

**Die verwerwing van grammatikale geslag in tweedetaal
Duits deur leerders met Afrikaans, Engels of Italiaans
as eerstetaal**

Carla Ellis

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir
die graad M.A. in Taalwetenskap vir die Taalprofessies



Departement Algemene Taalwetenskap
Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Dr. S. Conradie

Mede-studieleier: Dr. K. Huddlestone

Maart 2011

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 die 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.

Carla Ellis

Maart 2011

Kopiereg © 2011 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Hierdie tesis lewer verslag oor 'n ondersoek na die verwerwing van grammatikale geslag in Duits as tweedetaal (T2) deur volwasse beginnerleerders met Afrikaans, Engels of Italiaans as moedertaal (T1). Die doel van die ondersoek was om vas te stel hoe ooreenkomste en verskille tussen die T1 en T2 in terme van grammatikale geslag die verwerwing van hierdie betrokke aspek van die teikentaal beïnvloed. Vorige navorsing het bevind dat die T2-verwerwing van grammatikale geslag beïnvloed word deur die morfologiese ooreenkomste en verskille tussen geslagsmarkering in die T1 en T2 (sien byvoorbeeld Sabourin, Stowe en De Haan 2006). Twee eksperimentele take is ontwerp om vas te stel tot watter mate die grammatikale geslag van naamwoorde akkuraat uitgedruk word op determineerders en adjektiewe. Die T1 Italiaanse groep het deurgaans beter gevaar as die ander twee groepe. Aangesien Italiaans (soos Duits) grammatikale geslag uitdruk op determineerders en adjektiewe, terwyl dit nie die geval in Engels en Afrikaans is nie, dui die resultate daarop dat die verwerwing van grammatikale geslag in 'n T2 makliker is vir leerders wie se T1 ook grammatikale geslag uitdruk.

SUMMARY

This thesis reports on an investigation into the acquisition of grammatical gender in second language (L2) German by learners with Afrikaans, English or Italian as their first language (L1). The aim of the study was to determine how similarities and differences between the L1 and L2 in terms of grammatical gender affect the acquisition of this aspect of the target L2. Previous research has shown that the L2 acquisition of grammatical gender is influenced by the morphological similarities and differences between gender marking in the L1 and L2 (see, for example, Sabourin, Stowe and De Haan 2006). Two experimental tasks were designed to determine to which extent the grammatical gender of nouns is accurately reflected on determiners and adjectives. Throughout, the L1 Italian group performed better than the other two groups. Since Italian (like German) expresses grammatical gender on determiners and nouns, while neither English nor Afrikaans does, the results indicate that the acquisition of grammatical gender in an L2 is easier for learners whose L1 also expresses grammatical gender.

BEDANKINGS

Die skryf van hierdie tesis sou nie moontlik gewees het sonder die hulp en ondersteuning van die volgende persone nie:

My ouers, Trevor en Chanelle: sonder julle belangstelling, ondersteuning en geloof in my sou ek dit nie kon doen nie. Dankie dat julle aanhou betaal het sodat ek my droom kon nastreef.

My broer, Stefan – sommer net.

My vriende – vir julle *opregte* belangstelling in hierdie projek, al het julle nie altyd verstaan waaroor ek so opgewonde raak nie. Spesifiek Michelle en Esté – uit die diepte van my hart sê ek dankie dat julle altyd vir my blyplek op kort kennisgewing gehad het; ook vir julle ondersteuning, vriendskap en die koffie wat so pligsgetrou aangedra is! Ek kan maar net hoop om die guns eendag terug te betaal.

Dr. Simone Conradie, my studieleier: vir haar leiding, oneindige geduld, raad, motivering en entoesiasme.

Dr. Kate Huddleston, my mede-studieleier: vir die NRF-beurs wat ek van haar ontvang het, asook haar leiding, hulp en raad.

Mnr. Justin Harvey (Sentrum vir Statistiese Konsultasie), vir die verwerking van my data.

Antonella, Emanuele und Marco – vielen lieben Dank für eure unendliche Geduld mir das italienische Genus zu erklären und eure Hilfe bei der Übersetzung der deutschen Sätze ins Italienische! Baci!

My Hemelse Vader, vir goeie gesondheid, talent, deursettingsvermoë en 'n humorsin om hierdie projek klaar te kry.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: Inleiding	1
HOOFSTUK 2: Teoretiese agtergrond en vorige navorsing	5
2.1 Die rol van T1-kennis en ander kapasiteite betrokke by T2-verwerwing	5
2.1.1 Die aard, eienskappe en komponente van T1-kennis	5
2.2 Die verband tussen T1-kennis en ander taalkapasiteite	8
2.3 Die plek van taalkapasiteite in die wêreld van taal	11
2.4 Verskille tussen T1-kennis en T2-kennis	12
2.5 Die faktore wat 'n rol speel tydens T2V	13
2.5.1 Krashen se Toevoer-teorie	14
2.5.2 White se UG-gebaseerde-teorie	18
2.6 Individuele verskille tussen taalleerders	20
2.7 Die representasie van grammatikale geslag: Afrikaans, Engels, Duits en Italiaans	23
2.8 Vorige navorsing oor die T2-verwerwing van grammatikale geslag	30
HOOFSTUK 3: Die ondersoek	33
3.1 Die deelnemers	33
3.2 Voorbereiding	36
3.3 Take	36
3.3.1 Prentjie-benoemingstaak	37
3.3.2 Sinsvoltooiingstaak	39

HOOFSTUK 4: Die resultate	43
4.1 Prentjie-benoemingstaak	43
4.1.1 Die Afrikaanse groep	44
4.1.2 Die Engelse groep	45
4.1.3 Die Italiaanse groep	46
4.1.4 Vergelyking van die drie groepe se resultate	47
4.2 Sinsvoltooiingstaak	47
4.2.1 Die Afrikaanse groep	48
4.2.2 Die Engelse groep	51
4.2.3 Die Italiaanse groep	53
4.2.4 Vergelyking van die drie groepe se resultate	56
HOOFSTUK 5: Samevatting	58
5.1 Samevatting van studie	59
5.2 Beperkinge van die ondersoek	61
BIBLIOGRAFIE	63
BYLAAG 1: Agtergrondvraelys (afdeling 3.2)	69
BYLAAG 2: Toestemmingsbrief (afdeling 3.2)	73
BYLAAG 3: Woordelys (afdeling 3.2)	77
BYLAAG 4: Prentjie-benoemingstaak (Taak 1 - afdeling 3.3.1)	79
BYLAAG 5: Sinsvoltooiingstaak (Taak 2 - afdeling 3.3.2)	81

HOOFSTUK 1

INLEIDING

Dit is alombekend dat volwasse tweedetaal(T2-)verwerwing verskil van eerstetaal(T1-)verwerwing. Dié verskil blyk onder meer uit die verskillende vlakke van bekwaamheid wat uiteindelik bereik word deur T1- teenoor T2-leerders (Sabourin, Stowe en De Haan 2006: 2).

Grammatikale geslag in tale is 'n komplekse taalwetenskaplike kategorie, en is dikwels 'n struikelblok vir T2-leerders. Volgens Levelt et al. (1999, in Salamoura 2007: 100) is die waarde van die grammatikale geslagkenmerk 'n inherente eienskap van 'n naamwoord, en word dit gestoor in die betrokke naamwoord se inskrywing in die mentale leksikon. Sommige strukture in die T2 word makliker geleer as ander. Die struktuur van die T1 speel in dié opsig klaarblyklik 'n belangrike rol: verskeie studies dui daarop dat oordrag vanaf die T1 verwerwing van die T2 kan aanhelp in gevalle waar die T1 en die T2 eenders is in terme van die betrokke eienskap, bv. grammatikale geslag (Sabourin et al. 2006: 2).

Sprekers van tale waarin grammatikale geslag overt/morfologies uitgedruk word, moet geslagsinformatie (“gender information”) vanaf die mentale leksikon herroep en die toepassing van geslagsooreenkomste (“gender agreement”) voortdurend bereken gedurende taalgebruik (Salamoura 2007: 100). Alhoewel hierdie veeleisende proses van geslagstoekenning en ooreenstemming outomaties en moeiteloos verloop vir

moedertaalsprekers, is dit nie die geval by T2-leerders nie (Salamoura 2007: 100); die verwerwing van grammatikale geslag blyk problematies te wees vir T2-leerders, en ongeag die toevoer wat volwasse leerders ontvang, sal hulle taalgebruik nie soos dié van moedertaalsprekers wees nie (Sabourin et al. 2006: 2).

Daar is drie moontlikhede ten opsigte van die graad van oordrag gedurende die aanleer van die T2: geen oordrag, gedeeltelike (“partial”) oordrag, en volledige oordrag. Met "geen oordrag" word bedoel dat daar geen effek van die T1 op die T2 is nie; "gedeeltelike oordrag" verwys na die oordrag van sekere eienskappe vanaf die T1- na die T2-grammatika gedurende die beginstadium van aanleer, en "volledige oordrag" verwys na die voorkoms van T1-eienskappe wat uiteindelik die T2-grammatika gaan bepaal (Sabourin et al. 2006: 2).

Volgens Sabourin et al. (2006: 2) impliseer gedeeltelike oordrag en volledige oordrag dat daar verskille gevind sal word op een of ander stadium gedurende verwerwing tussen T2-leerders met verskillende T1's.

Behalwe vir die graad van oordrag, is daar ook twee tipes oordrag, naamlik oppervlakoordrag (“surface transfer”) en diepoordrag (“deep transfer”). Oppervlakoordrag verwys na die oordrag van oppervlakseienskappe soos woordorde of ooreenstemmende morfologiese markerings (Sabourin et al. 2006: 3). Dit vind ons byvoorbeeld wanneer Italiaanssprekendes Duits as T2 aanleer en die morfologiese eienskappe vanaf hul T1 na die T2 oordra. Diepoordrag verwys na die oordrag van meer

abstrakte eienskappe, soos ooreenstemmende sintaktiese kategorieë, maar wat nie dieselfde morfologiese aanwysers (“exponents”) het nie, soos bv. die oordrag van die Italiaanse geslagseienskappe wanneer Duits aangeleer word (Sabourin et al. 2006: 3).

Sabourin et al. (2006: 6-7) beweer dat die wisselwerking tussen diepoordrag en oppervlakoordrag vraagtekens plaas op die rol van Universele Grammatika (sien afdeling 2.2) gedurende die T2-verwerwing (T2V) van grammatikale geslag. Taalwetenskaplikes wat diepoordrag aanhang, beweer dat UG beskikbaar is gedurende T2V, terwyl dié wat oppervlakoordrag ondersteun, beweer dat UG nie meer beskikbaar is tydens (volwasse) T2V nie (Sabourin et al. 2006: 7).

Die algemene vraag wat ek poog om met hierdie ondersoek te beantwoord, is die volgende:

Hoe beïnvloed ooreenkomste en verskille tussen die T1 en T2 in terme van die overte uitdruk van grammatikale geslag die verwerwing van hierdie aspek van die teiken T2?

In meer konkrete terme, val die fokus op die volgende spesifieke vrae:

- (i) Verwerf Italiaanssprekende leerders van Duits grammatikale geslag meer suksesvol as Afrikaans- en Engelssprekende leerders, gegee dat Italiaans en Duits overte grammatikale geslag vertoon, terwyl Afrikaans en Engels geen grammatikale geslag vertoon nie, alhoewel grammatikale geslag (sistematies en foneties) verskillend in Italiaans en Duits uitgedruk word?

- (ii) Verwerf Afrikaanssprekende leerders van Duits grammatikale geslag meer suksesvol as Engelssprekende leerders, gegee dat, alhoewel nie een van hierdie tale grammatikale geslag vertoon nie, Afrikaans beduidend ooreenstem met Duits in terme van woordeskat en sintaksis?

Twee eksperimentele take is ontwerp om hierdie vrae te beantwoord – 'n prentjie-benoemingstaak en 'n sinsvoltooiingstaak. Drie groepe (volwasse) deelnemers het die take voltooi, naamlik 'n groep Afrikaanssprekende leerders van Duits, 'n groep Engelssprekende leerders van Duits, en 'n groep Italiaanssprekende leerders van Duits.

Die tesis is as volg georganiseer: Hoofstuk 2 verskaf die tersaaklike teoretiese agtergrond rakende eerste- en tweedetaalverwerwing, sowel as 'n oorsig van vorige navorsing wat gedoen is oor die T2V van grammatikale geslag. Hoofstuk 3 verskaf 'n breedvoerige bespreking van die ondersoek. In Hoofstuk 4 word die resultate van die take bespreek. Hoofstuk 5 bied ten slotte 'n bespreking van die implikasies van die resultate vir die spesifieke navorsingsvrae (i) en (ii) hierbo.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE AGTERGROND EN VORIGE NAVORSING

Hoofstuk 2 verskaf die teoretiese agtergrond vir die ondersoek wat in hoofstuk 3 bespreek word. In afdeling 2.1 word daar gekyk na die rol van T1-kennis en ander kapasiteite betrokke by T2-verwerwing (voortaan, T2V), dit wil sê, by die aanleer van 'n ander taal nadat 'n T1 alreeds verwerf is. Afdeling 2.2 handel oor die samehang tussen T1-kennis en ander taalkapasiteite, en afdeling 2.3 oor die plek van taalkapasiteite in die wêreld van taal. In afdeling 2.4 word die vernaamste verskille tussen T1- en T2-kennis bespreek, en afdeling 2.5 handel oor die faktore wat 'n rol speel tydens T2-verwerwing. Die verskille tussen taalleerders word in afdeling 2.6 bespreek. Afdeling 2.7 fokus op die voorkoms van grammatikale geslag (of gebrek daaraan) in die betrokke tale (Afrikaans, Engels, Duits en Italiaans), en in afdeling 2.8 word vorige navorsing oor die T2-verwerwing van grammatikale geslag kortliks bespreek.

2.1 Die rol van T1-kennis en ander kapasiteite betrokke by T2-verwerwing

2.1.1 Die aard, eienskappe en komponente van T1-kennis

By T1-kennis kan daar 'n onderskeid getref word tussen kennis oor (“about”) taal en kennis van (“of”) taal. Eersgenoemde verwys na die bewuste kennis wat die spreker van die taal besit (Botha 1995: 114); hierdie kennis kan dus aangeleer word. 'n Spreker kan byvoorbeeld leer dat slegs bywoorde gebruik kan word om werkwoorde te beskryf, en dat

addisionele werkwoorde nie dié funksie kan hê nie. Daarteenoor verwys “kennis van taal” na daardie spesifieke kennis wat die spreker van sy T1 besit, en wat die spreker in staat stel om hierdie spesifieke taal te praat, te verstaan en grammatikaliteitsoordele te maak (Botha 1995: 114). Hierdie tipe kennis is oorwegend onbewuste kennis, wat beteken dat die spreker gewoonlik nie in staat is om te verklaar hoekom ’n struktuur ’n sekere vorm aanneem nie (Botha 1995: 114).

T1-kennis bestaan uit verskillende komponente; daar kan naamlik onderskei word tussen taalbeheersing (“grammatical competence”), tekstuele kompetensie, illokusionêre kompetensie, en sosiolinguistiese kompetensie.

Taalbeheersing, in die eerste plek, betref die spreker se onbewuste kennis van die saamhang van vorm en betekenis in sy taal (Botha 1995: 116). Hierdie kennis sluit kennis van die woordeskat, morfologie, sintaksis en fonologie in, en stel die spreker in staat om in beginsel ’n oneindige aantal sinne voort te bring en te verstaan in sy T1 (Bachman 1990: 87).

Taalbeheersing kan verder onderverdeel word in leksikale en kombinatoriese (“combinatorial”) aspekte (Botha 1995: 118). Eersgenoemde veronderstel dat sprekers die leksikale items in hul taal moet (her)ken (Botha 1995: 118); dit is egter moontlik dat een persoon ’n beter kennis van hierdie leksikale items het as ’n ander (Botha 1995: 119). Daarteenoor dui die kombinatoriese aspek op die kennis wat sprekers het om woorde op verskeie maniere in sinne te kombineer, om sodoende verskillende betekenis uit te druk

(Botha 1995: 118); byvoorbeeld, *Ek slaap laat* teenoor *Laat ek slaap*, waar eersgenoemde dui op 'n gewoonte, terwyl laasgenoemde 'n pleidooi kan wees om te gaan slaap.

Tekstuele kompetensie, in die tweede plek, betref die spreker se kennis om uitings saam te voeg om sodoende 'n gesproke of geskrewe teks te vorm wat aan die reëls van die spesifieke taal voldoen (Bachman 1990: 88). Tekstuele kompetensie is ook van toepassing in die gespreksituasie, aangesien gesprekke ook aan sekere vereistes (“maxims”) moet voldoen om pragmaties geslaagd te wees (Grice 1975, in Bachman 1990: 88).

Derdens dui illokusionêre kompetensie, wat beskou word as 'n onderdeel van pragmatiese kompetensie, op die kennis van sekere pragmatiese konvensies ten opsigte van die uitvoer van aanvaarbare taalgedrag (Bachman 1990: 90). 'n Komponent van illokusionêre kompetensie is taalhandelinge, wat volgens Searle (1969, in Bachman 1990: 90) onderverdeel kan word in uitingsdade (“utterance acts”), proposisionele dade en illokusionêre dade. Uitingsdade verwys na die verskynsel dat die spreker bloot 'n sekere stelling maak, byvoorbeeld *Daar is sneeu op die berg*. Propositionele dade dui daarop dat die spreker na 'n sekere saak verwys of 'n standpunt jeens 'n saak inneem. Illokusionêre dade dui op die funksie van die uiting – dus die verlangde uitwerking wat die uiting op die hoorder moet hê (Bachman 1990: 90); byvoorbeeld *Moenie die hond terg nie*, met die bedoeling dat jy moet oppas, want die hond kan jou byt. Die sukses van hierdie tipe taalhandelinge is egter afhanklik van die kommunikatiewe samewerking tussen die spreker en die hoorder.

Laastens verwys sosiolinguistiese kompetensie na kennis van sosiokulturele reëls, en die reëls van diskoers (Bachman 1990: 85); dié kennis stel die spreker in staat om taal te gebruik op 'n wyse wat gepas is met betrekking tot die konteks (Bachman 1990: 94). Sosiolinguistiese kompetensie hou in dat sprekers o.a. verskillende dialekte, registers, “natuurlikheid” van taalgebruik en kulturele verwysings en beeldsprake kan waarneem en beoordeel (Bachman 1990: 95). Dialekte en registers kom tot stand of word beïnvloed deur faktore wat geassosieer word met verskillende streke, sosiale groepe, en vorme van taal, hetsy formeel of informeel (Bachman 1990: 95); “natuurlikheid” verwys na die verstaanbaarheid van 'n welgevormde uiting, soos gebruik deur sprekers van 'n alternatiewe taalvariëteit of dialek (Pawley en Syder 1983, in Bachman 1990: 97). Verder moet sprekers kennis dra van verskillende kulture, om sodoende verwysings na sekere verskynsels en onderskeidings korrek te interpreteer (Bachman 1990: 97).

2.2 Die verband tussen T1-kennis en ander taalkapasiteite

Soos reeds genoem, is kennis van taal daardie spesifieke kennis wat 'n spreker van sy T1 besit, en waardeur hy in staat is om sy T1 te kan praat en oordele te kan maak oor sekere aspekte (Botha 1995: 114). Hierdie is onbewuste kennis, dus kan die spreker geen bewuste poging aanwend om sy huidige kennis te wysig nie (Botha 1995: 114).

In teenstelling met taalkennis, kan die taalprosesseringskapasiteite deur verskeie faktore beïnvloed word. Die uitings van die spreker, wat op sy kennis van die T1 berus, word deur nie-talige faktore (buite die beheer van die spreker) beïnvloed (Botha 1995: 108).

Alhoewel taalkennis nie deur taalprosesseringskapasiteite beïnvloed word nie, het die nie-talige realiteit wel 'n invloed op die uitings wat voortgebring word (Botha 1995: 108).

Botha (1995: 110) stel dit dat kennis van taal en die vermoë om taal te gebruik twee aparte vermoëns is. Alhoewel 'n spreker se kennis van taal hom in staat stel om die reëls van die taal te ken en 'n vlotspreker te wees, word hierdie kennis nie altyd perfek weergegee nie. Volgens Botha (1995: 110) is dit moontlik dat 'n spreker se vermoë om te kommunikeer aangetas kan word, terwyl die taalkennis onveranderd bly. Taalkennis word dus nie beïnvloed deur die spreker se (on)vermoë om die taal te gebruik nie. Dit is moontlik dat twee sprekers se taalkennis dieselfde is, alhoewel hulle vermoë om die taal op 'n gegewe tydstip te gebruik, van mekaar verskil. Die eerste spreker kan byvoorbeeld hikkell en sukkel om homself uit te druk, terwyl die ander spreker 'n gemaklike gespreksgenoot is wat vloeiend praat.

'n Verdere taalkapasiteit, die taalverwerwingskapasiteit, betref die mens se vermoë om kennis van taal te verwerf (Botha 1995: 134). Volgens Jackendoff (1994: 24) doen sprekers 'n groot hoeveelheid kennis van hul T1 op, alhoewel hulle nie eksplisiet onderrig daarin ontvang nie. Kinders vorm hul eie grammatika op basis van die grammatikale (en dikwels ongrammatikale) uitings waaraan hulle blootgestel word; kortom, T1'e word nie aangeleer nie, maar word eerder verwerf (Jackendoff 1994: 24). In die konteks van T2V word daar soms 'n onderskeid getref tussen "verwerwing" en "aanleer". "Verwerwing" verwys na die outomatiese proses waartydens die leerder onbewuste kennis van die T2 opdoen (gewoonlik deur eenvoudig blootgestel te word aan

uitinge in die T2), terwyl “aanleer” verwys na die bewustelike proses waartydens die leerder bewuste kennis van die taal opdoen (gewoonlik deur onderrig in die taal te ontvang) (Gass en Selinker 2001: 198) (sien ook afdeling 2.5.1 in verband met hierdie onderskeid).

Volgens Jackendoff (1994: 28-29) besit elke mens ’n mentale grammatika vir hulle taal, wat geskep is tydens taalverwerwing op grond van die uitinge waaraan hulle blootgestel is en met behulp van die sogenaamde taalfakulteit (waarna Chomsky verwys as "Universele Grammatika" of "UG"). Chomsky (1981, 1986) se teorie van UG veronderstel dat elke persoon geneties toegerus is met ’n mentale sisteem wat die biologiese basis daarstel vir die verwerwing van taal (Fromkin 2000: 12-13). Aangesien UG die primêre rol by die verwerwing van taal speel, word daar beweer dat dit teenwoordig is selfs voordat taal verwerf word (Jackendoff 1994: 29). Chomsky het die teenwoordigheid van UG voorgestel as verklaring van die feit dat kinders in staat is om iets so kompleks soos taal aan te leer (i) op ’n ouderdom wanneer hulle nog nie kognitief volwasse is nie, en (ii) ten spyte van die feit dat die uitings waaraan hulle blootgestel word onvoldoende is – dit is beperk in omvang en dikwels ongrammatikaal en gekenmerk deur verkeerde beginne (“false starts”), aarseling (“hesitation”) en versprekings (“slips of the tongue”) (Botha 1995: 136).

2.3 Die plek van taalkapasiteite in die wêreld van taal

In teenstelling met taalbeheersing/grammatikale kompetensie (“linguistic competence”), wat die spreker se kennis van ’n taal omsluit, dui taalgebruik (“linguistic performance”) op die realisering van hierdie kennis, wat negatief deur ’n aantal faktore beïnvloed kan word (Chomsky 1965, in Botha 1989: 92). Hierdie faktore sluit o.a. gebrekkige aandag en belangstelling, geheuebeperkings (“memory limitations”), tongglipse en algemene foute in (Chomsky 1965, in Botha 1989: 92).

Volgens Botha (1989: 91) voorveronderstel taalgebruik die bestaan van taalbeheersing, aangesien die kennis van taal die basis vorm van ’n spreker se taalgebruik. Daarteenoor is taalbeheersing nie afhanklik van taalgebruik nie, en word dit dan ook nie beïnvloed deur die faktore wat by taalgebruik ’n rol speel nie.

Chomsky (in Botha 1995: 159) voer aan dat taal ’n manier is om ’n gedagte uit te druk en te verstaan. Die gebruik van taal behels dus die omskakeling van boodskappe na waarneembare gesproke of geskrewe uitings, en omgekeerd (Botha 1995: 157). Dit beteken dat kennis van taal onderskei kan word van die taal self, aangesien die kennis van taal die onderliggende meganismes insluit wat die spreker in staat stel om ’n potensieel oneindige aantal sinne voort te bring en te verstaan. Die gebruik van taal self is bloot die proses waartydens ’n boodskap in die waarneembare vorm omgeskakel word – dit is dus ’n manier van kommunikasie en betekenisoordrag, in plaas van ’n vermoë om te kommunikeer.

2.4 Verskille tussen T1-kennis en T2-kennis

'n Kernkonsep in T2-ondersoek is dié van 'intertaal' (IT), oorspronklik voorgestel deur Selinker (1972). Volgens Tarone (1994: 1715) verwys “intertaalgrammatika” na die taalkundige sisteem wat onderliggend is aan T2-gebruik, en hierdie sisteem word gekenmerk deur eienskappe van die leerder se T1 en die T2 (teikentaal; TT; “target language”) wat aangeleer word. Terwyl die term “IT-grammatika” verwys na die mentale sisteem wat die leerder opbou van die TT op grond van blootstelling aan en/of instruksie in die T2, verwys die term “IT”, aan die ander kant, na die taalgedrag wat voortgebring word met behulp van die IT-grammatika (sien Selinker 1972; Tarone 1994). Die IT-grammatika is dus onderliggend aan IT.

Selinker (1972: 214-215) voer aan dat daar vyf prosesse onderliggend aan die verwerwing van 'n IT-grammatika is, naamlik taaloordrag, oordrag van inoefening (“transfer of training”), strategieë van T2-verwerwing, strategieë van T2-kommunikasie, en oorveralgemening van TT-eienskappe. Wanneer die gefossiliseerde items en reëls wat in die spreker se IT-taalgedrag voorkom die resultaat van die spreker se T1 is, word daarna verwys as T1-oordrag; indien hierdie gefossiliseerde items en reëls die resultaat van identifiseerbare items in inoefeningsprosedures (“training procedures”) is, is dit 'n voorbeeld van oordrag deur oefening; wanneer hierdie items die resultaat van 'n identifiseerbare benadering van die leerder is ten opsigte van die leermateriaal, verwys dit na strategieë van T2-verwerwing; indien die gefossiliseerde items verwys na die leerder se benadering tot kommunikasie met die T1-sprekers van die TT, dui dit op strategieë van

T2-kommunikasie; en laastens verwys oorveralgemening van TT-eienskappe na die oorgebruik van TT-reëls sowel as semantiese eienskappe (Selinker 1972: 216-7).

Selinker (1972: 215) verwys ook na taalkundige items wat gefossiliseer (=“fossilized”) het, en wat in die spreker se IT teenwoordig bly, ongeag of korreksies en verduidelikings aangebied is. Hierdie items sal in die IT bly voortbestaan, en dit kan weer na vore tree in gevalle waar die spreker onder druk is, of wanneer die spreker nie gefokus is nie (Selinker 1972: 215).

Die IT toon sekere ooreenkomste met die leerder se T1 en die TT (Adjemian 1976: 297). Adjemian (1976: 298) beskou IT as ’n natuurlike taal, aangesien dit ooreenkomste toon met ander natuurlike tale (enige taal wat deur ’n spraakgemeenskap gedeel word). Hierdie ooreenkomste betref o.a. taalkundige reëls en algemene beperkings ten opsigte van struktuur; voorts kan hierdie sisteem geanaliseer word deur bestaande tegnieke van grammatikale analise (Adjemian 1976: 299).

2.5 Die faktore wat ’n rol speel tydens T2V

Hieronder word ’n bondige uiteensetting gegee van twee bekende teorieë van T2V, naamlik Krashen se Toevoer-teorie en White se UG-gebaseerde-teorie. In elke geval sal daar aandag gegee word aan die aard, eienskappe en funksies van die verskillende faktore wat volgens elke teorie ’n sleutelrol speel in T2V.

2.5.1 Krashen se Toevoer-teorie

Krashen stel die Monitor-model voor as 'n teoretiese raamwerk waarbinne die aanleer van 'n T2 verreken kan word. Die Monitor-model bestaan uit vyf verskillende hipoteses: die verwerwing-aanleer-hipotese (“acquisition-learning hypothesis”), natuurlike volgorde-hipotese, monitor-hipotese, toevoer-hipotese en affektiewe filter-hipotese (Gass en Selinker 2001: 198).

Die verwerwing-aanleer-hipotese hou volgens Krashen (1982, in Gass en Selinker 2001: 198) in dat leerders kennis van 'n T2 kan opdoen op twee onafhanklike wyses, naamlik verwerwing (“acquisition”) en aanleer (“learning”) (sien afdeling 2.2). Eersgenoemde verwys na die proses waar die leerder (onbewuste) kennis van die T2 opdoen - hoewel die leerder nie bewustelik die reëls van die taal kan verwoord nie, word hierdie kennis nietemin gebruik in alledaagse kommunikasie (Gass en Selinker 2001: 198). Die eindresultaat van verwerwing is dan verworwe taalbeheersing (“acquired competence”) (Gass en Selinker 2001: 198). Volgens McLaughlin (1987: 20) is verwerwing die resultaat van deelname in natuurlike gespreksituasies, waar die fokus op kommunikasie val, en nie op korrekte uitings nie. In teenstelling met verwerwing, verwys aanleer na die proses waartydens die leerder bewuste kennis van die T2 opdoen; die leerder bekom dus bewuste kennis van die reëls en strukture van die T2 (Gass en Selinker 2001: 198). Die regmaak van foute en beklemtoning van korrekte taalgebruik is die hoofokus tydens aanleer van T2-kennis; dié proses word vergemaklik deur 'n formele onderrigsituasie,

met gunstige omstandighede vir taalverwerwing (McLaughlin 1987: 20).¹

Die natuurlike volgorde-hipotese stel dit dat taalreëls in 'n voorspelbare volgorde verwerf word, ongeag of formele onderrig plaasvind of nie (Gass en Selinker 2001: 199). Hierdie volgorde is die produk van die sisteem wat deur middel van (voldoende) toevoer verwerf is – dit is dus nie aangeleer nie (Gass en Selinker 2001: 199).

McLaughlin (1984, in McLaughlin 1987: 33) voer aan dat oordrag vanaf T1 na T2 'n rol speel by die verskynsel van natuurlike volgorde in taalverwerwing. T2-leerders sal T1-strukture gebruik om probleme in die T2 op te los, veral wanneer die tale strukturele ooreenkomste met mekaar toon (Wode 1981, in McLaughlin 1987: 33), alhoewel strukture wat as “maklik” beskou word, nie noodwendig eerste verwerf word nie.

Derdens dui die monitor-hipotese op die wisselwerking tussen die verworwe kennis en die aangeleerde kennis gedurende kommunikasie. Die leerder se verworwe kennis word deur die aangeleerde sisteem (“die monitor”) gekontroleer of gemonitor, om sodoende te sorg dat die uiting grammatikaal is (Gass en Selinker 2001: 199). Daar is egter drie noodsaaklike voorwaardes vir die effektiewe gebruik van die monitor, naamlik tyd (om te besin oor die taalgebruik), fokus op vorm (hoe betekenis uitgedruk word), en kennis van die taalreëls (voldoende aangeleerde kennis) (Gass en Selinker 2001: 200). Die monitor kan slegs toegepas word indien al drie voorwaardes nagekom word; indien een voorwaarde onvoldoende nagekom word, sal die monitor nie toegepas kan word nie.

¹ Vir die doeleindes van hierdie tesis sal die term “verwerwing” gebruik word as sambreelterm vir beide “verwerwing” en “aanleer”.

(Gass en Selinker 2001: 200). Verder beteken dit ook nie dat die monitor noodwendig voldoende sal funksioneer in alle gevalle waar al drie voorwaardes nagekom word nie (Gass en Selinker 2001: 200).

Volgens die toevoer-hipotese benodig T2-leerders bloot verstaanbare (“comprehensible”) toevoer om ’n T2 te verwerf (Krashen, in Gass en Selinker 2001: 200). Met verstaanbare toevoer word bedoel daardie tipe toevoer wat slegs effe meer gevorderd is as die taalleerder se huidige taalkennis, aangesien die leerder nie gaan baat by kennis wat hy/sy alreeds besit nie; netso ook is kennis wat té gevorderd is in vergelyking met die huidige kennis, nutteloos (Gass en Selinker 2001: 200). Die hoofdoel van (taal)onderrig is dus om te sorg dat die leerder voldoende verstaanbare toevoer kry (Gass en Selinker 2001: 201). Die grootste probleem rakende toevoer is dat dit nie duidelik is *presies* hoeveel verstaanbare toevoer voldoende vir die T2-leerder is nie, aangesien nie alle toevoer in alle gevalle verstaanbaar is nie (McLaughlin 1987: 39).

Krashen (in Gass en Selinker 2001: 200) stel dit dat die toevoer-hipotese aanvullend tot die natuurlike volgorde-hipotese is, aangesien die natuurlike volgorde sal stagneer indien daar geen verstaanbare toevoer is nie.

Vervolgens beweer Krashen ook dat elke persoon in besit van ’n taalverwerwingsmeganisme (“language acquisition device”; LAD) is, wat die (ingebore) beginstadium in die menslike brein/gees (“brain/mind”) voorstel vir die verwerking van sowel T1 as T2 (Gass en Selinker 2001: 201). Die verstaanbare toevoer, tesame met die

LAD, lei dan tot die totstandkoming van die grammatika van die betrokke teikentaal (Gass en Selinker 2001: 201).

Laastens speel affek (“affect”) ’n belangrike rol by T2V, soos uitgedruk deur die affektiewe filter-hipotese. Onder affek word verstaan faktore soos motivering, angstigheid, selfvertroue en houding (Gass en Selinker 2001: 201). Volgens die hipotese kan die affektiewe filter een van twee posisies inneem, naamlik “op” of “af”. Indien die filter op is, beteken dit dat die toevoer verhinder word om die LAD te bereik, en T2V sal dus nie volledig geskied nie; indien die filter af is, sal die toevoer nie verhinder word om die LAD te bereik nie, en sal verwerwing volledig kan geskied (Gass en Selinker 2001: 201). Op hierdie manier kan Krashen se LAD gelykgestel word met Chomsky se UG.

Verder voer Krashen (in Gass en Selinker 2001: 202) ook aan dat die affektiewe filter die oorsaak is vir die variasie wat by individue voorkom. Hier speel die veranderlike faktore wat met affek geassosieer word ’n rol, aangesien leerders van mekaar verskil ten opsigte van die sterkte van hul filters (McLaughlin 1987: 52) – so, byvoorbeeld, sal leerders met min motivering minder toevoer nastreef, terwyl leerders met meer motivering meer toevoer sal nastreef (Gass en Selinker 2001: 202).

Om saam te vat: T2V word binne Krashen se raamwerk in ’n hoë mate verreken deur die toevoer- en affektiewe filter-hipoteses. Trouens, verstaanbare toevoer, asook die mate waartoe toevoer deur die affektiewe filter beweeg, is binne dié model die hoofbestanddele

van T2V, wat beteken dat genoegsame toevoer en 'n lae affektiewe filter twee noodsaaklike voorwaardes vir taalverwerking is (Gass en Selinker 2001: 202).

2.5.2 White se UG-gebaseerde-teorie

Volgens Chomsky (in White 1989: 3-4) is taalverwerking slegs moontlik indien daar 'n ingebore taalkapasiteit, genaamd Universele Grammatika (UG), is; hierdie kapasiteit veronderstel dat elke persoon geneties toegerus is met 'n mentale sisteem wat die biologiese basis verskaf vir die verwerking van taal. Aangesien UG 'n mentale sisteem is, word toevoer egter benodig om UG te aktiveer en fyner in te stel, om sodoende taalverwerking meer effektief te kan laat geskied (White 1989: 16). UG is 'n ingebore sisteem, en daarom sal die taalleerder nie daarby baat om doelbewus sekere eienskappe van die TT te leer nie, maar eerder fokus op daardie eienskappe wat taalspesifiek is (White 1989: 182).

Daar is verskeie argumente wat aangevoer kan word ter ondersteuning van die bewering dat UG ook betrokke is by T2V. Volgens White (1989: 37) kan die rol van UG nie geïgnoreer word nie, aangesien die T2-toevoer nie alleen kan verklaar hoé die T2-leerder in staat is om grammatikaliteitsoordele te kan maak nie. Verder is daar ook sekere strukture in die T2 wat verwerf word, wat nie vanaf die T1 afkomstig is nie; dus moet daar 'n aangebore sisteem wees om verwerking moontlik te maak (White 1989: 174). Laastens is die toevoer wat leerders ontvang dikwels van 'n swak kwaliteit ("degenerate") en dus verwarrend, aangesien die toevoer gelykertyd grammatikale sowel

as ongrammatikale vorme bevat; aangesien leerders egter UG het, sal hierdie verwarrende toevoer hulle nie mislei nie (White 1989: 12). White (1989) beweer dus dat die gaping wat tussen die toevoer en afvoer (“output”) van T2V bestaan dieselfde gaping is wat tussen toevoer en afvoer by T1-verwerking (T1V) gevind word; UG moet daarom betrokke wees by T2V, vir dieselfde rede waarom dit betrokke moet wees by T1V.

White (1989) identifiseer verskeie veranderlike faktore in T2V; daar kan o.a. onderskei word tussen toevoer, moedertaalkennis, fossilisering, ouderdom, asook leerdergedrag. T2-toevoer, in die eerste plek, varieer ten opsigte van die leeromgewing en die wyse van onderrig. T2-leerders sal byvoorbeeld meer baat by eksplisiete onderrig en negatiewe bewyse (d.w.s. korreksie van uitings) as T1-leerders (White 1989: 176). T2-toevoer onderbepaal (“underdetermines”) ook verwerking, aangesien die T2-grammatika meer toereikend verwerf word as wat klaarblyklik moontlik is op die basis van die toevoer waaraan die leerder blootgestel word (White 1989: 46); daar moet dus ’n sisteem soos UG wees wat bystand bied met die verwerking van sekere strukture.

Moedertaalkennis, in die tweede plek, dui op die kennis wat die T2-leerder alreeds van ’n taal het, en hoe hierdie kennis bydra tot T2V (White 1989: 43). Verder word dit gestel dat T2-leerders wie se T2 en T1 verwant is, ’n voordeel het bo daardie leerders wie se T1 en T2 nie verwant is nie (White 1989: 43). Dit het hier te make met die oordrag van sekere eienskappe vanaf die leerder se T1 na die kennissisteem van die T2 wat aangeleer word (Ellis 1994: 28).

Bewyse vir oordrag in alle aspekte van taal – fonologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek – is volop (Ellis 1994: 29). Taalwetenskaplikes is dit eens dat oordrag nie slegs as foute (“errors”) voorkom nie, maar ook as vermyding, oorgebruik en fassilitering (Ellis 1994: 29). Verskeie faktore wat oordrag beïnvloed is al geïdentifiseer. Kellerman (1978, in Ellis 1994: 29) het byvoorbeeld aangetoon dat taalleerders se persepsie van die afstand tussen hul T1 en die TT bepaal of hulle oordrag gebruik al dan nie. Wode (1976, in Ellis 1994: 29) het weer aangetoon dat oordrag moontlik ’n ontwikkelingsfenomeen kan wees, wat slegs voorkom wanneer die leerder ’n stadium gedurende taalverwerking bereik wat ooreenkomste toon met ’n bekende T1-struktuur. In die geval waar patrone in die T1 en TT ooreenstem, verwys dit na positiewe oordrag, terwyl negatiewe oordrag verwys na verskillende patrone in die TT en die T1 (Ellis 1994: 29).

Laastens dui fossilisering op daardie stadium van T2V net voordat die T2-grammatika volledig verwerf sou wees, maar wanneer die leerder se taalkennis nie verder ontwikkel nie ten spyte van volgehoue T2-toevoer (White 1989: 176). Fossilisering vind slegs in T2V plaas, en in die meeste gevalle vertoon die vorme wat geproduseer word, eienskappe van die leerder se T1 (White 1989: 42).

2.6 Individuele verskille tussen taalleerders

Variasie in T2-vaardigheid by verskillende T2-leerders kan toegeskryf word aan ouderdomsverskille, alhoewel dit nie die enigste bepalende faktor is nie. Individuele verskille en die tipe taalleerder speel ook ’n beduidende rol by T2-vaardigheid.

T2V geskied op verskillende ouderdomme (O’Grady, Archibald, Aronoff & Rees-Miller 2001: 469), en gevolglik moet die kritieke tydperk in ag geneem word by die aanleer van ’n T2 (O’Grady et al. 2001: 470). Die kritieke tydperk verwys na daardie spesifieke tydperk waarbinne optimale taalontwikkeling plaasvind op grond van voldoende blootstelling (O’Grady et al. 2001: 441). Die kritieke-tydperk-hipotese (“critical period hypothesis”; “CPH”) stel dit dat die vermoë om ’n T1 of T2 tot op die vlak van moedertaalsprekers te verwerf beperk is tot ’n spesifieke tydperk/periode, waarna dit onderhewig is aan agteruitgang (Birdsong 1999: 1).

Die verwerwing van fonologiese vaardigheid blyk nou gekoppel te wees aan ’n kritieke tydperk: leerders ervaar gedurende die eerste sewe lewensjare gewoonlik min moeite met T2V en bereik of kom baie na aan die fonologiese vaardighede van ’n T1-spreker; diegene wat ’n T2 ná die ouderdom van 15 jaar verwerf sal gewoonlik nie soos ’n vlotspreker klink nie (O’Grady et al. 2001: 470). T2-leerders wat tussen die ouderdomme van sewe en 15 jaar ’n T2 verwerf, sal óf soos ’n vlotspreker daar uitsien, óf nie (O’Grady et al. 2001: 470). Die kritieke tydperk beïnvloed ook ander aspekte van grammatika (soos morfologie en sintaksis), alhoewel dit moeilik is om volwasse T2-sprekers se kennis van hierdie aspekte te voorspel (O’Grady 2001: 479) – in die T2-konteks moet eerder gepraat word van ’n sensitiewe tydperk, omdat dit wel moontlik is vir sekere volwasse T2-leerders om die T2 te verwerf tot op T1-sprekervlak (sien Birdsong 1999: 2; Birdsong en Molis 2001: 236; Ellis 1994: 492).

Volgens O'Grady et al. (2001: 470) is dit moontlik dat volwasse T2-leerders nie gebruik maak van Universele Grammatika (UG) tydens taalverwerwing nie, aangesien die T2-leerder se intertaal gewoonlik nie dieselfde eienskappe as die T1 het nie. Die T2-leerders span strategieë soos probleemoplossing, assosiasies en afleidings in wanneer 'n nuwe taal aangeleer word (O'Grady et al. 2001: 470). Daar word egter steeds 'n debat gevoer oor die beskikbaarheid van UG tydens volwasse T2V. Sommige navorsers is van mening dat UG nie betrokke is by volwasse T2V nie (Clahsen en Muysken 1986, 1989; Hawkins en Chan 1997; Bley-Vromann 2009) terwyl ander aanvoer dat dit wel nog betrokke is (Schwartz en Sprouse 1996; Vainikka en Young-Scholten 1994; White 1989, 2003; Belikova en White 2009; Song en Schwartz 2009).

Individuele verskille tussen leerders kan waarskynlik verklaar word deur te onderskei tussen affektiewe en kognitiewe faktore. Affektiewe faktore, enersyds, betref die emosionele aspekte betrokke by die aanleer van 'n T2, naamlik empatie, angstigheid, onderdrukking ("inhibition") en motivering (O'Grady et al. 2001: 471). Kognitiewe faktore, andersyds, hou verband met die wyse waarop 'n T2-leerder die taal leer; hier kan onderskei word tussen verskillende kognitiewe en leerstyle (O'Grady et al. 2001: 472). Kognitiewe style dui op die kontras tussen domein-onafhanklike-leerders en domein-afhanklike-leerders, waar eersgenoemde op die besonderhede en reëls van die T2 fokus, met gevolglik groter akkuraatheid in die taal, teenoor laasgenoemde leerders wat meer klem op die gebruik van taal plaas, en sodoende meer vloeiend kommunikeer, hoewel ten koste van grammatikale akkuraatheid (O'Grady et al. 2001: 472). Die leerstyle, daarteenoor, soos gefokusde aandag, herhaling van woorde en frases, of versoeke vir

verheldering (“clarification requests”) wat die T2-leerder inspan, vul die gapings in hul taalkundige kennis en help hulle op hierdie manier om iets nuuts van die taal te leer (O’Grady et al. 2001: 473).

T2-leerders besit almal verskillende karaktereieskappe wat ’n rol kan speel in T2V. Aangesien nie alle leerders dieselfde eienskappe deel nie, sal hulle nie dieselfde vlak van bekwaamheid bereik nie - op hierdie manier dra hierdie eienskappe by tot die variasie in T2-vaardigheid (O’Grady et al. 2001: 474).

2.7 Die representasie van grammatikale geslag: Afrikaans, Engels, Duits en Italiaans

Grammatikale geslag, ook bekend as naamwoordklas, is ’n leksikale eienskap van naamwoorde wat op die vlak van sintaksis gereflekteer word in terme van ooreenkomste (of kongruensie; “agreement”) tussen die naamwoord en ander kategorieë binne-in ’n naamwoordfrase en sin (Sabourin en Stowe 2008: 397).

Verskeie taalwetenskaplikes beskou geslagskategorieë as iets wat opposisies in ’n taal teweegbring, soos byvoorbeeld opposisie tussen lewend (“animate”) en nie-lewend (“inanimate”) of tussen manlik en vroulik (Mills 1986: 9). Indien ’n itempaar in opposisie met mekaar verkeer, word een gewoonlik beskou as gemarkeerd (“marked”), en die ander een as ongemarkeerd (“unmarked”). Met betrekking tot geslag kan daar tussen twee tipes markering onderskei word, naamlik verspreide markering (“distributional marking”) en

semantiese markering (Mills 1986: 10). In verspreide markering kom een lid van die opposisiëpaar meer beperk in sy verspreiding voor as die ander lid – eersgenoemde is dan meer gemarkeerd, en die minderbeperkte lid ongemarkeerd (Mills 1986: 10). Semantiese markering verwys na die verskynsel dat een lid van die itempaar semanties meer beperk is as die ongemarkeerde lid; dit kom gewoonlik voor wanneer die opposisie van die itempaar juis geneutraliseer kan word in een van die twee items (Mills 1986: 10), byvoorbeeld *sanger* en *sangeres*, waar eersgenoemde kan verwys na 'n manlike óf vroulike sanger, maar laasgenoemde kan slegs verwys na 'n vroulike sanger.

Die verwerwing van grammatikale geslag vereis dat leerders moet kan onderskei tussen die grammatikale kategorieë wat in die geslagsistiem (“gender system”) betrokke is en dié wat nie betrokke is nie (Carroll 1999, in Unsworth 2008: 367). So moet T2-leerders byvoorbeeld daarop let dat die morfologiese vorm van die determineerder gaan verskil afhange van die vorm van die daaropvolgende naamwoord (Unsworth 2008: 367). Volgens Carroll (1999, in Unsworth 2008: 367), kan leerders gebruik maak van sekere semantiese of morfologiese aanduidings in die taal om geslag aan elke naamwoord toe te ken; indien sulke aanduidings nie aanwesig is nie, moet ander maniere ingespan word. Blootstelling aan genoegsame toevoer is dus, volgens Unsworth (2008: 367), belangrik met betrekking tot die doeltreffende (“targetlike”) verwerwing van grammatikale geslag.

In Italiaans en Duits het elke naamwoord 'n inherente (“intrinsic”) grammatikale geslagseienskap; in Duits is hierdie eienskap manlik, vroulik of neutraal, en in Italiaans is dit óf manlik óf vroulik. In dié tale word die betrokke eienskap egter nie openlik op die

naamwoord gemerk nie (Sabourin en Stowe 2008: 414). Die grammatikale geslag van 'n naamwoord affekteer wel die vorm wat die bepaalde of onbepaalde determineerders, sowel as die adjektiewe, sal aanneem. Dit word geïllustreer in (1) en (2):

(1) **Duits**

VROULIK	<i>die (schöne) Frau</i> 'die (mooi) vrou'; <i>eine (schöne) Frau</i> 'n (mooi) vrou'
MANLIK	<i>der (schöne) Regenschirm</i> 'die (mooi) sambreel'; <i>ein (schöner) Regenschirm</i> 'n (mooi) sambreel'
NEUTRAAL	<i>das (schöne) Auto</i> 'die (mooi) kar'; <i>ein (schönes) Auto</i> 'n (mooi) kar'

(2) **Italiaans**

VROULIK	<i>la (bella) macchina</i> 'die (mooi) kar'; <i>una (bella) macchina</i> 'n (mooi) kar'
MANLIK	<i>il (bell') ombrello</i> 'die (mooi) sambreel'; <i>un (bell') ombrello</i> 'n (mooi) sambreel'

By die meervoudsvorm van naamwoorde in Duits word geslag nie in die determineerders en adjektiewe onderskei nie – in alle gevalle (behalwe in die datiewe kasusvorm) stem die meervoudsvorm ooreen met die vroulike determineerdervorm (*die*) (Mills 1986: 37); manlike, vroulike en neutrale determineerders verander dus na *die*. Indien die determineerder die meervoudsvorm aandui, kry die adjektiewe in elke geval die suffiks *-en*. Dit word geïllustreer in (3). Die naamwoord verander ook in elke geval van vorm in die meervoudsvorm:

(3) **Meervoude in Duits**

VROULIK	<i>die (schönen)Frauen</i> ‘die (mooi) vroue’
MANLIK	<i>die (schönen) Regenschirme</i> ‘die (mooi) sambrele’
NEUTRAAL	<i>die (schönen) Autos</i> ‘die (mooi) karre’

Italiaans het ook spesifieke determineerders om meervoudsvorm aan te dui, maar dit is afhanklik van die grammatikale geslag van die naamwoord. By vroulike naamwoorde verander die determineerder van *la* (enkelvoud) na *le* (meervoud), en die adjektief en naamwoord kry ook dan die suffiks *-e*. Die (enkelvoudige) determineerder by die manlike naamwoorde verander van *il* (indien die naamwoord met ’n konsonant begin) of *lo* (indien die naamwoord met ’n vokaal begin) na *I-gli* (meervoud). Die naamwoord eindig dan ook op *-i*. Indien die naamwoord sonder die adjektief gebruik word, word die naamwoord altyd in die meervoud gebruik; dit word geïllustreer in (4):

(4) **Meervoude in Italiaans**

VROULIK	<i>le (belle) machine</i> ‘die (mooi) karre’; <i>le machine</i> ‘die karre’
MANLIK	<i>I (begli) ombrelli</i> ‘die (mooi) sambrele’; <i>gli ombrelli</i> ‘die sambrele’

In Duits neem die determineerder en adjektief verskillende vorms aan na gelang van die posisie van die naamwoordfrase – hetsy subjek- of objekposisie. Manlike (*der*) naamwoorde word die meeste hierdeur beïnvloed. Die subjekposisie neem die nominatiewe kasus, terwyl die objekposisie die akkusatiewe kasus neem. Dit word geïllustreer in (5) tot (7) hieronder. Italiaans het ook verskillende kasusse, maar dit beïnvloed nie die vorm van die determineerder nie.

(5) **Manlik**SUBJEK *der (schöne) Regenschirm / ein (schöner) Regenschirm*OBJEK *den (schönen) Regenschirm / einen (schönen) Regenschirm*(6) **Vroulik**SUBJEK *die (schöne) Frau / eine (schöne) Frau*OBJEK *die (schöne) Frau / eine (schöne) Frau*(7) **Neutraal**SUBJEK *das (schöne) Auto / ein (schönes) Auto*OBJEK *das (schöne) Auto / ein (schönes) Auto*

In kontras vertoon nominale uitdrukkings in Afrikaans en Engels nie overte grammatikale geslagskongruensie nie. In Afrikaans neem elke naamwoord dieselfde vorm van die onbepaalde determineerder ('n), dieselfde vorm van die bepaalde determineerder (*die*) en dieselfde vorm van enige gegewe adjektief, soos geïllustreer in (8). In Engels is daar ook 'n enkele vorm van die bepaalde determineerder (*the*) vir elke naamwoord, 'n adjektief neem dieselfde vorm vir elke naamwoord, en daar is twee vorme van die onbepaalde determineerder – *a* en *an*; vlg. die voorbeelde in (9). Die keuse van onbepaalde determineerders hang daarvan af of die volgende woord (adjektief of naamwoord) met 'n vokaal (*an*) of 'n konsonant (*a*) begin; dit is dus heeltemal afhanklik van fonologiese oorwegings.

(8) **Afrikaans**

ALLE NAAMWOORDE *die (mooi) vrou / sambreel / kar /...*
'n (mooi) vrou / sambreel / kar /...

(9) **Engels**

ALLE NAAMWOORDE *the (beautiful) woman / umbrella / car /...*
a (beautiful) woman / umbrella / car /...

In Afrikaans en Engels word meervoudsvorme gereflekteer in die naamwoord, en nie in die determineerder nie, bv. (10) en (11):

(10) **Meervoude in Afrikaans**

ALLE NAAMWOORDE *die (mooi) vroue / sambrele / karre /...*

(11) **Meervoude in Engels**

ALLE NAAMWOORDE *the (beautiful) women / umbrellas / cars /...*

Wat betref die sintaktiese eienskappe van die vier tale onder bespreking, is Afrikaans en Duits (oppervlakkige) SOV-tale, wat die woordorde SVO (subjek-werkwoord-objek) in hoofsinne en SOV (subjek-objek-werkwoord) in ingebedde (“embedded”) sinne het (spesifiek waar daar ’n waarneembare komplementeerder is). Engels is ’n SVO-taal wat die SVO-volgorde in hoofsinne en ingebedde sinne het. Alhoewel Italiaans ’n relatiewe vrye woordorde het, is dit ook ’n SVO-taal.

In terme van morfologie het Duits en Italiaans duidelike kongruensiemerkers (“agreement markers”) tussen nominale uitdrukkings en werkwoorde (vgl. 12 en 13), en Afrikaans nie

(vgl. 14). Engels het slegs een overte kongruensiemerker, naamlik derdepersoons-enkelvoud *-s* (vgl. 15):

(12) **Duits: *sehen* ('om te sien')**

ich	sehe	wir	sehen
du	siehst	ihr	seht
er/sie/es	sieht	sie/Sie	sehen

(13) **Italiaans: *vedere* ('om te sien')**

io	vedo	noi	vediamo
tu	vedi	voi	vedete
egli	vede	essi	vedono

(14) **Afrikaans: (*om te*) sien**

ek	sien	ons	sien
jy/u	sien	julle	sien
hy/sy/dit	sien	hulle	sien

(15) **Engels: *see* ('om te sien')**

I	see	we	see
you (sg.)	see	you (pl.)	see
he/she/it	sees	they	see

2.8 Vorige navorsing oor die T2-verwerwing van grammatikale geslag

In die afgelope twee dekades het verskeie navorsingstudies gefokus op die rol van die T2-leerder se T1 (o.m. Eubank 1993/4; Sabourin 2001; Schwartz en Eubank 1996; Schwartz en Sprouse 1996; Slabakova 2000; Vainikka en Young-Scholten 1996). Taalwetenskaplikes het onlangs meer belangstelling begin toon in die verwerwing van morfologiese aspekte van die TT – sien spesifiek Blom, Poliřenská en Unsworth (2008); Blom, Poliřenská en Weerman (2008); Cornips en Hulk (2008); Orgassa en Weerman (2008); Sabourin en Stowe (2008); Unsworth (2008), vir navorsing rakende die T2V van grammatikale geslag.

Orgassa en Weerman (2008) het die T2V van grammatikale geslag in Nederlands ondersoek, deur vyf groepe T2-leerders se foute met die toekenning van geslag met mekaar te vergelyk: 'n groep normaal-ontwikkelende T1-kindere en T1-STG-kindere is vergelyk met drie T2 Turks-Nederlandse groepe: T2-volwasse, normaal-ontwikkelende T2-kindere en T2-STG-kindere (waar "STG" = spesifieke taalgestremdheid, 'n taalontwikkelingsgebrek wat daartoe lei dat kindere (blykbaar) normaal ontwikkel, behalwe dat hulle beduidende beperkings in hul taalvermoë toon (Orgassa en Weerman 2008: 333-4)). Die navorsers het twee sinsvoltooiingstake wat die verbuiging van beide determineerders en adjektiewe toets, gebruik om te sien watter groep uiteindelik meer foute sal begaan. Hulle het gevind dat al die kindergroepe, ongeag tweetaligheid of gebrek ("impairment"), dieselfde tipes foute maak en dat hulle almal van die volwasse groep se foute verskil; hierdie vergelyking van die groepe se resultate

suggereer dat die ouderdom van aanset van verwerwing die hoofbepaler van doeltreffende verwerwing is. Die STG- en T2-groepe het meer foute begaan as die normaal-ontwikkende en T1-groepe, dus blyk die toekenning van geslag in beide hierdie groepe sensitief (“vulnerable”) te wees. Laastens voer hulle aan dat enige verskil tussen kinders se foute die gevolg van verskille in toevoer is, en nie die grammatikale beginsels waartoe hulle toegang het, of nie het nie.

In haar studie het Unsworth (2008) ondersoek ingestel na die effek van ouderdom van eerste blootstelling en die kwantiteit en kwaliteit van toevoer op die verwerwing van grammatikale geslag in T2 Nederlands. Sy het T1-kindere, adolessente en volwassenes met T1 Engels getoets op grond van geslagskongruensie (“agreement”) by bepaalde determineerders. Sy het ’n prentjie-beskrywingstaak (“picture description task”) (Unsworth 2005, in Unsworth 2008: 373) gebruik, waar die deelnemers ’n aantal prentjies moes beskryf deur naamwoorde van die gepaste determineerders te voorsien. Haar bevinding dui daarop dat, alhoewel ’n sekere determineerder voortdurend deur die meeste T2-leerders oorveralgemeen word met betrekking tot neutrale naamwoorde, daar ook leerders is wat die korrekte vorm (kan) produseer. Daar is ook bevind dat die kwaliteit van die toevoer waaraan die T2-leerders blootgestel is, ’n invloed kan hê op hul vermoë om verby hierdie stadium van oorveralgemening te beweeg.

Sabourin, Stowe en De Haan (2006) het die T2V van grammatikale geslag in Nederlands ondersoek. Volwasse T1-sprekers van Duits, Engels en ’n Romaanse taal (Frans, Italiaans, of Spaans) het deelgeneem aan die studie. Die doel was om vas te stel watter rol

oordrag speel gedurende die aanleer van die Nederlandse geslagsistiem. Die betrokke tale is gebruik omdat Duits histories die meeste ooreenstem met Nederlands wat die overte uitdruk van grammatikale geslag betref. Die Romaanse tale vertoon wel grammatikale geslag, alhoewel dit nie ooreenstem met dié van Nederlands nie, en Engels toon nie grammatikale geslagskongruensie nie. Die navorsers het twee eksperimente gebruik, naamlik 'n geslagstoekenningstaak (“gender assignment task”) en 'n taak wat handel oor die kongruensie tussen die naamwoord en 'n relatiewe voornaamwoord. Hulle het gevind dat die Duitse groep die beste presteer het in die taak (alhoewel swakker as T1-sprekers). Die Romaanse taalgroep het beter presteer as wat verwag is, 'n resultaat wat volgens Sabourin, Stowe en De Haan (2006: 23-24) nie bloot aan toeval (“chance”) toegeskryf kan word nie, aangesien oppervlakoordrag vanaf die T1 meer suksesvol is as diepoordrag by die verwerwing van leksikale geslag; (hulle het nietemin steeds swakker as die Duitse groep presteer). Laastens kan die resultate van die Engelse groep aan toeval toegeskryf word, aangesien geslagskongruensie reeds moeilik is en bykans onmoontlik mag wees om te verwerf deur sprekers wie se T1 geen grammatikale geslagskongruensie toon nie (Sabourin, Stowe en De Haan 2006: 26-27). Die bevinding is dus dat die T2V van grammatikale geslag meer beïnvloed word deur die morfologiese ooreenkomste en verskille tussen geslagsmarkering in die T1 en T2 as deur die aanwesigheid van abstrakte sintaktiese geslagseienskappe in die T1.

In die volgende hoofstuk word verslag gelewer oor my eie ondersoek na die verwerwing van grammatikale geslag in T2 Duits deur T1-sprekers van Afrikaans, Engels en Italiaans, onderskeidelik.

HOOFSTUK 3

DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek was om vas te stel hoe ooreenkomste en verskille tussen die T1 en T2 in terme van die uitdruk van grammatikale geslag die verwerwing van hierdie betrokke aspek van die TT beïnvloed. Twee take, naamlik 'n prentjie-benoemingstaak ("picture naming") en 'n sinsvoltooiingstaak, is ontwerp om vas te stel tot watter mate die grammatikale geslag van naamwoorde akkuraat uitgedruk word op determineerders en adjektiewe. In hierdie hoofstuk word die deelnemers (afdeling 3.1) en die voorbereiding van die take (afdeling 3.2) bespreek. Die inhoud van die take word in afdeling 3.3 bespreek.

3.1 Die deelnemers

38 studente het aan die studie deelgeneem. Die deelnemers was volwassenes tussen die ouderdomme van 18-24 jaar, wie se T1 Afrikaans, Engels of Italiaans is, en wat slegs hul T1 (d.w.s. nie 'n addisionele taal nie) tuis gepraat het toe hulle grootgeword het. Die deelnemers het almal een jaar van Duitsonderrig ontvang; voor onderrig aan die universiteit het hulle geen blootstelling aan Duits gehad nie. Die studente het ook nie Duitse vriende met wie hulle in Duits kommunikeer nie. Die Afrikaanse en Engelse deelnemers was studente in 'n eerstejaar Duitse klas aan 'n universiteit verbonde, en het die take gedurende 'n Duitse klasperiode voltooi. Grammatika en gespreksvoering is die fokus van die onderrig in die betrokke eerstejaarsklas, en die studente het weekliks vyf

periodes van 50 minute elk. Daar word gepoog om 'n Duitse “alledaagse kultuur” te bewerkstellig, sodat die studente omring word deur die T2. Die Italiaanse studente is via kontakte in Duitsland en Italië bekom en hulle het die take elektronies voltooi. Die fokus van dié studente se Duitsonderrig by hulle onderskeie universiteite is op grammatika en skryfvaardighede, en nie soseer op gespreksvoering nie, aangesien die grootte van die klasse en die gebrek aan tyd dit nie toelaat nie. Hulle ontvang ongeveer ses ure per week onderrig in Duits, vir 22 weke per jaar. Die doel is om die studente vaardig te kry om tekste op te som en leesvaardighede te verbeter, maar ook om hul eie opinies te vorm na gelang van tekste. Deelname aan die navorsingsprojek was vrywillig, en geen finansiële vergoeding is aangebied nie.

Die 38 deelnemers is in drie groepe verdeel, naamlik 'n groep van 23 deelnemers met Afrikaans as T1 (voortaan “Afrikaanse groep”), 'n groep van nege deelnemers met Engels as T1 (voortaan “Engelse groep”), en 'n groep van ses deelnemers met Italiaans as T1 (voortaan “Italiaanse groep”).

Die Afrikaanse groep het bestaan uit tien manlike deelnemers en 13 vroulike deelnemers, met 'n gemiddelde ouderdom van 20 jaar. Die huistaal van die studente is Afrikaans, en beide ouers praat ook Afrikaans. Die studente het hul skoolloopbane hoofsaaklik in Afrikaans voltooi, maar het ten tyde van die ondersoek Afrikaans, sowel as Engels, in sosiale situasies op universiteitsvlak gebruik. Engels dien as T2, en die studente het Duits as derdetaal (T3) aangeleer; hul blootstelling aan Duits is gemiddeld 10 maande. Die studente beoordeel hul vaardigheid in Duits as gemiddeld (“intermediate”), en hul

vaardigheid in Engels (as T2) wisselend tussen gevorderd (“advanced”) en amper vlot (“near native”).

Die Engelse groep het bestaan uit nege deelnemers, waarvan almal vroulik is. Die gemiddelde ouderdom van hierdie groep is 19.5 jaar. By die huis praat die studente Engels met beide ouers. Die studente was gedurende hul skooljare in Engelse skole, en op universiteitsvlak gebruik hulle Engels in sosiale situasies. Afrikaans dien as hul T2, en hulle leer ook Duits as T3; hul blootstelling aan Duits is gemiddeld 10 maande. Buite die klaskamer gebruik hulle geen Duits nie. Die Engelse groep beoordeel hul taalvaardigheid in Duits as tussen laag (“low”) en gemiddeld, en hul vaardigheid in Afrikaans (as T2) as tussen gemiddeld en amper vlot (slegs twee studente).

Die Italiaanse groep het bestaan uit ses vroulike studente wat aan ’n universiteit in Italië studeer. Hul gemiddelde ouderdom is 20.5 jaar. Die studente het in Italiaans skoolgegaan, en praat slegs Italiaans tuis. By die universiteit gebruik hulle ook Italiaans in sosiale situasies. Hulle het eers op universiteit Duitsonderrig begin ontvang, waar hulle ook in dieselfde klas is. Al die studente ontvang dieselfde tipe onderrig, en hulle het ten tyde van die ondersoek ’n jaar se studies voltooi. Duits is ook dan hul T2 of T3. Die groep beoordeel hul vaardigheid in Duits as tussen laag en gemiddeld, en hul vaardigheid in Engels as T2 as tussen gemiddeld tot gevorderd. Drie van die deelnemers kan Frans praat, en beoordeel hul vaardigheid daarin as tussen gemiddeld en gevorderd. Spaans dien ook as T2 vir vyf van die deelnemers, en hulle beoordeel hul vaardigheid in Spaans as gemiddeld tot gevorderd.

3.2 Voorbereiding

Die deelnemers het elk 'n agtergrondvraelys (Bylaag 1) en 'n toestemmingsbrief (Bylaag 2) ontvang. Die agtergrondvraelys is ingesluit om inligting oor die deelnemer se taalagtergrond te bekom, en om 'n aanduiding te kry van watter tale voorkeur geniet in verskillende situasies (bv. huistaal, skool, universiteit, sosiaal).

'n Woordelys (Bylaag 3) is ook ingesluit met die Duitse naamwoorde wat in die take gebruik is, tesame met die Engelse, Afrikaanse of Italiaanse vertalings daarvan. Die woorde wat in die take gebruik is, is saamgestel uit 'n oefenboek² vir beginnerleerders van Duits. Indien die deelnemers nie vertrouwd was met die betekenis van die woord nie, kon hulle enige tyd tydens die afneem van die take die woordelys raadpleeg.

3.3 Take

Die data is bekom deur twee take wat voltooi is deur die deelnemers. Al die deelnemers het dieselfde twee take voltooi: 'n prentjie-benoemingstaak (Taak 1) en 'n sinsvoltooiingstaak (Taak 2). Die instruksies vir die take is in Afrikaans gegee vir die Afrikaanse groep, en in Engels vir die Engelse groep. Die instruksies is in Engels aangebied vir die Italiaanse groep, met 'n Italiaanse vertaling onderaan. Die hoofoorweging vir die Engelse instruksies by die Italiaanse groep was omdat Italiaans grammatikale geslag het, en ek nie geslagsleidrade ("cues") wou gee wat die keuses van

² Studiegids saamgestel vir Afrikaanse en Engelse beginnerleerders van Duits deur die betrokke departement aan die universiteit.

die antwoorde kon beïnvloed nie. Die woordelys is egter in Engels en Italiaans (sonder die grammatikale geslag) gegee. Beide take is gelykertyd uitgedeel, en die een is na die ander voltooi. Daar was geen tydsbeperking nie.

3.3.1 Prentjie-benoemingstaak

Hierdie taak is gebaseer op Orgassa en Weerman (2008) se determineerdertaak (“determiner task”). Dit het bestaan uit ’n totaal van 18 items, waarvan vyf manlike (*der*) naamwoorde, vyf vroulike (*die*) naamwoorde, vyf neutrale (*das*) naamwoorde, en drie meervoudsvorme (*die*) was, wat in geen spesifieke volgorde geplaas is nie. Elke Duitse naamwoord is vergesel deur ’n duidelike en gepaste prentjie. Die deelnemers is gevra om die gepaste determineerder (*die/der/das*) in die oop spasie in te vul, om sodoende aan te dui of hulle weet wat die geslag van die naamwoord is. In die voorbeeld hieronder moes die deelnemer *das* invul, aangesien *Haus* in terme van grammatikale geslag ’n neutrale naamwoord is:

(16)



___ Haus

Die volledige taak is as bylaag 4 aangeheg, en bevat die volgorde waarin die deelnemers die woorde ontvang het. Die items op die taak word hieronder as (17) tot (20) weergegee

na aanleiding van die grammatikale klas waarin hulle voorkom:

- (17) MANLIK *der Fernseher* ‘televisie’
 der Junge ‘seun’
 der Regenschirm ‘sambreel’
 der Stuhl ‘stoel’
 der Zug ‘trein’
- (18) VROULIK *die Blume* ‘blom’
 die Hose ‘broek’
 die Sonne ‘son’
 die Tür ‘deur’
 die Zeitung ‘koerant’
- (19) NEUTRAAL *das Auto* ‘kar’
 das Fenster ‘venster’
 das Haus ‘huis’
 das Kleid ‘rok’
 das Radio ‘radio’
- (20) MEERVOUD *die Bücher* ‘boeke’
 die Kinder ‘kinders’
 die Studenten ‘studente’

Al 18 woorde is uit ’n beginnershandboek van Duits geneem, sodat dit waarskynlik sou wees dat die studente vertrouwd sou wees met die betekenis van die woorde. Om seker te maak dat die studente die instruksies verstaan, is hulle van ’n voorbeeld voorsien aan die begin van die taak.

3.3.2 Sinsvoltooingstaak

Die ontwerp van hierdie tweede taak is gebaseer op dié van Orgassa en Weerman (2008).

Die taak het bestaan uit 'n totaal van 16 sinne, en die deelnemers is gevra om die gepaste vorm van die determineerder en adjektief in die oop spasie in te vul na aanleiding van die voorafgaande Duitse frase. Om seker te maak dat die studente die instruksies verstaan, is hulle weereens van 'n voorbeeldsin voorsien aan die begin van die taak. Die Afrikaanse of Engelse vertalings van die verlangde determineerder en adjektief is in hakies voorsien. In voorbeeld (21) hieronder moes die deelnemer *ein schönes* invul, aangesien *Mädchen* in terme van grammatikale geslag 'n neutrale naamwoord is, *ein* is die gepaste vorm van die onbepaalde determineerder wat die neutrale naamwoord voorafgaan, en *schönes* is die gepaste vorm van hierdie spesifieke adjektief (verbuig met betrekking tot die vorm van die determineerder) wanneer dit 'n neutrale naamwoord voorafgaan.

(21) *Das Mädchen ist schön.*

Ich liebe ('n mooi / a beautiful) _____ Mädchen.

Die items op taak 2 word in (22) tot (37) hieronder weergegee in die volgorde waarin die deelnemers hulle ontvang het. Ek het in elke geval die itemtipe vir elke item aangedui, sowel as die korrekte determineerder en adjektief. Die volgende afkortings is in hierdie items gebruik: *F* vir “vroulik”, *M* vir “manlik”, *N* vir “neutraal” en *Pl* vir “meervoud”. Die volledige taak is as Bylaag 5 aangeheg, waarop die oorspronklike vrae verskyn.

- (22) Die Frau ist alt.
Das ist die alte Frau.
F, bepaalde det., subjek
- (23) Das Mädchen ist schön.
Ich liebe das schöne Mädchen.
N, bepaalde det., objek
- (24) Der Baum ist groß.
Das ist ein großer Baum.
M, onbepaalde det., subjek
- (25) Die Frau ist alt.
Er kennt eine alte Frau.
F, onbepaalde det., objek
- (26) Das Mädchen ist schön.
Das ist das schöne Mädchen.
N, bepaalde det., subjek
- (27) Die Bücher sind interessant.
Das sind interessante Bücher.
Pl, geen det., subjek
- (28) Die Frau ist alt.
Er kennt die alte Frau.
F, bepaalde det., objek

- (29) Der Baum ist groß.
Das ist der große Baum.
M, bepaalde det., subjek
- (30) Das Mädchen ist schön.
Ich liebe ein schönes Mädchen.
N, onbepaalde det., objek
- (31) Die Bücher sind interessant.
Die Studenten lesen die interessantesten Bücher.
Pl, bepaalde det., objek
- (32) Die Frau ist alt.
Das ist eine alte Frau.
F, onbepaalde det., subjek
- (33) Die Bücher sind interessant.
Die Studenten hassen interessante Bücher.
Pl, geen det., objek
- (34) Der Baum ist groß.
Ich sehe den großen Baum.
M, bepaalde det., objek
- (35) Das Mädchen ist schön.
Das ist ein schönes Mädchen.
N, onbepaalde det., subjek

- (36) Der Baum ist groß.
Ich sehe einen großen Baum.

M, onbepaalde det., objek

- (37) Die Bücher sind interessant.
Das sind die interessantesten Bücher.

Pl, bepaalde det., subjek

In hierdie taak was vier spesifieke naamwoorde (naamlik *Frau*, *Baum*, *Mädchen* en *Bücher*) vier keer elk gebruik. Elke manlike, vroulike en neutrale naamwoord word in twee toetsitems in die subjekposisie gebruik, waar daar een keer gevra word vir die bepaalde determineerder en 'n adjektief, en die ander keer vir 'n onbepaalde determineerder en 'n adjektief. Elke manlike, vroulike en neutrale naamwoord word ook in twee toetsitems in die objekposisie gebruik, waar een keer gevra word vir die bepaalde determineerder en 'n adjektief, en die ander keer vir 'n onbepaalde determineerder en 'n adjektief. Elke meervoudsvorm verskyn in die subjekposisie in twee toetsitems, een keer as 'n adjektief sonder 'n determineerder en die ander keer as 'n bepaalde determineerder en adjektief. Elke meervoudsvorm verskyn ook in die objekposisie in twee toetsitems, waar een vra vir 'n adjektief sonder 'n determineerder en die ander vir 'n bepaalde determineerder en adjektief.

HOOFSTUK 4

DIE RESULTATE

In hierdie hoofstuk word die resultate van die ondersoek per taak bespreek: eers taak 1 (afdeling 4.1) en dan taak 2 (afdeling 4.2). Vir elke taak word die resultate eers vir die drie groepe apart bespreek - die Afrikaanse groep, die Engelse groep en die Italiaanse groep – en dan word die drie groepe se resultate met mekaar vergelyk.

4.1 Prentjie-benoemingstaak

Die eerste taak het ten doel gehad om te bepaal of die deelnemers weet wat die geslag van Duitse naamwoorde is, deurdat hulle verskeie naamwoorde met die gepaste determineerder moes voorsien. Die resultate van die betrokke taak sal aandui of daar 'n beduidende verskil *binne-in* elke groep is tussen die manlike, vroulike, neutrale en meervoudsvorme, asook of daar 'n beduidende verskil *tussen* die drie taalgroepe is met betrekking tot die onderskeie totale van die bogenoemde vorme.

4.1.1 Die Afrikaanse groep

Tabel 1. Resultate vir taak 1: Afrikaanse groep

	Manlik	Vroulik	Neutraal	Meervoud	TOTAAL
	n = 115	n = 115	n = 115	n = 69	n = 414
Totaal korrek	85	84	73	50	292
% korrek	73.9%	73.04%	63.47%	72.46%	70.5%

In die eerste taak was daar in totaal 115 response op manlike items (5 items x 23 studente), waarvan die Afrikaanse groep 73.9% korrek gehad het. Van die 115 response op vroulike items was 73.04% korrek, en van die 115 response op neutrale items was 63.47% korrek. Daar was in totaal 69 response op meervoudsitems (3 items x 23 studente), waarvan die Afrikaanse groep 72.46% korrek gehad het. Vir die taak in sy geheel was 70.5% van die groep se response korrek. Alhoewel die neutrale items se persentasie korrekte response effe laer as die res van die items s'n is, is daar geen beduidende verskil tussen die item-tipes nie ($p = 0.15$, dus $p > 0.05$).³

³ Die vlak vir beduidende verskille in die meeste (plaaslike sowel as internasionale) studies oor T2-verwerwing is gestel op 5%.

4.1.2 Die Engelse groep

Tabel 2. Resultate vir taak 1: Engelse groep

	Manlik	Vroulik	Neutraal	Meervoud	TOTAAL
	n = 45	n = 45	n = 45	n = 27	n = 162
Totaal korrek	33	31	29	14	107
% korrek	73.3%	68.8%	64.4%	51.8%	66.04%

Die Engelse groep het 73.3% van die 45 response (5 items x 9 studente) op die manlike items korrek gehad, teenoor die 68.8% van die 45 vroulike response op die taak. Met betrekking tot die 45 neutrale response op die taak het die Engelse groep 64.4% korrek gehad. Die studente het egter slegs 51.8% van die 27 (3 items x 9 studente) response op meervoudsitems reg gehad. Alhoewel die meervoudsvorm se persentasie korrekte response laer as die res van die items op die taak s'n is, is daar geen beduidende verskil tussen die manlike, vroulike, neutrale en meervoudsvorm nie, aangesien $p = 0.64$. Vir die taak in geheel was 66.04% van die groep se response korrek.

4.1.3 Die Italiaanse groep

Tabel 3. Resultate vir taak 1: Italiaanse groep

	Manlik	Vroulik	Neutraal	Meervoud	TOTAAL
	n = 30	n = 30	n = 30	n = 18	n = 108
Totaal korrek	22	26	20	18	86
% korrek	73.3%	86.7%	66.7%	100%	79.6%

Daar was in totaal 30 response op manlike items (5 items x 6 studente), waarvan die Italiaanse groep 73.3% korrek gehad het. Van die 30 response op vroulike items was 86.7% korrek, en van die 30 response op neutrale items was 66.7% korrek. Daar was in totaal 18 response op meervoudsitems (3 items x 6 studente), waarvan die Italiaanse groep 100% korrek gehad het. Vir die taak in sy geheel was 79.6% van die groep se response korrek. Die persentasie korrekte response vir meervoudsitems is hoër as die res van die items s'n, en daar is 'n beduidende verskil tussen die item-tipes gevind ($p = 0.025$).

4.1.4 Vergelyking van die drie groepe se resultate

Tabel 4. Resultate vir taak 1: Afrikaanse, Engelse en Italiaanse groep

	M	F	N	PL	TOTAAL
Afrikaans	73.9%	73.04%	63.47%	72.46%	70.50%
Engels	73.3%	68.8%	64.4%	51.80%	66.04%
Italiaans	73.3%	86.7%	66.7%	100%	79.6%
p-waarde	0.9993	0.2504	0.9697	0.0105*	0.2850

In taak 1 is daar geen beduidende verskil gevind tussen die drie groepe op item-tipes manlik, vroulik en neutraal nie. In totaal verskil die drie groepe ook nie beduidend van mekaar nie, aangesien $p = 0.2850$. Daar is egter 'n beduidende verskil tussen die groepe ten opsigte van meervoudsitems gevind ($p = 0.0105$) – die Italiaanse groep het beduidend beter gevaar as die Afrikaanse en Engelse groep, terwyl daar geen beduidende verskil tussen die Afrikaanse en Engelse groep se resultate was nie.⁴

4.2 Sinsvoltooiingstaak

In taak 2 was daar drie onderskeide van belang, naamlik (i) bepaald teenoor onbepaald (Def vs. Indef), (ii) subjek teenoor objek (S vs. O) en (iii) determineerder teenoor adjektief in geheel (Det vs. Adj). Die vrae was dus of daar 'n beduidende verskil was tussen die deelnemers se gedrag (i) op bepaalde items teenoor onbepaalde items, (ii) op

⁴ Die Italiaanse groep blyk die neutrale item-tipes as meer problematies te ervaar as die manlike of vroulike item-tipes – dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat grammatikale geslag in Italiaans slegs manlik of vroulik is, en T1-sprekers eerder woorde in T2 Duits daarvolgens sal klassifiseer.

subjek-items teenoor objek-items, en (iii) op determineerder-items teenoor adjektief-items (wanneer die bepaalde en onbepaalde items sowel as die subjek- en objek-items saamgegroepeer is). Die resultate word hieronder bespreek in terme van hierdie drie onderskeide vir elk van die groepe apart en dan vir die drie groepe tesame.

4.2.1 Die Afrikaanse groep

Tabel 5. Resultate vir taak 2: Afrikaanse groep

	Determineerder				Adjektief			
	Def	Indef	S	O	Def	Indef	S	O
	n = 184	n = 138	n = 161	n = 161	n = 184	n = 184	n = 184	n = 184
Totaal korrek	98	67	93	72	118	92	105	105
% korrek	53.3%	48.6%	57.8%	44.7%	64.1%	50.0%	57.1%	57.1%

In die tweede taak was daar 'n totaal van 184 response met betrekking tot die bepaalde (Def) determineerder, waarvan die Afrikaanse groep 53.3% korrek gehad het, teenoor 48.6% korrek van die 138 response vir die onbepaalde (Indef) determineerder. Daar is geen beduidende verskil gevind tussen die groep se gedrag op hierdie twee item-tipes nie, aangesien $p = 0.407977$.

Die Afrikaanse groep het voorts 57.8% van die 161 response korrek gehad vir die determineerder in subjekposisie. Met betrekking tot die 161 response vir die

determineerder in objekposisie, het die groep 44.7% van hierdie items korrek beantwoord. Uit die tabel is dit duidelik dat die persentasie korrekte response ten opsigte van die objekposisie laer is as dié van die subjekposisie, en hierdie verskil is beduidend ($p = 0.001443$).

In hierdie taak was daar 184 response vir die bepaalde adjektief, waarvan 64.1% korrek was. Vir die onbepaalde adjektief items, was 50.0% van die 184 response korrek. Daar is 'n beduidende verskil gevind in die persentasie korrekte response tussen hierdie twee item-tipes ($p = 0.007507$) - uit die gegewens kan afgelei word dat hierdie groep se gedrag meer akkuraat is vir die bepaalde adjektief as vir die onbepaalde adjektief.

Laastens het die deelnemers 57.1% van die 184 response korrek gehad vir die adjektief in subjekposisie, terwyl 57.1% van die 184 response vir die adjektief in objekposisie korrek was. Geen beduidende verskil is gevind tussen die subjek- en objekposisie by die adjektiewe nie, aangesien $p = 1.00$.

Tabel 6. Resultate vir taak 2: Afrikaanse groep (totale)

	Def vs Indef totaal		S vs O totaal		Det vs Adj totaal	
	Def	Indef	S	O	Det	Adj
	n = 368	n = 322	n = 345	n = 345	n = 644	n = 736
Totaal korrek	216	159	198	177	330	420
% korrek	58.7%	49.4%	57.4%	51.3%	51.2%	57.1%
p-waarde	0.015917*		0.060599		0.258014	

Met betrekking tot die (totaal) bepaalde en onbepaalde items (wanneer determineerders en adjektiewe saamgegroepeer word), het die Afrikaanse groep 58.7% van die 368 response vir bepaalde items korrek gehad, teenoor die 49.4% van die 322 response vir die onbepaalde items. Die persentasie korrekte response vir die onbepaalde items is laer as die persentasie korrekte response vir die bepaalde items – daar is 'n beduidende verskil gevind tussen hierdie item-tipes, waar $p = 0.0159$. Die groep het dus beduidend beter gevaar op bepaalde items as op onbepaalde items.

Daar was altesaam 345 response op subjekposisie-items (wanneer determineerders en adjektiewe saamgegroepeer word), waarvan 57.4% korrek was. Van die 345 response op objekposisie-items (waar determineerders en adjektiewe saamgegroepeer is), het die groep 51.3% korrek gehad. Alhoewel die persentasie korrekte response vir die items in objekposisie laer is as dié vir die items in subjekposisie, is die verskil tussen hierdie twee item-tipes nie beduidend nie ($p = 0.0605$)

Die deelnemers se gedrag op die determineerders teenoor adjektiewe (wanneer die bepaalde en onbepaalde items sowel as die subjek- en objek-items saamgegroepeer is) dui aan dat hulle 51.2% van die 644 determineerder-response korrek gehad het, teenoor 57.1% van die 736 adjektief-response. Die verskil tussen die deelnemers se gedrag op hierdie twee item-tipes is nie beduidend nie, aangesien $p = 0.258014$.

4.2.2 Die Engelse groep

Tabel 7. Resultate vir taak 2: Engelse groep

	Determineerder				Adjektief			
	Def	Indef	S	O	Def	Indef	S	O
	n = 72	n = 54	n = 63	n = 63	n = 72	n = 72	n = 72	n = 72
Totaal korrek	37	25	34	28	36	29	30	35
% korrek	51.4%	46.3%	54.0%	44.4%	50.0%	40.3%	41.7%	48.6%

Daar was 72 response op die bepaalde determineerder, waarvan die Engelse groep 51.4% reg gehad het, teenoor die 54 response op die onbepaalde determineerder, waarvan 46.3% korrek was. Alhoewel die Engelse groep beter gevaar het op die bepaalde items as op die onbepaalde items, is die verskil tussen hierdie twee item-tipes onbeduidend ($p = 0.456331$).

Van die 63 response op die determineerder in subjekposisie, was 54.0% korrek. Daarteenoor het die deelnemers 44.4% korrek gehad van die 63 response op die determineerder in objekposisie. Alhoewel die deelnemers beter gevaar het op die subjek-items as op die objek-items, is hierdie verskil nie beduidend nie, aangesien $p = 0.219138$.

Met betrekking tot die verskil tussen die bepaalde en onbepaalde adjektief, was 50.0% van die 72 bepaalde response korrek, terwyl 40.3% van die 72 onbepaalde response

korrek was. Die persentasie korrekte response vir die onbepaalde adjektief is laer as dié vir die bepaalde adjektief, maar die verskil is nie beduidend nie ($p = 0.375933$).

By die adjektief in subjekposisie teenoor objekposisie het die Engelse groep 72 response op die subjekposisie gegee, waarvan 41.7% korrek was. Van die 72 response op die objekposisie was 48.6% korrek. Die Engelse groep toon 'n groter persentasie korrekte response vir die adjektief in objekposisie, alhoewel die verskil tussen die twee item-tipes nie beduidend is nie, aangesien $p = 0.214459$.

Tabel 8. Resultate vir taak 2: Engelse groep items (totale)

	Def vs Indef totaal		S vs O totaal		Det vs Adj totaal	
	Def	Indef	S	O	Det	Adj
	n = 144	n = 126	n = 135	n = 72	n = 252	n = 288
Totaal korrek	73	54	64	63	124	130
% korrek	50.7%	42.9%	47.4%	46.7%	49.2%	45.1%
p-waarde	0.146999		0.901878		0.600527	

Met betrekking tot die (totaal) bepaalde en onbepaalde items (wanneer determineerders en adjektiewe saamgegroeper word), het die Engelse groep 50.7% van die 144 response vir bepaalde items korrek gehad, teenoor 42.9% van die 126 response vir die onbepaalde items. Die persentasie korrekte response vir die onbepaalde items is laer as die persentasie korrekte response vir die bepaalde items – daar is egter geen beduidende verskil gevind tussen hierdie twee item-tipes nie, aangesien $p = 0.146999$.

In terme van die subjekposisie teenoor objekposisie (wanneer determineerders en adjektiewe saamgegroepeer word), was daar onderskeidelik 135 en 72 response. Van die 135 response vir subjekposisie was 47.4% korrek, teenoor 46.7% korrek vir die objekposisie. Daar is geen beduidende verskil gevind tussen hierdie twee item-tipes nie ($p = 0.901878$).

Die deelnemers se gedrag op die determineerders teenoor adjektiewe (wanneer die bepaalde en onbepaalde items sowel as die subjek- en objek-items saamgegroepeer is) dui daarop dat hulle 49.2% van die 252 determineerder-response korrek gehad het, teenoor 45.1% van die 288 adjektief-response. Die verskil tussen die deelnemers se gedrag op hierdie twee item-tipes is nie beduidend nie, aangesien $p = 0.600527$.

4.2.3 Die Italiaanse groep

Tabel 9. Resultate vir taak 2: Italiaanse groep

	Determineerder				Adjektief			
	Def	Indef	S	O	Def	Indef	S	O
	n = 48	n = 36	n = 42	n = 42	n = 48	n = 48	n = 48	n = 48
Totaal korrek	37	29	36	30	30	33	30	33
% korrek	77.1%	80.6%	85.7%	71.4%	62.5%	68.8%	62.5%	68.8%

Die Italiaanse groep het 48 response gehad vir die bepaalde determineerder, waarvan 77.1% korrek was, terwyl 80.6% van die 36 response vir die onbepaalde determineerder

korrek was. Daar is geen beduidende verskil gevind tussen die groep se gedrag op hierdie twee item-tipes nie, aangesien $p = 0.633278$.

Vir die 42 response vir die determineerder in subjekposisie het die groep 85.7% korrek gehad. Met betrekking tot die 42 response vir die determineerder in objekposisie, het die groep 71.4% korrek beantwoord. Uit tabel 9 is dit duidelik dat die persentasie korrekte response van die objekposisie laer is as dié van die subjekposisie, maar daar is geen beduidende verskil gevind tussen die groep se gedrag op hierdie twee item-tipes nie ($p = 0.143811$).

In hierdie taak was daar 48 response vir die bepaalde adjektief, waarvan 62.5% korrek was. Vir die onbepaalde adjektief items, was 68.8% van die 48 response korrek. Die verskil tussen hierdie groep se gedrag vir die bepaalde adjektief en vir die onbepaalde adjektief is nie beduidend nie, aangesien $p = 0.456021$.

Laastens het die deelnemers 62.5% van die 48 response korrek gehad vir die adjektief in subjekposisie, terwyl 68.8% van die 48 response vir die adjektief in objekposisie korrek was. Geen beduidende verskil is gevind tussen die persentasie korrekte response vir die subjek- teenoor die objekposisie by die adjektiewe nie, aangesien $p = 0.456021$.

Tabel 10. Resultate vir taak 2: Italiaanse groep items (totale)

	Def vs Indef totaal		S vs O totaal		Det vs Adj totaal	
	Def	Indef	S	O	Det	Adj
	n = 96	n = 84	n = 90	n = 90	n = 168	n = 192
Totaal korrek	67	62	66	63	132	126
% korrek	69.8%	73.8%	73.3%	70.0%	78.6%	65.6%
p-waarde	0.510502		0.414954		0.187728	

Met betrekking tot die (totaal) bepaalde en onbepaalde items (wanneer determineerders en adjektiewe saamgegroepeer word), het die Italiaanse groep 69.8% van die 96 response vir bepaalde items korrek gehad, teenoor 73.8% van die 84 response vir die onbepaalde items. Die persentasie korrekte response vir die bepaalde items is laer as die persentasie korrekte response vir die onbepaalde items – daar is egter geen beduidende verskil gevind tussen hierdie twee item-tipes nie, aangesien $p = 0.510502$.

In terme van die subjekposisie teenoor objekposisie (wanneer determineerders en adjektiewe saamgegroepeer word), was daar 90 response vir beide item-tipes. Van die 90 response vir subjekposisie was 73.3% korrek, teenoor 70.0% korrek vir die objekposisie. Daar is geen beduidende verskil gevind tussen hierdie twee item-tipes nie ($p = 0.414954$).

Die deelnemers se gedrag op die determineerders teenoor adjektiewe (wanneer die bepaalde en onbepaalde items sowel as die subjek- en objek-items saamgegroepeer is) dui daarop dat hulle 78.6% van die 168 determineerder-response korrek gehad het, teenoor

65.6% van die 192 adjektief-response. Die persentasie korrekte response vir die adjektiewe is laer as dié van die determineerders, maar die verskil is nie beduidend nie ($p = 0.187728$).

4.2.4 Vergelyking van die drie groepe se resultate

Tabel 11. Resultate vir taak 2: Afrikaanse, Engelse en Italiaanse groep

	Def	Indef	S	O	Det	Adj	TOTAAL
Afrikaans	58.7%	49.4%	57.4%	51.3%	51.2%	57.1%	54.35%
Engels	50.7%	42.9%	47.4%	46.7%	49.2%	45.1%	47.04%
Italiaans	69.8%	73.8%	73.3%	70.0%	78.6%	65.6%	71.67%
p-waarde	0.1713	0.0117*	0.0493*	0.0521	0.0110*	0.1918	0.0329*

Die groepe het beduidend van mekaar verskil op die onbepaalde items, items in subjekposisie, determineerders, asook vir die taak in sy geheel.

Op die onbepaalde items het die Italiaanse groep beduidend beter gevaar as beide die Afrikaanse ($p = 0.027$) en Engelse ($p = 0.013$) groepe, wat nie beduidend van mekaar verskil het nie ($p = 1.00$). Die groepe het ook beduidend van mekaar verskil op die items in subjekposisie; spesifiek het die Italiaanse groep beduidend beter gevaar as die Engelse groep ($p = 0.044$). Die Afrikaanse groep het nie beduidend van die ander twee groepe verskil nie.

Die groepe het beduidend van mekaar verskil op die determineerders: Die Italiaanse groep het beduidend beter gevaar as die Afrikaanse groep ($p = 0.0134$) en die Engelse groep ($p = 0.0224$). Die verskil tussen die Engelse en Afrikaanse groepe is egter nie beduidend nie, aangesien $p = 1.000$. Vir die taak in sy geheel is daar ook 'n beduidende verskil gevind tussen die groepe: spesifiek het die Italiaanse groep beduidend beter gevaar as die Engelse groep ($p = 0.0311$). Die Italiaanse groep het ook beter gevaar as die Afrikaanse groep, maar hierdie verskil was nie beduidend nie ($p = 0.1057$).

In die samevattende hoofstuk hieronder bespreek ek die implikasies van hierdie ondersoek se resultate om te bepaal of (i) Italiaanssprekende leerders van Duits grammatikale geslag meer suksesvol verwerf as Afrikaans- en Engelssprekende leerders, en (ii) of Afrikaanssprekende leerders van Duits grammatikale geslag meer suksesvol as Engelssprekende leerders verwerf.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING

Soos uiteengesit in Hoofstuk 1 was die doel van hierdie ondersoek om vas te stel hoe ooreenkomste en verskille tussen die T1 en T2 in terme van die uitdruk van grammatikale geslag die verwerwing van hierdie betrokke aspek van die teiken T2 beïnvloed. Daar is spesifiek gekyk of (i) Italiaanssprekende leerders van Duits grammatikale geslag meer suksesvol verwerf as Afrikaans- en Engelssprekende leerders, gegee dat Italiaans (net soos Duits) overte grammatikale geslag vertoon, terwyl Afrikaans en Engels dit nie vertoon nie, en (ii) of Afrikaanssprekende leerders van Duits grammatikale geslag meer suksesvol as Engelssprekende leerders verwerf, gegee dat, alhoewel nie een van hierdie twee tale grammatikale geslag het nie, Afrikaans beduidend ooreenstem met Duits (i.t.v. woordeskat en sintaksis). Twee take – ’n prentjie-benoemingstaak en ’n sinsvoltooiingstaak – is ontwerp om vas te stel tot watter mate die grammatikale geslag van naamwoorde akkuraat uitgedruk word op determineerders en adjektiewe.

In Hoofstuk 4 is die resultate van die ondersoek vir elke taak eers vir die drie groepe apart bespreek – die Afrikaanse groep, die Engelse groep en die Italiaanse groep – en daarna is die drie groepe se resultate met mekaar vergelyk. Die resultate van die betrokke take het aangedui of daar ’n beduidende verskil *binne-in* elke groep was, asook of daar ’n beduidende verskil *tussen* die groepe was. Teen hierdie agtergrond word die navorsingsvrae (i) en (ii) hieronder samevattend aangespreek.

5.1 Samevatting van studie

In taak 1 is daar gekyk na verskille *binne-in* elke groep tussen manlike, vroulike, neutrale en meervoudsvorme, asook of daar 'n beduidende verskil *tussen* die groepe was met betrekking tot die onderskeie totale van die bogenoemde vorme. Daar is slegs 'n beduidende verskil gevind in die Italiaanse groep in die geval van die meervoudsitems (100% vir meervoudsitems, 73.3% vir manlike items, 86.7% vir vroulike items en 66.7% vir neutrale items). Verder was daar geen beduidende verskille binne enige van die ander groepe op enige van die items nie. In hierdie taak is daar ook 'n beduidende verskil gevind tussen die drie groepe ten opsigte van die meervoudsitems – spesifiek het die Italiaanse groep beter gevaar as die ander twee groepe (100% vir die Italiaanse groep, 72.46% vir die Afrikaanse groep en 51.80% vir die Engelse groep) (sien tabel 4).

In taak 2 is daar gekyk na drie onderskeide binne elke groep: (i) bepaald teenoor onbepaald, (ii) subjek teenoor objek, en (iii) determineerder teenoor adjektief. Daar is slegs binne die Afrikaanse groep een beduidende verskil gevind - hierdie groep het beduidend beter gevaar op bepaalde as op onbepaalde items (alhoewel die verskil relatief klein was – 58.7% vir bepaalde items teenoor 49.4% vir onbepaalde items). Verder was daar geen beduidende verskille binne enige van die groepe rakende enige van die onderskeide nie; elke groep het dus min of meer dieselfde gevaar op bepaalde as op onbepaalde items, op subjek-items as op objek-items en op determineerders as op adjektiewe.

Daar is 'n beduidende verskil tussen die drie groepe gevind op onbepaalde items, items in subjekposisie, determineerders, asook vir die taak in sy geheel. Die Italiaanse groep het op al hierdie items beter gevaar as die Afrikaanse en Engelse groep, alhoewel net beduidend beter as die Afrikaanse groep op die onbepaalde items en die determineerders. Op al vier item-tipes het die Italiaanse groep beduidend beter gevaar as die Engelse groep.

Alhoewel die verskille tussen die groepe nie op alle item-tipes beduidend was nie, het die Italiaanse groep steeds op elke enkele item-tipe beter gevaar as die ander twee groepe; en die Afrikaanse groep het op elke item-tipe beter gevaar as die Engelse groep (sien tabel 11). In taak 1 het die Italiaanse groep egter slegs op manlike items soos die ander twee groepe presteer (m.a.w. daar is geen verskil in die persentasie korrek op die manlike items nie). Die Afrikaanse groep het op al die item-tipes op hierdie taak, behalwe op die neutrale items, beter gevaar as die Engelse groep (64.4% teenoor 63.47% vir die Afrikaanse groep).

Om saam te vat: Die resultate wat gerapporteer is in Hoofstuk 4 verskaf die volgende antwoorde op die navorsingsvrae (i) en (ii). Dit wil voorkom asof Italiaanssprekende leerders van Duits wel meer suksesvolle verwerwers van grammatikale geslag is as Afrikaans- en Engelssprekende leerders, op grond van die feit dat hulle deurlopend beter gevaar het in beide take en op meeste van die item-tipes beduidend beter gevaar het as die ander twee groepe. Dit dui daarop dat hul kennis van owerste grammatikale geslag in hul

T1 'n bydrae lewer tot die suksesvolle verwerwing van grammatikale geslag in T2 Duits, alhoewel grammatikale geslag verskillend in die twee tale uitgedruk word.

Die Afrikaanse groep blyk ook meer suksesvolle leerders van grammatikale geslag te wees as die Engelse groep, alhoewel nie een van hierdie tale ower grammatikale geslagskongruensie het nie. Op beide take het hierdie groep beter gevaar as die Engelse groep, alhoewel hulle slegs beduidend beter as die Engelse groep gevaar het op die adjektiewe ($p = 0.0067$) in taak 2. In taak 1 het die Afrikaanse groep beter gevaar as die Engelse groep op meervoudsitems, alhoewel die verskil nie beduidend was nie ($p = 0.079$) – dit is egter moontlik dat hierdie verskil beduidend kan wees indien daar 'n gelyke aantal deelnemers was. Die resultate dui daarop dat die ooreenkomste tussen Afrikaans en Duits in terme van woordeskat en sintaksis wel 'n positiewe bydrae kon gelewer het tot die verwerwing van grammatikale geslag, moontlik deur die verwerwingsproses te vergemaklik (onder meer omdat so baie aspekte van die leerders se T1 oorgedra kan word na die T2).

5.2 Beperkinge van die ondersoek

Vir die ondersoek sou dit ideaal gewees het om dieselfde getal sprekers in elke taalgroep te hê, d.w.s. meer Engelse en meer Italiaanse deelnemers. Alhoewel daar reeds beduidende verskille gevind is tussen die groepe, is dit moontlik dat hierdie verskille steeds groter kan wees indien die aantal deelnemers groter is. Dit was egter nie prakties moontlik om so 'n groot getal Italiaanssprekendes te kry wat slegs een jaar blootstelling

aan Duits gehad het nie; Europese lande is merendeels veeltalig, en Duits kan reeds op skool as vreemde taal geneem word. Verder het die feit dat die Europese akademiese jaar nie ooreenstem met die Suid-Afrikaanse akademiese jaar nie, ook bygedra tot die klein aantal Italiaanse studente wat betrek kon word.

Verdere navorsing wat kan voortbou op hierdie ondersoek, sluit in:

- (i) 'n vergelykende ondersoek na die prestasie van T2V by kinders, om die rol van ouderdom van anset van verwerwing aan te spreek;
- (ii) 'n ondersoek na die rol van die sosiolinguistiese konteks (Duits as vreemde taal in Suid-Afrika en Duits as vreemde/amptelike taal in Europa/Italië), asook die rol van kwantiteit en kwaliteit van die toevoer waaraan die leerder blootgestel is;
- (iii) die insluiting van voornaamwoorde in subjek- en objekposisie in die studie; en
- (iv) dit sal interessant wees om ondersoek in te stel na die T2V van grammatikale geslag in 'n minder formele omgewing (d.w.s. 'n natuurlike omgewing), en om die resultate van só 'n studie dan te vergelyk met die resultate wat in hierdie studie verkry is; m.a.w. om vas te stel wat die rol van die konteks (formeel vs. natuurlik) is in die T2V van grammatikale geslag.

Ek vertrou dat hierdie navorsing, alhoewel beperk, kan bydra tot ons kennis van die T2V van grammatikale geslag, veral omdat dit 'n taal insluit wat nog nie voorheen ingesluit is in sulke studies nie, naamlik Afrikaans.

BIBLIOGRAFIE

Adjemian, C. 1976. On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26:297-320.

Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Belikova, A. en L. White. 2009. Evidence for the Fundamental Difference hypothesis or not? *Studies in Second Language Acquisition* 31(2): 199-223.

Birdsong, D. 1999. Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (ed.). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum.

Birdsong, D. and M. Molis. 2001. On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language* 44:235-249.

Bley-Vroman, R. 2009. The evolving context of the Fundamental Difference hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31(2): 175-198.

- Blom, E., D. Polišenská en S. Unsworth. 2008. The acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24(3): 259-265.
- Blom, E., D. Polišenská en F. Weerman. 2008. Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research* 24(4): 297-331.
- Botha, R.P. 1989. *Challenging Chomsky. The generative garden game*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Botha, R.P. 1995. The World of Language. A Carrollinian Canvas. (= *Stellenbosch Papers in Linguistics*, No. 29). Stellenbosch.
- Chomsky, N. 1981. Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein en D. Lightfoot (eds.) *Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition* (pp. 32-75). London: Longman.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Clahsen, H. en P. Muysken. 1986. The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2: 93-119.

Clahsen, H. en P. Muysken. 1989. The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5: 1-29.

Cornips, L. en A. Hulk. 2008. Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24(4): 267-295.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eubank, L. 1993/1994. On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition* 3: 183-208.

Fromkin, V.A (ed.). 2000. *Linguistics: The Scientific Study of Human Language*. *Linguistics: An introduction to Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. (pp. 3-21).

Gass, S.M. en Selinker, L. 2001. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hawkins, R. en Y. Chan. 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research* 13(3): 187-226.

- Jackendoff, R.S. 1994. *Patterns in the mind. Language and human nature*. New York: Basic Books.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language acquisition*. London: Edward Arnold.
- Mills, A.E. 1986. *The acquisition of gender: a study of English and German*. Berlin: Springer Verlag.
- O'Grady, W., J. Archibald, J. Aronoff en J. Rees-Miller (reds.). 2001. *Contemporary linguistics. An introduction*. Fourth edition. Boston, Mass.: Bedford/St. Martin's.
- Orgassa, A. en F. Weerman. 2008. Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research* 24(4): 333-364.
- Sabourin, L. 2001. L1 effects on the processing of grammatical gender in L2. In S. H. Foster-Cohen en A. Nizgorodcew (eds.) *EUROSLA Yearbook 2001*, pp. 159–69.
- Sabourin, L. en L. A. Stowe. 2008. Second language processing: when are first and second languages processed similarly? *Second Language Research* 24(4): 397-430.
- Sabourin, L., L. A. Stowe en G. J. de Haan. 2006. Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research* 22: 1–29.

- Salamoura, A. 2007. Grammatical gender in the bilingual lexicon: A psycholinguistic approach. In I. Kecskes en L. Albertazzi (eds.), *Cognitive Aspects of Bilingualism*, pp. 99-151. Springer Verlag.
- Schwartz, B. D. en L. Eubank. 1996. What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research* 12: 1-5.
- Schwartz, B. D. en R. A. Sprouse. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12: 40-72.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10:209-231.
- Slabakova, R. 2000. L1 transfer revisited: the L2 acquisition of telicity marking in English by Spanish and Bulgarian native speakers. *Linguistics* 38: 739-770.
- Song, H.S. en B.D. Schwartz. 2009. Testing the Fundamental Difference hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31 (2): 323-361.
- Tarone, E. 1994. Interlanguage. In R.E. Asher (ed.). 1994. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*: 1715-1719. London: Pergamon.
- Unsworth, S. 2008. Age and input in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24(3): 365-395.

Vainikka, A. en M. Young-Scholten. 1994. Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra en B. D. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (p265-316). Amsterdam: John Benjamins.

Vainikka, A. en M. Young-Scholten. 1996. Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12: 7-39.

White, L. 1989. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

White, L. 2003. *Second language acquisition and Universal Grammar: from initial to steady state*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYLAAG 1

Nota: Hierdie bylaag bevat die Engelse weergawe van die agtergrondvraelys wat elke deelnemer in die drie taalgroepe voltooi het.

AGTERGRONDVRAELYS

(sien afdeling 3.2)

All information on this questionnaire will remain confidential

A. Personal Information

Surname: _____ First name: _____

Telephone number: _____ Best time to contact: _____

E-mail: _____

Sex: Male Female

Year of birth: _____

Place of birth: City _____ Country _____

If you were not born in South Africa, how long have you been living here? _____

Occupation: _____

Education: Highest degree obtained: High School University/College
degree/diploma

B. First Language (mother tongue)

What is your first language?

What is the first language of: your mother? _____ your father?

Which language(s) did you speak at home as a child?

Is your first language the language with which you are the most comfortable?

Yes No

If you answered "No" to the question above, please explain:

C. Education and Language Use

Which language(s) were you formally educated in? Where (i.e. city - country)?

Primary/Elementary School _____

High School _____

College _____

University _____

Which language(s) do you use:

at home _____

at work _____

in social situations _____

at school/university _____

D. Second Languages: German

For how long have you been exposed to German?

For how long have you been receiving instruction in German as a second language?

Approximately how many hours a week do you use German?

Are you using any other means for learning German (for example, grammar books, educational video or audio tapes, television)? If yes, please specify:

Please rate your linguistic ability in German and any other languages you know, excluding your mother tongue (please specify these).

(Use the following abbreviations: L=low; I=intermediate; A=advanced; NN=near native.)

	German	_____	_____	_____	_____
Reading					
Writing					
Speaking					
Listening					
Overall Competence					

Thank you for your time!

BYLAAG 2

Nota: Hierdie bylaag bevat die Afrikaanse weergawe van die toestemmingsbrief wat die deelnemers moes onderteken.

TOESTEMMINGSBRIEF

(sien afdeling 3.2)

Geagte deelnemer

DEELNAME AAN STUDIE OOR TWEETAALVERWERWING

Ek is tans besig met 'n Meestersgraad in Taalwetenskap by die Departement Algemene Taalwetenskap van die Universiteit van Stellenbosch. As deel van die Meestersgraad doen ek navorsing oor die tweetaalverwerwing van Duits deur Afrikaans-, Engels- en Italiaanssprekende studente. Ek stel belang in tweetaalleerders se intuïesies (“gut feelings”) oor sekere eienskappe van Duits. Om data in te samel vir hierdie navorsing, benodig ek studente wat bereid sou wees om eenmalig vir ±15 minute (in totaal) twee kort take te voltooi. Vir die eerste taak gee ek 'n aantal prentjies van Duitse selfstandige naamwoorde, en vra ek dat deelnemers die korrekte lidwoord (*die, der* of *das*) by elke prentjie sal invul. Vir die tweede taak gee ek vir die deelnemers 'n aantal Duitse sinne, en vra ek dat hulle die ontbrekende lidwoorde en byvoeglike naamwoorde sal invul.

Deelnemers wat instem om hierdie take te voltooi, sal dit gedurende 'n Duits-periode doen (Dr. Rolf Annas en Frau Isabel dos Santos het reeds toestemming gegee hiervoor).

Let asseblief op die volgende:

1. Alle inligting oor deelnemers sal as streng vertroulik hanteer word.
2. Deelname aan die studie hou nie vir u enige onkoste in nie.
3. Indien u belangstel, kan ek met die voltooiing van my tesis 'n elektroniese kopie daarvan vir u verskaf.
4. Selfs as 'n deelnemer toestemming verleen, mag hy/sy ter enige tyd besluit om deelname te staak, sonder dat enige redes verskaf hoef te word.

Indien u, as deelnemer, instem om deel te neem aan hierdie studie, voltooi asseblief die aangehegte vorm en besorg dit so spoedig moontlik terug aan me. Ellis.

Indien u meer inligting verlang of enige vrae oor die studie het, is u baie welkom om my te kontak by 076 451 9320 of 14784548@sun.ac.za, of om my studieleier (Dr. Simone Conradie) te kontak by 021-808-2052 of sconra@sun.ac.za. Ons beantwoord graag u vrae.

Ek vertrou dat inligting wat tydens hierdie studie ingewin word, uiteindelik 'n positiewe bydrae sal lewer tot ons begrip van tweedetaalverwerwing en tweedetaalonderrig.

Die uwe,

Me. Carla Ellis

STUDIE OOR TWEETAALVERWERWING**Me. Carla Ellis****(MA-student by Departement Algemene Taalwetenskap, Universiteit van
Stellenbosch)****TOESTEMMING – DEELNEMER**

Hiermee stem ek, _____, in om deel te neem aan me. Carla Ellis se studie oor die tweedetaalverwerwing van Duits. Ek verstaan dat ek ter enige tyd my deelname aan die studie kan staak, sonder dat enige rede hiervoor verskaf hoef te word, en dat my deelname aan die studie anoniem is (d.w.s. dat my identiteit nooit bekend gemaak sal word in me. Ellis se tesis, of in enige ander publikasies wat daaruit mag spruit nie).

Handtekening_____
Datum

BYLAAG 3

Nota: Hierdie bylaag bevat 'n weergawe van die woordelys met die Duitse naamwoorde wat in die take gebruik is, tesame met die Afrikaanse, Engelse en Italiaanse vertalings daarvan. Die woorde in die woordelys is saamgestel uit 'n oefenboek vir beginnerleerders van Duits. Die lys kon ter enige tyd geraadpleeg word tydens die afneem van die take.

WOORDELYS

(sien afdeling 3.2)

DUIITS	AFRIKAANS	ENGELS	ITALIAANS
alt	oud	old	vecchio
Auto	kar	car	macchina
Baum	boom	tree	albero
Blume	blom	flower	fiore
Bücher	boeke	books	libri
Fenster	venster	window	finestra
Fernseher	televisie	television	televisore
groß	groot	big	grande
Haus	huis	house	casa
Hose	broek	pants	pantaloni
interessant	interessant	interesting	interessante

DUTS	AFRIKAANS	ENGELS	ITALIAANS
Junge	seun	boy	ragazzo
Kinder	kinders	children	bambini
Kleid	rok	dress	vestito
Messer	mes	knife	coltello
Radio	radio	radio	radio
Regenschirm	sambreel	umbrella	ombrello
schön	mooi	beautiful	bello
schwarz	swart	black	nero
Sonne	son	sun	sole
Studenten	studente	students	studenti
Stuhl	stoel	chair	sedia
Tür	deur	door	porta
Zeitung	koerant	newspaper	giornale
Zug	trein	train	treno

BYLAAG 4

Nota: Hierdie bylaag bevat die prentjie-benoemingstaak waarna verwys word in die tesis. Die instruksies op die taak is in Afrikaans en Engels weergegee vir die Afrikaanse en Engelse groepe; vir die Italiaanse groep is 'n vertaling in Italiaans ingesluit.

PRENTJIE-BENOEMINGSTAAK

(Taak 1 - sien afdeling 3.3.1)

Instruksies:

Vul die ontbrekende lidwoorde (*die/der/das*) in.

Fill in the determiners (*die/der/das*).

(*Riempi (gli spazi) con gli articoli determinativi*)(*die/der/das*)



Byvoorbeeld
Example: der Baum



das Messer



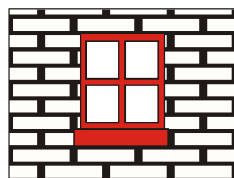
___ Auto



___ Blume



___ Bücher



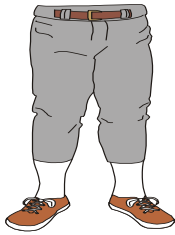
___ Fenster



___ Fernseher



___ Haus



___ Hose



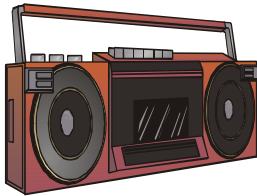
___ Junge



___ Kinder



___ Kleid



___ Radio



___ Regenschirm



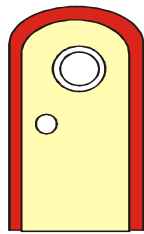
___ Sonne



___ Studenten



___ Stuhl



___ Tür



___ Zeitung



___ Zug

BYLAAG 5

Nota: Hierdie bylaag bevat die Afrikaanse weergawe van die sinsvoltooiingstaak waarna verwys word in die tesis.

SINSVOLTOOIINGSTAAK

(Taak 2 – sien afdeling 3.3.2)

Voltooi die sinne deur die ontbrekende lidwoord en byvoeglike naamwoord (*adjective*) in te vul.

Byvoorbeeld: Der Vogel ist schwarz. Das ist (die swart) der schwarze Vogel.

1. Die Frau ist alt.

Das ist (**die ou**) _____ Frau.

2. Das Mädchen ist schön.

Ich liebe (**die mooi**) _____ Mädchen.

3. Der Baum ist groß.

Das ist (**'n groot**) _____ Baum.

4. Die Frau ist alt.

Er kennt (**'n ou**) _____ Frau.

5. Das Mädchen ist schön.

Das ist (**die mooi**) _____ Mädchen.

6. Die Bücher sind interessant.

Das sind (**interessant**) _____ Bücher.

7. Die Frau ist alt.

Er kennt (**die ou**) _____ Frau.

8. Der Baum ist groß.

Das ist (**die groot**) _____ Baum.

9. Das Mädchen ist schön.

Ich liebe (**'n mooi**) _____ Mädchen.

10. Die Bücher sind interessant.

Die Studenten lesen (**die interessant**) _____ Bücher.

11. Die Frau ist alt.

Das ist (**'n ou**) _____ Frau.

12. Die Bücher sind interessant.

Die Studenten hassen (**interessant**) _____ Bücher.

13. Der Baum ist groß.

Ich sehe (**die groot**) _____ Baum.

14. Das Mädchen ist schön.

Das ist (**'n mooi**) _____ Mädchen.

15. Der Baum ist groß.

Ich sehe (**'n groot**) _____ Baum.

16. Die Bücher sind interessant.

Das sind (**die interessant**) _____ Bücher.