

**DIE VERBAND TUSSEN SELFKONSEP,
MOTIVERING EN ENGELS
TWEETAALPRESTASIE ONDER GRAAD 10- EN
11-LEERDERS IN DIE NOORD-KAAP**

Marna M. Coetzee

**DIE VERBAND TUSSEN SELFKONSEP, MOTIVERING EN
ENGELS TWEETAALPRESTASIE ONDER GRAAD 10-
EN 11 LEERDERS IN DIE NOORD-KAAP**

deur

Marna Mareta Coetzee

Verhandeling (artikels) voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in

PSIGO-OPVOEDKUNDE

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

**UNIVERSITEIT
VAN DIE VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN**

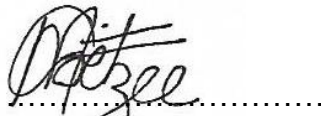
30 Junie 2017

**Studieleier: Dr A. van Staden
Medestudieleier: Dr Z.I. Swanepoel**

VERKLARING

Ek, Marna Mareta Coetzee, verklaar dat die verhandeling, bestaande uit twee artikels wat hierby vir die graad Magister Educationis aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit / fakulteit ingedien is nie.

Ek, Marna Mareta Coetzee, doen voorts afstand van outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M.M. Coetzee', written over a horizontal dotted line.

M.M. COETZEE
30 Junie 2017

Hierdie studie is opgedra aan:

*My wonderlike man, Philip,
my ouers, Wimpie & Maureen en skoonouers, Charl & Carin, en my
broers. Dankie dat julle in my geglo het en my onophoudelik
aangemoedig het. Dankie vir al julle liefde en ondersteuning.
Ek dank God elke dag vir julle.*

*Die kennis en ervaring wat ek in hierdie studie opgedoen het, word
opgedra aan die leerders in die Noord-Kaapprovinsie (Pixley Ka Seme-
distrik) van Suid-Afrika.*

BEDANKINGS

Die sukses van hierdie studie is grootliks te danke aan die aanmoediging en hulp van baie mense. Aan die einde van hierdie reis sal ek graag my opregte dank wil gee aan:

- Dr. Annalene van Staden en dr. Zendré Swanepoel vir hulle ongelooflike kundige en bekwame leiding, ondersteuning en aanmoediging. Dit word opreg waardeer.
- My wonderlike man, Philip Coetzee, vir sy aanmoediging, ondersteuning en onuitputlike geduld, vir die opofferinge wat hy moes maak gedurende my studies.
- My ouers, Wimpie en Maureen Louw, vir die luister, bid en aanmoediging tydens my studies en vir al die jare se ondersteuning en liefde.
- My skoonouers, Charl en Carin Coetzee, vir die aanmoediging, geduld en ondersteuning tydens my studies.
- Corrie Geldenhuys vir haar keurige en deeglike taalversorging.
- Lana Swart vir haar kundige data-analise.
- Pixley Ka Seme Distrik (Noord-Kaapse Onderwysdepartement) en vir die toestemming verleen om hierdie studie te onderneem by die verskeie skole.
- Die opvoeders en leerders wat deelgeneem het aan die studie, vir hulle samewerking tydens die data-insamelingsprosesse.
- Môreson Intermediêre Skool (meneer Martin en juffrou Springbok), waar ek skoolhou, vir die geduld gedurende my studies.
- Die Fakulteit Opvoedkunde (Universiteit van die Vrystaat) en die *Nasionale Navorsingstigting (NNS)* vir die finansiële hulp om my studies te voltooi.
- Die belangrikste, my Verlosser en Skepper, wat aan my die genade geskenk het sodat hierdie studie vir my moontlik kon wees, asook vir die voorreg wat ek kon hê. Hierdie studie getuig van U onvoorwaardelike seën en liefde, aan God kom al die eer toe.

ALGEMENE ORIËTERING

Hierdie verhandeling is aan die hand van Regulasie G7.5.4.1 van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat gedoen. Hierdie regulasie bepaal dat 'n verhandeling alternatiewelik ook in twee verbandhoudende, publiseerbare artikels (in artikelformaat) oor 'n goedgekeurde navorsingsonderwerp voorgelê kan word vir eksaminering. Die kandidaat lê dus twee verwante artikels voor, wat aan die vereistes van die kwalifikasie Magister Educationis (M.Ed.) in Psigo-Opvoedkunde voldoen.

Soos op die titelblad aangedui, is die oorkoepelende titel van hierdie verhandeling die volgende:

DIE VERBAND TUSSEN SELFKONSEP, MOTIVERING EN ENGELS TWEEDETAALPRESTASIE ONDER GRAAD 10- EN 11-LEERDERS IN DIE NOORD-KAAP

Die verhandeling bestaan uit twee verwante artikels, naamlik een teoretiese artikel (Artikel 1), getiteld:

Die invloed van intrinsieke en ekstrinsieke faktore op Engels tweedetaalprestasie en geletterdheidsontwikkeling van Suid-Afrikaanse leerders: 'n Literatuuroorsig

en een empiriese artikel (Artikel 2), getiteld:

Effek van selfkonsep en motivering op die aanleer van Engels tweedetaal en geletterdheid: 'n Gevallestudie van Suid-Afrikaanse Engels tweedetaal- leerders

Die opsomming, wat heel agter in hierdie verhandeling verskyn, dien ook as samevatting van die bevindinge en gevolgtrekkings waartoe die navorser in elke artikel gekom het.

ARTIKEL 1

**Die invloed van intrinsieke en ekstrinsieke faktore
op Engels tweedetaalprestasie en
geletterdheidsontwikkeling van Suid-Afrikaanse
leerders: 'n Literatuuroorsig**

INHOUDSOPGAWE

1.	Inleiding.....	3
2.	Teoretiese begronding.....	5
3.	Probleemstelling en navorsingsvrae	7
4.	Doel van die ondersoek	9
5.	Metode van ondersoek.....	9
6.	Literatuuroorsig.....	10
6.1	Die implementering van Engels as tweede taal binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks	10
6.2	Cummins se interafhanklikheidsipotese se toepaslikheid op die aanleer van Engels as tweede taal	16
6.3	Verskillende leeromgewings volgens Epstein se invloedstermodel	21
6.3.1	Die familie/gesin	23
6.3.2	Die skool.....	27
6.3.3	Die gemeenskap	35
6.4	Selfkonsep.....	38
6.5	Motivering.....	42
7.	Gevolgtrekking	48
8.	Bibliografie.....	53

LYS VAN FIGURE

Figuur 1. Cummins (2000:68) se raamwerk – kontekstuele ondersteuning en kognitiewe deelname in taalopdragte en aktiwiteite.	18
Figuur 2. Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel.	22
Figuur 3. 'n Voorstelling van die onderskeid tussen algemene akademiese selfkonsep en domein-spesifieke akademiese selfkonsep (aangepas uit Marsh & Craven, 2006:137).....	39
Figuur 4. Voorstelling van die selfdetermineringsteorie wat drie tipes motivering aandui, naamlik amotivering, ekstrasieke motivering en intrinsieke motivering (Deci & Ryan, 1985; 2000a).	46

LYS VAN TABELLE

Tabel 1. Ses areas van ouerbetrokkenheid (Epstein & Salinas, 2004:13).	28
Tabel 2. Tien aanbevelings vir die motivering van taalleerders (Dörnyei & Csizér, 1998:215).	44

ABSTRAK

Geletterdheid is noodsaaklik vir elke leerder se toekoms en sukses, veral die geletterdheid in Engels. Engels word beskou as die wêreldtaal en as Suid-Afrika se *lingua franca*. Gevolglik word Engels as onderrigtaal in skole en tersiêre instansies gebruik. Druk word dus op die onderwys geplaas om vaardighede en geletterdheid in Engels Tweedetaal op 'n gepaste vlak te ontwikkel, sodat Engels as akademiese taal gebruik kan word. Individuele verskille lei tot 'n variasie in Engels leeruitkomst, maar navorsers argumenteer dat die konteks waarin Engels aangeleer word as die belangrikste invloed op taalprestasie dien. Suid-Afrikaanse navorsers beklemtoon dat prestasie in Engels uiters laag is. Daarbenewens ondersoek die huidige literatuurstudie wat die rol van ekstrinsieke faktore op die aanleer van Engels taalvaardighede en geletterdheid is. Vir die doel van hierdie studie is Cummins se interafhanklikheidshiptese gebruik om die invloed van die huistaal en reeds verworwe geletterdheidsvaardighede op die prestasie van Engels Tweedetaal te bepaal. Epstein se oorvleuelende invloedstermodel is gebruik om die leeromgewing (huiskonteks, skool en omgewing) se invloed op Engels tweedetaalprestasie te ondersoek. Verder is intrinsieke faktore soos selfkonsep en motivering ondersoek deur gebruik te maak van die multidimensionele selfkonsepmodel (Shavelson *et al.*, 1976) en die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985; 2000a). Navorsingsbevindings toon dat geletterdheidsvaardighede in die huistaal goed vasgelê en ontwikkel moet word om gevolglik goed in Engels te presteer en 'n goeie geletterdheidsvlak in Engels te ontwikkel. Verder toon die bevindings dat 'n leerder se Engels tweedetaalprestasie en geletterdheidsontwikkeling 'n gesamentlike verantwoordelikheid van ouers/voogde, die skool en gemeenskap behoort te wees en dat samewerking en ondersteuning vanaf hierdie leeromgewings van kardinale belang is. Laastens bevestig die studie dat selfkonsep en motivering 'n prominente rol in Engels tweedetaalprestasie en geletterdheidsontwikkeling speel.

Sleutelwoorde: *Suid-Afrika, Engels Tweedetaalprestasie, Geletterdheidsvaardighede, Ekstrinsieke Faktore, Selfkonsep en Motivering*

ABSTRACT

Literacy is essential for each learner's future and success, especially literacy in English. English is regarded as the world language and as South Africa's lingua franca. Consequently, English is used as language of instruction at schools and tertiary institutions. Pressure is therefore exerted on education to develop skills and literacy in English as a second language at an appropriate level so that English can be used as an academic language. Individual differences lead to a variation in English learning outcomes, but researchers argue that the context in which English is taught has the main effect on language performance. South African researchers emphasise that the performance in English is extremely low. In addition, the current literature study investigates the role of extrinsic factors in the learning of English language skills and literacy. For the purpose of the study, Cummins's interdependence hypothesis was used to determine the influence of home language and already acquired literacy skills on the performance of English as second language. Epstein's overlapping sphere of influence was used to investigate the learning environments' (home context, school and environment) influence on English second-language performance. In addition, intrinsic factors such as self-concept and motivation were investigated, using the multidimensional self-concept model (Shavelson et al., 1976) and the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985; 2000a). Research findings show that literacy skills in the home language have to be well established and developed in order to perform well in English and to develop a good level of literacy in English. Furthermore, the findings show that a learner's English second-language performance and literacy development should be a shared responsibility between parents/guardians, the school and the society, and that cooperation and support from these learning environments is of paramount importance. Finally, the study confirms that self-concept and motivation play a prominently role in English second-language performance and literacy development.

Keywords: *South Africa, English Second-Language Performance, Literacy Skills, Extrinsic Factors, Self-Concept and Motivation*

1. Inleiding

Suid-Afrika is 'n land met 11 amptelike tale (DBO, 2011:9), maar die sekondêre skoolverlatingseksamens word slegs in Afrikaans en Engels aangebied (Taylor & Von Fintel, 2016:76; Taylor & Coetzee, 2013:2). Die meerderheid leerders kies Engels as addisionele taal in plaas van Afrikaans, aangesien Engels deur baie mense as wêreldtaal en as die sleutel tot sukses (Hanna, 2011:736; Oroujlou & Vahedi, 2011:994), asook as Suid-Afrika se *lingua franca* (Khokhlova, 2015:990) beskou word. Engels, wat nie leerders se moedertaal is nie, word ook al hoe meer as onderrigtaal vanaf graad 4 of in sommige skole so vroeg as moontlik gebruik (Malda, Nel & Van de Vijver, 2014:34; Taylor & Von Fintel, 2016:76; Krugel & Fourie, 2014:220). Die Departement van Onderwys definieer die eerste addisionele taal as die taal wat nie die leerder se moedertaal is nie, maar wat vir ander kommunikasiedoeleindes gebruik word, onder andere as onderrig- en leertaal (DBO, 2011:8). Ten einde 'n addisionele taal (in die meeste gevalle Engels) suksesvol aan te leer moet leerders se basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede, sowel as hulle kognitiewe akademiese vaardighede, goed ontwikkel wees sodat hulle goed voorbereid kan wees vir nagraadse studies of vir die wêreld van werk (DBO, 2011:8-9) aangesien Engels deur die meeste Suid-Afrikaanse tersiêre instansies as onderrigtaal gebruik word (Hanna, 2011:733).

Voorgenoemde plaas druk op die Departement van Onderwys om leerders se Engelse taalvaardigheid op 'n goeie standaard te ontwikkel (De Kadt, 2000:31). Volgens die Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring (DBO, 2011:9) is die realiteit egter dat baie leerders in die Senior Fase se eerste addisionele taalvaardigheid (Engels) nie op so 'n vlak is dat hulle vlot kan kommunikeer en hulleself met gemak in die addisionele taal (meestal Engels) kan uitdruk nie. Die Kurrikulumverklaring benadruk die groot uitdaging vir opvoeders om akademiese ondersteuning aan leerders te bied sodat hulle aan die graad 12-vereistes kan voldoen (DBO, 2011:9). 'n Toepaslike leerkonteks moet dus geskep word sodat Engels 'n taal van toegang en bemagtiging is, aangesien die meerderheid leerders in Suid-Afrika wel Engels tweedetaalleerders is (Khokhlova, 2015:990).

Die uitdaging vir die aanleer van Engels word nie net beperk tot kognisie nie en vind nie outomaties plaas nie. Navorsing toon aan dat kognitiewe, sosiale en affektiewe faktore in wisselwerking met mekaar is om Engelse taalprestasie te fasiliteer (Baquedo-López, Alexander & Hernandez, 2013:160; De Andres, 2005:91; Guglielmi, 2012:580; Oroujlou & Vahedi, 2011:994). Individuele verskille tussen leerders lei tot variasie in die Engels leeruitkomste, maar die konteks waarin die leerders emosionele en akademiese ondersteuning ontvang, dien as die belangrikste invloed op die leerders se emosionele beleving en taalprestasie (Lightbown & Spada, 2006). Die emosionele beleving van 'n leerder verkeer in wisselwerking met bydraende faktore wat tot 'n verbeterde onderrigomgewing, ekonomiese sukses, gesondheid, lewensvrede en tevredenheid by die skool bydra (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, OECD, 2003:9) wat die leerder gevolglik gemotiveerd sal maak om goed te presteer (Engin, 2009:1040).

Ter aansluiting by voorgenoemde toon navorsingsresultate dat motivering 'n baie belangrike dryfkrag en faktor is, wat in voortdurende wisselwerking met akademiese prestasie is en dus ook leerders se prestasie in Engels beïnvloed (Csizér & Magid, 2014; Ebata, 2009:184; Lasagabaster, 2011:3; Oroujlou & Vahedi, 2011:995). Vir die Suid-Afrikaanse leerder wat Engels as 'n addisionele of tweede taal moet aanleer, het voorgenoemde ook 'n implikasie vanweë die voortdurende wisselwerking tussen interne faktore soos die emosionele beleving en motivering van leerders binne die omgewing waarin hulle onderrig word (dus die sosiale en opvoedingsmilieu). Ten einde die belangrike rol te beklemtoon wat motivering kan speel ten opsigte van die aanleer van 'n taal, postuleer Ebata (2009:185) dat motivering 'n leerder positief stem teenoor die aanleer van 'n taal en dat die opvoeder 'n kardinale rol hierin speel.

Voorgenoemde bespreking benadruk die rol en bydrae van motivering, nie net ten opsigte van beter akademiese prestasie nie, maar ook ten opsigte van die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep (Oroujlou & Vahedi, 2011:995), waarsonder akademiese sukses nie verwerf kan word nie (Guglielmi, 2012:580). Vanweë die noue verwantskap tussen motivering en selfkonsep is dit voor die handliggend dat beide 'n wedersydse invloed op mekaar sal/kan hê (Ashmed & Bruinsma, 2006:558; Reeve, 2005:340; Walker, 2015:74). Gevolglik behoort 'n gemotiveerde leerder met 'n goeie selfkonsep akademies goed (Seaton, Parker, Marsh & Craven, 2014:49), asook goed in tale te

kan vaar (Csizér & Magid, 2014:132; Qalavand, Srarvazad, Kalanzadeh, Bakhtiarvand & Roshani, 2013:331,339).

Teen die voorafgaande agtergrond is dit duidelik dat die fokus op Engels as tweede taal in Suid-Afrika as baie belangrik beskou moet word. Probleme met betrekking tot die verbetering in taalvaardighede wat deur leerders en opvoeders ervaar word, moet beklemtoon word. As gevolg van die tekort aan navorsing wat binne die Suid-Afrikaanse konteks op hierdie relevante onderwerp fokus, sal die navorsing poog om verskeie eksterne en interne faktore uit te lig en te bespreek wat Engels as addisionele taal in die Suid-Afrikaanse konteks beïnvloed.

2. Teoretiese begroning

Die voorgestelde studie word binne 'n beskrywende positivistiese paradigma onderneem. Daarbenewens gebruik die navorser die sosiaal-konstruktivistiese leerteorie om hierdie navorsing uit te voer. Shepard (2000:8) postuleer dat intellektuele vermoëns aktief deur die leerders volgens die sosiale en kulturele konteks waarbinne hulle tans funksioneer, ontwikkel word. Kennis word geaffekteer deur vorige kennis en kulturele persepsie, wat nie van sosiale interaksie geskei kan word nie (Shepard, 2000:7). Met betrekking tot die huidige studie is prestasie in Engels as tweede taal vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma ondersoek, omdat prestasie nie slegs deur kognisie beperk word nie. Die konteks waarbinne die leerder funksioneer, het ook 'n direkte positiewe of negatiewe invloed op die uitkomst (Huxford & Littledyke, 2013:109,172).

Die teoretiese raamwerk van hierdie studie bou op die volgende teorieë:

Cummins (1991; 1992) se interafhanklikheidsipotese het as die eerste teorie gedien om te verduidelik waarom sommige leerders dit moeilik vind om Engels as tweede taal aan te leer. Leerders pas hulle reeds verworwe kennis van hulle eerstetaalstruktuur toe wanneer hulle 'n tweede taal aanleer of gebruik (Cummins, 1992:233-234). Dit wat die leerder reeds weet, vorm die basis van wat geleer word. Volgens Fleisch (2008:26-28) bestaan daar 'n verskynsel, naamlik lae geletterdheidsvlakke onder Suid-Afrikaanse leerders, wat nie net beperk is tot die prestasie van leerders in Engels nie, maar veel eerder 'n algemene verskynsel, dit wil sê, lae geletterdheid ten opsigte van

beide Suid-Afrikaanse leerders se huistaal en ook tweede en ander addisionele tale. Simkins en Paterson (2005:25) stem saam dat leerders in Suid-Afrika se punte in tale oor die algemeen nie op standaard is nie. Die teorie van interafhanklikheid (Cummins, 1991) is gebruik ten einde die wedersydse uitdaging tussen leerders se algemene taalvaardigheid en Engels tweedetaalprestasie vas te stel en te bespreek.

Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel is as die tweede teorie gebruik om die komplekse wisselwerking tussen leerders en hulle direkte omgewing te verduidelik en wat die effek hiervan op die leerders se Engels tweedetaalprestasie is. Leerders se huiskonteks (familie/ouers), skool en gemeenskap is as aparte sfere in die model geplaas, maar oorvleuel met mekaar omdat al die sfere in samewerking met mekaar is. Die model postuleer dat beter en suksesvolle leer plaasvind wanneer die leerders se huis, skool en gemeenskap gesamentlike, aanvullende en ondersteunende rolle aanneem om leer te ondersteun en te ontwikkel (Emerson, Fear, Fox & Sanders, 2012:17; Madden, Lynch & Doe, 2015:87). Die invloedstermodel is gebruik om die wisselwerking tussen die leerder se ekstrinsieke faktore en Engels tweedetaalprestasie vas te stel en te bespreek.

Shavelson, Hubner en Stanton (1976) se multidimensionele en hiërargiese selfkonsepmodel is as die derde teoretiese raamwerk gebruik. Die model (Shavelson *et al.*, 1976) verduidelik dat selfkonsep nie een globale (unidimensionele) konstruk is nie, maar eerder 'n multidimensionele konstruk wat deur 'n individu se self-persepsie deur die interpretasie van verskeie soorte ervarings gevorm word (Marsh & Martin, 2011:60). Hierdie persepsies word multidimensioneel en hiërargies georganiseer deur spesifieke situasies en oor breër domeine (byvoorbeeld sosiale, fisiese en akademiese domeine) (Arens & Jansen, 2016:646; Mercer & Williams, 2014:10). Die model verdeel ook globale selfkonsep in akademiese sowel as nie-akademiese domeine (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011). Daar is ook 'n onderskeid tussen 'n algemene akademiese selfkonsep (algemene skolastiese prestasie) en 'n domein-spesifieke akademiese selfkonsep (in 'n spesifieke vak, byvoorbeeld Engels) (Arens & Jansen, 2016:647; Marsh & Craven, 2006).

Ten einde die konstruk *motivering* beter te begryp, asook die rol wat motivering in die ontwikkeling van taalgeletterdheid in Engels speel, is die selfdetermineringsteorie (SDT) (Deci & Ryan, 1985; 2000a) as die laaste teorie gebruik. SDT beklemtoon die

noodsaaklikheid van elke individu se behoefte vir persoonlik-georiënteerde groei en selfregulering. SDT postuleer dat akademiese motivering 'n multidimensionele konstruk is. Terwille van beter begrip rakende motivering en die wisselwerking tussen intrinsieke en ekstrasieke faktore wat motivering beïnvloed of affekteer, tref Deci en Ryan (1985; 2000a) 'n onderskeid tussen die volgende tipes motivering, naamlik intrinsieke motivering, ekstrasieke motivering en amotivering. Wanneer leerders intrinsiek gemotiveerd is, sal hulle deelname en toewyding aan Engels Tweedetaal vir die innerlike bevrediging wees wat hulle uit die deelname kry (Deci & Ryan, 2002:17; Deci & Ryan, 2000b:233). In teenstelling hiermee, wanneer leerders ekstrasiek gemotiveerd is, wil hulle Engels Tweedetaal aanleer vir instrumentele redes, naamlik oor wat hulle fisies daaruit kan kry. Laastens verwys amotivering na 'n tekort aan beide intrinsieke sowel as ekstrasieke motivering. Engels word aangeleer sonder enige bedoeling om sukses te behaal (Deci & Ryan, 2002:17). Die SDT sal gebruik word om die intrinsieke faktore, naamlik motivering en selfkonsep se invloed op Engels tweedetaalprestasie vas te stel en te bespreek.

In hierdie teoretiese artikel is die voorgenoemde teorieë en modelle gebruik ten einde die wedersydse uitdaging tussen leerders se algemene taalvaardigheid, ekstrasieke en intrinsieke faktore en Engels tweedetaalprestasie vas te stel deur bestaande navorsing en literatuur in die verband te bespreek.

3. Probleemstelling en navorsingsvrae

Navorsingsbevindings toon dat die vaardigheidsvlak van Engels uiters laag onder leerders in sekondêre skole is. Internasionale opnames (soos die *Progress in International Reading Literacy Study*-opname van 2006 en 2011 asook die *Trends in International Mathematics and Science Study*-opname in 2003 en 2011) het konstant aangetoon dat Suid-Afrikaanse leerders se Engelse taalvaardighede en geletterdheid van die laagste van die deelnemende lande was (Taylor & Von Fintel, 2016:76; Malda *et al.*, 2014:34; Van der Berg, 2008:2; Van Staden, Bosker & Bergbauer, 2016:2; Howie, 2003:1). Deumert en Mabandla (2009:433) ondersteun voorgenoemde bevindings en toon dat slegs 20% tot 50% Suid-Afrikaners voldoende begrip van Engels het.

Statistiek die afgelope dekade toon dat 20% van Suid-Afrika se begroting in 2013 aan onderrig bestee is (Statistics South Africa, 2013:37) en vir 2016/17 is die beraamde begroting R205,8 biljoen vir basiese onderrig (UNICEF, 2016:3). Ten spyte hiervan, sowel as die klem wat op die noodsaaklikheid van die aanleer van Engels in hierdie globaliserende wêreld geplaas word (DBO, 2011:8; Khokhlova, 2015), is die vaardigheidsvlak in Engels en die algemene geletterdheidsvlak van leerders steeds 'n groot bron van kommer. Navorsing wat deur UNICEF (2016:6) aangehaal word, suggereer dat 58% van graad 4-leerders nie kon lees vir betekenis nie en 29% het oor die algemeen gesukkel om te lees. In Limpopo kon 83% nie lees vir betekenis nie en 50% van die leerders het gesukkel om te lees (UNICEF, 2016:6). Lae taalvaardigheid en geletterdheid affekteer leerders van Suid-Afrika se algehele akademiese prestasie en dus hulle toekoms (Hanna, 2011:733), met die gevolg dat leerders nie hulle volle potensiaal kan bereik nie (Krugel & Fourie, 2014:226). Lae taalvaardigheid en geletterdheid bring groot uitdagings mee, aangesien daar 'n interafhanklikheid tussen leerders se huistaal en Engels as tweede taal bestaan (Cummins, 1992:233-234, Dampier, 2015:38). Dit impliseer dat swak prestasie in leerders se huistaal ook swak prestasie in die tweede taal tot gevolg kan hê (Cummins, 1991).

Die volgende navorsingsvrae vloei voort uit bogenoemde bespreking:

- Hoe word Engels as tweede taal tans binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks geïmplementeer?
- Hoe is Cummins se interafhanklikheidsteorie van toepassing op die aanleer van Engels as tweede taal binne die Suid-Afrikaanse konteks?
- Hoe beïnvloed die verskillende leeromgewings, volgens Epstein se oorvleuelende invloedstermodel, die aanleer van Engels as 'n tweede taal binne die Suid-Afrikaanse konteks?
- Watter rol speel die selfkonsep van leerders by die aanleer van Engels as tweede taal?
- Hoe beïnvloed die motivering van hierdie leerders hul Engels tweedetaalprestasie?

4. Doel van die ondersoek

Die primêre doelwit met hierdie studie was om deur middel van 'n literatuurondersoek die faktore wat die aanleer van Engels en Engels tweedetaalprestasie in Suid-Afrika beïnvloed te ondersoek. Verskeie teoretiese raamwerke en modelle is gebruik, asook vorige navorsing en literatuur om onder andere vas te stel hoe Engels as tweede taal in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks geïmplementeer word en tot watter mate leerders vaardig in Engels moet wees. In hierdie teoretiese artikel word die relevansie van Cummins (1991) se interafhanklikheidsteorie (Cummins, 1991;1992) ten opsigte van die moontlike oordrag en rol van eerstetaalvaardighede in die suksesvolle aanleer van 'n tweede taal soos byvoorbeeld Engels bespreek. Spesifieke klem is gelê op ekstrinsieke faktore in terme van die leerder se verskillende leeromgewings (huiskonteks, skool en gemeenskap) wat taalverwering van Engels as 'n tweede taal kan beïnvloed. Dit is ondersoek aan die hand van Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel. Die invloed wat intrinsieke determinante (selfkonsep en motivering) op die aanleer van Engels Tweedetaal het, is laastens in terme van die selfkonsepmodel (Shavelson *et al.*, 1976) en die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985; 2000a) ondersoek.

5. Metode van ondersoek

Die teoretiese artikel (Artikel 1) fokus op die faktore wat die aanleer van Engels en Engels tweedetaalprestasie in Suid-Afrika beïnvloed. Tweetaligheid word deur die huidige taalbeleid aangemoedig, wat daartoe bydra dat Engels (wat as wêreldtaal beskou word) as onderrigtaal deur skole en deur tersiêre instellings gebruik word. Die aanleer van Engels en prestasie in Engels is gevolglik van kardinale belang. Leerders se aanleer van en prestasie in Engels word beïnvloed deur verskeie ekstrinsieke en intrinsieke faktore wat vervolgens bespreek word – dit sluit in verskeie leeromgewings, waarin die leerder hom of haarself bevind, asook intrinsieke faktore soos byvoorbeeld selfkonsep en motivering. Ten einde bogenoemde te ondersoek verwys die navorser na vorige navorsing uit verskeie Suid-Afrikaanse en internasionale literatuurbronne, soos vakkundige artikels, die beleidsverklaring van die Departement van Onderwys, boeke en internet bronne.

6. Literatuuroorsig

In die afdeling wat volg (6.1 – 6.5), word die literatuuroorsig bespreek ten einde die doel van die ondersoek te onderneem, soos bespreek in paragraaf 4.

6.1 Die implementering van Engels as tweede taal binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks

In die postapartheidsera het Suid-Afrika 'n taalbeleid aangeneem wat amptelike status aan 11 tale verleen. Die Suid-Afrikaanse taalbeleid (*The Language in Education Policy*) (*Department of Education, Government Gazette* no. 18546, 1997) fokus op taalgelykheid en gehalteonderwys in al 11 amptelike tale van die Suid-Afrikaanse Grondwet en is daarop gemik om tweetaligheid te bevorder (Van Staden *et al.*, 2016:2). Afrikaans en Engels is die enigste tale met 'n ontwikkelde akademiese literatuur en waarin dit moontlik is om die sekondêre skoolverlatingseksamen van Suid-Afrika te skryf. Leerders moet gevolglik 'n bevoegdheid in Afrikaans of Engels ontwikkel (Taylor & Von Fintel, 2016:76; Taylor & Coetzee, 2013:2). Ten spyte van die klein hoeveelheid mense wat Engels as moedertaal gebruik, is Engels nogtans die dominante taal van besigheid en politiek in Suid-Afrika. Khokhlova (2015:985) noem dat slegs ongeveer 3 miljoen Suid-Afrikaners Engels as moedertaal gebruik; die res gebruik Engels as tweede en derde taal (Ebersöhn, Joubert, Prinsloo & Kriegler, 2014:286). Leerders moet daarom 'n goeie geletterdheid in spesifiek Engels ontwikkel. Engels word gevolglik as onderrigtaal in die meeste skole en tersiêre instellings van Suid-Afrika gebruik (Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:730; Nel, 2011:167). Bogenoemde bring 'n duidelike vraag na vore, naamlik wanneer en hoe die onderrig van Engels in skole ingestel moet word, asook wanneer en hoe 'n oorgang na Engels as onderrigtaal in ander vakke moet plaasvind.

Tans word die meeste leerders in Suid-Afrika tot graad 3 in hulle moedertaal onderrig en vanaf graad 4 verander hulle onderrigtaal na Engels (wat meestal hulle tweede of derde taal is) (Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:733). Hierdie benadering, alhoewel dit nie verpligtend is deur die onderwysbeleid nie (Taylor & Coetzee, 2013:3), word deur die Onderwysdepartement aangemoedig. Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring verduidelik dat 'n addisionele taal (in die meeste gevalle Engels) nie die huistaal vervang nie, maar apart aangeleer moet word totdat 'n vaardigheidsvlak in die

addisionele taal sodoende ontwikkel is om die taal as akademiese taal te kan gebruik (DBO, 2011:8). Hierdie benadering tot toegevoegde tweetaligheid sluit ook aan by Cummins (1991) se interafhanklikheidsteorie waarby leerders eers 'n spesifieke bevoegdheidsvlak in hulle huistaal (moedertaal) moet ontwikkel voordat hulle 'n tweede taal suksesvol kan aanleer, omdat die huistaal as grondslag vir die aanleer van 'n tweede taal gebruik word (Posel & Zeller, 2016:360; Probyn, 2009:127). In sommige skole in Suid-Afrika word leerders reeds vanaf graad 1 in Engels as tweede of derde taal onderrig (Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:733; Nel, 2011:168). Een van die redes wat ten gunste hiervoor aangevoer word, is byvoorbeeld dat moedertaalonderrig (in dié geval Afrikaans) die aanleer van Engels kan vertraag omdat Engels so vroeg as moontlik en so volledig as moontlik aangeleer behoort te word, aangesien taalverwerwing meer natuurlik aangeleer word by jonger leerders as by ouer leerders (De Jong, 2016). Dit bring verskeie implikasies in die Suid-Afrikaanse konteks na vore, aangesien Engels tweedetaalleerders wat Engels as onderrigtaal ontvang akademies net so goed behoort te presteer soos Engels eerstetaalleerders. Nel (2011:168) voeg by dat dit veral vir plattelandse leerders nadelig is, omdat hulle baie min blootstelling aan Engels buite die klaskamer kry en dat hulle gevolglik baie min geleentheid kry om akademiese vaardighede in Engels te verwerf.

Leerders se akademiese sukses en die aanleer van Engels as akademiese taal, hetsy vanaf watter graad, hang ook af van ander ekstrasieke faktore, wat verdere uitdagings vir opvoeders en die onderwys meebring. Bolton, Graddol en Meierkord (2011:460-465) noem dat opvoeders baie uitdagings ervaar in terme van fasiliteite, bronne en die toestande waaronder hulle onderrig. Hierdie stelling is in ooreenstemming met die verduideliking van Taylor en Von Fintel (2016:88) dat die suksesvolle verwerwing van Engels tweedetaalvaardighede gepaardgaan met, en beïnvloed word, deur verskeie akademiese, kognitiewe en emosionele (affektiewe) faktore. Faktore soos gemeenskaplike en huislike armoede, swak skoolfunksionaliteit en onvoldoende opvoedkundige vakkennis dra daartoe by dat leerders se Engels tweedetaalprestasie nie op voldoende vlak is sodat hulle Engels as akademiese taal kan gebruik nie, wat ernstige beperkings op die verbetering van Suid-Afrika se onderrig plaas (Taylor & Coetzee, 2013:3; Taylor & Von Fintel, 2016:88).

Daar bestaan verskeie tweetalige modelle wat deur skole toegepas word, aangesien die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid nie voorskryf wanneer en hoe onderrig in Engels ingestel behoort te word nie, of wanneer en hoe 'n oorgang na Engels as onderrigtaal in ander vakke plaas behoort te vind nie. Die keuse word aan die skole oorgelaat. Engels as onderrigtaal se wyse van toepassing sal wissel tussen verskeie tweetalige modelle, afhangende van die skool se keuse om sodoende die leerders in staat te stel om 'n optimale vaardigheidsvlak in Engels as tweede of addisionele taal te ontwikkel (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013:440). Tweerigting toegevoegde tweetaligheid ("*immersion*") en subtraktiewe tweetaligheid ("*submersion*") is voorbeelde van tweetalige modelle wat deur opvoeders toegepas word waar tweetalige onderrig gebruik word, sodat leerders direkte blootstelling aan die Engelse konteks kry en hulle Engelse taal- en geletterdheidsvaardighede ontwikkel (Nel & Müller, 2010:637). Gedurende subtraktiewe tweetaligheid ("*submersion*") word tweedetaalleerders onderrig in 'n klas waar eerstetaalsprekers dominant is en waar inhoudsinstruksies slegs in leerders se tweede taal plaasvind (Nel & Müller, 2010:637). Volgens Nel (2011:168) en Fleisch (2008:105) dra hierdie benadering tot taalonderrig by tot onderprestasie by lees, skryf en wiskunde, wat tot skoolmislukking kan lei. Indien leerders te vroeg oorskakel na tweedetaalonderrig of vanaf graad 1 in Engels onderrig word (wat hulle tweede of derde taal is), het dit groot implikasies vir die ontwikkeling van die grondslag vir geletterdheid en hulle akademiese sukses, aangesien daar 'n groot moontlikheid bestaan dat hulle nie die kennis en vaardighede ontwikkel wat nodig is vir skool nie (Fleisch, 2008:112). Die leerders raak gevolglik agter en hulle geletterdheid ontwikkel nooit ten volle nie. Hierteenoor beteken toegevoegde tweetaligheid ("*immersion*") dat eerstetaalleerders in 'n tweede taal onderrig word deur opvoeders wat tweetalig is (Van Staden *et al.*, 2016:2) en waar geletterdheid en inhoudsinstruksies in beide die leerders se eerste en tweede tale verduidelik word (Feinauer *et al.*, 2013:439-440). Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (DBO, 2011:129) definieer toegevoegde tweetaligheid as die proses waar 'n taal addisioneel tot 'n huistaal aangeleer word. Tweerigting toegevoegde tweetaligheidsmodelle ("*immersion*") verskil in variasies van 90/10- of 50/50-modelle. In 'n 90/10-model word 90% van die vakinhoud- en geletterdheidsinstruksies vir die eerste paar jaar in die leerders se huistaal aangebied, met slegs 10% instruksie in Engels. In die 50/50-model word die vakinhoud en geletterdheidsinstruksies gelyktydig in beide die leerder se tale (huistaal en Engels) aangebied (De Jong, 2016:8; Feinauer

et al., 2013:439-440). Dit wil sê dat leerders eers 'n bepaalde kognitiewe vaardigheidsvlak in hulle huistaal ontwikkel, sodat hulle oor die nodige vaardighede beskik vir die aanleer van 'n tweede taal wat bydra tot Cummins se interafhanklikheidshiptese (1991; 1992). Sodra leerders dus die nodige akademiese vaardighede in die huistaal ontwikkel het, kan die nodige geletterdheidsvaardighede in Engels ontwikkel word (Taylor & Coetzee, 2013:4).

Om optimale geletterdheidsontwikkeling in Engels te verseker, tesame met die implikasies van Engels as onderrigtaal, veroorsaak dat baie Suid-Afrikaanse skole gebruik maak van strategieë sodat leerders 'n beter akademiese begrip het. Een van hierdie strategieë vir die toepassing van tweedetaalonderrig is die gebruik van kodewisseling (*code-switching*) (Probyn, 2009; Uys & Van Dulm, 2011). Ncoko *et al.* (2000) verwys na kodewisseling as die gebruik van twee of meer tale in dieselfde gesprek tydens lesaanbieding. Opvoeders sal dus die leerders se huistaal sowel as Engels (wat die leerders se tweede taal is) gebruik vir die doel van verduideliking of bespreking. Baie kritiek word uitgespreek oor kodewisseling in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks. Nel (2011:169) verduidelik dat kodewisseling ekstra druk op opvoeders plaas, aangesien kodewisseling gebruik word as opvoeders nie oor die nodige vaardighede beskik om Engelse konsepte oor te dra nie en dus moet oorskakel na die huistaal. Die gevolg is dat leerder nie toegerus word met die nodige tweedetaalvaardighede nie. Verder kan die leerders of opvoeders nie vrylik kommunikeer nie (Nel, 2011:169). Probyn (2009) stem saam en verduidelik dat leerders wat in plattelandse skole is, dikwels nie die nodige Engelse taalvaardigheid verwerf wat hulle in staat sal stel om aktief betrokke te raak by die kurrikulum nie. Hulle word dus benadeel, aangesien taalonderrig deur kodewisseling plaasvind.

Gelykmatige onderrig vind nie plaas indien leerders nie aktief aan Engels deelneem nie, omdat hulle taalvaardighede nie tot akademiese vlak ontwikkel nie (Van Staden *et al.*, 2016:2). Nel en Müller (2010:637) beklemtoon die feit dat dit belangrik is dat die leerder direkte blootstelling in 'n tweede taal-dominante omgewing moet kry om sodoende bevoegdheid in 'n tweede taal te ontwikkel en hulle verduidelik dat kodewisseling direkte blootstelling aan 'n taal beperk. Ter aansluiting by voorgenoemde postuleer Probyn (2009:134) dat Suid-Afrikaanse opvoeders nie die nodige opleiding in kodewisseling ontvang nie en dit nie as 'n erkende

klaskamerstrategie beskou kan word nie. In teenstelling hiermee bewys navorsers ook dat kodewisseling baie voordelig as klaskamerstrategie kan wees. Ncoko *et al.* (2000) verduidelik onder andere dat kodewisseling 'n waardevolle kommunikatiewe hulpmiddel kan wees indien dit gestruktureerd en georganiseerd deur opvoeders gebruik word. Hierdie gevolgtrekking is in ooreenstemming met 'n studie wat deur Uys en van Dulm (2011) gedoen is wat die funksie van kodewisseling in klaskamer-interaksies in die Noord-Kaapprovinsie wou identifiseer (Siyanda Distrik). Hulle het kwalitatiewe data by vier sekondêre skole in die Siyanda Distrik ingesamel en tot die gevolgtrekking gekom dat kodewisseling aan beide akademiese sowel as sosiale funksies voldoen. Hulle kom in die studie tot die gevolgtrekking dat kodewisseling voordelig is: (a) om vakinhoud te verduidelik; (b) om leerders te help om materiaal te verstaan en te interpreteer; (c) as 'n onderrigmiddel om leerder se begrip te bevestig en leerders aan te moedig; (d) in klaskamerbestuur, soos die handhawing van leerders se aandag en beheer van ontwrigtende gedrag; en (e) vir sosiale funksies, soos humor (Uys & Van Dulm, 2011:75).

Ten spyte daarvan dat die huidige taalbeleid moedertaalonderrig aanmoedig en meertaligheid bevorder (Posel & Zeller, 2016:359; Taylor & Von Fintel, 2016:75), is die taalbeleid van baie skole in Suid-Afrika volgens Probyn (2009) meer op houdings en aspirasies (van opvoeders, ouers en leerders) gebaseer as op die pedagogiese realiteite van meertaligheid. Die kommer oor die lae geletterdheidsvaardighede in Suid-Afrika beklemtoon die feit dat verskeie klaskamerstrategieë en tegnieke vir taalonderrig ondersoek moet word (Taylor & Coetzee, 2013). Daar kan geen maklike oplossing wees vir die pedagogiese kompleksiteite wat deur veeltaligheid in Suid-Afrikaanse klaskamers veroorsaak word nie. Indien opvoeders die nodige opleiding in kodewisseling kry, mag dit baie voordelig vir taalonderrig in Suid-Afrika wees, aangesien leerders in 'n sekere mate onderrig in hulle moedertaal ontvang, terwyl hulle ook direkte blootstelling aan Engels kry (Uys & Von Dulm, 2011:67,75). Indien opvoeders opleiding in kodewisseling ontvang en oor die nodige vakkennis beskik, kan kodewisseling daarom as 'n moontlike oplossing vir die onderwys in Suid-Afrika beskou word om Engels tweedetaalprestasie te verbeter en tweedetaalonderrig te vergemaklik.

Samevattend kan die volgende gevolgtrekking dus uit die literatuurstudie gemaak word ten einde die eerste navorsingsvraag, “Hoe word Engels as tweede taal binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks, geïmplementeer?” te beantwoord. Verskeie bronne en navorsers stem saam dat dit van kardinale belang is dat leerders ’n goeie geletterdheidsvlak in Engels ontwikkel. Engels is die meerderheid Suid-Afrikaners se tweede en derde taal, maar ten spyte van die klein hoeveelheid mense wat Engels as moedertaal gebruik en die taalbeleid van Suid-Afrika se doelstelling dat veeltaligheid bevorder moet word, word Engels steeds in die meeste skole van Suid-Afrika as onderrigtaal gebruik. Dit het pedagogiese implikasies en realiteite tot gevolg wat baie druk op skole en opvoeders plaas aangaande die aanleer van Engels sodat Engels as akademiese taal deur leerders gebruik kan word. Die gevolg is dat leerders akademies swak presteer.

Baie navorsers stem saam dat die wisselwerking tussen ekstrinsieke en intrinsieke faktore, soos byvoorbeeld akademiese, kognitiewe en emosionele (affektiewe) faktore ook ’n beduidende rol in die aanleer en prestasie van leerders in Engels het. In die bespreking oor die implementering van Engels as tweede taal binne die Suid-Afrikaanse konteks het die navorser ook spesifiek na verskillende modelle gekyk ten opsigte van die implementering of aanleer van Engels. Uit die bronne wat geraadpleeg is, is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse skole van verskeie taalmodelle gebruik maak, byvoorbeeld subtraktiewe tweetaligheid (“*submersion*”) en toegevoegde tweetaligheid (“*immersion*”) vir die toepassing en oordrag van Engels as onderrigtaal (wat die meeste leerders se tweede of derde taal is) in skole. Toegevoegde tweetaligheid word as meer voordelig beskou, aangesien leerders stelselmatig saam met hulle huistaal blootstelling aan Engels kry. Die implikasies en pedagogiese realiteite veroorsaak dat opvoeders gebruik maak van kodewisseling waar hulle leerders se huistaal saam met Engels in die klaskamer gebruik om konsepte oor te dra. Alhoewel daar baie kritiek aangaande kodewisseling bestaan, is daar wel ook navorsingsbevindings in die literatuur wat bewys dat kodewisseling voordelig kan wees en dat dit ’n moontlike oplossing kan wees vir die implikasies wat deur die onderwys ervaar word. Indien onderwysers oor die nodige opleiding en vakkennis beskik, kan kodewisseling dus as oplossing in die onderwys van Suid-Afrika gebruik word.

6.2 Cummins se interafhanklikheidshipotese se toepaslikheid op die aanleer van Engels as tweede taal

'n Leerder se huistaal dien as die grondslag van geletterdheidsontwikkeling, begripsdenke en logiese geheue (Ebersöhn *et al.*, 2014:286). Die huistaal ontwikkel verdere kognitiewe resepsie en uitdrukking en is 'n instrument vir die oordrag van waardes en kultuur (Lebese & Oliver, 2014:78). Nietemin is dit belangrik om addisionele tale aan te leer, aangesien meertaligheid die bousteen van interkulturele respek en regverdigheid is (Ebersöhn *et al.*, 2014:286; Lebese & Oliver, 2014:78). Aangesien Engels as *lingua franca* in Suid-Afrika en regoor die wêreld gebruik word (Khokhlova, 2015), is dit van kardinale belang dat leerders 'n bevoegdheid in Engels ontwikkel.

Cummins se interafhanklikheidshipotese (1991; 1992) verduidelik dat daar 'n interafhanklikheid bestaan tussen leerders se huistaal en die tweede taal wat hulle moet aanleer, byvoorbeeld Engels. Taalstrukture wat reeds in die huistaal vasgelê is, word vergelyk met Engels en deur linguistiese oordrag oorgedra (Cummins, 1992; Dampier, 2014:38). Linguistiese oordrag maak dit vir leerders moontlik om reeds-verworwe onderliggende vaardighede en taalstrukture te gebruik om geletterdheidsvaardighede in Engels aan te leer (Posel & Zeller, 2016:360). In teenstelling met Cummins se interafhanklikheidshipotese (1991,1992) beklemtoon ander navorsers soos Paxton (2009:349), dat linguistiese oordrag nie “outomaties” plaasvind nie. Tale se taalstrukture verskil in talle opsigte van mekaar, byvoorbeeld wat betref die sintaksis, fonologie en leksikon (Cummins, 1999:6); gevolglik verskil elke taal se ortografie (Malda *et al.*, 2014:35).

'n Ortografie word beskou as deursigtig (vlak of konsekwent) wanneer die grafeem-foneem-korrespondensie hoog is, soos in die geval van Setswana, terwyl 'n ortografie as ondeursigtig (diep of inkonsekwent) beskou word wanneer hierdie korrespondensie laag is, soos in die geval van Engels of Frans (Malda *et al.*, 2014:35). Die mate waarin fonologiese en ortografiese ooreenkomste, geskrewe simbole (letters/grafeme) en taalklanke (foneme) tussen twee tale bestaan, kan die tempo waarteen die tweede taal aangeleer word, beïnvloed (Kendall, Edmonds, van Zyl, Odendaal, Stein & van der Merwe, 2015:2; Everatt, Reid & Elbeheri, 2013:21). Navorsing wat gedoen is,

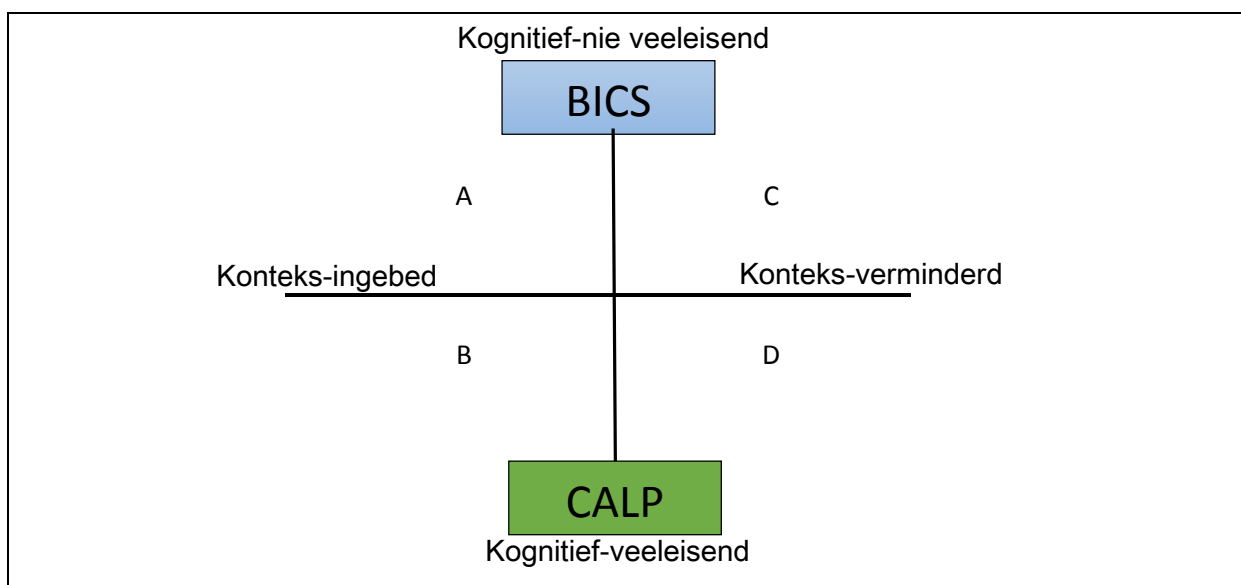
bewys dat linguistiese oordrag (terwyl 'n tweede taal aangeleer word) beïnvloed word deur die verhouding/ooreenskomste wat tussen twee tale of ortografieë bestaan. Niesler, Louw en Roux (2005) het 'n studie gedoen waar die fonetiese eienskappe tussen Xhosa, Zulu, Afrikaans en Engels met mekaar vergelyk is. Hulle het vasgestel dat die ortografie van Xhosa en Zulu baie oorvleuel, in teenstelling met Afrikaans en Engels. Hulle het bevind dat Afrikaans foneties met Xhosa en Zulu, eerder as met Engels oorvleuel (Niesler *et al.*, 2005:468-469). Pfenninger en Singleton (2016:149) verduidelik dat Engels uit 'n relatiewe hoë aantal onreëlmatige en uitsonderlike spelwyses bestaan wat nie deur grafeem-foneem-vertaling gedekodeer kan word nie.

In aansluiting by vorige navorsing postuleer Everatt *et al.* (2013:21) dat die onreëlmatige ortografie van Engels toegeskryf kan word aan die feit dat die verhouding tussen die orale (of mondelinge weergawe van Engels, aldus fonologiese simbole) en die geskrewe simbole (grafeme) minder deursigtig en dus minder duidelik is in Engels. 'n Vergelykende studie tussen Filippynse en Namibiese leerders, wie se huistaal onderskeidelik Filippyns en Herero is, en Engels as onderrigtaal ontvang, het bevind dat Filippo teenoor Engels en Herero teenoor Engels, teen verskillende tempo's ontwikkel (Everatt, Ocampo, Veii, Nenopoulou, Smythe, al Mannal & Elbeheri, 2010). Beide Filippo en Herero het 'n relatief eenvoudige verhouding tussen grafeme en foneme, wat dit makliker maak om die tale aan te leer. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte van die verskille in die aanleer van Engels, fonologiese vaardighede steeds die hoofvoorspeller van 'n leerder se geletterdheidsontwikkeling in beide tale is. Hierdie bevindings suggereer dat geletterdheidsontwikkeling afhanklik is van fonologiese vaardighede, ten spyte van die taal se ortografiese deursigtigheid (Everatt *et al.*, 2010:243).

Cummins se interafhanklikheidsteorie (1991; 1992) stel verder voor dat leerders 'n sekere vaardigheidsvlak in die huistaal moet bereik sodat die oordrag van geletterdheidsvaardighede na die tweede taal of toegevoegde tweetaligheid kan plaasvind (Feinauer *et al.*, 2013:437). In Engels word die geletterdheidsontwikkeling beïnvloed deur die vlak van vaardigheid wat in die leerder se huistaal verwerf is teen die tyd wanneer Engels aangeleer word (Cummins, 2009:263). Die huistaalvaardighede moet dus goed vasgelê wees vir leerders om Engels vir akademiese en kommunikatiewe doeleindes te gebruik (Paxton, 2009:349); dit wil sê

dat, ten einde Engels vir akademiese doeleindes te gebruik, 'n sekere mate van akademiese taal in die huistaal behaal moet word.

Die Departement van Onderwys beveel aan dat leerders se vaardigheidsvlak in Engels vir hulle in staat moet stel om Engels vir akademiese doeleindes te kan gebruik (Taylor & Von Fintel, 2016:76). Ten einde aan hierdie uitkomst te kan voldoen, moet leerders komplekse instruksies in 'n akademiese taal kan volg en die betekenis daarvan ten volle kan begryp (Paxton, 2009:348). Akademiese taal verskil van alledaagse spraak en verbale gesprekke. Dutro en Moran (2003:231) verduidelik dat 'n goeie vaardigheidsvlak in Engels baie meer insluit as vlotheid gedurende 'n gesprek – dit beteken dat Engels tweedetaalleerders Engels as akademiese taal kan gebruik en kan meeding met Engels eerstetaalleerders (Dutro & Moran, 2003:231). Ranney (2012:562) assosieer akademiese taal met komplekse en abstrakte idees en met hoë kognitiewe eise en vaardighede. Die akademiese taalkonsep sluit ten nouste aan by Cummins se formulering van die kontras tussen Basiese Interpersoonlike Kommunikasievaardighede (*BICS*) en Kognitiewe Akademiese Taalvaardigheid (*CALP*) (Ranney, 2012:561). *BICS* beskryf die ontwikkeling van vlotheid in kommunikasievaardighede in die tweede taal, terwyl *CALP* die gebruik van taal in 'n akademiese situasie, waar minder kontekstuele ondersteuning/leidrade aangebied word, beskryf (Nel & Müller, 2010:647; Cummins, 2000:59).



Figuur 1. Cummins (2000:68) se raamwerk – kontekstuele ondersteuning en kognitiewe deelname in taalopdragte en aktiwiteite.

BICS ontwikkel wanneer baie kontekstuele ondersteuning en leidrade aangebied word, byvoorbeeld deur kontekstuele en interpersoonlike leidrade soos nie-verbale kommunikasie deur die gebruik van oë en hande, of om onmiddellike terugvoer te verskaf (Cummins, 2000:59). *CALP*, aan die ander kant, ontwikkel in 'n akademiese situasie waar leerders in staat moet wees om gevorderde kognitiewe betekenis te vorm deur slegs taalkundige leidrade te volg, wat nie deel van die onmiddellike konteks is nie (Cummins, 1999:4) en waar hoër-orde denkvaardighede van die leerder vereis word (Cummins, 2000:59; Feinauer *et al.*, 2013:438).

Cummins (2000:68) se navorsing brei voorts uit op die *BICS/CALP*-konsep deur 'n raamwerk te ontwikkel oor hoe taalvaardigheid gekonsepsualiseer kan word in terme van kognitiewe eise en kontekstuele ondersteuning in akademiese situasies (sien bostaande Figuur 1). Die horisontale as van die raamwerk verteenwoordig die kontinuum van die kontekstuele ondersteuning wat wissel van konteks-ingebed, geassosieer met betekenisvolle ondersteuning deur interpersoonlike en situasionele leidrade (byvoorbeeld aangesig tot aangesig-interaksie), deel van die leerder se leefwêreld buite die klaskamer; tot konteksverminderde kommunikasie, wat bestaan uit linguistiese leidrade waar die interpretasie afhang van die kennis van die taal self.

Die boonste twee kwadrante (A en C) van die vertikale kontinuum bestaan uit kommunikatiewe take en aktiwiteite waar die linguistiese toerusting grotendeels geoutomatiseer is en dus minder kognitiewe deelname benodig vir prestasie. Die onderste twee kwadrante (B en D) van die kontinuum is opdragte en aktiwiteite waarby die linguistiese toerusting nog nie geoutomatiseer is nie en dus aktiewe kognitiewe deelname vereis. Cummins (2000:68) verskaf vaardighede soos die skryf van 'n opstel en die oorreding van 'n mense siening teenoor iemand anders as voorbeelde van kwadrant B en D. Vaardighede soos om 'n informele gesprek met iemand te voer is 'n voorbeeld van kwadrant A, terwyl die oorskryf van notas van 'n skryfbord af, of om taal oefeninge te doen, voorbeelde van kwadrant C is (Cummins, 2000:68).

Die ontwikkeling van tweedetaalleerders se kommunikasievaardighede (kwadrant A) vind relatief vinnig plaas, omdat hierdie vorms van kommunikasie ondersteun word deur interpersoonlike en kontekstuele leidrade en nie kognitief veeleisend is nie. Die bemeestering van die akademiese funksies van die taal (kwadrant D) (byvoorbeeld die skryf van 'n gestandaardiseerde toets) bestaan uit meer gedugte opdragte wat hoër

kognitiewe deelname vereis en minimaal ondersteun word deur kontekstuele en interpersoonlike leidrade (Cummins, 2000:68; Ranney, 2012:562).

Cummins is nie net besig met die beskrywing van die kenmerke van akademiese taal op sigself nie, maar verskaf ook 'n verduideliking waarom leerders, wat vlot in Engels kommunikeer, nie goed in die skool presteer nie (Ranney, 2012:563). Cummins (2000:70) postuleer dat *BICS* relatief vinnig aangeleer word, maar dat dit 'n paar jaar neem om akademiese taal (*CALP*) aan te leer. Ter ondersteuning noem Nel en Müller (2010:647) dat, indien leerders op 'n jonger ouderdom na Engels as onderrigtaal oorskakel en swak onderrig ontvang, hulle *BICS* in Engels ontwikkel, maar dat *CALP*-vaardighede moontlik nie ten volle ontwikkel nie. Cummins (2000:71) verduidelik dat 'n taal en die taalinhoud suksesvol aangeleer kan word indien leerders kognitief uitgedaag word, maar met kontekstuele en linguistiese ondersteuning. Hy verduidelik verder dat optimale instruksies vir linguistiese, kognitiewe en akademiese groei dus veronderstel is om vanaf kwadrant A na B en vanaf kwadrant B na D te beweeg. Kwadrant C-aktiwiteite word meestal vir versterking en inoefening gebruik (Cummins, 2000:71).

Ter aansluiting by die tweede navorsingsvraag het die literatuurverkenning bevind dat Cummins se interafhanklikheidsteorie ook van toepassing gemaak kan word op die aanleer van Engels as tweede taal binne die Suid-Afrikaanse konteks. Volgens Cummins, en ook relevant vir die Suid-Afrikaanse tweedetaalleerder, is baie navorsers dit eens dat die huistaal van 'n leerder of individu die grondslag vir geletterdheidsontwikkeling vorm, ook ten opsigte van die aanleer van 'n tweede taal. Dit impliseer dus dat taalstrukture wat deur linguistiese oordrag in die huistaal vasgelê word/is, gebruik kan word om Engels as tweede taal suksesvol te kan aanleer. Die algemene onderliggende taalstrukture word met mekaar vergelyk en oorgedra omdat daar 'n interafhanklikheid tussen die leerder se huistaal en Engels as tweede taal bestaan. Taalstrukture in die huistaal moet dus goed vasgelê word om Engels tweedetaalprestasie te verseker, maar ook om Engels as akademiese taal (*CALP*) te ontwikkel. Die akademiese taalkonsep verwys oor die algemeen terug na Cummins se formulering van die kontras tussen *BICS* en *CALP*. *BICS* beskryf die ontwikkeling van vlotheid in kommunikasievaardighede in die tweede taal, terwyl *CALP* die gebruik van taal in 'n akademiese situasie vestig waar minder kontekstuele ondersteuning/

leidrade aangebied word. Tale se ortografie en taalstrukture verskil van mekaar, wat dit moeilik maak om sommige tale aan te leer, afhangende van die verhouding/ooreenskomste wat tussen twee tale of ortografies bestaan. Engels het 'n onreëlmatige ortografie omdat Engels minder deursigtig is (die verhouding met die geskrewe vorm is minder duidelik in Engels). In aansluiting met die bogenoemde ervaar Engels tweedetaalleerders dus meer uitdagende probleme indien leerders byvoorbeeld Afrikaans as huistaal het, aangesien Afrikaans se ortografie meer fonologies is as dié van Engels. Die tempo waarteen Engels aangeleer word en die linguistiese oordrag tussen Afrikaans en Engels is gevolglik meer uitdagend (Kendall *et al.*, 2015:2; Everatt *et al.*, 2013:21).

6.3 Verskillende leeromgewings volgens Epstein se invloedstermodel

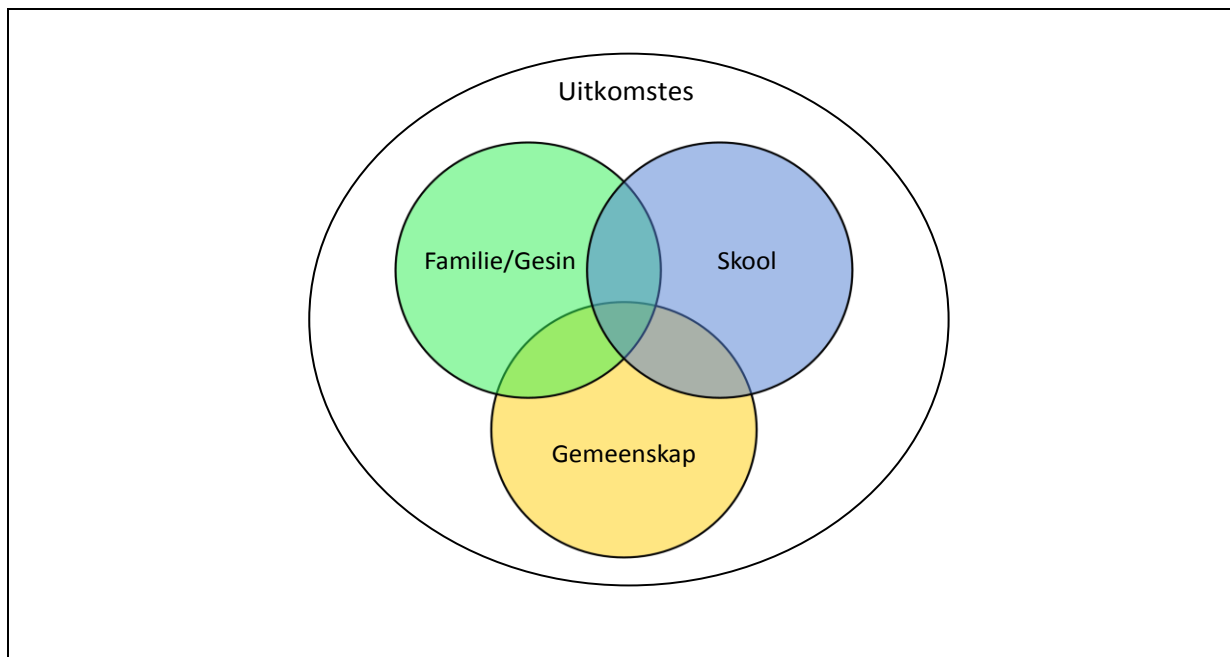
In die bespreking wat volg, sal daar gefokus word op die leerder se verskillende leeromgewings en watter faktore binne hierdie leeromgewings Engels tweedetaalprestasie moontlik kan beïnvloed. Epstein se oorvleuelende invloedstermodel (Epstein, 1987) sal gebruik word om die volgende leeromgewings en ekstrinsieke faktore te bespreek:

- Die familie/gesin
- Die skool
- Die gemeenskap

Formele onderrig is net een van baie leeromgewings waar kinders leer en waar taalontwikkeling plaasvind (Emerson *et al.*, 2012:17). Kinders begin leer voordat hulle met skool begin en sodra kinders met skool begin, vind leer binne en buite die klaskamer plaas (Frederico & Whiteside, 2016:52). Lasagabaster (2011:6) postuleer dat die hoeveelheid en die kwaliteit van die inset van die leeromgewings verskil en daar is 'n moontlikheid dat dit die vaardigheid van Engels kan beïnvloed. Met bogenoemde in ag genome, kan dit oorweeg word dat die skool- en leerkonteks in Suid-Afrika beskryf kan word as 'n vreemdetaal-leerkonteks, want blootstelling aan Engels word slegs tot die skoolkonteks beperk (Paxton, 2009:348). Daar is verskeie faktore in elke leeromgewing wat leerders se prestasie beïnvloed, beide direk en

indirek. Daarom beklemtoon Engin (2009:1036) die belangrikheid daarvan om genoeg inligting oor leerders en hulle leeromgewing te verkry, ten einde voldoende voorbereid te wees sodat sinvolle leer plaasvind.

Die aanleer van 'n taal word beïnvloed deur verskeie faktore en hindernisse binne die leeromgewing, wat geïdentifiseer moet word om prestasie te fasiliteer (Frederico & Whiteside, 2016:51; OECD, 2003; Guglielmi, 2012:580). Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel, uiteengesit in Figuur 2, beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n familie-skool-verhouding en die gesamentlike verantwoordelikheid wat bestaan tussen ouers, die skool, opvoeders en die gemeenskap vir die kind se leer en ontwikkeling en om sodoende gedeelde onderrigdoelwitte te bereik (Swart & Phasa, 2011:232).



Figuur 2. Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel.

Soos gesien kan word uit bostaande figuur, illustreer Epstein (1987) se model dat daar verskeie interaktiewe, oorvleuelende leeromgewings is wat 'n invloed op leerders se akademiese prestasie en dus op hulle taalprestasie het. Die model plaas die leerders se familie/gesin, skool en gemeenskap in aparte sfere, omdat elkeen 'n aparte verantwoordelikheid teenoor die leerder het (Vance, 2015:4) en omdat sommige verantwoordelikhede onafhanklik van die ander sfere moet plaasvind (Swart & Phasa, 2011:232). Die sfere oorvleuel ook omdat elke belanghebbende in 'n leerder se

opvoeding onderliggende wedersydse belange asook invloede het, wat bydra tot die leerder se leeruitkomste en sukses (Emerson *et al.*, 2012:17; Hugo, 2014:319; Vance, 2015:3) (*cf.* Figuur 2). Afhangende van die perspektiewe en optrede van opvoeders, families en lede van die gemeenskap, kan die sferes na mekaar of weg van mekaar beweeg indien hulle nie saamwerk nie (Swart & Phasa, 2011:232). Die noodsaaklikheid dat families/gesinne en die gemeenskap 'n rol moet speel in die onderwys en die opvoeding van die leerder word onder andere ook beklemtoon deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996), wat bepaal dat ouers deel moet vorm van die skool se bestuur en onderrig van hulle kinders.

Engels tweedetaalprestasie kan daarom gesien word as 'n gesamentlike verantwoordelikheid van families/gesinne, skole en gemeenskappe, in plaas daarvan dat dit slegs een belanghebbende se verantwoordelikheid is. In hierdie afdeling gaan die faktore binne die leerder se oorvleuelende invloedssfeer ondersoek word wat Engels tweedetaalprestasie beïnvloed, naamlik familie/gesin, skool en gemeenskap.

6.3.1 Die familie/gesin

In aansluiting by voorafgaande bespreking sal die moontlike invloed wat die familie/gesin en huislike omstandighede op die aanleer van Engels as 'n tweede taal kan hê vervolgens bespreek word. In dié verband postuleer navorsers (Emerson *et al.*, 2012:17; Hugo, 2014:320,321) dat dit belangrik is om leerders se huislike omstandighede en agtergronde in ag te neem, omdat die ontwikkeling van geletterdheid by die huis begin lank voordat die leerder met skool begin. In aansluiting by hierdie navorsers is Madden *et al.* (2015:85) van mening dat huislike omstandighede en faktore meer belangrik is as die tipe skool wat bygewoon word, veral vir ekonomies-benadeelde leerders. In teenstelling met hierdie navorsers bevind die navorsing van Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford en Taggart (2008:108) dat die onderrig wat leerders by die skool ontvang meer beduidend is, aangesien leerders meer onderrigervaring by die skool ontvang en dat die tekorte in ontluikende geletterdheidsontwikkeling vir laer sosio-ekonomiese kinders verminder kan word deur voorskoolse onderrig. Swart en Phasa (2011:237) stem saam met voorgenoemde deur te verwys na hoërpresterende leerders wat uit verarmde gesinsomgewings kom en verduidelik dat 'n leerder se huislike omstandighede en

agtergrond nie as die enigste rede gesien kan word waarom leerders nie presteer nie, of waarom hulle ouers nie betrokke is nie.

Wêreldwyd word ouers¹ gesien as die primêre versorgers en opvoeders van hulle kinders, buite en binne die klaskamer (Chang, Park, Singh & Sung, 2009; OECD, 2003:15-17; Madden *et al.*, 2015). Ouerbetrokkenheid word gedefinieer as 'n ouer se aktiewe toewyding om hulle kinders in akademiese en algemene ontwikkeling te ondersteun (Graham, 2015:119) en kinders se akademiese en ontwikkelingsuitkomst te bevorder (Emerson *et al.*, 2012). Ouerbetrokkenheid en ondersteuning verbeter die leerder se selfkonsep, skoolbywoning en sosiale gedrag (Frederico & Whiteside, 2016:52; Lemmer, 2007:218) en is van kardinale belang vir taal- en akademiese prestasie (Baquedo-López *et al.*, 2013:160; Hugo, 2014:321; Njeru, 2015:369; Pretorius & Machet, 2004; OECD, 2003:16). 'n Kognitiewe stimulerende omgewing moet geskep word deur ouers wat veral, volgens Emerson *et al.* (2012:19), behels dat ouers voorskools en tydens leerders se algehele skoolloopbaan leergeleenthede by die huis skep en hulpbronne beskikbaar stel. Leergeleenthede kan by die huis geskep word deur die aanwys van 'n plek om huiswerk te doen en aanmoediging om huiswerk te voltooi (Moshia, 2014:74-75). Suid-Afrikaanse navorsing bevestig dat toegang tot hulpbronne by die huis (byvoorbeeld leesboeke en elektroniese bronne soos die televisie en rekenaars) verder ook 'n aansienlike impak op die kind se kognitiewe ontwikkeling en geletterdheidsontwikkeling (ongegag eerste- of tweede taal) het (Hugo, 2014:320; Boakye, 2015:136).

Graham (2015:125), wat navorsing aangaande ouerbetrokkenheid in Australië gedoen het, het egter bevind dat ouers wat uit 'n laer sosio-ekonomiese agtergrond kom minder betrokke is in huis-, skool- en gemeenskapgebaseerde aktiwiteite. Die sosio-ekonomiese agtergrond van leerders kan Engels tweedetaalprestasie beïnvloed deurdat beperkte hulpbronne en geleenthede beskikbaar is. Ter aansluiting by Graham (2015) se internasionale navorsing bevind Boakye (2015:139) dat Suid-Afrikaanse leerders wat uit 'n laer sosio-ekonomiese agtergrond en armer konteks kom, benadeel word in terme van hulle geletterdheidsontwikkeling en opvoeding, omdat dit nie vir ouers moontlik is om hulpbronne by die huis beskikbaar te stel nie. Prinsloo (2011:28) is van mening dat 'n armoedekultuur in Suid-Afrika se lae sosio-

¹ Vir die doel van die studie word *ouers* en *gesin* afwisselend van mekaar gebruik as een beskrywing.

ekonomiese gebiede ontwikkel word wat onderontwikkeling, agteruitgang, werkloosheid, disintegrasie van gesinne, 'n afname in morele en waardestelsels, geweld en kindermishandeling tot gevolg mag hê. Indien ouers werkloos is en nie die nodige opvoeding en ontwikkeling aan hulle kinders kan bied nie, word hulle geletterdheidsontwikkeling beïnvloed deurdat ouerbetrokkenheid en ondersteuning beperk is en daar minimale hulpbronne by die huis beskikbaar is (Prinsloo, 2011:28; Van der Berg, 2008).

UNESCO (*Institute for Lifelong Learning*, 2013) maak die skatting dat een miljoen Suid-Afrikaanse kinders in huiskontekste grootword “waar geen volwassene kan lees nie en waar die helfte van alle huishoudings geen boeke besit nie” (soos aangehaal uit Ebersöhn *et al.*, 2014:287). Leerders wat toegang tot hierdie bronne het, het 'n voordeel bo dié wat nie toegang daartoe het nie (Baquedo-Lòpez *et al.*, 2013:160) Dickenson en Tabors (2002:3-5) stem saam met die voorgenoemde navorsers dat daar 'n verband tussen armoede en swak prestasie bestaan, maar voeg by dat taalryke gesprekke, stories en verduidelikings kinders se woordeskat sal uitbrei. Die navorsers het 'n longitudinale studie gedoen op 74 voorskoolse kinders wat uit laeinkomstegesinne kom om onder andere vas te stel wat belangrik is vir geletterdheidsontwikkeling voorskools asook gedurende formele onderrig (graad 1 tot 12). Hulle beveel aan dat ouers taalryke gesprekke met hulle kinders voer waarby baie woorde gedurende gesprekke tussen ouers en kinders gebruik word. Hierdie gesprekke behoort verryk te word deur stories en verduidelikings. Tydens hierdie gesprekke en stories word kinders se woordeskat uitgebrei (Dickenson & Tabors, 2002:205). Swart en Phasa (2011:237) is van mening dat ouers wat uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond kom, wel minder betrokke is by die onderrig van nuwe leervaardighede en kognitiewe intellektuele aktiwiteite, maar hulle is meer betrokke op 'n persoonlike, affektiewe vlak deur belangstelling in hulle kinders se opvoeding te toon en hulle te motiveer om skool by te woon. Wat ouers *doen*, is daarom belangriker as *wie hulle is*.

Melhuish *et al.* (2008) bevind dat daar 'n positiewe verband tussen die sosio-ekonomiese agtergrond en huislike leeromgewing in terme van ouerbetrokkenheid bestaan. Hulle het 'n longitudinale studie gedoen waarvan 141 voorskoolse sentrums betrek is en 2 857 kinders (vandat hulle drie jaar oud geword het) gekies is om aan

die studie deel te neem. Die studie het gepoog om die gesinsfaktore te identifiseer wat die beduidendste effek op die leerder se geletterdheidsontwikkeling binne die huislike leeromgewing het. Hulle het onder andere bevind dat ouers se opvoedingsvlak en kwalifikasies saam met die sosio-ekonomiese agtergrond van die ouers 'n beduidende rol speel in die ontwikkeling van die leerder se geletterdheid (Melhuish *et al.*, 2008:108-109).

Taylor en Yu (2009:6) stem saam met Melhuish *et al.* (2008) se bevindings en voeg by dat die ouers se vlak van geletterdheid en kwalifikasies 'n komponent is van die sosio-ekonomiese agtergrond. Dit is dus waarskynlik dat 'n hoër vlak van geletterdheid direk die leerder se onderrig kan beïnvloed deur die onderrigproses voorskool te begin. Taylor en Yu (2009:6) verduidelik verder dat ouers wat oor 'n beter vlak van geletterdheid beskik, die vermoë sal hê om hulle kinders meer te ondersteun in terme van die lees van stories of om hulle te help met huiswerk. Verder het hulle makliker toegang tot inligting wat sal help met hulle kinders se gesondheid, sosiale en emosionele welstand, wat alles bydra tot opvoedkundige prestasie. Van Staden *et al.* (2016:2) verduidelik dat kinders se geletterdheidsontwikkeling geaffekteer word deur die kind se huislike omstandighede en bevestig Taylor en Yu (2009) se stelling deur te verduidelik dat kinders se vlak van geletterdheid verskil tussen ouers wat goeie lesers is en ouers wat swakker lees; gevolglik stem kinders se geletterdheidsontwikkeling ooreen met ouers se leesvermoëns.

Van Staden (2014) het 'n studie gedoen aangaande faktore wat graad 4-leerders se geletterdheidsontwikkeling en leesgeletterdheid in Suid-Afrika beïnvloed. Van Staden (2014:7) is van mening dat indien Suid-Afrikaanse skole ouerbetrokkenheid aanmoedig en 'n familie-skool-verhouding gebou word, leerders se leesgeletterdheid sal verbeter. Die vorming van ondersteunende, voortgesette verhoudings tussen ouers en skole moet beklemtoon word, waar wedersydse vertroue en respek, asook gedeelde verantwoordelikheid tussen skole en families gebou word (Graham, 2015:119). 'n Longitudinale studie wat deur Chang *et al.* (2009) gedoen is, kom tot dieselfde gevolgtrekking. Hierdie navorsers het ondersoek ingestel na die effek wat ouerbetrokkenheid op die kognitiewe ontwikkeling van hulle kinders in laeinkomste-gesinne het. Die eksperimentele groep van die studie het uit 1 503 leerders bestaan en die kontrolegroep uit 1 474 leerders (Chang *et al.*, 2009:313). Die studie het die

implementering van drie ondersteuningsprogramme aan ouers ingesluit. Die doel van hierdie programme was om ouers se ondersteuningsvaardighede te verbeter ten opsigte van die kognitiewe, sosiale en emosionele groei van hulle kinders. Die resultate het aangetoon dat ma's wat aan die programme deelgeneem het meer hulle kinders op kognitiewe en linguistiese vlak by die huis gestimuleer het. As gevolg van die ondersteuningsprogramme het ouers mekaar begin aangespoor om meer betrokke te wees by hulle kinders se skoolaktiwiteite en sodoende 'n positiewe gesindheid teenoor die skool ontwikkel (Chang *et al.*, 2009:320-321).

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat leerders se families/gesinne, sowel as die ouers se sosio-ekonomiese agtergrond, eie akademiese kwalifikasies en vlakke van geletterdheid, tesame met die familie-skool-verhouding 'n beduidende rol speel ten opsigte van leerders se akademiese prestasie asook hulle vlakke van geletterdheid (beide eerstetaal- en tweedetaalprestasie). Binne die Suid-Afrikaanse konteks kan die sosio-ekonomiese agtergrond van 'n leerder dus 'n beduidende effek op Engels tweedetaalprestasie en op die leerder se algehele geletterdheidsontwikkeling hê omdat geleenthede en hulpbronne nie altyd genoegsaam beskikbaar is nie. Leerders wat uit 'n laer sosio-ekonomiese agtergrond kom, word dus op verskeie maniere benadeel, insluitende hulle motiveringsvlak om te presteer en hoop vir die toekoms te hê (Baquedo-Lòpez *et al.*, 2013:162; Prinsloo, 2011:28).

6.3.2 Die skool

Die skool, wat die formele onderrigkonteks is, het baie verpligtinge teenoor leerders, insluitende die leer en algehele ontwikkeling van die leerder. Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die skool se verhouding met die leerders se ouers en die gemeenskap belangrik is (Frederico & Whiteside, 2016; Swart & Phasa, 2011:233), tesame met die geletterdheidsontwikkeling en verdere kognitiewe ontwikkeling deur leiding en vaslegging in die klaskamer deur opvoeders wat daarvoor opgelei is (Krugel & Fourie, 2014).

In Suid-Afrika word ouers en lede van die gemeenskap rolle gegee in die bestuur van die skool deur 'n lid van die beheerliggaam te wees (Okeke, 2014:2), maar baie ouers word egter uitgesluit uit die formele leer wat in die klaskamer plaasvind (Njeru,

2015:368). Die rede kan moontlik wees dat ouerbetrokkenheid in Suid-Afrikaanse skole hoofsaaklik beperk word tot die finansiering van skole (Lemmer, 2007:218). Volgens Epstein *et al.* (2002:210) kan 'n gesonde familie-skool-verhouding die voorgenoemde oplos deur elke gesin welkom te laat voel, nie net dié wat maklik bereikbaar is nie. Lemmer (2007:223) stem saam en verduidelik dat enkelouers, laeinkomste- of werklose gesinne dikwels 'n tekort aan tyd of vervoer en ander finansiële uitdagings ervaar en dus nie skoolaktiwiteite gereeld kan bywoon nie. Skole moet daarna streef om 'n plek wees waar families welkom voel en erkenning ontvang vir hulle sterkpunte en potensiaal, ongeag wat hulle huislike agtergrond of sosiaal-ekonomiese posisie is (Daniel, 2015:119; Madden *et al.*, 2015:87).

Die skool behoort stelsels in plek te stel om ouerbetrokkenheid (by die skool en hulle kinders) te bevorder sodat ouers toegewyde ondersteuning aan hulle kinders se geletterdheid en taalontwikkeling (Nel, 2011:167), asook kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling bied (Emerson *et al.*, 2012:18). Ouerbetrokkenheid behels die ontwikkeling van vaardighede en kennis. Dit kan nie plaasvind sonder die skool se aanmoediging en goeie kommunikasie tussen ouers en die skool nie (Vance, 2015:2; Emerson *et al.*, 2012:27). Skole speel 'n kardinale rol in die fasilitering van ouerbetrokkenheid en vorm die basis van die huidige familie-skool-verhouding, beleide en praktyke (Graham, 2015:119). Epstein en Salinas (2004) identifiseer ses areas van ouerbetrokkenheid, soos voorgestel in Tabel 1, wat binne Epstein (1987) se oorvleuelende invloedssferemodel (*cf.* Figuur 3) val. Hierdie ses areas word toegepas om die suksesvolle leer en ontwikkeling van kinders te ondersteun (Swart & Phasa, 2011:233-234). Epstein *et al.* (2002) verduidelik dat hierdie areas van betrokkenheid nie in hiërargiese orde geplaas is nie, maar dat al ses areas belangrik is vir die bou van 'n sterk verhouding, wat voordelig vir suksesvolle leer is.

Tabel 1. Ses areas van ouerbetrokkenheid (Epstein & Salinas, 2004:13).

Area van Ouerbetrokkenheid	Beskrywing
1. Ouerskap	Skole behoort te help met opvoedings- en ondersteuningsvaardighede sodat die huiskonteks opgestel is om leer regdeur die leerder se skoolloopbaan te ondersteun.
2. Kommunikasie	Skole behoort effektiewe wedersydse kommunikasiestelsels in plek te stel tussen die skool en huis oor skoolprogramme en leerder se vordering.
3. Vrywilligheidswerk	Skole behoort toepassings te maak vir die werwing, opleiding en organisering van ouers se hulp en ondersteuning.
4. Leer by die huis	Skole behoort ouers te betrek by hulle kinders se leeraktiwiteite, sodat leer ook by die huis plaasvind.
5. Besluitneming	Skole behoort ouers as deelnemers, leiers en verteenwoordigers van die skool deur komitees en organisasies in te sluit .
6. In samewerking met die gemeenskap	Skole behoort hulpbronne en besighede van die gemeenskap te koördineer sodat skoolprogramme en leerders se leer en ontwikkeling versterk word.

Elke area van ouerbetrokkenheid mag spesifieke sosiale, persoonlike en praktiese uitdagings inhou voordat suksesvolle familie-skool-verhoudings gebou word (Epstein & Salinas, 2004; Graham, 2015:119-120; Vance, 2015). Okeke (2014:2) is van mening dat daar veral uitdagings in die Suid-Afrikaanse konteks voorkom wat nie verwys na die tekort aan belangstelling deur die ouers om betrokke te raak in hulle kinders se onderrig nie, maar eerder dui op probleme soos armoede, enkel-ouerskap, geen Engelse geletterdheid nie en die effek van die MIV/VIGS-pandemie, asook kulturele en sosio-ekonomiese isolasie insluit.

Lemmer (2007) het 'n kwalitatiewe studie op Suid-Afrikaanse opvoeders gedoen om te verstaan hoe opvoeders die ses areas van ouerbetrokkenheid van Epstein (cf. Tabel 1) in 'n diverse skoolkonteks implementeer. Die steekproef het uit 14 opvoeders bestaan wat vir 'n sertifikaat in ouerbetrokkenheid ingeskryf was. As vereiste vir die voltooiing van die sertifikaat moes die opvoeders opdragte indien oor die implementering van Epstein se ses areas van ouerbetrokkenheid in hulle skoolkonteks. Die studie dui eerstens daarop dat Epstein se ses areas van ouerbetrokkenheid maklik implementeerbaar is. Ter aansluiting by die voorgenoemde, het Lemmer (2007:223-226) tot die volgende gevolgtrekkings gekom: opleiding en kursusse kan by 'n sentrale ligging (byvoorbeeld 'n kerksaal) aangebied word. Hierdie opleiding hoef nie noodwendig net ouerskap-opleidingskursusse te wees nie, maar ook 'n opleidingskursus oor hoe om groente te plant vir eie gebruik of vir verkope.

Indien ouers bystand ontvang oor hoe om benadeelde situasies te hanteer, word leerders in 'n beter posisie geplaas om te leer en kan die ouers aandag skenk aan gepaste ouerskapstegnieke. Kommunikasie tussen die skool en ouers moet maklik leesbaar en in die ouers se huistaal wees. Ouers wat later vrywillig instem om die skool en opvoeders te help (by die skool), het tot gevolg dat hulle outomaties hulle kinders by die huis ondersteun en aanmoedig. Al het die ouers nie altyd tyd om met huiswerk te help nie, begin ouers later hulle kinders se boeke vra, wat hulle kinders aanmoedig om hard te werk. Opvoeders het verder bevind dat huisbesoeke by die ouers die verhouding tussen die opvoeder en ouer versterk deurdat die leerder opgewonde is wanneer die opvoeder besoek aflê. Die opvoeder kan dan sien uit watter agtergrond die leerder kom en watter uitdagings ervaar word.

Lemmer (2007:218) is van mening dat alhoewel ouerbetrokkenheid aan akademiese prestasie gekoppel kan word, misluk skole in Suid-Afrika dikwels daarin om sterk bande tussen die huis en skool te ontwikkel (Lemmer, 2007:218). In Suid-Afrika word die skool-familie-verhouding beklemtoon deur middel van wetgewing en onderwysbeleide soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996, nr. 84) en die Witskrif 6 (DBO, 2001). Die Departement van Onderwys se visie en voorsiening is dat gehalte-onderwys vir alle leerders binne 'n opleidingstelsel plaasvind wat effektief reageer op die diverse leerbehoefte van elke leerder en hierdie behoeftes respekteer (Swart & Phasa, 2011:231). Dit kan slegs plaasvind deur die nodige ondersteuning, bronne en kundigheid van al die rolspelers in die leerder se lewe (Epstein & Salinas, 2004; Van Staden *et al.*, 2016:7). Die skool behoort individuele verskille te verwelkom deur skoolhervorming en opvoedkundige veranderings ten einde 'n volhoubare stelsel met buigbare benaderings tot leer te ontwikkel (DBO, 2001). Dit sal vereis dat skoolhoofde, opvoeders en die hele skoolgemeenskap saamwerk om die nodige kennis en vaardighede te ontwikkel vir die nodige opvoedkundige veranderings en skoolhervorming.

Leerders se akademiese prestasie word beïnvloed deur verskeie ekstrasieske en intrinsieske leerhindernisse. Hierdie leerhindernisse moet deur skole geïdentifiseer word vir die implementering van inklusiwiteit en intervensies – die toepassing van leerderondersteuning (De Kadt, 2000:31; Paxton, 2009:349; Van Staden *et al.*, 2016:2). Die Witskrif 6 (DBO, 2001) erken dat inklusiewe onderwys verder strek as

slegs formele onderrig, aangesien verskeie leerbehoefte as gevolg van 'n verskeidenheid faktore en hindernisse ontstaan (DBO, 2001:17; Swart & Phasa, 2011:231). Die *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)* is deel van die implementering van die Witskrif 6 (DBO, 2001) vir die bou van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel vir spesiale onderwysbehoefte (DBO, 2008). *SIAS* word as strategie gebruik, omdat verskeie hindernisse en uitdagings ontstaan wat die leerder se leer en akademiese prestasie beperk. Volgens *SIAS* sluit hindernisse tot leer die volgende in (DBO, 2008:8):

- sosio-ekonomiese aspekte (byvoorbeeld die gebrek aan toegang tot basiese dienste, armoede en onderontwikkeling)
- faktore wat leerders in gevaar kan plaas (byvoorbeeld fisiese, emosionele en seksuele mishandeling, politieke geweld, MIV/VIGS-epidemie)
- gesindhede/houdings
- onbuigbare kurrikulum by skole
- taal en kommunikasie
- ontoeganklike en onveilige, geboude omgewings
- onvanpaste en onvoldoende voorsiening van ondersteuningsdienste
- 'n gebrek aan ouerlike erkenning en betrokkenheid,
- leerhindernisse
- 'n gebrek aan menslike hulpbron-ontwikkelingstrategieë

Die Witskrif 6 sowel as *SIAS* fokus op die konstruktiewe ondersteuning vir leer om die onderrig- en leeromgewing vir 'n maksimum deelname deur alle leerders te verbeter (DBO, 2008:8). Leerderondersteuning behels die samewerking van al die rolspelers wat betrokke is in die leerder se lewe (die ouers, skool en gemeenskap), asook gespesialiseerde intervensie- en beradingstrategieë soos wat dit spesifiek in die *SIAS*-dokument uiteengesit is (DBO, 2008:2). Die leerder se agtergrond en sterkpunte, wat in die omgewing toeganklik kan wees en wat positief kan bydra tot die leerder se akademiese prestasie, moet geïdentifiseer word (Bouwer, 2011:55-57). Indien 'n hindernis tot leer opgemerk word, moet die identifisering (van die spesifieke hindernis) en assessering daarvan gedoen word en leerderondersteuning dan aangebied word

deur intervensies en berading, sodat leer optimaal by die leerder plaasvind (DBO, 2008).

Nadat die identifisering van die leerder se leerhindernis plaasgevind het, behoort die opvoeder, volgens die beleidsverklaring, lesbeplanning uit die onderrigplan (soos wat dit in die KABV uiteengesit word) en handboeke, asook uit ander relevante bronne (DBO, 2011:8) en volgens die Witskrif 6 te doen, ter voorbereiding van hierdie individuele leerders se behoeftes, koöperatiewe leer, kurrikulumverryking en die hantering van leerders met gedragsprobleme (DBO, 2001:18). Die opvoeder is in die posisie om die nodige opvoedkundige geleentheid te skep vir kognitiewe vordering en ondersteuning. Die opvoeder moet dus 'n etiese verantwoordelikheid aanvaar, wat dit vir leerders moontlik maak om Engels tot kognitiewe akademiese vlak en sodoende kritiese geletterdheid te ontwikkel (*cf.* 6.2.1) (Cummins, 2009:262-264; DBO, 2011:7-8). Lesbeplanning gaan gepaard met die organisasie van die inhoud- en leerdoelstellings (Prinsloo & Gasa, 2011:500), asook om die metodes van onderrig en leeraktiwiteite met die korrekte toon toe te pas (Mosha, 2014:67). Engin (2009:1035) het 'n studie gedoen aangaande die noodsaaklikheid van motivering vir die aanleer van 'n tweede taal met die doel om aanbevelings te maak vir beplanning en onderrigstrategieë. As proefpersone is 'n groep van 44 studente gebruik. Die resultate het aangedui dat die opvoeder die toon van die aanleer van 'n tweede taal bepaal deur gemotiveerd te wees en 'n positiewe motiveringsomgewing te skep waar elke leerder bereid is om hulle beste te gee om die tweede taal suksesvol aan te leer (*cf.* 6.4). Voorgenoemde vind plaas deur 'n interpersoonlike ruimte tussen opvoeder en leerder te skep, wat deur Cummins (2009:263) beskou word as 'n bepalende faktor wat die aanleer van 'n taal kan bevoordeel of benadeel. Hierdie interaksie is nooit neutraal nie; dit versterk 'n negatiewe verhouding van mag, of dit bevorder 'n samewerkende verhouding van mag waar die leerder se identiteit in ag geneem word vir die suksesvolle aanleer van 'n taal (Cummins, 2009:262, 263).

Piker en Rex (2008) het navorsing gedoen aangaande die noodsaaklikheid van opvoeders se kwalifikasies, ondervinding en interaksie met leerders. Twee opvoeders, wat Engels as tweede taal in 'n Spaanse laerskool in Amerika onderrig, is as steekproef gebruik. Een van die opvoeders het 'n BA-graad verwerf, maar nog geen onderwys ondervinding opgedoen nie, terwyl die ander opvoeder ses jaar lank

onderwyswerkwinkels bygewoon het (Piker & Rex, 2008:188). Die resultate van die studie het aangetoon dat leerders se Engelse woordeskate baie uitgebrei het in die klas van die opvoeder wat die klas meestal net in Engels aangebied het. Die ander opvoeder het meestal in Spaans verduidelik, en die leerders is minimaal blootgestel aan Engels, wat woordeskateuitbreiding beperk het (Piker & Rex, 2008:189). Die resultate het verder aangedui dat die gebrek aan kennis en ondervinding ten gevolg gehad het dat die opvoeders nie geweet het hoe om 'n taalryke leeromgewing te skep nie (Piker & Rex, 2008:191).

Die realiteit is egter dat dit baie uitdagend vir opvoeders is om te verseker dat Engels as akademiese taal aangeleer word en dat leerders se akademiese prestasie voldoende is (*cf.* 6.1). Howie (2003) en UNICEF (2016:6) rapporteer 'n aantal faktore wat spesifiek verband hou met leerders se swak prestasie in Suid-Afrikaanse klaskamers. Hierdie faktore sluit die volgende in: onvoldoende vakkennis van onderwysers, onvoldoende kommunikasievermoëns tussen leerders en onderwysers, 'n gebrek aan onderrigmateriaal, probleme met betrekking tot die doeltreffende bestuur van klaskameraktiwiteite deur opvoeders, oorvol klaskamers en 'n swaarbelaaide onderrigplan. Daar bestaan 'n wydverspreide erkenning dat baie opvoeders in Suid-Afrika nie oor die nodige vaardighede en kennis beskik nie (Ebersöhn *et al.*, 2014:286; Krugel & Fourie, 2014:226). Nel en Müller (2010:637-638) beweer dat die tempo en kompleksiteit van opvoedkundige verandering in Suid-Afrika 'n oproep tot intensiewe indiensopleiding vir opvoeders is. UNICEF (2016:7) toon dat die begroting vir die besteding per opvoeder vir onderwysontwikkeling 'n gemiddeld van R1 625 per opvoeder in die jaar 2015/16 was. Die bedrag het gewissel vanaf R451 per opvoeder in Limpopo tot R3 201 in die Noord-Kaap (UNICEF, 2016:7). Ebersöhn *et al.* (2014:286) stem saam en verduidelik dat leerders in baie gevalle onderpresteer omdat opvoeders se bevoegdheidsvlak nie op standaard is nie en hulle nie leerders met 'n lae taalvaardigheid in Engels kan ondersteun nie.

Een van die grootste uitdagings is egter ook dat opvoeders se onderrighulpbronne beperk mag wees, veral op die platteland (Taylor & Von Fintel, 2016:75; Nel, 2011:150). Voorgenoemde beïnvloed leerders se algehele akademiese prestasie aangesien die visuele hulpmiddels beperk is (Dampier, 2014:38). Moshale (2014:66,74) merk op dat hulpbronne die leerproses meer aangenaam maak, omdat leerders se

ervaring meer werklik gemaak word deur byvoorbeeld handboeke te gebruik. Hulpbronne verskaf ook 'n konkrete basis vir konseptuele denke, waardeur leerders se verbeelding in Engels Tweedetaal gestimuleer word (Moshā, 2014:66). In baie gevalle, veral waar Engels as onderrigtaal gebruik word en leerders Engels as tweede taal moet aanleer, is hulpbronne baie beperk, veral op die platteland (Ebersöhn *et al.*, 2014:287; Taylor & Von Fintel, 2016:75; Nel, 2011:150).

Ten einde die bogenoemde uitdaging aan te spreek het organisasies soos READ (Lees, Onderrig en Ontwikkeling), 'n nie-regerings- opvoedkundige trust, ten doel om leerders en opvoeders by plattelandse skole toe te rus met hulpbronne en leesmateriaal om sodoende die Engelse geletterdheidsvlak in Suid-Afrika te verbeter. Die READ-organisasie gee leiding aan 957 grondslag- en intermediêre fase-leerders in klaskamers regoor Suid-Afrika om Engels as tweede taal suksesvol aan te leer (Sailors, Hoffman, Pearson, Beretvas & Matthee, 2010:25). Navorsing wat deur READ gedoen is, het bewys dat plattelandse skole 'n tekort aan verskeie hulpbronne het, wat veral leesboeke en handboeke insluit. In baie gevalle het leerders nie hulle eie handboeke nie en moet hulle deel met ander leerders, wat hulle prestasie in Engels en veral hulle leesvermoëns beïnvloed (Van der Berg, 2008:9). In die jaar 2016/17 is die begroting vir al nege provinsies in Suid-Afrika gekombineer vir leerder- en onderwyser-ondersteuningsmateriaal (LOOM), 'n bedrag geskat op R3 165.9 miljoen is toegeken, wat minder is as die R3 223,2 wat begroot is vir die jaar 2013/14, selfs voor aanpassings vir inflasie (UNICEF, 2016:8). Verder toon navorsing wat deur UNICEF (2016:8) gedoen is dat die bedrag wat aan LOOM bestee is nasionaal 'n gemiddelde bedrag van R235 per leerder was, wat nie genoeg sou wees vir twee handboeke per leerder nie. Sailors *et al.* (2010:24) sowel as Crouch en Parkinson (2011:83) is van mening dat, indien die beperkte hulpbronne by plattelandse skole in ag geneem word, dit 'n baie uitdagende taak is om leerders se taalprestasie en geletterdheidsontwikkeling in Suid-Afrika te verbeter.

Uit die voorafgaande bespreking is dit dus duidelik dat die skool as 'n geheel, insluitende die skool-familie-verhouding, opvoeders (asook hulle klaskamerbestuur, onderrig en opleiding) en die beskikbaarheid van hulpbronne 'n beduidende rol speel ten opsigte van leerders se akademiese prestasie, hulle geletterdheidsontwikkeling en die aanleer van Engels as tweede taal. Ouerbetrokkenheid, wat deel is van die skool-

gesin-verhouding, moet deur die skool aangemoedig word, aangesien ouers 'n kardinale rol speel in die geletterdheidsontwikkeling en akademiese prestasie van leerders. Epstein en Salinas (2004:13) het ses areas van ouerbetrokkenheid uiteengesit wat deur skole toepas kan word (*cf.* Tabel 1) om ouerbetrokkenheid by skole te verbeter. Skole het ook 'n verantwoordelikheid ten opsigte van die implementering van inklusiwiteit en intervensies vir leerderondersteuning sodat optimale geletterdheidsvaardighede deur alle leerders ontwikkel kan word. Die Witskrif 6 (DBO, 2001) en *S/AS*, wat deel uitmaak van die implementering van die Witskrif 6, is beleide wat in plek gestel word deur die Onderwysdepartement sodat leer en geletterdheidsontwikkeling vir alle leerders plaasvind. Verder is bevind dat opvoeders 'n groot, etiese verantwoordelikheid (vakkennis, klaskamerbestuur, lesbeplanning, ens.) het om pedagogiese geleenthede te skep en leerders aan te moedig, sodat kognitiewe ontwikkeling en taalaanleer by elke leerder plaasvind. Daar is egter baie uitdagings wat skole en opvoeders beperk, insluitende 'n beperking aan onderrighulpbronne, byvoorbeeld skryfboeke en leesboeke. Dit beïnvloed die aanleer van Engels en gevolglik die prestasie van Engels as tweede taal.

6.3.3 Die gemeenskap

Gemeenskappe in Suid-Afrika verskil ten opsigte van ras, klas, geloof en kulturele agtergrond, vermoë en taal (Swart & Phasa, 2011:243). Die gemeenskap waarin 'n kind grootword of woon, bepaal in baie gevalle die kind se welstand, gedrag en akademiese uitkomst (Emerson *et al.*, 2012:20; Prinsloo, 2011:453), asook Engels tweedetaalprestasie, spesifiek in Suid-Afrika (Makina, 2015). Die emosionele en sosiale probleme wat deur leerders ervaar word, dra by tot gedragsprobleme en dus tot leerders se Engels tweedetaalprestasie, geletterdheidsontwikkeling en akademiese prestasie (Nel, 2011:169). Skole of enige ander rolspeler kan nie alleen die volle omvang van die dienste verskaf wat nodig is om sosiale, emosionele en gedragsprobleme voldoende aan te spreek nie. Volgens *S/AS* (DBO, 2008:16) moet die gemeenskap se dienste en kundigheid ook gebruik word en afsonderlik van die skool en huis as ondersteuningsbron aangebied word om leerdergelykheid en holistiese ontwikkel van elke leerder te verseker.

Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel (*cf.* Figuur 2) demonstreer uitdruklik dat die sukses van die ontwikkeling van 'n kind as geheel (sosiaal,

emosioneel, fisies en intellektueel) bronne vereis wat buite die bestek van skole en gesinne val, maar wat ondersteunende bronne vanuit die gemeenskap is. Beperkte hulpbronne en kundigheid vir die hantering van byvoorbeeld leerhindernisse verskaf redes vir die onderwysinstellings in Suid-Afrika om op die sterkpunte van bestaande gemeenskappe se steunstelsels te vestig ten einde aktiewe leer vir alle leerders te verseker (Swart & Phasa, 2011:242). Die belangrikste hulpbron in 'n gemeenskap is volgens Adelman en Taylor (2002:237) die gesinne/families van die leerder. Ander hulpbronne sluit besighede, biblioteke, die polisie, parke, godsdienstige en burgerlike groepe, asook enige fasiliteit wat gebruik kan word vir optimale leer, verryking en ondersteuning (Adelman & Taylor, 2002:237). Swart en Phasa (2011:246) bevestig voorgenoemde deur te verduidelik dat die tipe hulpbron wat die skool kies om te mobiliseer sal afhang van die tipe hindernis wat aangespreek word.

Die ligging van die gemeenskap waarin die leerder woon (plattelands of stedelik), kan bydra dat sommige leerders benadeel word en nie 'n gelyke geleentheid tot onderrig kan ontvang nie, wat 'n invloed op leerders se geletterdheidsontwikkeling (in beide die huistaal en Engels) sowel as algehele akademiese prestasie kan hê (Bolton *et al.*, 2011:463-465; Deumert *et al.*, 2005:303,313; Adelman & Taylor, 2002). Die diskrepansie in die vaardigheids- en akademiese vlakke ten opsigte van Engels onder leerders in stedelike en plattelandse skole is duidelik sigbaar wanneer die resultate van nasionale vaardigheidstoetse vergelyk word (Van Staden *et al.*, 2016:9; Van der Berg, 2008). Tydens die derde Internasionale Wiskunde- en Wetenskapstudie (TIMSS-R) waarin die prestasie van wiskunde, wetenskap en Engels in Suid-Afrika bepaal is, het 'n duidelike diskrepansie tussen die akademiese prestasie van plattelandse en stedelike leerders voorgekom (Howie, 2003:229; Van der Berg, 2008:5). Stedelike gebiede beskik oor meer hulpbronne, wat aan leerders meer blootstelling tot multikulturele geleenthede gee, in teenstelling met leerders in plattelandse gemeenskappe, waar hulle blootstelling aan Engels in baie gevalle beperk is tot die skoolkonteks (Crouch & Parkinson, 2011:83-85; Nel, 2011:168; Pae, 2008) (*cf.* 6.1).

Ter aansluiting by die bogenoemde postuleer Adelman en Taylor (2002) dat gemeenskapbetrokkenheid by skole die volgende kan doen:

- deel die gebruik van skool- of omgewingsfasiliteite, -toerusting en ander hulpbronne
- die verbetering van veiligheid
- fondsinsameling
- deel en verspreiding van inligting
- die verskaffing van wedersydse ondersteuning
- deel verantwoordelikhede vir die beplanning, implementering en evaluering van programme en dienste
- bou en instandhouding van infrastruktuur
- uitbreiding van geleentede vir gemeenskapsdiens, internskappe, werk en ontspanningsaktiwiteite/fasiliteite
- die verbetering van openbare betrekkinge
- die bou van 'n gevoel van gemeenskaplikheid

Swart en Phasa (2011:243) verduidelik dat die filosofie van *ubuntu*, wat wyd deur Suid-Afrikaners aangegryp word, respek vir mekaar, vir menswaardigheid en die mens se lewe beklemtoon. Hulle verduidelik verder dat *ubuntu* in die onderwys belangrik is in die opsig dat kinders in Suid-Afrika nie net aan hulle biologiese ouers behoort nie, maar dat hulle welsyn en algehele ontwikkeling eerder die verantwoordelikheid van enige volwassene in die gemeenskap is. Die gemeenskap is daarom ook verantwoordelik vir leerders se geletterdheidsontwikkeling en kan bydra tot leerders se toekoms.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die gemeenskap 'n beduidende rol speel in die ontwikkeling van leerders se geletterdheidsontwikkeling en die verbetering van leerders se akademiese prestasie. Die gemeenskap bepaal in baie gevalle die kind se welstand, gedrag en akademiese uitkomst (Emerson *et al.*, 2012:20; Prinsloo, 2011:453) asook Engels tweedetaalprestasie, spesifiek in Suid-Afrika (Makina, 2015). Elke rolspeler in leerders se lewens moet saamwerk (die huis, skool en omgewing) om algehele ontwikkeling van leerders moontlik te maak, aangesien daar sowel ekstrasieke (soos verduidelik in hierdie afdeling) as intrinsieke determinante is wat

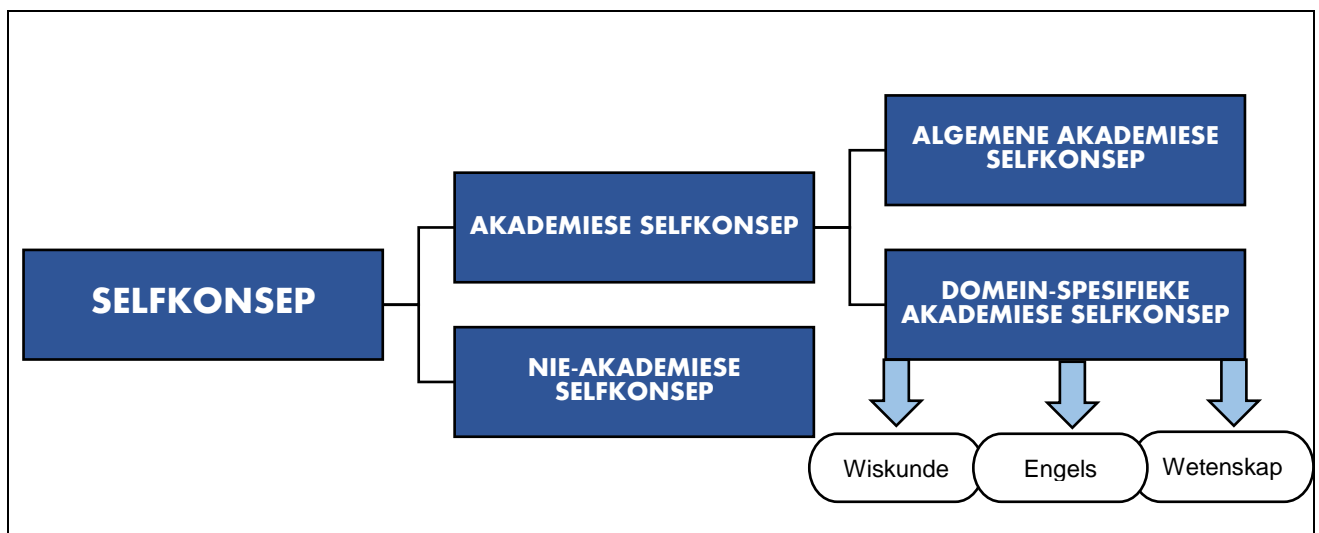
Engels tweedetaalprestasie en leerders se geletterdheidsontwikkeling beïnvloed (Paxton, 2009:349; Van Staden *et al.*, 2016:2). Indien leerders se geletterdheidsvaardighede nie op voldoende vlak ontwikkel word nie, word hulle akademiese prestasie beïnvloed. Dit het tot gevolg dat leerders oor 'n negatiewe selfbeoordeling beskik, aangesien daar 'n gebrek aan vermoë is. In die afdelings wat volg gaan intrinsieke faktore, selfkonsep en motivering, se rol op die aanleer van Engels Tweedetaal en geletterdheid ondersoek word.

Ter aansluiting by die derde navorsingsvraag, naamlik hoe die verskillende leeromgewings, volgens Epstein se oorvleuelende invloedstermodel, die aanleer van Engels as 'n tweede taal binne die Suid-Afrikaanse konteks beïnvloed, het die literaturoorsig bevind dat die model wel toepaslik is en dat leerders se verskillende leeromgewings (huiskonteks, skool en gemeenskap) die aanleer van Engels as 'n tweede taal beïnvloed. Die invloedstermodel plaas die leerder se familie/gesin, skool en gemeenskap in oorvleuelende sferes, aangesien hierdie belanghebbendes onderliggende wedersydse verantwoordelikhede asook 'n invloed op die leerder se geletterdheidsontwikkeling en Engels tweedetaalprestasie het. Daar is verskeie faktore en leerhindernisse binne leerders se leeromgewings en indien die leerder se familie/gesin, skool en gemeenskap nie ondersteunend saamwerk nie, bring dit implikasies vir die aanleer van Engels mee.

6.4 Selfkonsep

Selfkonsep is die kennis, idees, gevoelens, wense en vrese waaroor 'n individu beskik wat in verhouding met homself of haarself is (Piers & Herzberg, 2002). Selfkonsep word ook definieer as 'n individu se kognitiewe voorstelling van die self (Reeve, 2005:308). Dit is die opsomming van elke individu se selfkennis wat verband hou met hoe die persoon homself of haarself sien (Csizér & Magid, 2014:7). Elke individu beskik oor 'n globale selfkonsep, wat verwys na 'n algemene gevoel van selfwaarde, selfaanvaarding en selfrespek (Mercer & Williams, 2014:10), maar selfkonsep is ook 'n multidimensionele konstruk (Kernis, 2006:16; Marsh & Martin, 2011:60; Mercer & Williams, 2014:10; Qiang & Huili, 2007:4; Walker, 2015:74). Shavelson *et al.* (1976) konseptualiseer selfkonsep in 'n multidimensionele en hiërargiese model. Die model verduidelik dat selfkonsep multidimensioneel is en onderskei tussen akademiese, sosiale, emosionele of fisiese aspekte van die self (Arens & Jansen, 2016:646; Mercer

& Williams, 2014:10; Shavelson *et al.*, 1976). Die soort selfkonsep waaroor individue beskik, is in lyn met die bepaalde aspek en situasie in hulle lewe (Seaton *et al.*, 2014:50). 'n Stelling van Shavelson *et al.* (1976) kan by bogenoemde aangevoer word, naamlik dat selfkonsep 'n beskrywende en evaluerende aspek het. Só kan individue hulleself beskryf (*Ek is gelukkig*) en hulleself evalueer (*Ek doen goed in Engels*). Marsh en Martin (2011:61) verduidelik dat evaluasies teen 'n absolute ideaal, die relatiewe prestasie van ander, 'n persoonlike/innerlike standaard ('n persoonlike beste) of deur die vergelyking van ander se standarde of verwagtinge van ander gedoen kan word. Kernis (2006:5) gebruik die voorbeeld van 'n sportman wat oor 'n hoë sport- en fisiese selfkonsep beskik, terwyl iemand wat in sy skolastiese vermoëns twyfel, oor 'n lae akademiese selfkonsep beskik. Soos voorgestel in die onderstaande figuur (*cf.* Figuur 3), verdeel Shavelson *et al.* (1976) se multidimensionele-model selfkonsep ook in akademiese sowel as nie-akademiese domeine (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011) met 'n onderskeid tussen 'n algemene akademiese selfkonsep (die leerder het 'n algemene kognitiewe voorstel oor sy/haar akademiese vermoëns) en 'n domein-spesifieke akademiese selfkonsep (die leerder het 'n kognitiewe voorstel oor sy/haar vermoëns in byvoorbeeld Engels) (Arens & Jansen, 2016:647; Marsh & Craven, 2006).



Figuur 3. 'n Voorstelling van die onderskeid tussen algemene akademiese selfkonsep en domein-spesifieke akademiese selfkonsep (aangepas uit Marsh & Craven, 2006:137).

Kernis (2006:7) verduidelik dat elke persoon oor 'n *ware self* (hoe die persoon is) en *ideale self* (hoe die persoon graag sal wil wees) beskik. Die ideale self word gevorm deur persoonlike ervarings en eise wat deur die omgewing gestel word en dit bepaal

tot 'n groot mate hoe die ware self geëvalueer word. 'n Persoon wat byvoorbeeld 'n atleet is, sal sensitief wees vir die evaluering van sy/haar atletiekprestasies. 'n Gevoel van mislukking sal ervaar word wanneer die atleet nie sy/haar vooropgestelde sportdoelwitte bereik nie. Dit beteken dat, indien die *ideale self* wat Engels as tweede taal aanleer oorsee wil gaan of tersiêre opvoeding wil kry, dit die motiveerder sal wees vir die *ware self* (Csizér & Magid, 2014:8).

Namate leerders se kognitiewe vermoëns verander soos wat hulle volwasse raak, so verander hulle selfkonsep oor hulleself ook (Green, Nelson, Martin & Marsh, 2006:535). Hierdie siening van die self is belangrik omdat dit die manier en houding van die benadering tot leer en taalprestasie beïnvloed. Tydens die aanleer van Engels evalueer leerders hulleself en teenoor die portuurgroep se prestasie, asook ten opsigte van hulle eie doelstellings (Csizér & Magid, 2014:1). Daarom speel elke leerder se konsep van die self 'n belangrike rol in die aanleer van Engels en in Engels tweedetaalprestasie (Mercer & William, 2014:15; Walker, 2015:73). Selfkonsep word ook as belangrik in opvoeding beskou, omdat dit 'n direkte verband met akademiese prestasie, motivering en leer het (Kernis, 2006; Mercer & Williams, 2014:1; Seaton *et al.*, 2014:51; Walker, 2015:73). Kennis van hierdie wedersydse verband is belangrik vir opvoeders. Selfkonsep voorspel nie net akademiese uitkomst nie, maar is ook 'n dryfkrag vir akademiese prestasie, wat implikasies vir opvoedkundige intervensies veroorsaak (Seaton *et al.*, 2014:50,51).

Opvoedkundige intervensies vir die opbou van 'n goeie akademiese selfkonsep om Engels Tweedetaal te verbeter sluit die leerervaring en akademiese terugvoer in wat leerders deur opvoeders ontvang. Reeve (2005:308) verduidelik dat selfkonsep opgebou word uit refleksies van ervarings. Mense gee aandag aan terugvoer wat hulle elke dag ontvang – wat hulle persoonlike eienskappe, kenmerke en voorkeure openbaar. Mense verwerk met verloop van tyd honderde individuele ervarings tot 'n algemene voorstelling van die self en kom sodoende tot 'n gevolgtrekking van die self (Reeve, 2005:309). Net soos wat mense voorstellings van ander mense, plekke en gebeurtenisse het, het ons ook voorstellings van onself (Reeve, 2005:308).

Qiang en Huili (2007:3-13) het 'n ondersoek gedoen wat tot gevolgtrekking gekom het dat 'n positiewe selfkonsep bydra tot beter prestasie in Engels as tweede taal. Vir die ondersoek is 32 universiteit studente gebruik. 'n Selfkonsepstoets en twee basiese

vaardigheidstoetse (om vaardigheid in lees, skryf en praat te meet) is gebruik. Die resultate het aangetoon dat dit nie saak maak watter soort taalvaardigheid getoets word nie; 'n hoë selfkonsep dra by tot 'n goeie prestasie in Engels as tweede taal. In aansluiting met Qiang en Huili (2007) se gevolgtrekking dui Qalavand *et al.* (2013:331, 339) se bevindings ook aan dat 'n sterk verband tussen die deelnemers se selfkonsep en hulle akademiese prestasie, insluitende Engels as tweede taal bestaan. Hulle beklemtoon dat opvoeders akademiese selfkonsep in ag moet neem, omdat dit 'n kragtige motivering is wat die aanleer van taal optimaliseer. Motivering en selfkonsep is dus albei baie belangrike bepalende faktore vir die prestasie van Engels Tweedetaal (Ashmed & Bruinsma, 2006:567; Csizér & Magid, 2014:15). Een spesifieke aspek van 'n leerder se selfkonsep is baie relevant vir die navorsing van motivering – die toekomsaspek van selfkonsep. Csizér en Magid (2014:7) postuleer dat die belangrikste nie is hoe leerders hulleself tans sien nie, maar hulle toekomstige siening van hulleself. Volgens Csizér en Magid (2014:108-109) behoort selfkonsep as die kern van menslike ervaring beskou te word en moet dit deel wees van tweedetaalmotivering, om te bepaal watter eienskappe van die self individue dryf en hulle optrede bepaal. In 'n studie van 181 Asiatiese en Europese studente het Ashmed en Bruinsma (2006:551-572) 'n positiewe verband tussen intrinsieke motivering en akademiese selfkonsep gevind. Die mate waartoe studente positief oor hulleself en hulle akademiese vermoëns voel, bepaal hoe intrinsiek gemotiveerd hulle sal wees ten opsigte van hulle akademiese verpligtinge (Ashmed & Bruinsma, 2006:567). Hierdie bevindings bewys dat 'n leerder wat gemotiveerd is en oor 'n hoë akademiese selfkonsep beskik, ook goed in Engels as tweede taal presteer. Tweedetaalmotivering en selfkonsep is met ander woorde interafhanklike konsepte van mekaar (Csizér & Magid, 2014:108-109).

Ter aansluiting by die vierde navorsingsvraag is die moontlike rol wat selfkonsep by die aanleer van Engels kan speel, nagevors. Uit die bestaande literatuur en voorafgaande bespreking blyk dit dat selfkonsep beskryf word as 'n multidimensionele konstruk wat volgens die selfkonsepmodel (Shavelson *et al.*, 1976) onderskei tussen akademiese, sosiale, emosionele of fisiese aspekte van die self (Arens & Jansen, 2016:646; Mercer & Williams, 2014:10). Selfkonsep word ook onderskei deur Shavelson *et al.* (1976) se selfkonsepmodel, tussen akademiese en nie-akademiese domeine, asook tussen algemene akademiese domeine en spesifieke akademiese

domeine (cf. Figuur 3). Selfkonsep speel 'n beduidende rol by die aanleer van Engels as tweede taal en beïnvloed leerders se Engels tweedetaalprestasie (Qiang & Huili, 2007; Qalavand *et al.*, 2013). Leerders wat Engels Tweedetaal aanleer, evalueer hulleself teenoor hulle portuurgroep en ontwikkel 'n kognitiewe voorstelling van hulleself en hulle Engelse taalvermoëns, wat gevolglik ook hulle motivering teenoor die aanleer van Engels kan beïnvloed, aangesien leerders se selfkonsep en motivering interafhanklike konsepte van mekaar is (Ashmed & Bruinsma, 2006; Csizér & Magid, 2014; Walker, 2015:74).

6.5 Motivering

Motivering bepaal en lei gedrag en het volhoubare deelname tot gevolg (Mosh, 2014:66; Dörnyei, 1998:117). Deci en Ryan (2000:227) definieer motivering as 'n volhardende gedrag wat geïnisieer word, tot die mate waarin individue glo die gedrag tot gewenste uitkomst of doelwitte sal lei. Motivering is 'n dinamiese konstruk wat gegrond word in die konteks waarin leer plaasvind (Lasagabaster, 2011:5; Seaton *et al.*, 2014:52). Die selfdetermineringsteorie (SDT) (Deci & Ryan, 1985; 2000) impliseer dat motivering as 'n multidimensionele konstruk gesien moet word. Verskillende tipes motivering hou verband met verskillende redes vir onderliggende gedrag (Deci & Ryan, 1985; 2000a). Die tipe motivering wat die uitkomst voorspel, is belangriker as die mate van motivering (Deci & Ryan, 2016; Ricard & Pelletier, 2016:33). Die SDT, wat in Figuur 4 voorgestel word, bevestig dat elke individu 'n begeerte het vir selfontwikkeling wat beide binne homself/haarself en ook met die omgewing en alles daarbinne geïntegreer is (Csizér & Magid, 2014:110). Die SDT fokus op intrinsieke en ekstrinsieke motivering en postuleer dat elke individu fundamentele sielkundige behoeftes het, naamlik bevoegdheid, selfstandigheid en betrokkenheid. Wanneer hierdie drie behoeftes ondersteun word, sal individue optimaal funksioneer en welstand ervaar (Csizér & Magid, 2014:110; Deci & Ryan, 2000b; Jang, Kim & Reeve, 2016:27). Hierdie behoeftes is verwant aan 'n individu se selfkonsep en dus ook aan motivering (Deci & Ryan, 1985; Csizér & Magid, 2014:110). Clément, Noels, Pelletier en Vallerand (2000) het die SDT toegepas met die poging om faktore te identifiseer wat leerders se benadering en houding teenoor leer beïnvloed. Die gevolgtrekking is dat intrinsieke en ekstrinsieke motiverings voorspellers van hulle houding is en dat die basiese sielkundige behoeftes bydra tot intrinsieke motivering.

Motivering kan aanvaar word as kardinaal vir tweedetaalprestasie en word gesien as 'n bepaler vir tweedetaalprestasie (Csizér & Magid, 2014; Lasagabaster, 2011:3; Dörnyei & Csizér, 1998:204). Volgens Dörnyei (1998:117) is motivering die primêre ondersteuningstruktuur en later die dryfkrag van die lang en dikwels uitdagende leerproses. Moshá (2014:66) stem saam met Dörnyei (1998) se stelling en voeg by dat indien leerders nie wil leer nie, hulle doeltreffendheid om te leer sodanig verswak totdat hulle feitlik niks leer nie. Engin (2009:1036) verduidelik dat die motivering van die leerders bepaal hoe gereed en bereidwillig hulle is om meer inligting te kry om sodoende hulle vermoëns te ontwikkel om die tweede taal te verstaan, te skryf en te praat. Met betrekking tot die huidige studie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap (*cf.* Artikel 2) wat ondersoek het wat die invloed van motivering en selfkonsep op Engels tweedetaalprestasie is, het dit ook 'n implikasie, want dit sal daartoe lei dat baie leerders die tweede taal bemeester, afgesien van hulle akademiese vermoëns of sosiale omgewingsvereistes.

Vir die leerder om innerlike dryfkrag te beskik, moet leerders se omgewing in ag geneem word (*cf.* 6.3). Engels tweedetaalprestasie vind plaas in die onmiddellike leer- en ervaringsomgewing (Csizér & Magid, 2014:7), byvoorbeeld die genot van die klas, opvoeder-leerder-verhouding en die kwaliteit van die onderrig. Die opvoeder se rol in die motivering van leerders, sodat leerders se geletterdheidvaardighede en akademiese prestasie optimaal is, kan dus nie geïgnoreer word nie. Dörnyei en Csizér (1998:215) het tien motiveringsstrategieë hersien en saamgestel vir opvoeders om leerders in die klaskamer te motiveer. Die streekproef wat deur Dörnyei en Csizér (1998) gebruik is, het uit 200 opvoeders bestaan (47 mans, 151 vroue en twee wie se geslagsdata ontbreek het) wat Engels in Hongarye aanbied. Die opvoeders se motiveringstrategieë is vanuit twee aspekte beskryf: a) hoe belangrik die deelnemers sekere motiveringstrategieë beskou, en b) hoe gereeld hulle hierdie strategieë, wat hulle as belangrik beskou, gebruik. Die strategieë is hersien en opgestel vir opvoeders wat 'n motiveringsbenadering wil gebruik vir die suksesvolle aanleer van 'n tweede taal. Die finale weergawe van die tien aanbevelings vir motivering word in Tabel 2 aangedui.

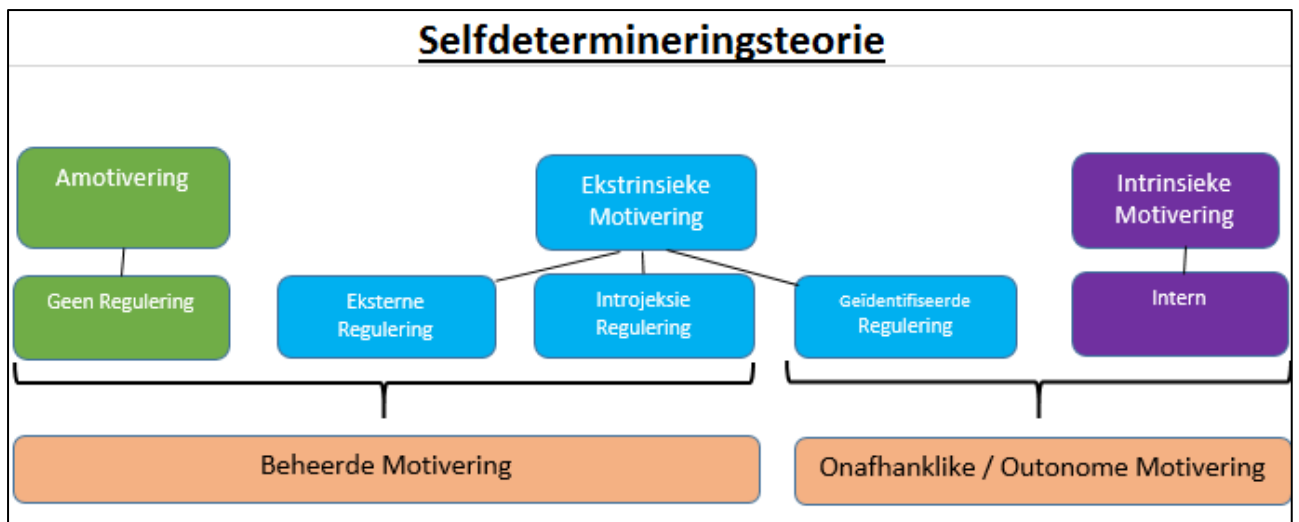
Tabel 2. Tien aanbevelings vir die motivering van taalleerders (Dörnyei & Csizér, 1998:215).

1. Stel 'n voorbeeld deur jou eie gedrag.
2. Skep 'n aangename, ontspanne atmosfeer in die klaskamer.
3. Bied die take behoorlik aan.
4. Ontwikkel 'n goeie verhouding met die leerders.
5. Verhoog die leerders se linguistiese selfvertroue.
6. Maak die taalklasse interessant.
7. Bevorder leerder outonomie.
8. Verpersoonlik die leerproses.
9. Verhoog die leerder se doel-georiënteerdheid.
10. Maak die leerders vertrouwd met die doeltaal se kultuur.

Dörnyei en Csizér (1998:209) verduidelik dat hierdie strategieë nie as 'n stel reëls deur opvoeders gebruik moet word nie, maar eerder as 'n riglyn oor hoe om hulle leerders in die aanleer van 'n tweede taal in die klaskamer te motiveer. Die aanbevelings sluit onder andere in dat opvoeders 'n goeie verhouding met die leerders behoort te ontwikkel (nommer 4) ten einde hulle motivering om Engels aan te leer, te verhoog. Hierdie is 'n welbekende beginsel; 'n goeie verhouding tussen die opvoeder en leerders is 'n basiese vereiste vir die motivering van leerders (Cummins, 2009). Die aanbeveling sluit in dat leerders se linguistiese selfvertroue (nommer 5) deur die opvoeder verhoog moet word. Linguistiese selfvertroue word deur Mercer en Williams (2014:23) beskryf as leerders se siening oor hulle vermoë om in die tweede taal te kommunikeer en aan ander linguistiese vereistes te voldoen. Hulle verduidelik ook dat linguistiese selfvertroue geassosieer word met laer vlakke van angstigheid. Dörnyei en Csizér (1998:217) reflekteer die voorgenoemde aanbeveling op die feit dat leerders se persepsie en oordeel bepaal word deur die leerder se strewe om doelgerigte optrede te inisieer. Dit moet beklemtoon word dat selfkonsep nie direk gekoppel word aan 'n individu se werklike vermoë of bevoegdheid nie, maar eerder aan subjektiewe vermoë of vaardigheid. Csizér en Magid (2014:22) verduidelik dat tweedetaalprestasie nie noodwendig bepaal word deur wat leerders weet of kan doen nie, maar eerder wat hulle dink hulle weet of kan doen. Die bevordering van leerder-outonomie (nommer 7) wat as aanbeveling vir motivering beskou word, is ook van kardinale belang. Outonomie word gesien as die vermoë om beheer te neem oor 'n mens se eie leer (Liu, 2015:1166).

'n Studie wat deur Liu (2015) gedoen is om te bepaal tot watter mate outonomie en motivering die aanleer van Engels as tweede taal beïnvloed, beklemtoon die noodsaaklikheid van outonomie by die motivering van leerders. Die streekproef het bestaan uit eerstejaars aan 'n universiteit wat besig was om verpligte Engels lesings by te woon. Die resultate het voorgestel dat outonomie as fundamentele eienskap in die aanleer van Engels gesien kan word en dat outonomie intrinsieke motivering verbeter. Deci en Ryan (2000a:60) bevestig Liu (2015) se bevindings deur te verduidelik dat intrinsieke motivering deur outonomie bevorder word, aangesien die leerder bevoeg voel. Hulle voeg by dat sonder motivering daar ook geen outonomie by leerders sal wees nie. Die voorwaarde vir verbeterde motivering in die taalklas is dat leerders verantwoordelikheid vir hulle eie leer neem en self die keuse maak om deel te neem om sodoende hulle prestasie (in byvoorbeeld Engels) verbeter (Dörnyei & Csizér, 1998:217).

Die SDT stipuleer verder dat motivering op 'n kontinuum van selfdeterminasie lê (Clément *et al.*, 2000:60) (sien onderstaande Figuur 4). Selfdeterminasie word gesien as enige keuse wat sonder enige eksterne invloede deur 'n individu gemaak word. Deci en Ryan (1985; 2000a) verduidelik dat wanneer motivering meer gedetermineerd is, gedrag met outonomie en keuse uitgevoer word. In teenstelling, wanneer motivering minder gedetermineerd is, word gedrag uitgevoer onder eksterne beperkinge ten einde spesifieke uitkomst te bereik. Verskeie studies het die geldigheid van hierdie kontinuum in die onderwys ondersteun (Ricard & Pelletier, 2016:33; Vallerand *et al.*, 1992).



Figuur 4. Voorstelling van die selfdetermineringsteorie wat drie tipes motivering aandui, naamlik amotivering, ekstrinsieke motivering en intrinsieke motivering (Deci & Ryan, 1985; 2000a).

Intrinsieke motivering (op die verste punt regs in Figuur 4) verteenwoordig die hoogste vlak van selfdeterminasie (Ricard & Pelletier, 2016:33). Wanneer individue intrinsiek gemotiveerd is, vind deelname aan Engels taalaktiwiteite plaas vir die plesier en bevrediging wat hulle inherent ervaar (Deci & Ryan, 1985). 'n Leerder wat byvoorbeeld intrinsiek gemotiveerd is om skool by te woon sal dit doen vir die genot wat hy/sy verkry deur nuwe dinge te leer. Aan die ander kant, wanneer 'n leerder ekstrinsiek gemotiveerd is, gaan hy/sy skool bywoon om iets in ruil daarvoor te ontvang of omdat dit deur sy/haar ouers of die wet verwag word. Elke leerder beskik dus oor 'n bepaalde motiveringsvlak en reguleer sy/haar redes waarom 'n aktiwiteite aangepak word en voltooi moet word.

Deci en Ryan (1985; 2000a) het verskillende vorms van ekstrinsieke regulerende tipes geïdentifiseer wat verskillende vlakke van selfdeterminasie voorstel. Die regulerende tipes is (van die laagste tot die hoogste): eksterne regulering, introjeksie-regulering en geïdentifiseerde regulering (Deci & Ryan, 1985; 2000a). Eksterne geregleerde gedrag word beheer deur 'n invloed wat van buite kom (Ricard & Pelletier, 2016:34), byvoorbeeld, leerders wat Engels taalaktiwiteite voltooi omdat hulle opvoeders hulle verplig. Introjeksie-regulering vind plaas wanneer die eksterne invloed van motivering gedeeltelik geïnternaliseer is, maar nog nie ten volle deur die individu aanvaar is nie (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios & Sideridis, 2008:40). Leerders demonstreer hierdie tipe regulasie wanneer hulle skool toe gaan of Engels taalaktiwiteite voltooi

omdat hulle skuldig voel (Ricard & Pelletier, 2016:33; Kernis, 2006:41). Geïdentifiseerde regulasie is 'n hoër vorm van ekstrinsieke motivering en vind plaas wanneer deelname persoonlike waarde het en as belangrik beskou word. Leerders woon skool by, want hulle streef daarna om 'n loopbaan te hê wat 'n opvoeding vereis (Clément *et al.*, 2000:60). Leerders sal byvoorbeeld goed wil presteer in Engels omdat hulle graag oorsee wil gaan of suksesvol in die wêreld van werk wil wees, aangesien Engels as wêreldtaal beskou word (Oroujlou & Vahedi, 2011:994).

Amotivering (op die verste punt links in Figuur 4) vind plaas wanneer geen voorneme vir deelname waargeneem word nie (Deci & Ryan, 2000a). 'n Leerder met amotivering heg geen waarde aan skoolbywoning nie. Volgens Ricard en Pelletier (2016:33) weet hierdie leerders nie hoekom hulle skool bywoon nie. Hierdie leerders ervaar 'n gevoel van onbevoegdheid (Deci & Ryan, 2002:17). 'n Leerder met amotivering sal byvoorbeeld glad nie aan Engels taalaktiwiteite wil deelneem nie en voel onbevoeg om dit te voltooi. Geen belangstelling of motivering in Engels sal waargeneem word nie.

Ter aansluiting by die vyfde navorsingsvraag het hierdie literatuurondersoek duidelik getoon dat motivering 'n kardinale bepaler vir tweedetaalprestasie is, asook 'n innerlike dryfkrag ten opsigte van die suksesvolle aanleer van Engels as 'n tweede taal is. Die gevolgtrekking kan daarom gemaak word dat motivering 'n groot invloed op Engels tweedetaalprestasie het. Die beskikbare navorsingsresultate dui aan dat motivering as een van die belangrikste faktore vir die aanleer van 'n tweede taal beskou kan word, aangesien motivering 'n direkte bepaler en die dryfkrag van tweedetaalprestasie is. Verder dui die navorsingsresultate aan dat die selfdetermineringsteorie (*cf.* Figuur 4) toepaslik is op die aanleer van 'n tweede taal. Die teorie verduidelik dat elke individu 'n begeerte vir selfontwikkeling het wat geïntegreer binne homself/haarself en ook met die omgewing en alles daarbinne is. Volgens die SDT (Deci & Ryan, 1985; 2000a) lê motivering op 'n kontinuum van selfdeterminasie. Indien 'n leerder se motivering meer gedetermineerd is, word hulle gedrag en keuse om goed in Engels te presteer met outonomie uitgevoer.

7. Gevolgtrekking

Die primêre doelwit met hierdie teoretiese artikel was om oorhoofs verskeie intrinsieke en ekstrinsieke faktore te identifiseer en wat die invloed daarvan op Engels tweedetaalprestasie en die geletterdheidsontwikkeling van leerders in Suid-Afrika is. Die Suid-Afrikaanse taalbeleid (*The Language in Education Policy*) (Department of Education, *Government Gazette* no. 18546, 1997) poog om taalgelykheid en gehalte onderwys te bevorder in al 11 amptelike tale van die Suid-Afrikaanse Grondwet en poog om om tweetaligheid te bevorder (Van Staden *et al.*, 2016:2). Engels word as wêreldtaal en dus as Suid-Afrika se taal vir besigheid en politiek beskou, wat daartoe bydra dat Engels as onderrigtaal in skole en tersiêre instansies gebruik word. Voorgenoemde vorm deel van die eerste doelwit van hierdie literatuurondersoek, naamlik hoe Engels as tweede taal tans binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks geïmplementeer word. Leerders moet gevolglik 'n goeie geletterdheidsvlak en prestasie in Engels, wat die meeste leerders in Suid-Afrika se tweede of derde taal is, ontwikkel (Ebersöhn *et al.*, 2014:286; Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:733).

Aan die hand van beskikbare literatuur is bewys dat voorgenoemde baie druk op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaas en pedagogiese gevolge en realiteite tot gevolg het wat betref die aanleer van Engels. Wanneer Engels as akademiese taal deur leerders gebruik kan word, kan die gevolg wees dat leerders akademies swak presteer. Wanneer Engels ingestel word en wanneer die oorgang na Engels as onderrigtaal plaasvind, verskil afhangende van die skool se keuse. Suid-Afrikaanse skole maak gebruik van verskeie tweetalige modelle, byvoorbeeld subtraktiewe tweetaligheid ("*submersion*") en toegevoegde tweetaligheid ("*immersion*") vir die toepassing en oordrag van Engels as onderrigtaal. Toegevoegde tweetaligheid word as meer voordelig deur die beskikbare literatuur beskou, aangesien leerders stelselmatige blootstelling aan Engels kry en geletterdheid asook inhoudsinstruksies in beide die leerders se eerste en tweede taal verduidelik word (De Jong, 2016; Feinauer *et al.*, 2013:439-440). Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleids-verklaring (DBO, 2011:129) stel ook hierdie benadering tot Engels Tweedetaal voor. Ten einde Engels as onderrigtaal te gebruik en konsepte oor te dra sodat leerders 'n begrip het van wat verduidelik word, maak opvoeders gebruik van kodewisseling (*code-switching*). Opvoeders gebruik leerders se huistaal saam met Engels Tweedetaal in

die klaskamer. Alhoewel daar baie kritiek rondom kodewisseling in die beskikbare literatuur bestaan (Nel, 2011:169; Probyn, 2009; Van Staden *et al.*, 2016; Nel & Müller, 2010), is daar wel ook navorsingsbevindings in die literatuur wat bewys het dat kodewisseling voordelig kan wees en dat dit 'n moontlike oplossing kan wees vir die implikasies wat deur die onderwys ervaar word (Ncoko *et al.*, 2011). Daar kan geen maklike oplossing wees vir die pedagogiese kompleksiteite wat deur veeltaligheid in Suid-Afrikaanse klaskamers veroorsaak word nie, maar indien die nodige opleiding en vakkennis deur opvoeders beskik word, kan kodewisseling as klaskamerstrategieë en oplossing gebruik word om tweedetaalonderrig in die onderwys van Suid-Afrika te verbeter.

Tweedens het die studie aan die hand van beskikbare literatuur Cummins se interafhanklikheidshiptese se toepassing op die oordrag van leerders se huistaal tot Engels Tweedetaal ondersoek. Uit die beskikbare resultate en studies wil dit tog blyk dat die meeste navorsers of studies wel die belangrikheid van leerders se huistaal ten opsigte van die aanleer van 'n tweede taal getoon het. In dié verband postuleer navorsers dat leerders se huistaal as die grondslag van geletterdheidsontwikkeling dien en dat daar 'n interafhanklikheid tussen leerders se huistaal en Engels wat aangeleer word, bestaan. Deur linguistiese oordrag word reeds verworwe taalstrukture oorgedra om Engels aan te leer en beïnvloed dus die prestasie in Engels. Tog, ten spyte hiervan, is dit belangrik om daarop te wys (soos bevestig deur navorsers wat aangehaal is in hierdie teoretiese artikel), dat die aanleer van Engels nie outomaties plaasvind nie. Die tempo van die aanleer van tale verskil, afhangende van die fonologiese en ortografiese ooreenkomste of verskille tussen die tale. Cummins se *BICS*- en *CALP*-konstrukte en -raamwerk (*cf.* Figuur 1) wat bydra tot die ontwikkeling van Engels akademiese taal, is baie nuttig in terme van die ontwikkeling van sommige leerders om vlot in Engels te kommunikeer (*BICS*), maar nie Engels as akademiese taal kan gebruik nie (*CALP*). Die *BICS/CALP*-raamwerk stel voor dat leerders kognitief uitdagende aktiwiteite moet doen, maar kontekstuele en linguistiese ondersteuning deur die opvoeder moet ontvang. Hierdie algemeen onderliggende eienskappe tussen die twee tale (huistaal en Engels) moet as opvoedkundige hulpbron gebruik word deur die geletterdheidsvaardighede wat leerders reeds in die huistaal verwerf het, toe te pas op die aanleer van Engels sodat hulle luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede versterk word (DBO, 2011:8).

Die derde doel met hierdie studie was om vas te stel hoe 'n leerder se verskillende interaktiewe leeromgewings (huiskonteks, skool en gemeenskap), volgens Epstein se oorvleuelende invloedssferemodel (Epstein, 1987) (*cf.* Figuur 2), die aanleer van Engels as 'n tweede taal kan beïnvloed. Die invloedssferemodel plaas die leerder se familie/gesin, skool en gemeenskap in oorvleuelende sfere. Hierdie drie belanghebbendes het onderliggende wedersydse belange en invloede wat bydra tot die leerder se leeruitkomst. Die navorsingsresultate van beskikbare literatuur dui aan dat Engels tweedetaalprestasie 'n gesamentlike verantwoordelikheid tussen families/gesinne, skole en gemeenskappe is. Die leerder se familie/gesin, skool en gemeenskap moet ondersteunend saamwerk, aangesien daar in elke leeromgewing verskeie faktore en hindernisse is wat Engels tweedetaalprestasie beïnvloed en beperk:

- Die familie/gesin beïnvloed die ondersteuning wat die leerder buite die skoolkonteks kry. Geletterdheidsontwikkeling vind plaas lank voordat die leerder met formele onderrig begin; daarom is dit van kardinale belang dat ouerbetrokkenheid deur die skool aangemoedig word. Ouerbetrokkenheid in leer, onderlê leerders se kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling en kan die aard van die skoolgemeenskap en onderrig beïnvloed. Ouerbetrokkenheid by die leerder se onderrig en skoolkonteks is daarom 'n baie belangrike faktor vir die verbetering van Engels tweedetaalprestasie. Dit maak nie saak wat die ouers se opvoedingsvlak, sosio-ekonomiese agtergrond of beroep is nie, hulle kan steeds 'n groot verskil maak deur net betrokke te wees by die leerders se opvoeding en ondersteuning te bied wanneer dit nodig is.
- Die skoolkonteks waarin 'n leerder Engels as tweede taal aanleer, is die formele leeromgewing. Verskeie faktore in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks beïnvloed tweedetaalprestasie, onder andere die onderrigtaal, opvoeders en hulpbronne wat by die skool beskikbaar is. Plattelandse skole in Suid-Afrika het veral 'n tekort aan leesboeke en handboeke (Sailors *et al.*, 2010:25). Voorgenoemde faktore beïnvloed nie net Engels tweedetaalprestasie nie, maar ook leerders se leesvermoëns en geletterdheidsontwikkeling.

- Die gemeenskap waarin 'n leerder grootword, bepaal die beskikbare hulpbronne asook die hoeveelheid blootstelling wat daar aan Engels Tweedetaal is. Die gevolg is dat minder kognitiewe stimulerende aktiwiteite aangebied kan word omdat minder geleenthede beskikbaar is. Daar is verder bevind dat die gemeenskap 'n bron van ondersteuning behoort te wees vir die huis en die skool waaruit dienste en hulpbronne ter wille van die verhoging van opvoedkundige deelname vir alle leerders gemobiliseer word.

Die vierde doel met hierdie studie was om vas te stel watter moontlike rol selfkonsep kan speel by die aanleer van Engels as tweede taal. Shavelson *et al.* (1976) se multidimensionele en hiërargiese selfkonsepmodel is as teoretiese raamwerk vir hierdie doelstelling gebruik. Die model (Shavelson *et al.*, 1976) verduidelik dat selfkonsep nie een globale (unidimensionele) konstruk is nie, maar 'n multidimensionele konstruk, wat algehele selfkonsep onderskei tussen akademiese, nie-akademiese, sosiale, emosionele en fisiese aspekte van die self (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011). Akademiese selfkonsep word deur die literatuur, wat aangehaal is, gedefinieer as 'n kognitiewe voorstel oor 'n individu se vermoëns in die akademiese domein. Daar is ook 'n onderskeid tussen 'n algemene akademiese selfkonsep (algemene skolastiese prestasie) en 'n domein-spesifieke akademiese selfkonsep (in 'n spesifieke vak, byvoorbeeld Engels) (*cf.* Figuur 3) (Arens & Jansen, 2016:647; Marsh & Craven, 2006). Daar is deur beskikbare navorsingsbevindings wel bevestig dat selfkonsep 'n groot rol speel by die aanleer van Engels. 'n Individu se kognitiewe opsomming en voorstelling van die self beïnvloed die houding ten opsigte van leer en taalprestasie. Die soort selfkonsep waaroor 'n leerder beskik, is in leiding met die bepaalde aspek en situasie in hulle lewe. Navorsingsbevindings uit vorige literatuur toon dat motivering en selfkonsep Engels tweedetaalprestasie wedersyds beïnvloed en dat hierdie twee konstrunkte mekaar wedersyds beïnvloed; dus ook Engels tweedetaalprestasie.

Laastens het die studie ten doel gehad om vas te stel hoe motivering Engels tweedetaalprestasie beïnvloed. Die doel is ondersoek deur die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985; 2000a) (*cf.* Figuur 4) te gebruik. Navorsingsbevindings, gegrond op die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985; 2000a) impliseer dat motivering 'n multidimensionele konstruk is wat deur die leerder

se konteks beïnvloed word. Die SDT stipuleer dat motivering op 'n kontinuum van selfdeterminasie lê, en omdat motivering meer gedetermineerd is, word gedrag (om byvoorbeeld 'n Engels taalaktiwiteit te voltooi) met outonomie uitgevoer. Die SDT deel motivering in intrinsieke motivering (wat die hoogste vlak van selfdeterminasie verteenwoordig), verskillende vorms van ekstrasiek regulerende tipes (wat verskillende vlakke van selfdeterminasie voorstel) (van die laagste tot die hoogste: eksterne regulering, introjeksie-regulering en geïdentifiseerde regulering) en laastens amotivering. Uit die beskikbare resultate en studies blyk dit dat motivering een van die belangrikste aspekte van tweedetaalprestasie is en Engels tweedetaalprestasie gevolglik direk beïnvloed. Indien leerders geen innerlike dryfkrag het om hulle gedrag te lei en deelname te versterk nie, sal hulle later geen belangstelling hê om hulle taalprestasie te verbeter nie. Die konteks waarin 'n leerder is, bepaal die motiveringsvlak. Dit is dus belangrik dat opvoeders bydra tot die motivering van leerders.

Hierdie studie is noodsaaklik, aangesien daar 'n groot navorsingsleemte in Suid-Afrika ten opsigte van hierdie onderwerp bestaan. Engels geletterdheidsontwikkeling en prestasie bepaal Suid-Afrikaanse leerders se toekoms. Ekstrasieke en intrinsieke faktore in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks moet daarom geïdentifiseer word om voorkomende strategieë toe te pas.

8. Bibliografie

- Adelman, H.S. & Taylor, L. 2002. School counsellors and school reform: New directions. *Professional School Counselling*, 5(4):235-248.
- Arens, A.K. & Jansen, M. 2016. Self-concepts in reading, writing, listening, and speaking: A multidimensional and hierarchical structure and its generalizability across native and foreign languages. *Journal of Educational Psychology*, 108(5):646-664.
- Ashmed, W. & Bruinsma, M. 2006. A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4):551-572.
- Baquedano-López, P., Alexander, R.A. & Hernandez, S.J. 2013. Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *AERA*, 37(149):149-182.
- Barkoukis, V., Grouios, G., Sideridis, G. & Tsorbatzoudis, H. 2008. The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1):39-55.
- Boakye, N. 2015. The social dimension of reading literacy development in South Africa: Bridging inequalities among the various language groups. *International Journal of the Sociology of Language*, 234:133-156.
- Bolton, K., Graddol, D. & Meierkord, C. 2011. Towards developmental world Englishes. *World Englishes*, 30(4):459-480.
- Bouwer, C. 2011. Identification and assessment of barriers to learning. In: E. Landberg, D. Kruger & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers, pp. 51-86.
- Chang, M., Park, B., Singh, K. & Sung, Y.Y. 2009. Parental involvement, parenting behaviours, and children's cognitive development in low income and minority families. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3):309-324.
- Clément, R., Noels, K.A., Pelletier, L.G. & Vallerand, R.J. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1):57-85.
- Crouch, A. & Parkinson, J. 2011. Education, language, and identity amongst students at a South African University. *Journal of Language, Identity, and Education*, 10:83-98.

- Csizér, K. & Magid, M. 2014. *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1991. Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10:17-31.
- Cummins, J. 1992. Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In: P. Richard-Amato & M. Snow (eds.), *The multicultural classroom*. New York: Longman.
- Cummins, J. 1999. *BICS and CALP: Clarifying the distinction*. The Educational Resources Information Center. pp. 1-9.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2009. Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3):261-271.
- Dampier, G.A. 2014. Second language acquisition and the national curriculum. *Journal of Language Teaching*, 48(2):35-51.
- Daniel, G. 2015. Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1):119-128.
- De Andres, V. 2005. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 87-103.
- De Jong, E.J. 2016. Two-way immersion for the next generation: Models, policies, and principles. *International Multilingual Research Journal*, 10(1):6-16.
- De Kadt, E. 2000. English language proficiency in South Africa at the turn of the millennium. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 18:25-32.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25:54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4):227-268.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M., 2002. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: E.D. & R. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press, pp. 3-33.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2016. Facilitating and hindering motivation learning and well-being in schools. In: D.B. Miele & K.R. Wentzel (eds.), *Handbook of motivation at School*. New York: Routledge, pp. 96-119.
- Department of Basic Education. 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement NCS*, Pretoria: Government Printing Works.
- Department of Education, .2001. *Education White Paper 6. Special Needs Education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. 2008. *National strategy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. RSA. 1997. Language in education policy, *Government Gazette* no. 18546.
- Deumert, A. & Mabandla, N. 2009. I-dollar eyi one! Ethnolinguistic fractionalisation, communication networks and economic participation – Lessons from Cape Town, South Africa. *Journal of Development Studies*, 45(3):412-440.
- Dickenson, D.K. & Tabors, P. 2002. *Beginning literacy with language*. Illinois: Pau H. Brookes Publishing.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31:117-135.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3):203-229.
- Dutro, S. & Moran, C. 2003. Rethinking English language instruction: an architectural approach. In: G.G. Garcia (eds.), *English learners: reaching the highest level of English literacy*. Newark: International Reading Association. pp. 227-258.
- Ebata, M. 2009. Motivation and demotivation factors in language learning. In: Y. Patel & M. Vyas (eds.), *Teaching English as a second language: a new pedagogy for a new century*. New Delhi: PHI Learning Private Limited. pp. 183-187.
- Ebersöhn, L., Joubert, I., Prinsloo, Y. & Kriegler, S. 2014. Uitkoms van 'n intervensie ten opsigte van Engelse geletterdheid op die niemoedertaal-onderdigpraktike van onderwysers in plattelandse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(2):283-303.

- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. & Sanders, E. 2012. Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. *A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau*, Canberra.
- Engin, A.O. 2009. Second language learning success and motivation. *Social Behaviour and Personality*, 37(8):1035-1942.
- Epstein, J. 1987. Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In: K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (eds.), *Social intervention: Potential and constraints*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J.L. & Salinas, K.C. 2004. Partnering with families and communities: A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Schools as Learning Communities*, 61(8):12-18.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C. & Jansorn, N.R. 2002. *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Everatt, J., Ocampo, D., Veii, K., Nenopoulou, S., Smythe, I., Al Mannaal, H. & Elbeheri, G. 2010. Dyslexia in biscriptal readers. In: N. Brunswick, S. McDougall & P. de Mornay Davies (eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies*. Hove: Psychology Press. pp. 221-245.
- Everatt, J., Reid, G. & Elbeheri, G. 2013. Assessment approaches for multilingual learners with dyslexia. In: D. Martin (ed.), *Researching dyslexia in multilingual setting: Diverse perspectives*. Great Britain: Lavenham Press Ltd. pp. 18-36.
- Feinauer, E., Hall-Kenyon, K.M. & Davison, K.C. 2013. Cross-language transfer of early literacy skills: An examination of young learners in a two-way bilingual immersion elementary school. *Reading Psychology*, 34:436-460.
- Fleisch, B. 2008. *Primary education in crisis: Why South African children underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta.
- Frederico, M. & Whiteside, M. 2016. Building school, family, and community partnerships: Developing a theoretical framework. *Australian Social Work*, 69(1):51-66.
- Graham, D. 2015. Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1):119-128.

- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J. & Marsh, H. 2006. The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4):534-546.
- Guglielmi, R.S. 2012. Math and science achievement in English language learners: Multivariate latent growth modelling of predictors, mediators, and moderators. *Journal of Educational Psychology*, 104(3):580-602.
- Hanna, P. 2011. Gaining global perspective: Educational language policy and planning. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6):733-749.
- Howie, S.J. 2003. Language and other background factors affecting secondary pupils' performance in mathematics in South Africa. *African Journal of Research in Mathematics*, 7(1):1-20.
- Hugo, A.J. 2014. Acquiring reading skills in English as second language: Listening to the voice of Grade 1 teachers in South Africa. *International Journal of Science Education*, 6(2):317-323.
- Huxford, L. & Littledyke, M. 2013. *Teaching the Primary curriculum for constructive learning*. 3rd edition. New York: Routledge.
- Jang, H., Kim, E.J. & Reeve, J. 2016. Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learn and Instruction*, 43:27-38.
- Kendall, D., Edmonds, L., van Zyl, A., Odendaal, I., Stein, M. & van der Merwe, A. 2015. What can speech production errors tell us about cross-linguistic processing in bilingual aphasia? Evidence from four English/Afrikaans bilingual individuals with aphasia. *South African Journal of Communication Disorders*, 62(1):1-10.
- Kernis, M.H. 2006. *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. New York: Psychology Press.
- Khokhlova, I. 2015. Lingua franca English of South Africa. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 214:983-991.
- Krugel, R. & Fourie, E. 2014. Concerns for the language skills of South African learners and their teachers. *International Journal of Education Science*, 7(1):219-228.
- Lasagabaster, D. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1):3-18.

- Lebese, M.P. & Oliver, M. 2014. Biliteracy development: Problems and prospects – an ethnographic case study in South Africa. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 11(1):74-88.
- Lemmer, E. 2007. Parent involvement in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*, 1:218-229.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, H.-j. 2015. Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6):1165-1174.
- Madden, J., Lynch, D. & Doe, T. 2015. *The teacher researcher: Creating the outstanding school*. London, UK: Primrose Hall Publishing Group.
- Makina, B. 2015. Enhancing the quality of teaching and learning in disadvantaged contexts: re-imagining the teacher's role. *Journal of Language Teaching*, 49(1):33-51.
- Malda, M., Nel, C. & Van de Vijver, F.J. 2014. The road to reading for South African learners: The role of orthographic depth. *Learning and Individual Differences*, 30:34-45.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. 2006. Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2):133-163.
- Marsh, H.W. & Martin, A.J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81:59-77.
- Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2008. Effects of the home learning environment and preschool centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1):95-114.
- Mercer, S. & Williams, M. 2014. *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mosha, M.A. 2014. Factors affecting students' performance in English language in Zanzibar rural and urban secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 5(35):64-76.
- Ncoko, S.O.S., Osman, R. & Cockroft, K. 2000. Codeswitching among Multilingual Learners in Primary Schools in South Africa: An Exploratory Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(4):225-241.

- Nel, N. 2011. Second language difficulties in a South African context. In: E. Landsberg, D. Kruger & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 167-185.
- Nel, N. & Muller, H. 2010. The impact of teachers' limited English proficiency on English second language learners in South African schools. *South African Journal of Education*, 30:635-650.
- Niesler, T., Louw, P. & Roux, J. 2005. Phonetic analysis of Afrikaans, English, Xhosa and Zulu using South African speech databases. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 23(4):459-474.
- Njeru, M. 2015. Parents as participants in their children's learning: A tall order for parents in rural Kenya. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5):368-371.
- OECD, 2003. *PISA literacy skills for the world of tomorrow – further results from PISA 2000*, Paris: OECD and UNESCO.
- Okeke, C.L. 2014. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3):1-9.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. 2011. Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 29:994-1000.
- Pae, T. 2008. Second language orientation and self-determination theory. A structural analysis of the factors affecting second language achievement. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1):5-27.
- Paxton, M.I.J. 2009. It's easy to learn when you using your home language but with English you need to start learning language before you get to the concept: bilingual concept development in an English medium university in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(4):345-359.
- Pfenninger, S.E. & Singleton, D. 2016. Age of onset, socio-affect and cross-linguistic influence: a long-term classroom study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 13:147-179.
- Piers, E.V. & Herzberg, D.S. 2002. *Piers-Harris 2, Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, 2nd edition. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piker, R.A. & Rex, L.A. 2008. Influences of teacher-child social interactions on English language development in a head start classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36:187-193.

- Posel, D. & Zeller, J. 2016. Language shift or increased bilingualism in South Africa: Evidence from census data. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4):357-370.
- Pretorius, E.J. & Machet, M.P. 2004. The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: Lessons for reading in the early primary school years. *Journal of Language Teaching*, 38(1):45-62.
- Prinsloo, E. 2011. Socio-economic barriers to learning in contemporary society. In: E. Landsberg, D. Kruger & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 29-47.
- Prinsloo, E. & Gasa, V. 2011. Addressing challenging behaviour in the classroom. In: E. Landsberg, D. Kruger & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 490-507.
- Probyn, M. 2009. Smuggling the vernacular into the classroom: Conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2):123-136.
- Qalavand, M., Srarvazad, S., Kalanzadeh, G., Bakhtiarvand, M. & Roshani, A.A. 2013. The study of the correlation between EFL students' self-concept and their academic achievement in EFL classrooms. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(2):331-341.
- Qiang, L. & Huili, W. 2007. Self-concept and its correlation with English study. *CELEA Journal*, 30(6):3-13.
- Ranney, S. 2012. Defining and teaching academic language: Developments in K-12 ESL. *Language and Linguistics Compass*, 6(9):560-574.
- Reeve, J. 2005. *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Ricard, N.C. & Pelletier, L.G. 2016. Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45:32-40.
- Sailors, M., Hoffman, J.V., Pearson, D.P., Beretvas, N.V. & Matthee, B. 2010. The effects of first- and second-language instruction in rural South African Schools. *Bilingual Research Journal*, 33(1):21-41.
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H.W. & Craven, R.G. 2014. The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success.

Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 34(1):49-72.

- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. 1976. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46:407-441.
- Shepard, L.A. 2000. The role of assessment in a learning culture. *American Educational Research Association*, 29(7):4-14.
- Simkins, C.E. & Paterson, A. 2005. *Learner performance in South Africa: Social and economic determinants of success in language and mathematics*. Pretoria: Human Science Research Council.
- South Africa, 1996. *School Act no. 84*. Pretoria: Government Printers.
- Statistics South Africa, 2013. *Millennium Development Goals: Country Report*, Pretoria: Statistics South Africa.
- Swart, E. & Phasa, T. 2011. Family and community partnerships. In: E. Landsberg, D. Kruger & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 230-252.
- Taylor, S. & Coetzee, M. 2013. *Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach*. Stellenbosch, Department of Economics and the Bureau for Economic Research at the University of Stellenbosch.
- Taylor, S. & Von Fintel, M. 2016. Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 50:75-89.
- Taylor, S. & Yu, D., 2009. The importance of socio-economic status in determining educational achievement in South Africa, Stellenbosch University: Department of Economics.
- UNICEF, 2016. Children and South Africa's Education Budget 2016. [Aanlyn] Available at: <http://www.internationalbudget.org/wp-content/uploads/children-and-south-africas-education-budget-2016.pdf> [Toegang op 27 Januarie 2017].
- Uys, D. & Van Dulm, O. 2011. The functions of classroom code-switching in the Siyanda District of the Northern Cape. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 29(1):67-76.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F. 1992. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52:1003-1017.

- Van der Berg, S. 2008. *How effective are poor schools? Poverty and educational outcomes in South Africa*, Goettingen: CeGE (Centre for European, Governance and Economic Development Research) Discussion Paper No. 69.
- Van Staden, S. 2014. Factors that affect South African reading literacy achievement: evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Education*, 34(3):1-10.
- Van Staden, S., Bosker, R. & Bergbauer, A. 2016. Differences in achievement between home language and language of learning in South Africa: Evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1):1-10.
- Vance, N., 2015. Joyce Epstein's School-Family-Community Partnership Model. [Aanlyn] Available at: <http://0-eds.a.ebscohost.com.wagtail.ufs.ac.za/eds/detail/detail?sid=40720530-bfc3-452a-8258-07868abf0cb3%40sessionmgr4006&vid=1&hid=4210&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=ers&AN=89164292> [Toegang op 05 September 2016].
- Walker, C. 2015. A study of self-concept in reading in a second or foreign language in an academic context. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 49:73-85.

ARTIKEL 2

**Die effek van selfkonsep en motivering op die
aanleer van Engels Tweedetaal en geletterdheid:
'n Gevallestudie van Suid-Afrikaanse Engels
tweedetaalleerders**

INHOUDSOPGAWE

1.	Inleiding.....	3
2.	Teoretiese raamwerk.....	5
3.	Probleemstelling en navorsingsvrae	6
4.	Doel van die ondersoek	7
5.	Etiese prosedures	8
6.	Navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie	9
6.1	Deelnemers en steekproefontwerp	9
6.2	Meetinstrumente	10
6.3	Die navorsingshipoteses	11
6.4	Statistiese prosedure en analise	12
6.5	Beskrywende statistiek.....	13
6.5.1	Biografiese beskrywing van steekproef	14
6.6	Inferensiële statistiek.....	18
6.6.1	Hipotesetoetsing en resultate	18
6.6.2	Regressie-analise	22
6.7	Bespreking van resultate.....	23
6.7.1	Eerstetaalverwerwing	23
6.7.2	Akademiese motivering	26
6.7.3	Selfkonsep	30
7.	Gevolgtrekking	34
8.	Leemtes in die ondersoek	37
9.	Opvoedkundige aanbevelings.....	38
10.	Bibliografie	40

BYLAE

BYLAE A: Toestemmingsbrief van Noord-Kaap Onderwysdepartement (Pixley Ka Seme).....	47
BYLAE B: Ingeligte toestemmingsbrief – prinsipale van deelnemende skole..	48
BYLAE C: Ingeligte toestemmingsbrief – minderjarige deelnemers	51
BYLAE D: Ingeligte toestemmingsbrief – ouers/voogde van minderjarige deelnemers	53
BYLAE E: Selfgestruktureerde Vraelys	55
BYLAE F: Begripsverklarings	
BYLAE G: Opsomming	
BYLAE H: <i>Summary</i>	

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Ouderdomverspreiding van steekproef	13
Tabel 2: Beskrywende statistiek: Engels Tweedetaal en Afrikaans Huistaal	16
Tabel 3: Beskrywende statistiek: Die Akademiese Motiveringskaal (AMS) ($N = 201$).	16
Tabel 4: Beskrywende statistiek: Piers-Harris Selfkonsepskaal ($N = 201$).	17
Tabel 5: Korrelasie tussen Leerders se Prestasie in Afrikaans Huistaal (Eerstetaalverwerwing) en Engels Tweedetaalprestasie ($N = 201$)	18
Tabel 6: Korrelasies tussen Akademiese Motiveringskaal en Engels Tweedetaalprestasie ($N = 201$).....	19
Tabel 7: Korrelasies tussen Piers-Harris Selfkonsepskaal en Engels Tweedetaalprestasie ($N = 201$).....	21
Tabel 8: Model-opsomming	23

ABSTRAK

Geletterdheid is deurslaggewend vir die vordering van leerders in die onderwyskurrikulum sowel as vir hulle akademiese sukses. 'n Leerder wat nie geletterdheidsvaardighede verwerf nie, ontwikkel gewoonlik 'n gebrek aan vertroue in sy of haar vermoë om te slaag, wat lei tot 'n lae akademiese selfbeeld. Net so het 'n onvermoë om te lees en te skryf 'n algeheel negatiewe impak op die selfbeoordeling van 'n individu; dus speel geletterdheid ook 'n sleutelrol in die sosio-ekonomiese onafhanklikheid van elke mens. In die Suid-Afrikaanse opvoedkundige konteks is die meerderheid leerders Engels tweedetaalsprekers. Daarbenewens het internasionale opnames (soos die *Progress in International Reading Literacy Study*-opname in 2006 en 2011 en die *Trends in International Mathematics and Science Study*-opname in 2003 en 2011) getoon dat Suid-Afrika swak vergelyk teenoor ander Afrika-lande en lande in die buiteland. Volgens Suid-Afrikaanse statistiek sal 50% van die leerders wat skool begin, tot graad 12 vorder, terwyl slegs 40% graad 12 sal slaag. Gevolglik bereik die meerderheid Suid-Afrikaanse leerders nie hulle volle potensiaal nie. Navorsers wat hierdie Suid-Afrikaanse verskynsel ondersoek, argumenteer dat die aanleer van die Engelse taal nie net beperk is tot kognisie nie, maar dat verskeie intrinsieke en ekstrasieke faktore in wisselwerking en interaksie met mekaar is om taalverwerwing te fasiliteer. Terwyl die prominente rol van huis- en skoolverwante faktore, veral die insette van die tweedetaalopvoeder, erken word, ondersoek die huidige navorsing Engels taalleer deur die rol van intrinsieke faktore soos motivering en selfkonsep te ondersoek en hoe hierdie faktore die aanleer van Engels beïnvloed. Vir die doel van hierdie studie is 201 sekondêre leerders doelbewus uit drie sekondêre skole in Suid-Afrika (Noord-Kaap) getrek. Resultate van die huidige studie het positiewe korrelasies vir beide motivering en selfkonsep gelewer, asook herbevestiging waarom beide determinante 'n belangrike stukrag verskaf om die aanleer van Engels te inisieer en te onderhou. Die artikel sluit af met aanbevelings om Engels akademiese vaardigheid te verbeter.

Sleutelwoorde: Engels Akademiese Vaardigheid, Engels Tweedetaalleerders, Selfkonsep en Motivering.

ABSTRACT

Literacy is pivotal to learners' advancement in the education curriculum as well as their academic success. A child who fails to attain literacy skills usually develops a lack of confidence in his or her ability to succeed, resulting in low academic self-concept. Likewise, an inability to read and write has a negative overall impact on the self-assertion of an individual; therefore, literacy also plays a key role in the socio-economic independence of every person. In the South African educational context, the majority of learners are English second-language speakers. In addition, international surveys (such as the Progress in International Reading Literacy Study survey in 2006 and 2011 and the Trends in International Mathematics and Science Study survey in 2003 and 2011) have shown that we compare poorly with other African countries and countries abroad. According to South African statistics, 50% of pupils that start school will progress to Grade 12, whilst only 40% will pass Grade 12. Consequently, the majority of South African learners do not reach their full potential. Researchers investigating this South African phenomenon argue that learning the English language is not simply limited to cognition, but various intrinsic and extrinsic factors interplay and interact with one another to facilitate language acquisition. Whilst acknowledging the prominent role of home- and school-related factors, in particular the input of the second-language teacher, the current research explores English language learning by investigating the role of intrinsic factors such as motivation and self-concept and how these factors influence English language learning. For the purpose of this study, 201 secondary learners were purposively drawn from three secondary schools in South Africa (Northern Cape). Results from the present study yielded positive correlations for both motivation and self-concept, as well as reaffirmed why both determinants provide a key impetus to initiate and sustain English language learning. The paper concludes with recommendations to improve English academic proficiency.

Key words: *English Academic Proficiency, ESL learners, Self-concept and Motivation.*

1. Inleiding

Ongeag watter graad of watter vak, leerders se geletterdheidsvlak is bepalend vir vordering in die onderwyskurrikulum en is noodsaaklik vir akademiese sukses. Geletterdheid verwys na 'n individu se vermoë om te leer lees of skryf, om te lees of skryf om te leer en om hierdie vaardighede effektief in 'n individu se lewe te gebruik (Statistics South Africa, 2013:71). Geletterdheid is 'n fundamentele reg en die grondslag vir lewenslange leer aangesien geletterdheid 'n vereiste vir die deelname aan gemeenskapslewe is (Snyman, 2016:1). Suid-Afrika bestaan uit nege provinsies, waarvan die Noord-Kaap die grootste in oppervlak beslaan, maar met die kleinste populasie, dus met die minste huishoudings (Statistics South Africa, 2016:7). Die persentasie graad 8-leerders in die Noord-Kaap wat op 'n voldoende vlak kan lees, is slegs 8.7% (Fleisch, 2008:19).

In aansluiting by voorgenoemde postuleer Fleisch (2008) dat meer as die helfte van Suid-Afrika se primêre skoolleerders nie op 'n voldoende vlak kan lees nie. Lees- en skryfvaardighede van Suid-Afrikaanse leerders verswak steeds toenemend (Spaull, 2013). Die persentasie volwassenes in die Noord-Kaap wat as geletterd beskou kan word, is 88% (Statistics South Africa, 2016:2) in vergelyking met ander provinsies in Suid-Afrika, wat toon dat die geletterdheid soos volg fluktueer, byvoorbeeld in KwaZulu-Natal is dit 92,4%; in die Oos-Kaap 90,7%; en in Limpopo 89,2% (Statistics South Africa, 2016:2).¹ Volgens bogenoemde statistiek het die Noord-Kaap se volwassenes die laagste geletterdheidsvlak van al die provinsies in Suid-Afrika. Engels tweedetaalleerders se prestasie en geletterdheidsontwikkeling word beïnvloed deur die ongeletterdheidsvlak van ouers/voogde van leerders wat Engels as tweede taal aanleer (Van der Berg, 2008:146), aangesien minder stimulasie en ontwikkelingsbevorderende aktiwiteite aan hulle kinders aangebied kan word (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008:97). Die onvermoë om te kan lees en skryf het 'n algeheel negatiewe impak op die selfbeoordeling van 'n individu (Snyman, 2016:7) en dus ook 'n negatiewe impak op 'n individu se motivering om goed te presteer, aangesien daar 'n gebrek aan vertroue in sy of haar vermoë om te slaag, bestaan (Nel, 2011).

¹ Statistiek wat in 2015 versamel is (Statistics South Africa, 2016:2).

In hierdie era van globalisering is dit 'n prioriteit dat elke leerder 'n goeie geletterdheidsvlak in veral Engels ontwikkel, aangesien Engels as wêreldwye *lingua franca* erken word (Hanna, 2011:733). Die feit dat Engels as wêreldtaal en sleutel tot sukses beskou word (Hanna, 2011:736; Oroujlou & Vahedi, 2011:994) plaas enorme druk op die prestasie en vlak van geletterdheid van spesifiek Engels. Die Departement van Onderwys benadruk dat dit deurslaggewend is dat opvoeders akademiese ondersteuning aan leerders bied, sodat leerders wat in die Intermediêre en Senior fases is, in Engels as tweede taal kan dink en redeneer (DBO, 2011:8). Volgens die Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring (DBO, 2011:9) is die realiteit egter dat baie leerders se tweedetaalvaardighede in graad 11 en 12 nie op sodanige vlak is dat hulle vlot kan kommunikeer en hulleself met gemak in Engels kan uitdruk nie. Fleisch (2008:130) onderskryf akademiese motivering as een van die bepalers om Engels as tweede taal vir verdere leer te gebruik.

Navorsing benadruk dat akademiese motivering nie net uitkomst in tweedetaalprestasie voorspel nie, maar ook beïnvloed (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000:58; Ng & Ng, 2015:99). Hoe hoër leerders se motivering vir skoolbywoning en taalaanleer is, hoe hoër sal hulle tweedetaalprestasie en algehele akademiese prestasie wees (Jang, Kim & Reeve, 2016; Ricard & Pelletier, 2016). Selfkonsep word direk gekoppel aan motivering (Fleisch, 2008:130; Walker, 2015:73; Reeve, 2005) en die twee aspekte het 'n wedersydse invloed op mekaar en op akademiese sowel as tweedetaalprestasie (Ashmed & Bruinsma, 2006; Deci & Ryan, 2016:96; Reeve, 2005:309,332).

Geen studie (na die wete van die navorser) is in die Noord-Kaap (Pixley Ka Seme Distrik) gedoen om probleme met betrekking tot die verbetering in taalvaardighede wat deur die leerders ervaar word, aan te spreek nie. Daar is dus 'n tekort aan navorsing binne die Noord-Kaapse konteks wat op hierdie relevante onderwerp fokus. In ooreenstemming met baie navorsers is die doel van die studie om motivering en selfkonsep in verband met Engels tweedetaalprestasie te bring. Die doel van die studie is om te bepaal of motivering en selfkonsep 'n bydraende faktor tot die Pixley Ka Seme Distrik (Noord-Kaap) se graad 10- en 11-leerders se Engels tweedetaalprestasie is en, indien wel, die mate waartoe die veranderlikes bydra tot Engels tweedetaalprestasie.

2. Teoretiese raamwerk

Cummins (1991) se teorie van interafhanklikheid word as die eerste teoretiese raamwerk vir hierdie studie gebruik om te verduidelik en vas te stel of eerstetaalverwerwing 'n invloed op Engels tweedetaalprestasie het. Die teorie sal as basis gebruik word om te verduidelik waarom sommige leerders dit moeilik vind om Engels as tweede taal aan te leer. Cummins (1991) se teorie verklaar waarom 'n swak prestasie in huistaal ook 'n swak prestasie in 'n tweede taal kan veroorsaak, omdat leerders hulle reeds verworwe kennis van hulle eerstetaalstruktuur gebruik om 'n tweede taal aan te leer (Cummins, 1992:233-234). Dit wat die leerder reeds weet, vorm die basis van wat geleer word.

Die selfdetermineringsteorie (SDT) (Deci & Ryan, 1985) word as die tweede teoretiese raamwerk gebruik. Volgens die SDT is daar twee algemene tipes motivering, naamlik die interne belangstelling in 'n aktiwiteit (intrinsieke motivering) en die belangstelling in 'n aktiwiteit as gevolg van eksterne erkenning of beloning (ekstrinsieke motivering). Deci en Ryan (1985) voer aan dat 'n derde tipe motivering (wat hulle amotivering noem) oorweeg moet word om menslike gedrag ten volle te verstaan. Hierdie drie motiveringstipes word nie verskillend gekategoriseer nie, maar lê op 'n kontinuum van selfdeterminasie (Noels *et al.*, 2000:60), wat op drie fundamentele sielkundige behoeftes fokus, naamlik bevoegdheid, selfstandigheid en betrokkenheid (Jang *et al.*, 2016:27). Wanneer hierdie drie behoeftes in die klaskamer ondersteun word, sal dit optimale funksionering en welstand vir die leerder tot gevolg hê (Csizér & Magid, 2014:110; Deci & Ryan, 2000a; Jang *et al.*, 2016:27). Die SDT is al vir verskeie studies gebruik en as geldig aangewys:

- (a) in die onderwys om die verband tussen motivering en akademiese prestasie te bepaal (Jang *et al.*, 2016; Ricard & Pelletier, 2016; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992);
- (b) om die motiveringsvlak spesifiek vir tweedetaalprestasie te bepaal (Noels *et al.*, 2000); en
- (c) die verband tussen die SDT (onafhanklike/otonome motivering) en selfkonsep (Ashmed & Bruinsma, 2006) te bepaal.

Die derde teoretiese raamwerk wat gebruik sal word, is die selfkonseptorie (Hattie, 1992). Die selfkonseptorie is 'n teorie oor selfevaluering (Ashmed & Bruinsma, 2006:554). Die teorie verduidelik dat selfkonsep 'n multidimensionele konstruk is wat deur die omgewing se ervarings en beduidende ander gevorm en verander word. Selfkonsep word gesien as 'n netwerk idees oor die self, waarvan selfkonsekwentheid (om 'n konsekwente siening van die self te hê) en selfverbetering (die neiging om positiewe oortuigings oor die self te handhaaf) die belangrikste is (Ashmed & Bruinsma, 2006:554; Hattie, 1992:44). Die teorie beklemtoon die feit dat taal gebruik word om die self uit te druk en dat selfkonsep belangrik is vir die ontwikkeling van taal. Die teorie erken dat 'n positiewe selfkonsep akademiese prestasie sal verbeter (Hattie, 1992:68).

Om op te som, Cummins (1991) se teorie van interafhanklikheid sal gebruik word om Afrikaans huistaal se prestasie in verband met Engels tweedetaalprestasie te bring. Die gebruik van Deci en Ryan (1985) se SDT sal voordelig wees, omdat motivering as 'n multidimensionele konstruk gebruik kan word en die teorie selfkonsep beklemtoon as voorloper vir outonome/onafhanklike motivering. Daarom kan die SDT en selfkonseptorie (Hattie, 1992) gebruik word om te verduidelik en te voorspel hoe motivering en selfkonsep verband hou met leeruitkomste in Engels Tweedetaal.

3. Probleemstelling en navorsingsvrae

Analises gebaseer op die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA)-uitslae wat deur graad 9-leerders voltooi is, dui aan dat die gemiddelde persentasie vir Afrikaans huistaal (wat deur 68% van die totale Noord-Kaapse populاسie gepraat word) 48.3% is, wat 1.7% onder die bevorderende persentasievereiste is. Die eerste addisionele taaluitslae in die Noord-Kaap dui aan dat slegs 14,7% van die graad 9-leerders 'n voldoende prestasie bereik het (Department of Basic Education, 2016:32-34). Wanneer leerders graad 10 en 11 bereik, is hulle geletterdheidsvlak nie net te laag nie, maar is dit ook 'n bydraende risiko tot skoolverlating. Herhaling, tesame met skoolverlating² kom veral voor wanneer leerders graad 10 en 11 bereik (Statistics South Africa, 2015:54). Ongeag watter graad, die geletterdheidsvlak van Suid-Afrikaanse leerders is kommerwekkend in die meeste skole (Spaull, 2013:57). Die

² Skoolverlating in graad 10 en 11 is onderskeidelik 11.5% en 11.8% (Statistics South Africa, 2015:75).

redes hieroor is in die meeste gevalle as gevolg van interafhanklike faktore (armoede, gesinstrukture, geïsoleerde gebiede, skoolligging, ouerskap en ondersteuningstelsels) (Spaull, 2013; Fleisch, Shindler & Perry, 2010:531-534).

Volgens Ricard en Pelletier (2016:34) speel akademiese motivering 'n beduidende rol daarin om skoolverlating te voorkom en akademiese prestasie te verbeter. Die motiveringsvlak van 'n leerder kan nie sonder selfkonsep bepaal word nie (Csizér & Magid, 2014:109; Reeve, 2005:332). Die hoeveelheid motivering, ten opsigte van skool, het nie net 'n impak op die siening van die self en op leer nie, maar ook op die houding teenoor leer (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios & Sideridis, 2008:40). Noels *et al.* (2000:71) stem saam en voeg by dat 'n positiewe selfkonsep motivering kan verhoog, wat dan 'n groot invloed op akademiese prestasie het.

In aansluiting by bogenoemde bespreking en statistiek oor die Noord-Kaap is die navorsingsvraag wat hierdie studie gaan rig die volgende:

Bestaan daar 'n beduidende verband tussen graad 10- en 11-leerders se akademiese motivering, selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie?

Voortspruitend uit dié vraag, sal hierdie navorsing deur middel van 'n empiriese studie ondersoek word, wat sal poog om die volgende vrae te beantwoord, naamlik:

- Hoe dra prestasie in die leerders se huistaal by tot prestasie in Engels as tweede taal?
- Bestaan daar 'n verband tussen akademiese motivering en prestasie in Engels as tweede taal by graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap?
- Hou selfkonsep verband met prestasie in Engels as tweede taal by graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap?

4. Doel van die ondersoek

Die hoofdoel van die kwantitatiewe ondersoek is om te bepaal wat die verband tussen akademiese motivering, selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie onder graad 10-

en 11-leerders in die Pixley Ka Seme Distrik (Noord-Kaap) is. Om die hoofdoel te bereik sal die volgende doelstellings oorweeg word om:

- die prestasie in die leerders se huistaal en Engels as tweede taal te vergelyk en die invloed daarvan vas te stel;
- die verband tussen akademiese motivering en prestasie in Engels as tweede taal te ondersoek; en
- die verband tussen selfkonsep en prestasie in Engels as tweede taal te ondersoek.

5. Etiese prosedures

Ingeligte toestemming en toestemmingsbriewe is eerstens verkry vanaf die Noord-Kaapse Onderwysdepartement (Pixley Ka Seme Distrikshoof) (*cf.* Bylae A), tweedens vanaf die skoolhoofde van die deelnemende hoërskole in die Noord-Kaap (Pixley Ka Seme Distrik) (*cf.* Bylae B) en derdens vanaf die leerders (*cf.* Bylae C) asook hulle ouers/voogde (*cf.* Bylae D). As deel van die proses om ingeligte toestemming te verkry, is die doel en aspekte van die navorsing aan die Noord-Kaap Onderwysdepartement asook aan die ouers/voogde, skoolhoofde en opvoeders van die deelnemende hoërskole verduidelik. Terselfdertyd is verduidelik dat deelnemende leerders se privaatheid streng beskerm sal word en die skool en leerders anoniem sal wees. Daar is ook verduidelik dat deelname aan die studie nie verpligtend is nie en dat onttrekking uit die studie gedoen mag word. Al die inligting en data wat ingesamel is, sal vertroulik hanteer word.

Hierdie studie vorm deel van 'n NNS-projek getitel, *Cognitive linguistic processing of L1 and L2 learners with typical and atypical patterns of development* (Projeknommer: 87728). Die Etiese Komitee van die Fakulteit Opvoedkunde het reeds die studie goedgekeur, asook etiese klaring vir die navorsing verleen (UFS-EDU-2013-0074).

Die navorser sal die data en ander dokumente vir 'n minimum van drie jaar veilig bewaar, waarna dit vernietig sal word indien die data nie benodig word nie. Die navorsing is deur die navorser self onder toesig van studieleiers van die Universiteit van die Vrystaat gedoen. Al die data is deur 'n gekwalifiseerde data-analiseerder verbonde aan die Universiteit van die Vrystaat geprosesseer.

6. Navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie

Die empiriese ondersoek bestaan uit 'n kwantitatiewe, nie-eksperimentele, korrelasionele ontwerp om die verband tussen akademiese motivering en selfkonsep onder graad 10- en 11-leerders wat Engels as tweede taal aanleer, vas te stel.

6.1 Deelnemers en steekproefontwerp

Die beoogde navorsing is by drie hoofstroom, Seksie 21, hoërskole (Kwantiel 3 en 4) toegepas, wat in verskillende demografiese areas in die Pixley Ka Seme Distrik in die Noord-Kaap provinsie geleë is. Die leerders van die drie skole kom meestal uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond.

Doelgerigte steekproefneming is in hierdie studie toegepas om leerders te selekteer by die drie hoërskole, waar Engels as tweede taal onderrig word. Opvoeders van die geselekteerde skole het gehelp om die geskikte deelnemers te identifiseer. Die leerderprofiel bestaan uit graad 10- en 11-leerders wat Engels as tweede taal neem. As gevolg van hulle hoë werkslading en voorbereiding vir die eindeksamen is Graad 12-leerders nie by die studie betrek nie. Navorsing dui verder aan dat baie kandidate nie graad 12 bereik nie omdat die onderwysstelsel nie genoeg op die prestasieverbetering van graad 10 en 11 fokus nie. Skole is eerder geneig om die swak presteerders in hierdie twee grade mis te kyk (Statistics South Africa, 2013:49).

Die volgende kriteria is vasgestel ten einde geskikte kandidate te verkry:

- Deelnemers moes in graad 10 of graad 11 wees.
- Deelnemers (manlik of vroulik) moes Afrikaans as huistaal neem en Engels as tweede taal (addisionele taal) aanleer.
- Deelnemers se gemiddelde taalprestasie vir Engels as tweede taal moes $\leq 55\%$ wees.
- Deelnemers moes die kwartaal 4-eksamen (Desember eksamen) voltooi, en nie die maksimum afwesigheidsdae oorskry het nie.

'n Volledige beskrywing van die deelnemende leerders met betrekking tot al die demografiese data word in Tabel 1 bespreek in die gedeelte wat handel oor die

beskrywende statistiek (cf. 6.5.1).

6.2 Meetinstrumente

'n Volledige selfgestruktureerde vraelys (cf. Bylae E) is deur die navorser saamgestel met 'n totaal van 40 items. Die eerste deel van die vraelys (vraag 1–12) bestaan uit algemene demografiese- en agtergrondinligting (ouderdom, geslag, ouers/voogde kwalifikasies en beroep). Die tweede deel van die vraelys (vraag 13–25) bestaan uit inligting rakende leerders se ouerhuise ten opsigte van hulle huislike omstandighede en sosio-ekonomiese inligting (dus ekstrinsieke faktore). Die derde deel van die selfgestruktureerde vraelys (vraag 26–40) fokus op inligting rondom Engels en die toepassing en gebruik daarvan, asook intrinsieke faktore (angs, uitdagings en motivering) rakende hulle ervaring in die aanleer van Engels. Laastens is die leerders se gemiddelde taaluitslae en algehele prestasie soos wat dit op hulle Desember 2015 skoolrapporte verskyn, aangevra by die deelnemende skole. Hierdie taaluitslae is gebruik om die verband tussen Engels tweedetaalprestasie en die ander veranderlikes uit te werk.

Die navorsing het vir verdere kwantitatiewe data-insameling van die volgende diagnostiese en gestandaardiseerde vraelyste gebruik gemaak:

- Ten einde die mate, kwaliteit of tipe motivering van die leerder te ondersoek, is die Akademiese Motiveringskaal (AMS) (Vallerand *et al.*, 1992) gebruik. Die vraelys bestaan uit 28 items wat in sewe subskale gegroepeer is, met 'n Likert-skaal van 1–7. 'n Gemiddeld van die totale telling van elke subskaal dien as die eindtelling. Die AMS se betroubaarheid vir die sewe subskale is deur 'n studie van Fairchild, Horst, Finney en Barron (2005:348) bevind as 'n betroubare Cronbach-koëffisiënt, wat wissel tussen 0.77 en 0.90.
- Die Piers-Harris Selfkonsepskaal (tweede weergawe) (Piers & Herzberg, 2002) is gebruik om die algehele selfkonsep van elke deelnemende leerder se selfpersepsie te evalueer. Die selfkonsepskaal bestaan uit 'n 60-item selfrapporteringsvraelys waarop “ja”- of “nee”-reaksies op 25 positiewe en 35 negatief-geformuleerde items geantwoord word. Die skaal is ontwerp om kinders tussen die ouderdomme van 7 en 18 jaar se selfkonsep te bepaal.

Hierdie vraelyste is gebruik omdat dit as betroubaar en geldig beskou word. Die spesifieke tipe akademiese motivering asook die tipe selfkonsep, wat 'n invloed op Engels tweedetaalprestasie het, kan geïdentifiseer word. Die vraelyste het dus ook diagnostiese waarde. Die deelnemende leerders wat die vraelyste voltooi het se ouers/voogde en die deelnemers self moes eers 'n toestemmingsvorm voltooi voordat die eerste vraelyste voltooi kon word. Van die 250 leerders, wat toestemmingsvorme ontvang het om deel te neem, het 215 leerders hulle vorms teruggegee. Sommige leerders se vorms was nie volledig ingevul nie en het daarom nie aan die kriteria voldoen nie, dus het 'n uiteindelijke totaal van 201 leerders die vraelyste volledig ingevul en het aan die studie deelgeneem. Al die vraelyste is gemerk volgens die handleidings se prosedures. Die resultate is deur 'n onafhanklike merker bevestig.

6.3 Die navorsingshipoteses

Die volgende navorsingshipoteses is geformuleer vir hierdie studie:

Hipoteses 1

Daar bestaan 'n beduidende positiewe korrelasie tussen die prestasie van Afrikaans as Huistaal en Engels tweedetaalprestasie.

Hierdie navorsingshipoteses kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

waar ρ die korrelasiekoëffisiënt van die populasie aandui

Hipoteses 2

Daar bestaan beduidende korrelasies tussen akademiese motiveringsveranderlikes en prestasie in Engels as tweede taal.

Hierdie navorsingshipoteses kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

waar ρ die korrelasiekoëffisiënt van die populasie aandui

Hipoteses 3

Daar bestaan beduidende korrelasies tussen selfkonsep veranderlikes en prestasie in Engels as tweede taal.

Hierdie navorsingshipotese kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$H_0: \rho = 0$

$H_1: \rho \neq 0$

waar ρ die korrelasiekoëffisiënt van die populasie aandui

Nie-riktingsgewende alternatiewe hipoteses is geformuleer, aangesien daar nie met sekerheid verwag kan word dat 'n korrelasie tussen die bogenoemde veranderlikes en prestasie in Engels Tweedetaal sal bestaan nie.

6.4 Statistiese prosedure en analise

Die statistiese sagtewareprogram IBM SPSS (23.0 weergawe) is gebruik om die kwantitatiewe data te kodeer en te analiseer. Beskrywende statistiek is toegepas om die steekproef in terme van demografiese en biografiese inligting te beskryf (Maree, 2011:152). Ten einde die hipoteses te ondersoek (*cf.* 6.3), is Pearson se produkmoment-korrelasie aangewend en koëffisiënte vir elke afsonderlike wisselwerking bereken is. Pearson se produkmoment-korrelasie word gebruik wanneer die sterkte en rigting van 'n verhouding tussen twee kontinue veranderlikes bepaal wil word. Ten einde te bepaal of 'n verhouding tussen twee kontinue veranderlikes beduidend is, word 'n beduidendheidspeil van 0.05 (tweekantige toets) gebruik. 'n Beduidendheidspeil van 0.05 beteken dat daar 'n 5 uit 100 kans is dat die waargenome korrelasie as gevolg van toeval is. Dus, indien die korrelasie beduidend is by die 0.05 beduidendheidspeil, kan ons met 95% sekerheid bepaal dat die verhouding tussen die twee kontinue veranderlikes teenwoordig is. Die beduidendheidspeil is tweekantig, wat beteken dat die helfte van die beduidendheid aan die positiewe kant en die ander helfte aan die negatiewe kant getoets word. Daarom word 0.025 aan die positiewe kant toegeken, en 0.025 aan die negatiewe kant. Alle hipotesetoetsing sal ook getoets word teen die beduidendheidspeil van 0.05. Indien die beduidendheid van die Pearson se produkmoment-korrelasie groter is as die beduidendheidspeil van 0.05, sal die nul-hipotese verwerp word.

Die effekgroottes is bereken om die praktiese verhouding en die verskil in gemiddeld te bepaal tussen prestasie in huistaal, die subskale van die AMS en selfkonsep as geheel, asook die subskale van die Piers Harris Selfkonsepskaal en Engels tweedetaalprestasie.

Laastens is 'n regressie-analise toegepas ten einde die gesamentlike impak van die Akademiese Motiveringskaal en die Piers-Harris Selfkonsepskaal op Engels tweedetaalprestasie te bepaal. 'n Regressie-analise word gebruik om die verhouding tussen veranderlikes te bepaal en, meer spesifiek, om te bepaal watter impak die onafhanklike veranderlikes op die afhanklike veranderlike het. Engels tweedetaalprestasie is as afhanklike veranderlike gebruik en die Akademiese Motiveringskaal en die Piers-Harris Selfkonsepskaal as onafhanklike veranderlikes.

Groepsadministrasie van die vraelyste is gedurende skooltyd by die geselekteerde skole afgelê, aangesien dit in die leerders se bekende en natuurlike omgewing is (Maree, 2011:152,157). 'n Klein groepie leerders is as loodsstudie gebruik om vas te stel of die vrae verstaanbaar is, en sodat die nodige veranderings of verduidelikings gemaak kan word (Maree, 2011:155).

6.5 Beskrywende statistiek

Voordat die geformuleerde hipoteses statisties ondersoek word, sal die beskrywende statistiek van die deelnemende leerders se ouderdom en selfgestruktureerde vraelys asook die ander veranderlikes aangedui en bespreek word. Die inligting word in Tabelle 1, 2, 3 en 4 verskaf.

Tabel 1: Ouderdomverspreiding van steekproef

Ouderdom	Hoeveelheid leerders	Persentasie van steekproef
15 jaar	34	16.9%
16 jaar	76	37.8%
17 jaar	42	20.9%
18 jaar	26	12.9%
Ander (ouderdom)	23	11.4%
Totaal	201	100%

6.5.1 Biografiese beskrywing van steekproef

Die eerste deel van die selfgestruktureerde vraelys (vraag 1–12) bestaan uit algemene biografiese en agtergrondinligting soos ouderdom, geslag en inligting ten opsigte van hulle ouers/voogde. Die tweede deel van die vraelys (vraag 13–25) bestaan uit inligting rakende leerders se huislike omstandighede en sosio-ekonomiese inligting, terwyl die derde deel van die selfgestruktureerde vraelys (vraag 26–40) gefokus het op agtergrondinligting rondom Engels en die toepassing en gebruik daarvan, insluitende leerders se ervaring aangaande Engels se aanleer.

Die steekproef het bestaan uit 201 leerders, waarvan 57.7% manlik en 42.3% vroulik was. Die grootste gedeelte van die steekproef (61.7%) was graad 10-leerders, en 38.3% van die steekproef was in graad 11. Leerders is ook gevra om hulle ouderdom aan te dui. Die ouderdomverspreiding kan in Tabel 1 ondersoek word. Die grootste gedeelte van die steekproef is 16 jaar of 17 jaar oud, onderskeidelik 37.8% en 20.9% van die verspreiding.

Die meerderheid leerders het aangedui dat hulle ouers/voogde se hoogste kwalifikasie graad 12 is, met 30.9% van leerders wat aandui hulle pa's se hoogste kwalifikasie graad 12 is, en 25.5% van die leerders wat aandui hulle ma's se hoogste kwalifikasie graad 12 is. Die meerderheid (97%) van die leerders het aangedui dat hulle ouers/voogde hulle motiveer om skool te voltooi.

In terme van leerders se blootstelling aan Engels en ander tale by die huis is hulle gevra of hulle graag televisie kyk, radio luister, en boeke, tydskrifte of koerante lees. Slegs 10% van die leerders het aangedui dat hulle nie daarvan hou om televisie te kyk nie, en 95% van die leerders het aangedui dat hulle 'n televisie by die huis het. Byna die helfte van die leerders (51.7%) het aangedui dat hulle 'n radio by die huis het, en slegs 33.3% van die leerders het aangedui dat hulle daarvan hou om radio te luister. In terme van leesboeke, het 73.6% van die leerders aangedui dat hulle leesboeke by die huis het en dieselfde persentasie leerders het aangedui dat hulle graag lees. 'n Groot persentasie van die leerders (80.6%) het aangedui dat hulle tydskrifte of koerante lees. Net meer as driekwart van die leerders (77.6%) het aangedui dat hulle graag boeke, tydskrifte of koerante lees wat in Engels geskryf is.

Leerders is ook gevra of hulle dit geniet om Engels te praat, en 74.6% het aangedui dat hulle dit wel geniet. Die meeste leerders (88.6%) het ook aangedui dat hulle baie van die Engels periode hou, en 86.1% het aangedui dat hulle van die Engels opvoeder hou.

Die meerderheid van die leerders (58.2%) het erken dat hulle senuweeagtig is as hulle Engels mondelinge opdragte moet doen, maar 70.6% van die leerders het aangedui dat hulle daarvan hou om Engels te praat en te lees of om 'n opstel in Engels te skryf.

Die meeste leerders (54.2%) het aangedui dat hulle ouers/voogde nie gereeld Engels praat of lees nie. Byna al die leerders (97%) voel gemotiveerd om hulle Engels punte te verbeter en 97.5% van die leerders wil graag skool voltooi en gaan studeer.

Die leerders is ook gevra om aan te dui wat hulle motiveer om beter in Engels asook in hulle ander vakke te presteer. Die hoofredes wat leerders genoem het, is dat hulle goed wil presteer en Engels slaag, of matrikuleer (16.5% van die steekproef) om 'n beter toekoms te hê (16% van die steekproef), dat hulle eendag wil gaan studeer (4.2% van die steekproef), en omdat alles na skool en op universiteit in Engels is (11% van die steekproef). Ander redes wat studente genoem het, is dat die opvoeder hulle motiveer om beter te doen (5.9%), dat hulle hul ouers wil trots maak (7.3%), met ander Engelssprekendes wil kan kommunikeer (3.7%), beter punte behaal in Engels en in ander vakke (3.7%), en beter as hulle klasmaats wil doen (3.2%).

Verdere redes wat studente verskaf het, is dat hulle gemotiveer word deurdat hulle leer (7.8%); hulle vind dit uitdagend (6.4%); hulle hou van lees in Engels (2.7%); dit word van hulle verwag om beter te doen in Engels (2.7%); Engels is vir hulle lekker (2.7%); hulle voel hulle is goed in Engels (1.4%); hulle wil graag eendag reis (1.4%); hulle wil graag 'n voorbeeld stel (0.9%); Engels is beter as Afrikaans (0.9%); dit laat hulle goed voel om hard te werk (0.9%); Engels is belangrik (0.5%); en die skoolhoof motiveer hulle (0.5%).

Ten opsigte van studente se prestasie in Afrikaans huistaal en Engels Tweedetaal, word beskrywende statistiek in Tabel 2 voorgestel.

Tabel 2: Beskrywende statistiek: Engels Tweedetaal en Afrikaans Huistaal ($N = 201$).

Beskrywende Statistiek							
	N	Reeks	Minimum	Maksimum	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie
Engels Tweedetaalprestasie	201	31	25	56	43.5	6.999	48.981
Afrikaans Huistaal	201	51	20	71	50.1	7.866	61.872

Die minimumpunt behaal vir Engels tweedetaal is 25%, en vir Afrikaans huistaal 20%. Die hoogste punt wat vir Afrikaans huistaal behaal is, is aansienlik hoër as die hoogste punt vir Engels tweedetaal, naamlik onderskeidelik 71% en 56%. Die gemiddelde punt vir Afrikaans huistaal is ook hoër as die gemiddelde punt vir Engels tweedetaal, met 50.1% en 43.5%. Engels tweedetaalprestasie het 'n standaardafwyking van 6.999 getoon, en Afrikaans huistaal het 'n standaardafwyking van 7.866 getoon.

Beskrywende statistiek rakende die twee meetinstrumente word in Tabel 3 en 4 voorgestel:

Tabel 3: Beskrywende statistiek: Die Akademiese Motiveringskaal (AMS) ($N = 201$).

Beskrywende Statistiek							
	N	Reeks	Minimum	Maksimum	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie
Intrinsieke motivering – kennis	201	17	11	28	22.47	3.705	13.730
Intrinsieke motivering – vervulling	201	17	11	28	21.01	3.979	15.835
Intrinsieke motivering – stimulasie	201	23	5	28	21.00	4.518	20.415
Ekstrinsieke motivering – identifiseerbaarheid	201	15	13	28	23.73	3.336	11.127
Ekstrinsieke motivering – introjeksie	201	13	15	28	24.45	3.286	10.799
Ekstrinsieke motivering – eksterne regulering	201	11	17	28	25.66	2.797	7.825
Amotivering	201	21	4	25	6.38	3.604	12.988

Die Akademiese Motiveringskaal meet motivering op drie oorhoofse vlakke, naamlik intrinsieke motivering, ekstrinsieke motivering en amotivering. Vir intrinsieke motivering is daar drie subskale, naamlik kennis, vervulling en stimulasie. Al die subskale van intrinsieke en ekstrinsieke motivering het 'n maksimumtelling van 28

gehad. Intrinsieke motivering se kennis-subskaal het 'n minimumtelling van 11 gehad, en 'n gemiddelde telling van 22.47, en standaardafwyking van 3.70. Intrinsieke motivering se vervulling-subskaal het 'n minimumtelling van 11, en gemiddelde telling van 21.01 getoon, asook 'n standaardafwyking van 3.97, terwyl intrinsieke motivering stimulasie 'n minimumtelling van 5 gehad het, 'n gemiddelde telling van 21 en 'n standaardafwyking van 4.51. Ekstrinsieke motivering se identifiseerbaarheid-subskaal het 'n minimumtelling van 13, 'n gemiddelde telling van 23.73 en standaardafwyking van 3.33 getoon. Ekstrinsieke motivering se introjeksie-subskaal het 'n minimumtelling van 15, 'n gemiddelde telling van 24.35 en standaardafwyking van 3.28 getoon, terwyl ekstrinsieke motivering se eksterne regulering-subskaal 'n minimumtelling van 17, 'n gemiddelde telling van 25.66 en 'n standaardafwyking van 2.79 getoon het. Amotivering het gewissel tussen 4 en 25, met 'n gemiddelde telling van 6.38 en 'n standaardafwyking van 3.60.

Tabel 4: Beskrywende statistiek: Piers-Harris Selfkonsepskaal ($N = 201$).

Beskrywende Statistiek							
	N	Reeks	Minimum	Maksimum	Gemiddeld	Standaardafwyking	Variansie
Totale uitslag (TOT)	201	32	29	61	48.15	5.698	32.471
Gedragsaanpassing (BEH)	201	32	31	63	49.20	6.799	46.220
Intellektuele en Skoolstatus (INT)	201	38	27	65	48.21	6.128	37.556
Fisieke Voorkoms en Eienskappe (PHY)	201	36	29	65	50.93	7.227	52.235
Vryheid van Angs (FRE)	201	37	28	65	48.06	7.474	55.866
Populariteit (POP)	201	39	29	68	47.10	6.187	38.274
Geluk en Tevredenheid (HAP)	201	32	27	59	51.39	6.914	47.799

Die totaaltellings, ten opsigte van die Piers-Harris Selfkonsepskaal, het gewissel tussen 29 en 61, met 'n gemiddelde telling (of totaal) van 48.15 en 'n standaardafwyking van 5.69. Die gedragsaanpassing-skaal het 'n minimumtelling van 31 gehad en 'n maksimumtelling van 63, met 'n gemiddelde telling van 49.2 en standaardafwyking van 6.79. Vir die intellektuele en skoolstatus-skaal, is 'n

minimumtelling van 27 en 'n maksimumtelling van 65 aangetref, met 'n gemiddelde telling van 48.21 en 'n standaardafwyking van 6.12. Die fisieke voorkoms en eienskappe-skaal het gewissel tussen 29 en 65, met 'n gemiddelde telling van 50.93 en standaardafwyking van 7.22. Die vryheid van angs-skaal het 'n minimum telling van 28 getoon, met 'n maksimumtelling van 65, 'n gemiddelde telling van 58.06 en 'n standaardafwyking van 7.47. Die populariteit-skaal het gewissel tussen 29 en 68, met 'n gemiddelde telling van 47.1 en 'n standaardafwyking van 6.18. Laastens het die geluk en tevredenheid-skaal gewissel tussen 27 en 59, met 'n gemiddelde telling van 51.39 en standaardafwyking van 6.91.

6.6 Inferensiële statistiek

In die volgende afdeling sal die hipotesetoetsing en resultate van die hipoteses bespreek word. Vir die toetsing van hipoteses 1, 2 en 3 (cf. 6.3) is Pearson se produkmoment-korrelasie aangewend en koëffisiënte is bereken vir elke afsonderlike wisselwerking. Ten einde die resultate te ondersoek, is die 5%-peil ($\alpha = 0.05$) van beduidendheidspeil gebruik. Die resultate verskyn in Tabel 5, 6 en 7.

6.6.1 Hipotesetoetsing en resultate

Hipotese 1

Met betrekking tot Hipotese 1 (cf. 6.3) is die volgende nulhipotese geformuleer: daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen die prestasie van Afrikaans huistaal en Engels Tweedetaal nie. Die resultate word in Tabel 5 voorgestel.

Tabel 5: Korrelasie tussen leerders se prestasie in Afrikaans Huistaal (Eerstetaalverwerwing) en Engels Tweedetaalprestasie ($N = 201$)

Korrelasies			
		Engels Tweedetaalprestasie	Afrikaans Huistaal
Engels Tweedetaalprestasie	Pearson-korrelasiebeduidendheid (2-stert)	1	0.533** 0.000
Afrikaans Huistaal	Pearson-korrelasiebeduidendheid (2-stert)	0.533** 0.000	1
**Korrelasie is beduidend by die 0.01 vlak (tweekantig).			

Daar is 'n beduidend positiewe verband tussen die prestasie in huistaal en Engels tweedetaalprestasie ($r = 0.533$, $p < 0.05$). Die nulhipotese ten gunste van die alternatiewe hipotese kan dus verwerp word. Die effekgrootte van $r = 0.533$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen prestasie in huistaal en Engels tweedetaalprestasie groot is. Dit beteken dat prestasie in huistaal help om 28.4% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie te verduidelik. Namate prestasie in Afrikaans as huistaal toeneem, sal die prestasie in Engels as tweede taal ook toeneem. Hoe beter leerders dus in Afrikaans huistaal presteer, hoe beter sal hulle in Engels Tweedetaal presteer.

Hipotese 2

Ten einde Hipotese 2, met die nulhipotese: daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen akademiese motivering veranderlikes en prestasie in Engels as tweede taal nie, te toets, is Pearson se produkmoment-korrelasie aangewend en koëffisiënte is bereken. Die hipotese is gestel vir elk van die drie tipes motivering van die AMS-skaal: intrinsieke motivering (IM), ekstrinsieke motivering (EM) en amotivering (AM), wat bestaan uit sewe subskale (IM = kennis, vervulling en stimulasie, EM = identifiseerbaarheid, introjeksie en eksterne regulering en AM). Die resultate word in Tabel 6 voorgestel.

Tabel 6: Korrelasies tussen Akademiese Motiveringskaal en Engels Tweedetaalprestasie ($N = 201$).

Korrelasie									
	Engels Tweedetaalprestasie	IM_ Kennis	IM_ Vervulling	IM_ Stimulasie	EM_ Identifiseerbaarheid	EM_ Introjeksie	EM_ Eksterne Regulering	Amotivering	
Engels Tweedetaalprestasie	Pearson Korrelasie	1	.188**	.139*	.115	.106	-.028	.092	-.221**
	Beduidendheid (tweekantig)		.008	.048	.103	.135	.692	.194	.002
**. Korrelasie is beduidend by die 0.01 vlak (tweekantig).									
*. Korrelasie is beduidend by die 0.05 vlak (tweekantig).									

In die volgende paragrawe word die resultate aangaande die moontlike korrelasies wat tussen elk van die subskale en Engels tweedetaalprestasie bestaan, bespreek:

Daar bestaan 'n klein, positiewe beduidende korrelasie tussen kennis ($r = 0.188$, $p < 0.05$) en Engels tweedetaalprestasie. Die effekgrootte van $r = 0.188$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen kennis en Engels tweedetaalprestasie klein is. Kennis kan definieer word as die motivering vir die deelname in 'n aktiwiteit vir die genot en satisfaksie wat die leerder ervaar terwyl Engels as tweede taal geleer word of wanneer die leerder probeer om iets nuuts van Engels Tweedetaal te verstaan (Barkoukis *et al.* 2008:40). Namate hierdie deelname aan Engels Tweedetaal toeneem, sal Engels tweedetaalprestasie ook toeneem. Daarom sal kennis help om 3.53% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie te verduidelik.

Daar bestaan 'n klein, positiewe beduidende verband tussen vervulling en Engels tweedetaalprestasie ($r = 0.139$, $p < 0.05$). Die effekgrootte van $r = 0.139$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen vervulling en Engels tweedetaalprestasie klein is. Vervulling as IM word gedefinieer as die leerder se betrokkenheid in 'n Engels aktiwiteit vir die genot en bevrediging wanneer die leerder probeer om uit te styg, om 'n nuwe standaard te bereik, of om 'n doelwit wat deur die leerder self gestel is, te bereik (Barkoukis *et al.*, 2008:40; Ng & Ng, 2015:99), gevolglik wanneer die leerder 'n taak goed bemeester het (Noels *et al.*, 2000:61). Dit beteken dat namate die leerder Engels taalaktiwiteite bemeester en verstaan wat gedoen moet word en gevolglik nuwe standarde bereik, sal Engels tweedetaalprestasie ook toeneem. Bogenoemde bewys dat namate vervulling toeneem, sal Engels tweedetaalprestasie ook toeneem. Vervulling help om 1.93% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie te verduidelik.

Daar bestaan 'n klein, negatiewe beduidende verband tussen amotivering (die derde AMS subskaal) en Engels tweedetaalprestasie ($r = 0.221$, $p < 0.01$). Die effekgrootte van $r = 0.221$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen amotivering AMS-subskaal en Engels tweedetaalprestasie klein is. Amotivering verwys na die afwesigheid van gebeurlikheidsplanne tussen die leerder se aksies en uitkomst. Leerders se betrokkenheid by 'n aktiwiteit is nie as gevolg van hulle vrye wil nie. Deci en Ryan (2000:61) verduidelik dat amotivering die tekort aan bedoeling is om iets aan te pak omdat die individu nie nuuskierig genoeg is, of nie bevoeg genoeg voel om die taak aan te pak nie. Dit is volgens Barkoukis *et al.* (2008:41) die rede waarom individue nie 'n taak sal voltooi nie en sal onttrek. Die resultate dui duidelik aan dat namate

amotivering toeneem, Engels tweedetaalprestatie sal afneem. Amotivering moet dus verminder word vir tweedetaalprestatie om te verbeter. Amotivering help om 4.88% van die variansie in Engels tweedetaalprestatie te verduidelik

Bogenoemde resultate impliseer dat die nulhipoteses van die sub-skale IM (kennis), IM (vervulling) en amotivering verwerp kan word en dat die alternatiewe hipoteses aanvaar kan word, wat beteken dat daar 'n positief beduidende verband tussen IM (om te weet), IM (om te bereik) en Engels tweedetaalprestatie bestaan, asook 'n negatief beduidende verband tussen amotivering en Engels tweedetaalprestatie.

Hipotese 3

Ten einde Hipotese 3, met die nulhipotese: daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen selfkonsep en die prestasie in Engels as tweede taal nie, te toets, is Pearson se produkmoment-korrelasie aangewend en koëffisiënte van die Piers-Harris Selfkonsepskaal is bereken. Die hipotese is gestel vir elke deelnemende leerder se totale uitslag (TOT), wat 'n algemene meting van elke individu se algehele selfkonsep is, en ook vir elk van die ses subskale wat spesifieke komponente van selfkonsep bepaal, naamlik Gedragsaanpassing (BEH), Intellektuele en Skoolstatus (INT), Fisieke Voorkoms en Eienskappe (PHY), Vryheid van Angs (FRE), Populariteit (POP) en Geluk en Tevredenheid (HAP). Die resultate word in Tabel 7 voorgestel.

Tabel 7: Korrelasies tussen Piers-Harris Selfkonsepskaal en Engels Tweedetaalprestatie ($N = 201$).

Korrelasies									
		TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	Engels Tweedetaalprestatie
Engels Tweedetaalprestatie	Pearson-korrelasie-beduidendheid (tweekantig)	0.147*	0.149*	0.075	0.062	0.079	0.101	0.188**	1
		0.037	0.035	0.293	0.385	0.267	0.154	0.007	
**Korrelasie is beduidend by die 0.01 vlak (tweekantig)									
*Korrelasie is beduidend by die 0.05 vlak (tweekantig)									

Daar bestaan 'n klein, positiewe beduidende verband tussen selfkonsep as geheel (TOT) en Engels tweedetaalprestatie ($r = 0.147$, $p < 0.05$). Die effekgrootte van $r = 0.147$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen selfkonsep as geheel en Engels

tweedetaalprestasie klein is. Die TOT-uitslae is die leerder se algemene selfkonsep. Hierdie uitslae se resultate is die betroubaarste maatstaf en bied die beste ondersteuning aan navorsing (Piers & Herzberg, 2002:20). Namate leerders se algehele selfkonsep verbeter, sal Engels tweedetaalprestasie ook verbeter. 'n Positiewe selfkonsep dra met ander woorde by tot goeie Engels tweedetaalprestasie. Selfkonsep verduidelik 2.16% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie.

Die volgende twee sub-skale van die Piers-Harris 2 korreleer:

Daar bestaan 'n klein, positiewe beduidende verband tussen gedragsaanpassing (BEH) en Engels tweedetaalprestasie ($r = 0.149$, $p < 0.05$). Die effekgrootte van $r = 0.149$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen BEH en Engels tweedetaalprestasie klein is. Die BEH-skaal meet die goedkeuring of ontkenning van gedragsprobleme in die huis- en skoolopset. Die skaal dui aan of die leerders hulleself sien as iemand wat hom/haar goed gedra en in staat is om te voldoen aan reëls en verwagtinge (Piers & Herzberg, 2002:24). Namate hierdie siening toeneem, sal Engels tweedetaalprestasie ook toeneem. Die BEH-skaal help om 2.22% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie te verduidelik.

Daar bestaan 'n klein, positiewe beduidende verband tussen geluk en tevredenheid (HAP) van die Piers-Harris 2 en Engels tweedetaalprestasie ($r = 0.188$, $p < 0.05$). Die effekgrootte van $r = 0.188$ dui aan dat die praktiese verhouding tussen geluk en tevredenheid (HAP) van die Piers-Harris 2 en Engels tweedetaalprestasie klein is. Die HAP-skaal reflekteer leerders se gevoelens van geluk en lewenstevredenheid asook die mate waartoe hulle hulleself en hulle lewensomstandighede evalueer (Piers & Herzberg, 2002: 26). Namate die gevoel van geluk en lewens tevredenheid toeneem, sal Engels tweedetaalprestasie ook toeneem. Dit beteken dat die HAP-skaal help om 3.53% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie te verduidelik. Die implikasie van voorgenoemde is dat die mate van leerders se geluk en lewens tevredenheid ook hulle Engels tweedetaalprestasie beïnvloed. Leerders wat gelukkig is en tevrede is met hulle lewensomstandighede sal ook 'n beter prestasie in Engels tot gevolg hê.

6.6.2 Regressie-analise

'n Regressie-analise is toegepas ten einde die gesamentlike impak te bepaal van die Akademiese Motiveringskaal en die Piers-Harris Selfkonsepskaal op Engels

tweedetaalprestasie. Engels tweedetaalprestasie is as afhanklike veranderlike gebruik en die Akademie se Motiveringskaal en die Piers-Harris Selfkonsepskaal as onafhanklike veranderlikes. Die model-opsomming word in Tabel 8 voorgestel.

Tabel 8: Model-opsomming

Model-opsomming ^c										
Model	R	R kwadraat	Aangepaste R kwadraat	Standaardfout van die skatting	Verandering statistiek					Durbin-Watson
					R kwadraat-verandering	F verandering	df1	df2	Beduidendheid F verandering	
1	0.223 ^a	0.050	0.015	6.945	0.050	1.443	7	193	0.190	
2	0.380 ^b	0.144	0.080	6.714	0.094	2.929	7	186	0.006	1.939
a. Voorspellers: (Konstant), HAP, POP, BEH, INT, FRE, PHY, TOT										
b. Voorspellers: (Konstant), HAP, POP, BEH, INT, FRE, PHY, TOT, EX_REGULATION, AMOTIVATION, IN_ACCOMPLISH, IN_STIMULATION, EX_IDENTIFIED, EX_INTROJECTED, IN_KNOW										
c. Afhanklike Veranderlike: ENGELS_TWEEDETAALPRESTASIE										

Uit die model-opsomming blyk dit dat die Piers-Harris Selfkonsepskaal as geheel geen beduidende impak op Engels tweedetaalprestasie het nie (*sig.* = 0.19). Die Akademie se Motiveringskaal het egter 'n beduidend addisionele impak op Engels tweedetaalprestasie, naamlik 9.4% (*sig.* = 0.006). Die model as 'n geheel, dit wil sê, selfkonsep en akademiese motivering, verduidelik 14.4% van die variansie in Engels tweedetaalprestasie. Dit wil sê dat 85.6% van Engels tweedetaalprestasie word deur ander veranderlikes verduidelik.

6.7 Bespreking van resultate

In die afdeling wat volg, sal die navorser 'n geïntegreerde werkswyse volg ten einde die data, soos verkry uit die beskrywende statistiek asook die hipotese-toetsings (inferensiële statistiek), te integreer en in diepte te bespreek aan die hand van beskikbare literatuur en navorsingsbevindings.

6.7.1 Eerstetaalverwerwing

Ten einde die eerste doelwit van die studie te ondersoek, naamlik of daar 'n verband bestaan tussen leerders se huistaal (dus Afrikaans) en hulle prestasie in Engels as tweede taal, is soos volg te werk gegaan: Eerstens is die werklike prestasie van leerders ten opsigte van hulle eerste taal (Afrikaans) en tweede taal (Engels) verkry

deur persentasieuitslae, soos gemeld in hulle skoolrapporte, gebruik. Die spesifieke punte wat vir die doel van hierdie ondersoek ingesamel is, het hulle onderskeie prestasies ten opsigte van die Desember eksamen (2015) gereflekteer. Soos wat gemeld is in Tabel 2, is die gemiddelde persentasie vir Afrikaans 50,1% en vir Engels Tweedetaal 43,5%. Die feit dat Suid-Afrika deur internasionale opnames en uitgebreide ondersoeke (soos die *Progress in International Reading Literacy Study* opname van 2006 en 2011 asook *Trends in International Mathematics and Science Study* opname in 2003 en 2011) teenoor deelnemende lande byna die swakste gevaar het, dui aan dat Suid-Afrikaanse leerders se Engelse taalvaardighede en -geletterdheid nie op standaard is nie (Taylor & Von Fintel, 2016:76; Ebersöhn, Joubert, Prinsloo & Kriegler, 2014:287; Van der Berg, 2008:2). 'n Lae geletterdheid, wat geleidelik toeneem, kom in Suid-Afrika voor (Krugel & Fourie, 2014:226; Spaull, 2013). Die swak Engels tweedetaalgeletterdheid in Suid-Afrika word beïnvloed deur verskeie ekstrinsieke en intrinsieke veranderlikes (Simkins & Paterson, 2005:25; Taylor & Yu, 2009) wat opvoeders nie oor tyd tydens formele onderrig kan verander nie (Hugo, Muller & Nel, 2007:383). Sommige van die bydraende oorsake vir die lae tweedetaalgeletterdheid in Suid-Afrika is:

a) *Die kwaliteit van onderrig wat leerders by die skool ontvang:*

Daar bestaan 'n wanopvatting dat 'n leerder 'n tweede taal kan aanleer slegs deur daaraan blootgestel te word (Ebersöhn *et al.*, 2014:287). Die nodige opvoedkundige geleentheid vir kognitiewe ondersteuning moet aan die leerders gestel word om Engels tot kognitiewe akademiese vlak en sodoende kritiese geletterdheid te ontwikkel (DBO, 2011:7-8). Die opvoeder moet die verantwoordelikheid aanvaar en beskik oor die mag om die nodige opvoedkundige geleentheid te skep (Cummins, 2009:262-264). Die probleem is dat opvoeders nie altyd oor die nodige kennis en vaardighede beskik om Engels taalaanleer te ondersteun en die nodige geletterdheidsvaardighede aan leerders oor te dra nie (Krugel & Fourie, 2014:219). Indien 'n opvoeder 'n gebrek aan kennis en ondervinding het om Engels Tweedetaal aan te bied, is die gevolg dat die opvoeder nie presies weet hoe om 'n taalryke leeromgewing te skep waar leerder Engels kan aanleer nie (Piker & Rex, 2008:191). Leerders se taalprestasie word dus beïnvloed deur hulle opvoeders se gebrek aan Engelsvaardigheid (Krugel & Fourie, 2014:226).

b) *Ouerbetrokkenheid en -ondersteuning:*

Die totale konteks waarbinne kinders grootword, het 'n groot impak op die ontwikkeling van hulle geletterdheid. Ouerskapspraktyke soos: om vir hulle kinders te lees, die gebruik van komplekse taal, responsiwiteit en warmte in interaksies, word geassosieer met beter geletterdheidsontwikkeling en taalstimulasie (Fleisch *et al.*, 2010:531-534; Melhuish *et al.*, 2008:97). Daar is ook 'n verband tussen ouers/voogde se sosio-ekonomiese status, hulle lae geletterdheidsvlakke en motivering, wat leerders se geletterdheidsontwikkeling mag beperk (Taylor & Yu, 2009:6; Van der Berg, 2008:146; Van Staden, 2014:7).

c) *Beperkte leesboeke en ander hulpbronne wat by die huis beskikbaar is:*

Die gebrek aan of beperkte blootstelling aan leesboeke en ander hulpbronne gedurende die vroeë voorskoolse jare sal 'n negatiewe impak hê op die ontwikkeling van die leerders se geletterdheidsontwikkeling (Hugo, 2014:320). UNESCO (*Institute for Lifelong Learning*, 2013) maak die skatting dat eenmiljoen Suid-Afrikaanse kinders in huiskontekste grootword waar geen volwassene kan lees nie en waar die helfte van alle huishoudings geen boeke besit nie (Ebersöhn *et al.*, 2014:287). 'n Liefde vir lees behoort 'n prioriteit in Suid-Afrika te wees, maar 'n liefde vir lees en die verbetering van leesvermoëns kan nie plaasvind indien leerders nie toegang tot boeke het nie (Snyman, 2016:1-3).

d) *Die skoolligging en plattelandse gebiede:*

Plattelandse skole word dikwels gekenmerk deur 'n tekort aan mense-, fisiese en tegnologiese hulpbronne (Ebersöhn *et al.*, 2014:287; Spaul, 2013:57). Leerders wat in plattelandse gebiede skoolgaan, presteer dus swakker in vergelyking met skoolgaande leerders in stedelike gebiede is (Taylor & Yu, 2009:34), aangesien hulle blootstelling aan Engels (in die plattelandse gebiede) baie beperk is en selde buite skoolure aan Engels blootgestel word (Fleisch, 2008).

In aansluiting by die eerste doelwit, naamlik of daar 'n beduidende verband bestaan tussen Afrikaans huistaal en Engels tweedetaalprestasie, is daar van hipotesetoetsing gebruik gemaak. Korrelasiekoëffisiënte is bereken tussen graad 10- en 11-leerders se gemiddelde Afrikaans huistaalpunten en hul Engels tweedetaalpunten. Soos gemeld in

Tabel 5, is dit duidelik dat daar 'n beduidend positiewe verband tussen die leerders se prestasie in Afrikaans as huistaal en Engels as tweedetaal (of addisionele taal) bestaan. Voorgenoemde resultate is in ooreenstemming met Cummins (1991) se interafhanklikheidsteorie, wat impliseer dat 'n swak prestasie in leerders se eerste taal ook 'n swak prestasie in tweede taal tot gevolg kan hê, of, in teenstelling hiermee dat goed ontwikkelde taalvaardighede in leerders se eerste taal die grondslag of basis vorm vir die suksesvolle ontwikkeling van 'n tweede taal, soos byvoorbeeld Engels. Leerders gebruik hulle verworwe taalvaardighede en -strukture, wat geletterdheidsverwante vaardighede is, om 'n tweede taal aan te leer (Cummins & Swain, 2014:103; DBO, 2011:8).

Cummins (2000, soos aangehaal in Browne, 2007:28) verduidelik dat dit tussen twee tot vier jaar vir 'n leerder neem om 'n tweede taal vlot te gebruik en 'n verdere drie jaar om die taal vir kognitiewe en akademiese doeleindes te gebruik. Eers wanneer 'n leerder die huistaal se taalstrukture en woordeskat ten volle verstaan, sal hulle in staat wees om 'n tweede taal aan te leer (Cummins & Swain, 2014:104; Nel, 2011:168). Met betrekking tot die eerste doelwit is dit duidelik dat prestasie in leerders se huistaal ook die prestasie in Engels Tweedetaal sal bepaal. Wanneer opvoeders dus hierdie huistaalvaardighede bevorder, behoort dit 'n positiewe uitwerking te hê op leerders se Engels tweedetaalprestasie sowel as hulle algehele geletterdheidsontwikkeling.

6.7.2 Akademiese motivering

Die verband tussen akademiese motivering (ekstrinsieke motivering, intrinsieke motivering en amotivering) en prestasie in Engels Tweedetaal, wat die tweede doelwit vir die navorsing was, is bepaal deur die AMS-data (*cf.* Tabel 3) met die leerders se gemiddelde Engels taalprestasieuitslae (soos wat dit gemeld is in hulle skoolrapporte) te vergelyk. Die AMS is 'n teorie-gebaseerde skaal wat ontwikkel is ten einde hoërskoolleerders se akademiese motivering te assesser. Die skaal word as 'n baie nuttige instrument beskou en meet motivering as 'n multidimensionele konstruk (Barkoukis *et al.*, 2008:41). Die doel is om vas te stel watter gedrag gekoppel word aan watter uitkomst. Gemotiveerde gedrag word aan positiewe uitkomst (byvoorbeeld goeie prestasie en hardwerkendheid) gekoppel, asook aan negatiewe uitkomst (byvoorbeeld swak prestasie en skoolverlating) (Barkoukis *et al.*, 2008:41).

Met betrekking tot die huidige studie het slegs 5,9% van die steekproef in die selfgestruktureerde vraelys aangedui dat die opvoeder hulle motiveer om beter in Engels te presteer (cf. 6.5.1). Dit het 'n implikasie vir leerders se tweedetaalprestasie, volgens 'n studie wat deur Engin (2009) gedoen is, waarin bevind is dat die motivering wat vanaf die opvoeder kom, juis 'n kardinale rol speel ten opsigte van die aanleer van Engels as 'n tweede taal. Engin (2009:1035) het 'n studie gedoen aangaande die noodsaaklikheid van motivering vir die aanleer van 'n tweede taal. 'n Groep van 44 studente is as steekproef gebruik. Die resultate het aangedui dat dit baie belangrik is dat die opvoeder self gemotiveerd behoort te wees en 'n positiewe motiveringsomgewing skep waar elke leerder bereid is om sy/haar beste te gee. Bogenoemde stem ooreen met die studie van Köseoğlu (2013) wat, deur die AMS te gebruik, studente as steekproef gebruik het om vas te stel tot watter mate hulle ekstrasiek of intrinsiek gemotiveerd behoort te wees om akademies goed te presteer. Köseoğlu (2013:424) het tot die gevolgtrekking gekom dat 'n optimale motiveringvlak en gevoelens van bevoegdheid en outonomie in harmonie is met die onderrigsumgewing waarin die studente leer. Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin en Abdullah (2006) het spesifiek die bogenoemde ondervind onder hoërskoolleerders wat in plattelandse areas in Maleisië (Selangor) skoolgaan. In die studie is 1 146 leerders uit agt sekondêre skole as steekproef gebruik en is bevind dat opvoeders uitdagende take en betekenisvolle aktiwiteite aan leerders behoort te gee sodat leerders gemotiveer word in hulle pogings om Engels Tweedetaal aan te leer. Mahyuddin *et al.* (2006:69) voeg hierby dat goeie motivering ook 'n goeie selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie tot gevolg sal hê.

In aansluiting met die tweede doelwit, naamlik of daar 'n beduidende verband tussen leerders se akademiese motivering en Engels tweedetaalprestasie bestaan, is daar van hipotesetoetsing gebruik gemaak. Korrelasiekoëffisiënte is bereken tussen graad 10 en 11-leerders se AMS-data en hulle Engels tweedetaalpunte. Soos gemeld in Tabel 6, dui die resultate eerstens aan dat daar geen verband tussen ekstrasieke motiveringsveranderlikes (identifiseerbaarheid, introjeksie en eksterne regulering) (cf. Artikel 1:45-46) en Engels tweedetaalprestasie gevind is nie. Deci, Vallerand, Pelletier en Ryan (1991:334-336) kom tot dieselfde gevolgtrekking in hulle studie, naamlik dat ekstrasieke motivering (beloning soos geld of pryse) as't ware die leerder laat voel asof hy/sy beheer word, wat dan die persoon se outonomie en intrinsieke motivering

verminder. In teenstelling hiermee verduidelik Ng en Ng (2015:99) dat eksterne belonings intrinsieke motivering kan verhoog, afhangende van die leerder. Deci en Ryan (2016:101) voeg hierby dat indien leerders se deelname nie gedwonge is nie, hulle situasies sal kies waar hulle kan uitstyg bo die uitdagings van die aktiwiteit, wat dan vir hulle 'n sin van bevoegdheid in hulle vermoë om die aktiwiteit te doen, gee. In aansluiting met die huidige studie se resultate (dat daar geen verband tussen ekstrinsieke motiveringsveranderlikes en Engels tweedetaalprestasie gevind is nie) kan tot die gevolgtrekking gekom word dat leerders nie moet voel hulle word beheer deur hulle prestasie te verbeter nie, maar dat leerders só gemotiveerd word dat hulle sonder belonings deelneem en 'n sin van bevoegdheid ontwikkel in hulle vermoëns wat sodoende sal bydra tot intrinsieke motivering.

'n Klein, positiewe beduidende verband is verder tussen twee van die intrinsieke motivering veranderlikes (kennis en vervulling) (*cf.* Artikel 1:45) en Engels tweedetaalprestasie gevind. Intrinsieke motivering is die motivering om aan 'n aktiwiteit deel te neem omdat die aktiwiteit genotvol is en tevredenheid tot gevolg het (Noels *et al.*, 2000:61). Barkoukis *et al.* (2008:40) verduidelik dat intrinsieke motivering geen klaarblyklike beloning tot gevolg het nie, behalwe deur die aktiwiteit self, wat sekere interne belonings soos bevoegdheid en selfdeterminasie teweegbring. Kennis (as 'n intrinsieke motiveringsveranderlike) verwys na die deelname in 'n aktiwiteit vir die genot en satisfaksie wat daaruit geput word terwyl die leerder leer, verken en probeer om iets nuuts te verstaan (Ng & Ng, 2015:99; Vallerand, *et al.*, 1992). Hierdie veranderlike van IM word baie in die onderwys gebruik, aangesien dit konstrakte insluit soos nuuskierigheid, verkenning, en die behoefte om te weet en te verstaan (Barkoukis *et al.*, 2008:41).

Die resultaat van die huidige studie, naamlik dat daar 'n klein, positief beduidende verband tussen kennis as IM veranderlike en Engels tweedetaalprestasie bestaan, toon 'n ooreenkoms met die studie van Mahyuddin *et al.* (2006) waarin bevind is dat nuuskierigheid motivering bevorder en verbeter, wat uiteindelik vertrouwe en bevoegdheid in leerders se vermoëns in Engels as tweede taal opbou. Nuuskierigheid word spesifiek in die huislike omgewing stimuleer, wat dan daartoe bydra dat leerders aktiwiteite verken en daaraan deelneem, wat kognitiewe en affektiewe strukture verbeter (Mahyuddin *et al.*, 2006:62,66).

Vervulling (as 'n intrinsieke motiveringsveranderlike) word definieer as die deelname aan 'n aktiwiteit vir die genot en satisfaksie daaruit geput, wanneer die leerder probeer om te presteer, om 'n nuwe standaard te bereik, of om 'n doelwit wat gestel is, te bereik (Ng & Ng, 2015:99). Hierdie leerders fokus op die proses eerder as op die uitkomst van die aktiwiteit (Barkoukis *et al.*, 2008:41). Die aanleer van Engels moet dus 'n proses wees waar doelwitte gestel word, sodat leerders se persoonlike standarde voortdurend verhoog word (Méndez López & Aguilar, 2013:113). Noels *et al.* (2000:75) se studie sluit aan by die huidige bevindings deurdat leerders voortdurend oortuig moet word dat die aanleer van Engels genotvol is en dat dit ook belangrik vir hulleself is. Doelwitte moet dus gestel word sodat 'n nuwe standaard bereik kan word (Noels *et al.*, 2000:75). Die huidige studie se bevindings naamlik dat daar 'n klein, positiewe beduidende verband tussen die intrinsieke motiveringsveranderlike – vervulling en Engels tweedetaalprestasie – gevind is, dui aan dat 'n leerder voortdurend doelwitte moet stel aangaande Engels Tweedetaal. Verder speel die opvoeder ook 'n belangrike rol daarin om die leerder te motiveer sodat leerders streef daarna om die doelwitte te bereik en sodoende hulle standarde verhoog, wat Engels tweedetaalprestasie sal bevorder.

'n Klein, negatiewe beduidende verband is gevind tussen amotivering (*cf.* Artikel 1:46) (die derde tipe motiveringsveranderlike op die AMS-skaal) en tweedetaalprestasie. In die literatuur word amotivering beskryf as is 'n gevoel van onbevoegdheid en hopeloosheid (Ashmed & Bruinsma, 2006:556; Deci & Ryan, 2000a:61). Leerders wat hierdie tipe motivering ervaar, heg geen waarde aan Engels as tweede taal nie. Barkoukis *et al.* (2008:41) verduidelik dat by amotivering, net soos by intrinsieke en ekstrinsieke motivering, vier gedragtipes onderskei kan word, naamlik: (a) die oortuiging dat die individu 'n gebrek aan vermoë het om 'n aktiwiteit uit te voer; (b) die oortuiging dat die aangenome strategieë nie die gewenste uitkomst tot gevolg sal hê nie; (c) die oortuiging dat die aktiwiteit te veeleisend is en daarom nie die gewenste uitkomst tot gevolg sal hê nie; en (d) die oortuiging dat selfs die individu se beste poging nie voldoende sal wees om die aktiwiteit suksesvol uit te voer nie. Uit voorgenoemde beskrywing en gedragtipes van amotivering kan die aanname gemaak word dat amotivering verlaag moet word sodat Engels tweedetaalprestasie kan verbeter. Die leerder behoort bevoeg genoeg te voel om die taalaktiwiteit wat aan hom/haar gegee word te voltooi en nie voel dat die taalaktiwiteite te veeleisend is om

te voltooi nie. Köseoğlu (2013:423) kom in sy studie tot die gevolgtrekking dat dit moontlik is om 'n hoë vlak van amotivering na intrinsieke motivering te verander, waar die hoogste vlak selfdeterminasie is, deur die leerder op 'n vlak te kry waar hy/sy plesier en tevredenheid ervaar terwyl iets nuuts aangeleer word. Plesier en tevredenheid moet deur opvoeders geprikkel word sodat amotivering na intrinsieke motivering toe verander kan word (Köseoğlu, 2013:423).

In die klaskamer word dit ondervind dat leerders dikwels aan die begin van die jaar, of wanneer 'n nuwe opvoeder die klas aanbied, baie gemotiveerd is (Ng & Ng, 2015:99). Na 'n ruk, wanneer leerders se kommunikasievlakke goed is, verminder hulle vlak van motivering. Ng en Ng (2015:99) verduidelik dat hulle houding teenoor die taal gevolglik ook afneem. Volgens Deci en Ryan (2000a:55) word motivering maklik stelselmatig deur opvoeders en ouers ondermyn, wat veroorsaak dat intrinsieke motivering verminder soos wat die leerder ouer word. Die implikasie hiervan op die huidige studie is dat dit 'n uitdagende taak is om leerders intrinsiek gemotiveer te hou (soos reeds in hierdie seksie verduidelik) om sodoende amotivering te verminder, alhoewel intrinsieke motivering beskou word as een van die belangrikste aspekte vir prestasie. In aansluiting by voorgenoemde, het Unrau en Schlackman (2006) 'n studie gedoen om die verband tussen motivering en lees prestasie onder stedelike leerders (graad 7 en 8) vas te stel. Hulle kom tot dieselfde gevolgtrekking, maar voeg by dat intrinsieke sowel as ekstrinsieke motivering daal wanneer leerders in hoër grade is (Unrau & Schlackman, 2006:93-94).

Ter aansluiting by die huidige studie se bevindings moet intrinsieke motivering dus voortdurend aangemoedig word deur opvoeders sowel as ouers om Engels tweedetaalprestasie te verseker. In die skoolopset moet geleenthede aan leerders gebied word, met betrekking tot taalaktiwiteite, om deel te neem sonder om enige beloning daaraan te koppel (Lasagabaster, 2011). Dit sal voordelig wees vir leer en goeie uitkomst aanmoedig (Deci *et al.*, 1991:336; Reeve, 2005:133).

6.7.3 Selfkonsep

Die derde doelwit, naamlik om die moontlike verband tussen die leerders se selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie vas te stel, is ondersoek deur data van die Piers-Harris Selfkonsepskaal (Piers & Herzberg, 2002) te vergelyk met leerders se

gemiddelde Engels tweedetaalprestasie, soos wat dit op hulle skoolrapporte verskyn. Selfkonsep is 'n multidimensionele konstruk wat uit verskillende tipes komponente bestaan (Hattie, 1992; Mercer & Williams, 2014:10)(*cf.* Artikel 1:38-39) en word na verwys as die leerder se evaluasie en opsomming van die self in 'n bepaalde situasie volgens elke domein. Die tipe selfkonsep-komponent sal bepaal word deur die bepaalde situasie waar leerders hulleself op daardie oomblik in hulle lewe bevind (Seaton, Parker, Marsh & Craven, 2014:50). Selfkonsep is belangrik in die onderwys, omdat dit nie net akademiese uitkomst voorspel en 'n dryfkrag vir akademiese prestasie is nie, maar 'n beduidende rol speel by die aanleer van 'n taal, omdat taal deel is van elke individu se sosiale wese (Seaton *et al.*, 2014:50, 51). Dit is deel van elkeen se identiteit en word immers gebruik sodat hierdie identiteit aan ander oorgedra kan word (Csizér & Magid, 2014:1).

Die navorsingsresultate van die huidige studie het aangedui dat daar 'n klein, positief beduidende verband tussen leerders se algehele selfkonsep³ (TOT-telling) en Engels tweedetaalprestasie bestaan. Leerders met 'n goeie selfkonsep (dus 'n hoë TOT-telling) is selfversekerd oor hulle vermoëns (Hur & Suh, 2010:10); dus is hulle gewoonlik betrokke by verskeie aktiwiteite, huiwer nie om nuwe aktiwiteite aan te pak nie en sal uitdagende doelwitte met hoë motiveringsvlakke benader (Piers & Herzberg, 2002:20). Hierdie leerders voel gewaardeer deur dié rondom hulle en sien hulleself as mense wat goeie verhoudings met familieledes en eweknieë het (Piers & Herzberg, 2002:20). Ten einde goeie Engels tweedetaalprestasie te verseker moet leerders dus ook oor 'n goeie algeheel globale selfkonsep beskik. Die huidige navorsingsresultate is in ooreenstemming met die navorsing van Qiang en Huili (2007:3-13), wat vir die ondersoek 32 universiteit studente gebruik het. 'n Selfkonsepstoets en twee basiese vaardigheidstoetse (om vaardigheid in lees, skryf en praat te meet) is gebruik. Die resultate het aangedui dat dit nie saak maak watter soort taalvaardigheid getoets word nie; 'n hoë selfkonsep dra by tot 'n goeie prestasie in Engels as tweede taal (*cf.* Artikel 1:40).

'n Positiewe instelling en goeie selfkonsep dra by tot vermindering van angs en senuweeagtigheid of in teenstelling hiermee kan angs en senuweeagtigheid

³ Die TOT-telling van die Piers-Harris Selfkonsepskaal dui die aantal komponente aan wat die rigting van 'n goeie selfkonsep onderskryf en is die maatstaf van 'n algemene/algehele selfkonsep (Piers & Herzberg, 2002:20).

selfkonsep verminder (Mercer & Williams, 2014:9). Volgens Noels *et al.* (2000:76) het dit 'n implikasie vir die aanleer en prestasie van Engels as tweede taal, deurdat senuweeagtigheid en angs daartoe lei dat leerders geneig is om moed op te gee met die aanleer van 'n tweede taal. 58.2% van die huidige steekproef het in die selfgestruktureerde vraelys aangedui dat hulle senuweeagtig is tydens mondelinge opdragte wat vir formele assessering in Engels gedoen word. Net so kom Pappamihel (2002:327-356) tot die gevolgtrekking in sy studie dat Mexikaanse leerders wat Engels as 'n tweede taal aangeleer het, angs en senuweeagtigheid ervaar wanneer daar van die hulle verwag word om voor hulle klasmaats in die tweede taal te kommunikeer. Verder ervaar leerders angs wanneer opvoeders in die tweede taal met hulle praat, aangesien hulle nie altyd ten volle begryp wat gesê word nie. Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring stipuleer dat leerders in die senior fase geleer moet word om met gemak en akkuraatheid te praat. Die KABV verduidelik dat opvoeders ten alle tye ondersteuning en aanmoediging aan leerders moet bied sodat hulle nie voel hulle is 'n bespotting tydens hulle mondelingse aanbieding nie (DBO, 2011:17). Leerders moet onderrig in 'n ondersteunende omgewing ontvang, waar die terugvoer hulle sin van bevoegdheid verbeter, wat dan ook hulle selfkonsep en prestasie in die tweede taal verhoog (Noels *et al.*, 2000:76).

Die BEH-skaal van die Piers-Harris Selfkonsepskaal bepaal erkenning of ontkenning van problematiese gedrag by die huis en skool. Volgens Bornstein, Hahn en Suwalsky (2013:861) kan problematiese gedrag deur leerders geïnternaliseer of geëksternaliseer word. Leerders se vermoëns word beoordeel deur ander en hulleself. Mislukking kan baie negatiewe gevolge hê vir hulle selfkonsep en selfpersepsies, wat emosionele en gedragsprobleme na vore mag bring (Masten, Roisman, Long, Burt, Obradovic, Riley, Boelcke-Stennes & Tellegen, 2005:733-734). Leerders wat 'n bogemiddelde BEH-telling het, sien hulleself as gemanierd en in staat om te voldoen aan die reëls, standaarde en verwagtinge wat deur ouers of opvoeders by die skool gestel word (Piers & Herzberg, 2002:24). 'n Klein, positief beduidende verband is in die huidige studie se resultate tussen die gedragsaanpassings (BEH)-komponent van selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie gevind. Bornstein *et al.*, (2013) se longitudinale studie verleen ondersteuning aan die huidige studie se resultate. In hierdie ondersoek is 224 leerders (vanaf 4 jaar tot 14 jaar), hulle ma's en hul opvoeders gebruik as steekproef om die verband tussen taalprestasie en

gedragaanpassing (internalisering en eksternalisering van gedragsprobleme) te bepaal. Die resultate toon dat leerders met 'n swakker taalvaardigheid ook meer geïnternaliseerde gedragsprobleme in latere kinderjare en vroeë adolessensie gehad het. Die verband tussen taalprestasie en gedragaanpassing word beïnvloed deur leerders se nie-verbale en verbale intelligensie, opvoeding, ouerbetrokkenheid en hulle sosio-ekonomiese agtergrond (Bornstein *et al.*, 2013:870; Masten *et al.*, 2005:743). Die huidige studie se resultate dui dus aan dat leerders met goeie gedragaanpassing ook goed presteer in Engels as tweede taal, aangesien samewerkende gedrag 'n konstruktiewe atmosfeer in die klas vir leer ontwikkel (Masten *et al.*, 2005:744).

Die HAP-skaal reflekteer gevoelens van geluk en tevredenheid met die lewe. 'n Bogemiddelde telling dui aan dat leerders hulleself en hulle lewensomstandighede as relatief positief evalueer. Hierdie leerders beskryf hulleself as tevrede, gelukkig en vrolik (Piers & Herzberg, 2002:26). 'n Klein, positiewe beduidende verband is tussen die geluk en tevredenheid (HAP)-komponent van selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie gevind. Die huidige studie se navorsingsresultate dui dus aan dat dit belangrik is dat leerders hulleself as gelukkig en tevrede sien om 'n goeie prestasie in Engels as tweede taal te verseker.

Hierdie resultate is in ooreenstemming met die gevolgtrekking van Méndez López en Aguilar (2013) se studie. Hulle het 'n kwalitatiewe studie gedoen op 24 tweedetaal-Mexikaanse studente wat besig was om Engels aan te leer. Data is ingesamel deur persoonlike narratiewe, emosionele reaksies en semi-gestruktureerde onderhoude. Een van die resultate het aangedui dat studente selfvertroue opgebou het namate hulle die Engelse aktiwiteite reggekry het, wat geluk en tevredenheid verhoog het. Die wete dat die studente die gewenste uitslae in eksamens kon behaal, het hulle gelukkig laat voel, wat daartoe bygedra het dat hulle in hulleself glo (Méndez López & Aguilar, 2013:116). Interessant genoeg, het die studente nie verder probeer om hulle taalaanleer proses te verbeter nie (Méndez López & Aguilar, 2013:117).

Klimas (2013:112) verduidelik die bogenoemde en beweer dat die bereiking van doelwitte nie noodwendig gaan beteken dat leerders geluk en tevredenheid ervaar nie. Sy verduidelik verder dat leerders se wil om doelwitte te bereik ook geleidelik mag afneem (wat aansluit by die voorgenoemde bespreking in paragraaf 6.7.2:30).

Positiewe emosies soos geluk en tevredenheid kan ook 'n negatiewe effek op leerders se motiverings hê om goed te presteer in Engels. Méndez López en Aguilar (2013:117) verduidelik dat swak prestasie in Engels ten gevolg het dat leerders harder wil probeer, maar in sommige gevalle kan geluk en tevredenheid met die prestasie in Engels teweegbring dat leerders nie proaktief harder wil werk nie, maar tevrede is met hulle prestasie. Seligman (2002:531) stem nie saam met hierdie stelling nie, maar beweer dat geluk verhoog kan word indien 'n leerder intens deelneem in wat hy/sy doen en tevredenheid ervaar wanneer die gekose prestasie bereik is – wat die leerder se motiveringsvlak verhoog.

7. Gevolgtrekking

Geletterdheid is deurslaggewend vir die bevordering van leerders in die kurrikulum sowel as vir hulle akademiese sukses. Die meeste leerders in Suid-Afrika is Engels tweedetaalleerders, met die gevolg dat daar baie druk op beide die leerders en opvoeders van Suid-Afrika geplaas word met betrekking tot die verwerwing van 'n goeie geletterdheid in Engels. Benewens bogenoemde, beklemtoon die Nasionale Departement van Onderwys dat dit 'n uitdaging vir opvoeders is om kognitiewe ondersteuning aan leerders te bied, om te verseker dat leerders in die Intermediêre- en Senior Fases in Engels as tweede taal kan dink en redeneer (DBO, 2011:8). Dit is dus belangrik dat elke leerder 'n vlak van geletterdheid in Engels ontwikkel om sodoende sosiale en menslike ontwikkeling te laat plaasvind, aangesien Engels gesien kan word as instrument vir die bemagtiging van gesondheid en inkomste (Hanna, 2011:736). Uit die bogenoemde het die huidige navorsing gepoog om die gebrek aan Suid-Afrikaanse navorsing aan te spreek oor die moontlike bydrae wat eerstetaalvaardighede tot tweedetaalprestasie in Engels het, onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap, Suid-Afrika. Daarbenewens het die navorsing die wisselwerking van intrinsieke determinante, soos motivering en selfkonsep, ondersoek, asook hoe hierdie faktore akademiese vaardigheid in Engels kan beïnvloed.

Die eerste doelwit het die ondersoek ingestel op die moontlike verband tussen leerders se reeds verworwe kennis van hulle eerste taal (Afrikaanse huistaal) en Engelse tweedetaalprestasie en het bevind dat Afrikaans taalvaardighede 'n beduidend

positiewe verband toon met die leerders se Engels tweedetaalprestasie. Voorgenoemde ondersteun dus die interafhanklikheidsteorie van Cummins en beklemtoon die belangrikheid daarvan dat leerders 'n goeie grondslag in hulle huistaal behoort te ontwikkel omdat hierdie kennis gebruik word om Engels suksesvol te verwerf. Taalstrukture wat in die huistaal aangeleer is, word gebruik as basis om Engels as tweede taal aan te leer, aangesien die taalstrukture interafhanklik van mekaar is. Die gevolgtrekking wat gevolglik, volgens die navorsingsresultate gemaak kan word, dui daarop dat namate leerders se prestasie in Afrikaans (as huistaal) toeneem, die prestasie in Engels as tweede taal ook sal toeneem. Opvoeders moet dus die leerders se taalvaardighede en -strukture in hulle huistaal ten volle ontwikkel om geletterdheid en sukses in Engels Tweedetaal te verseker. Geletterdheidsontwikkeling begin voordat die leerder met skool begin en is baie belangrik totdat die leerder skool voltooi. Die vlak van geletterdheidsontwikkeling bepaal dus Engels tweedetaalprestasie en is noodsaaklik vir die leerder se sukses.

Die tweede doelwit van die studie was om die verband tussen akademiese motivering en prestasie in Engels as tweede taal te ondersoek. Volgens die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985) is daar twee algemene tipes motivering, naamlik intrinsieke en ekstrinsieke motivering. Deci en Ryan (1985) identifiseer ook 'n derde tipe motivering, naamlik amotivering. Die resultate het aangedui dat daar egter geen statisties beduidende korrelasie tussen ekstrinsieke motivering en Engels tweedetaalprestasie bestaan nie. Ekstrinsieke motivering, wat beteken dat 'n leerder gemotiveerd sal wees om Engels aan te leer omdat daar 'n eksterne beloning tot gevolg is, het geen korrelasie met Engels tweedetaalprestasie aangedui nie. In teenstelling met ekstrinsieke motivering is daar in die huidige navorsing bevind dat daar 'n klein, positiewe beduidende verband tussen twee van die intrinsieke motivering veranderlikes – kennis en vervulling en Engels tweedetaalprestasie – bestaan. Intrinsieke motivering beteken dat die leerder Engels as tweede taal aanleer en presteer, al is daar geen klaarblyklike beloning ter sprake nie. Leerders sal daarom Engels as tweede taal aanleer vir die genot en satisfaksie wat daaruit geput word terwyl die taal aangeleer word. Kennis (as intrinsieke motiveringsveranderlike) verwys na verkenning en om iets nuuts te verstaan. Hierdie veranderlike word baie in die onderwys gebruik, omdat dit verband hou met nuuskierigheid en selfeffektiwiteit (Barkoukis *et al.*, 2008:41). Die studie se resultate dui aan dat, hoe meer hierdie

motiveringsveranderlike is, hoe beter is leerders se Engels tweedetaalprestasië. Vervulling (as intrinsieke motiveringsveranderlike) beteken dat leerders gemotiveerd is om Engels Tweedetaal aan te leer ten einde nuwe standarde te bereik, of om 'n doelwit wat gestel is te bereik. Die resultate dui aan dat doelwitte voortdurend gestel moet word sodat nuwe standarde bereik kan word. Leerders moet oortuig word dat die aanleer van Engels belangrik vir hulleself is, sodat doelwitte gestel kan word (Noels *et al.*, 2000:75). Die resultate dui verder aan dat daar 'n klein, negatiewe beduidende verband tussen amotivering en Engels tweedetaalprestasië bestaan. Amotivering word verduidelik as die derde tipe akademiese motivering ten opsigte van die Akademiese Motiveringskaal en volgens die selfdetermineringsteorie. Indien leerders amotivering teenoor die aanleer van Engels Tweedetaal toon, ervaar hulle 'n gevoel van onbevoegdheid en hopeloosheid (Ashmed & Bruinsma, 2006:556). Dit dra by dat leerders kognitief onttrek en nie wil deelneem aan Engels taalaktiwiteite nie, aangesien die leerder geen motivering ervaar nie. Die resultate dui aan dat, hoe minder amotivering voorkom, hoe beter sal Engels tweedetaalprestasië wees. Die intrinsieke motiveringsvlak van leerders bepaal hulle prestasië in Engels as tweede taal, asook in hulle algehele akademiese prestasië. Dit is dus noodsaaklik dat opvoeders, sowel as ander belanghebbendes, leerders motiveer en aanmoedig om doelwitte te stel om sodoende gemotiveerd te bly, sodat prestasië plaasvind.

In terme van die derde doelwit, naamlik of daar 'n verband tussen leerders se selfkonsep en Engels tweedetaalprestasië bestaan, is bevind dat daar 'n klein, positiewe beduidende verband tussen leerders se algehele selfkonsep en Engels tweedetaalprestasië bestaan. Namate leerders se siening en evaluering oor hulleself verbeter, sal Engels tweedetaalprestasië ook verbeter. Leerders met 'n positiewe selfkonsep is selfversekerd oor hulle vermoëns (Hur & Suh, 2010:10) en pak dikwels uitdagende en nuwe aktiwiteite aan met hoë motiveringsvlakke. Hulle sien hulleself laastens as gelukkig en as mense met goeie verhoudinge met ander (Piers & Herzberg, 2002:10-20). Volgens die selfkonseptorie (Hattie, 1992) moet selfkonsep gesien word as 'n multidimensionele konstruk wat deur die leerder se beduidende ander gevorm word, sowel as deur die omgewing rondom hom/haar. Die resultate van die huidige studie dui verder aan dat daar 'n geringe, positiewe beduidende verband tussen twee komponente van selfkonsep bestaan, naamlik gedragsaanpassing (BEH), asook geluk en tevredenheid (HAP). Die BEH-skaal van die Piers-Harris

Selfkonsepskaal bepaal erkenning of ontkenning deur die leerder van problematiese gedrag by die huis en skool, dit wil sê, die mate waartoe leerders hulleself as gedissiplineerd sien en gehoorsaam aan reëls, verwagtings en regulasies is. Die resultate dui aan dat, indien leerders hulleself beskou as persone wat gedissiplineerd is en nie voel dat hulle dikwels moeilikheid veroorsaak nie (Piers & Herzberg, 2002:24), hulle Engels tweedetaalprestasie beter sal wees. Die HAP-skaal van die Piers-Harris Selfkonsepskaal bepaal leerders se gevoelens van geluk en lewensvrede, asook die mate waartoe hulle hulself en hulle lewensomstandighede evalueer. Die resultate bepaal dat, indien leerders hulleself sien as tevrede, gelukkig, vrolik en as persone wat maklik met ander oor die weg kom, hulle prestasie in Engels as tweede taal sal verbeter. Leerders se evaluering en siening van hulleself beïnvloed hulle prestasie. Dit is dus noodsaaklik dat leerders selfvertroue in hulle vermoëns ontwikkel sodat hulle daartoe in staat sal wees om te presteer – beide akademies en in Engels Tweedetaal.

Ter afsluiting beklemtoon hierdie empiriese ondersoek die belang van eerstetaalverwerking, intrinsieke motivering en mate van selfkonsep op die prestasie van Engels Tweedetaal. Die navorsingsresultate behoort 'n waardevolle bydrae te lewer tot die proses om graad 10- en 11-leerders se Engels tweedetaalprestasie te verbeter in die Noord-Kaap (Pixley Ka Seme Distrik), aangesien min, indien enige, navorsing in hierdie distrik vantevore aangaande Engels tweedetaalprestasie en geletterdheid gedoen is.

8. Leemtes in die ondersoek

Hoewel verskeie merkwaardige bevindings in hierdie studie gemaak is, moet 'n aantal beperkings erken word:

- Die feit dat daar op slegs op drie skole in die Pixley Ka Seme Distrik gefokus is, kan die resultate van die studie beïnvloed, omdat daar nie 'n veralgemening gemaak kan word nie. 'n Groter navorsingsgroep wat meer verteenwoordigend is van die populasie van die Pixley Ka Seme Distrik kan saamgestel word om meer verteenwoordigende resultate te verkry.

9. Opvoedkundige aanbevelings

Die volgende aanbevelings kan gemaak word:

- Opvoeders is 'n komplekse sleutelfiguur wat die motivering en selfkonsep van elke individuele leerder beïnvloed om taalprestasie te fasiliteer. Engels as tweede taal word slegs vir 'n paar uur in die klaskamer, waar die leerders van Pixley Ka Seme Distrik onderrig word, aangebied. Die leerkonteks waarin leerders Engels Tweedetaal aanleer, het 'n besliste invloed op die leerder se motiveringsvlakke (Lasagabaster, 2011:5; Deci & Ryan, 2000a: 54-55). Die verantwoordelikheid lê by die opvoeders om die leerders gemotiveer te hou en sodoende hulle selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie te verbeter (Ng & Ng, 2015:99).
- Werkswinkels en opleidingskursusse wat opvoeders toerus met leerstrategieë soos byvoorbeeld kodewisseling ("*code-switching*") wat as klaskamerstrategie en oplossing gebruik kan word om tweedetaalonderrig en geletterdheidsontwikkeling in die onderwys van Suid-Afrika te verbeter.
- Werkswinkels wat opvoeders en ouers/voogde bewus maak van die noodsaaklikheid van leerders se motiveringsvlak en selfkonsep word aanbeveel, asook om aanbevole onderrig- en ondersteuningstrategieë aan opvoeders te bied.
- Dit is nodig om elke leerder se individuele faktore, wat intrinsieke motivering fasiliteer, te identifiseer en nie net te bepaal wat elke leerder se bevoegdheidsvlak in Engels is nie, maar ook om vas te stel wat elke leerder oor homself dink ten opsigte van die aanleer van Engels Tweedetaal. Hierdie persepsie kan leerders se motiveringsvlak en toekomstige sukses voorspel.
- Opvoeders moet leerders met uitdagende en kreatiewe aktiwiteite aanmoedig om hulle motiveringsvlak en selfkonsep te verhoog.
- Verdere navorsing, wat kwalitatief van aard is, kan gedoen word om die persoonlike ervaring van leerders en opvoeders te ondersoek en om verdere diverse leerstrategieë te ondersoek, wat opvoeders in staat kan stel om die leer van Engels as tweede taal te optimaliseer.

Die pedagogiese waarde van hierdie empiriese ondersoek is duidelik in die volgende:

- Dit dra betekenisvol by tot graad 10- en 11-leerders se uitkomst in Engels tweedetaalprestasie.
- Dit toon die waarde van leerders se motivering en selfkonsep in die verbetering van Engelse tweedetaalprestasie.
- Die resultate kan opvoeders lei om krities oor hulle onderrig- en ondersteuningstrategieë te besin.

Die navorser is daarvan oortuig dat hierdie bevindings kan bydra tot toekomstige navorsing in Suid-Afrika, veral in die Noord-Kaap, om die doeltreffendheid van tweedetaalmotivering en -selfkonsep te bepaal en by te dra tot die verbetering van die leerders se Engels tweedetaalprestasie en gevolglik tot die verbetering van leerders se toekoms en lewens.

10. Bibliografie

- Ashmed, W. & Bruinsma, M. 2006. A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4):551-572.
- Barkoukis, V., Grouios, G., Sideridis, G. & Tsorbatzoudis, H. 2008. The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1):39-55.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.-S. & Suwalsky, J.T. 2013. Language and internalizing and externalizing behavioural adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development & Psychopathology*, 25(3):857-878.
- Browne, A. 2007. *Teaching and learning communication, language and literacy*. London: Paul Chapman.
- Csizér, K. & Magid, M. 2014. *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1991. Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10:17-31.
- Cummins, J. 1992. Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In: P. Richard-Amato & M. Snow (eds.), *The multicultural classroom*. New York: Longman.
- Cummins, J. 2009. Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3):261-271.
- Cummins, J. & Swain, M. 2014. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25:54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000b. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4):227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2016. Facilitating and Hindering Motivation Learning and Well-Being in Schools. In: D.B. Miele & K.R. Wentzel (eds.), *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, pp. 96-119.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. 1991. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4):325-346.
- Department of Basic Education. 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement NCS*, Pretoria: Government Printing Works.
- Department of Basic Education. 2016. *Education Statistics in South Africa 2013*, Pretoria: Department of Basic Education.
- Ebersöhn, L., Joubert, I., Prinsloo, Y. & Kriegler, S. 2014. Uitkoms van 'n intervensie ten opsigte van Engelse geletterdheid op die niemoedertaal-onderrigpraktyke van onderwysers in plattelandse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(2):283-303.
- Engin, A.O. 2009. Second language learning success and motivation. *Social Behaviour and Personality*, 37(8):1035-1042.
- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J. & Barron, K.E. 2005. Evaluating new and existing validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3):331-358.
- Fleisch, B. 2008. *Primary education in crisis: Why South African children underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta.
- Fleisch, B., Shindler, J. & Perry, H. 2010. Who is out of school? Evidence from the Community Survey 2007, South Africa. *International Journal of Educational Development*, 32(4):529-536.

- Hanna, P. 2011. Gaining global perspective: Educational language policy and planning. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6):733-749.
- Hattie, J. 1992. *Self-concept*. New Jersey: Erlbaum.
- Hugo, A.J. 2014. Acquiring reading skills in English as second language: Listening to the voice of Grade 1 teachers in South Africa. *International Journal of Science Education*, 6(2):317-323.
- Hugo, A., Muller, H. & Nel, N. 2007. Fonologiese bewustheid by graad 0-leerders as voorspeller van latere leessukses. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3):373-385.
- Hur, J.W. & Suh, S. 2010. The development, implementation, and evaluation of a summer school for English language learners. *The Professional Educator*, 34(2):1-17.
- Jang, H., Kim, E.J. & Reeve, J. 2016. Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learn and Instruction*, 43:27-38.
- Klimas, A. 2013. Goals pursuit in a foreign language classroom: A student perspective. In: D. Gabrys-Barker & J. Bielska (eds.), *The affection dimension in second language acquisition*. Great Britain: MPG Print Group. pp. 112-123.
- Köseoğlu, Y. 2013. Academic motivation of the first-year university students and the self-determination theory. *Academic Journals*, 8(8):418-424.
- Krugel, R. & Fourie, E. 2014. Concerns for the language skills of South African learners and their teachers. *International Journal of Education Science*, 7(1):219-228.
- Lasagabaster, D. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1):3-18.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L.S., Muhamad, M.F., Noordin, N. & Abdullah, M.C. 2006. The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21:61-71.

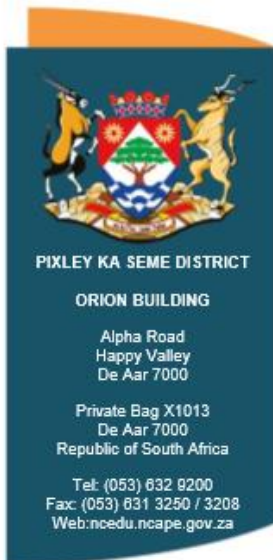
- Maree, K. 2011. *First steps in research*. 9th edition. Pretoria: Van Schaik.
- Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, L.D., Burt, K.B., Obradovic, J., Riley, J.R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. 2005. Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5):733-746.
- Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P. Siraj-Blatchford, I & Taggart, B. 2008. Effects of the home learning environment and preschool centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1):95-114.
- Méndez López, M.G. & Aguilar, A.P. 2013. Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(1):109-124.
- Mercer, S. & Williams, M. 2014. *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nel, N. 2011. Second language difficulties in a South African context. In: E. Landsberg, D. Kruger & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 167-185.
- Ng, C.F. & Ng, P.K. 2015. A review of intrinsic and extrinsic motivations of ESL learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2):98-105.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & Vallerand, R.J. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1):57-85.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. 2011. Motivation, attitude, and language learning. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 29:994-1000.
- Pappamihel, N.E. 2002. English as a second language, students and English language anxiety: Issues in the main stream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(3):327-356.

- Piers, E.V. & Herzberg, D.S. 2002. *Piers-Harris 2, Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, 2nd edition. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piker, R.A. & Rex, L.A. 2008. Influences of teacher-child social interactions on English language development in a head start classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36:187-193.
- Qiang, L & Huili, W. 2007. Self-Concept and It's Correlation with English Study. *CELEA Journal*, 30(6):3-13.
- Reeve, J. 2005. *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Ricard, N.C. & Pelletier, L.G. 2016. Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45:32-40.
- Seaton, M., Parker, P, Marsh, H.W. & Craven, R.G. 2014. The reciprocal relations between selfconcept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(1):49-72.
- Seligman, M.E. 2002. Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. pp. 528-540.
- Simkins, C.E. & Paterson, A. 2005. *Learner performance in South Africa: Social and economic determinants of success in language and mathematics*. Pretoria: Human Science Research Council.
- Snyman, M.E. 2016. A longitudinal study of a reading project in the Northern Cape, South Africa. *Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(1):1-9.

- Spaull, N. 2013. *South Africa's education crisis: The quality of education in South Africa 1994–2011*, Johannesburg: A report commissioned by the Centre for Development and Enterprise.
- Statistics South Africa. 2013. *Millennium development goals: Achieve universal primary education*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Statistics South Africa. 2015. *Millennium development goals: Country report*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Statistics South Africa. 2016. General Household Survey 2015. [Aanlyn] Beskikbaar by: <https://www.statssa.gov.za/publications/P0318/P03182015.pdf> [Toegang op 10 Mei 2017].
- Taylor, S. & Von Fintel, M. 2016. Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 50:75-89.
- Taylor, S. & Yu, D. 2009. *The importance of socio-economic status in determining educational achievement in South Africa*, Stellenbosch University: Department of Economics.
- Unrau, N. & Schlackman, J. 2006. Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2):81-101.
- Vallerand, R., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F. 1992. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52:1003-1017.
- Van der Berg, S. 2008. *How effective are poor schools? Poverty and educational outcomes in South Africa*, Goettingen: CeGE (Centre for European, Governance and Economic Development Research) Discussion Paper No. 69.
- Van Staden, S. 2014. Factors that affect South African reading literacy achievement: evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Education*, 34(3):1-10.

Walker, C. 2015. A study of self-concept in reading in a second or foreign language in an academic context. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 49:73-85.

BYLAE A: Toestemmingsbrief van Noord-Kaap Onderwysdepartement (Pixley Ka Seme)



DEPARTMENT OF EDUCATION

Enquiries : K. de Wee
Reference :
Date : 20 January 2016

Ms M. M. Coetzee
Moreson P/S
Niekerkshoop

Dear Madam

I hereby give consent for you to include the sampled schools in Thembelihle circuit to be part of your research provided the schools are willing.

My best wishes accompany your research.

Yours sincerely
Ms K. de Wee
Circuit Manager: Thembelihle
Pixley Ka Seme District



BYLAE B: Ingeligte toestemmingsbrief – prinsipale van deelnemende skole



INGELIGTE TOESTEMMING: PRINSIPALE VAN SKOLE

Navorsing Inligting / Uitnodiging aan Prinsipaal

Geagte Meneer

Hiermee vra ons vir u goedkeuring en samewerking om navorsing by u skool te doen in Februarie 2016. Hierdie navorsing is 'n gedeeltelike vervulling van die vereistes vir 'n Magister Opvoedkunde-graad (Psigo-Opvoedkunde), waarmee ek tans besig is aan die Universiteit van die Vrystaat.

Die titel van my navorsingsprojek is: Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap.

Die hoofdoel van hierdie studie is om die verband tussen leerders se selfkonsep en motivering te ondersoek en uiteindelik te bepaal wat die effek hiervan op die prestasie van Engels as addisionele taal is. Die deelnemende leerderprofiel sal bestaan uit graad 10- en 11-leerders wat Engels as tweede taal neem en wie se gemiddelde taalprestasies onder 55% is.

'n Volledige biografiese vraelys sal aan die leerders gegee word om te voltooi, wat saamgestel is met algemene demografiese inligting (ouderdom, geslag, ras en akademiese inligting), asook met vrae aangaande die invloed van ekstrasieke (huislike omstandighede, ouerbetrokkenheid, sosio-ekonomiese faktore, ens.) en intrinsieke faktore (welstand, angs, uitdagings, ens.).

Die leerders se gemiddelde skooluitslae soos wat dit op hulle skoolrapporte verskyn, sal gebruik word as aanduiding van hulle algehele akademiese prestasie en prestasie in tale.

Vir verdere data-insameling sal daar van die volgende diagnostiese en gestandaardiseerde vraelyste gebruik maak:

- Die Akademiese Motiveringskaal (AMS) (Vallerand et al., 1992) wat slegs uit 28 items bestaan.
- Die Piers-Harris Selfkonsepskaal om die algehele selfkonsep van elke deelnemende leerder se selfpersepsie te evalueer. Die vraelys bestaan uit 'n 60 items waarop "ja" of "nee"- reaksies geantwoord word.

Alle inligting sal met uiterste vertroulikheid gebruik word. Elke individuele leerder, asook die skool sal anoniem bly en nie geïdentifiseer word in die navorsing nie. 'n Ingeligte toestemmingsvorm sal aan die leerders en ouers gegee word om te teken voordat hulle aan die navorsing mag deelneem. Die rol van die skool is vrywillig. Deelnemers en die Prinsipaal kan enige tyd besluit om die deelname van die skool te onttrek uit die studie.

Skool Deelname / toestemming

Ek nooi u uit om dit te oorweeg om deel te neem aan hierdie navorsing. Hierdie studie sal voldoen aan die vereistes van die Etiese komitee van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein, Suid-Afrika, insluitend die verkryging van die toestemming van die Noord-Kaapse Departement van Onderwys (Pixley Ka Seme Distrik).

Sodra ek u toestemming ontvang het om die ouers/voogde van die deelnemende leerders te nader sal ek reëlings tref met die samewerking van die prinsipaal en skool, aangaande:

- ingeligte toestemming vanaf die deelnemende leerders se ouers/voogde te verkry;
- verkry ingeligte toestemming (instemming) vanaf die deelnemers (minderjariges);
- reël vir 'n gepaste tyd en plek vir die data-insameling (n Ingeligte toestemmingsvorm asook drie vraelyste, soos reeds genoem, sal uitgedeel word).

Die vraelyste sal gedurende skoolure toegedien word en behoort nie meer as 2 ure van u tyd in beslag te neem nie. 'n Verslag van al die navorsingsbevindinge en resultate sal beskikbaar gestel word aan skoolhoofde en opvoeders wat belangstel.

Indien u belangstel om deel te neem aan hierdie navorsing, voltooi asseblief die aangehegte vorm.

Byvoorbaat dankie vir u samewerking.

Die uwe



Dr. Annalene van Staden

Senior Lektor (Psigo-Opvoedkunde)

Fakulteit: Opvoedkunde

Kontak nommer: 083 453 5741; Faks: 051-401 9292

E-Pos: vanstadena@ufs.ac.za



Student: Marna Coetzee

Kontak nommer: 0781888008

E-Pos: marnamcoetzee@gmail.com

Etiese Nr.: UFS-EDU-2013-0074

Voltooi en stuur hierdie bladsy weer terug. Hou die bogenoemde brief vir toekomstige verwysing.

Studie: **Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap.**

Navorsers: Marna M. Coetzee

Prinsipaal (Naam en Van): _____

Naam van Skool: _____

Kontak nommer: _____

Toestemmingsvorm

Ek gee hiermee toestemming dat die leerders [graad 10 en 11] mag deelneem aan die studie, getiteld: "Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap".

Hiermee gee ek my ingeligte toestemming op die volgende voorwaardes:

- Die rol van die skool is vrywillig en dat ek die deelname van die skool enige tyd mag onttrek;
- Dat geen leerder betrokke by hierdie studie sal wees sonder dat ingeligte toestemming deur die leerders self en deur hulle ouers/voogde gegee is nie;
- Alle inligting, insluitend die resultate, vraelyste en data wat verkry word, met die strengste vertroulikheid sal hanteer word;
- Die skool en leerders se name sal nie geïdentifiseer en gebruik word in enige skriftelike verslae oor die studie nie;
- 'n Verslag van die bevindinge beskikbaar sal wees op versoek van die skool of ouers;
- Verdere inligting oor die studie kan verkry word vanaf die studieleier, Dr. van Staden (051-4012954 / 083 453 5741) of die student, Mev. M. Coetzee (078 188 8008).

Prinsipaal

Handtekening

Datum

BYLAE C: Ingeligte toestemmingsbrief – minderjarige deelnemers



INGELIGTE TOESTEMMING: MINDERJARIGE DEELNEMERS

Naam van en van: _____

Naam van student: Mev. Marna Coetzee (M.Ed. in Opvoedkundige Sielkunde, UV)

Geagte leerder

Hiermee vra ek toestemming om jou in te sluit by 'n navorsingsprojek wat by die skool gedoen word op die ____ Februarie 2016. Hierdie navorsing word gedoen as vereistes vir 'n Magister Opvoedkunde-graad (Psigo-Opvoedkunde), waarmee ek tans besig is aan die Universiteit van die Vrystaat.

Die titel van my navorsingsprojek is: Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap.

Die hoofdoel van hierdie studie is om die verband tussen leerders se selfkonsep en motivering te ondersoek en uiteindelik te bepaal wat die effek hiervan op die prestasie van Engels as addisionele taal is. Die deelnemende leerders sal bestaan uit graad 10- en 11-leerders wat Engels as tweede taal neem en wie se gemiddelde taalprestasies onder 55% is.

Daar sal gevra word dat jy die volgende vraelyste moet voltooi:

- 'n Volledige biografiese vraelys (inligting oor jou agtergrond, skoolvakke, huislike omstandighede ens.)
- Die Akademiese Motiveringskaal (AMS) (Vallerand et al., 1992) wat slegs uit 28 items bestaan.
- Die Piers-Harris Selfkonsepskaal om die algehele selfkonsep van elke deelnemende leerder se selfpersepsie te evalueer. Die vraelys bestaan uit 'n 60 items waarop jy net "ja" of "nee" antwoord.

Jou gemiddelde skoolpunte soos wat dit op jou skoolrapporte wys, sal gebruik word om jou gemiddelde taalpunte en algehele akademiese prestasie te bepaal.

Al die vraelyste wat jy invul sal met vertroulikheid gebruik word. Slegs die studieleier (Dr. van Staden) en die student (Marna Coetzee) sal toegang tot die inligting van u kind hê.

Geen leerder of die skool se naam sal genoem word in die studie nie. 'n Ingeligte toestemmingsvorm sal ook aan jou ouer gegee word om te teken voordat jy aan die navorsing mag deelneem en slegs leerders wie se ouers die ingeligte toestemmingsvorms onderteken sal deel wees van die navorsingsprojek. Jy kan enige tyd besluit om jou deelname aan die studie te onttrek.

Hierdie studie is deur die Etiese komitee van die Fakulteit van Opvoedkunde (Universiteit van die Vrystaat) en deur die Noord-Kaap Departement van Onderwys goedgekeur.

Indien daar enige vrae is, vra gerus of skakel vir Marna Coetzee (M.Ed. Student) by 078188 8008.

Byvoorbaat dankie.

Die uwe

.....

Dr. Annalene van Staden

Senior Lektor (Psigo-Opvoedkunde)

Fakulteit: Opvoedkunde

Kontak nommer: 083 453 5741; Faks: 051-401 9292

E-Pos: vanstadena@ufs.ac.za

.....

Student: Marna Coetzee

Kontak nommer: 0781888008

E-Pos: marnamcoetzee@gmail.com

Etiese Nr.: UFS-EDU-2013-0074

Voltooi en stuur hierdie bladsy weer terug. Hou die bogenoemde brief vir toekomstige verwysing.

Studie: Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap.

Navorsers: Mev. Marna Coetzee

Naam en van: _____

Ouer se naam en van: _____

Graad: _____

Toestemmingsvorm

Ek gee hiermee toestemming om deel te neem aan die studie, getiteld: "Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap".

Ek gee ingeligte toestemming op die volgende voorwaardes:

1. My deelname aan hierdie studie is vrywillig. Ek verstaan dat ek op enige oomblik my deelname aan die studie mag onttrek.
2. Ek verstaan dat nie ek of my ouers enige vergoeding vir deelname aan hierdie studie sal ontvang nie.
2. Ek verstaan dat my ouers/voogde toestemming gegee het dat ek mag deelneem aan die studie.
3. Ek verstaan dat die navorsers nie my of my ouers se naam sal identifiseer nie (of die naam van die skool nie).
4. Ek verstaan dat hierdie navorsingstudie deur die Etiese komitee van die Fakulteit van Opvoedkunde (Universiteit van die Vrystaat) en deur die Noord-Kaapse Departement van Onderwys goedgekeur is.
5. Ek verstaan die verduideliking van die studie en het dit gelees. Ek het vrywillig ingestem dat ek aan hierdie studie mag deelneem.
6. Ek gee toestemming dat die data van my deelname gebruik mag word.

Handtekening: _____

Datum: _____

BYLAE D: Ingeligte toestemmingsbrief – ouers/voogde van minderjarige deelnemers



INGELIGTE TOESTEMMING: OUERS / VOOGDE VAN MINDERJARIGE DEELNEMERS

Naam van kind: _____

Naam van student: Mev. Marna Coetzee (M.Ed. in Opvoedkundige Sielkunde, UV)

Geagte Ouer of Voog

Hiermee vra ek toestemming by u om u kind in te sluit by 'n navorsingsprojek wat by die skool gedoen word op die ____ Februarie 2016. Hierdie navorsing word gedoen as vereistes vir 'n Magister Opvoedkunde-graad (Psigo-Opvoedkunde), waarmee ek tans besig is aan die Universiteit van die Vrystaat.

Die titel van my navorsingsprojek is: Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap.

Die hoofdoel van hierdie studie is om die verband tussen leerders se selfkonsep en motivering te ondersoek en uiteindelik te bepaal wat die effek hiervan op die prestasie van Engels as addisionele taal is. Die deelnemende leerders sal bestaan uit graad 10- en 11-leerders wat Engels as tweede taal neem en wie se gemiddelde taalprestasies onder 55% is.

Daar sal gevra word dat u kind die volgende vraelyste voltooi:

- 'n Volledige biografiese vraelys;
- Die Akademiese Motiveringskaal (AMS) (Vallerand et al., 1992) wat slegs uit 28 items bestaan.
- Die Piers-Harris Selfkonsepskaal om die algehele selfkonsep van elke deelnemende leerder se selfpersepsie te evalueer. Die vraelys bestaan uit 'n 60 items waarop "ja" of "nee"- reaksies geantwoord word.

U kind se gemiddelde skooluitslae soos wat dit op hulle skoolrapporte verskyn, sal gebruik word as aanduiding van sy/haar algehele akademiese prestasie en prestasie in tale.

Alle inligting sal met uiterste vertroulikheid gebruik word. Slegs die studieleier (Dr. van Staden) en die student (Marna Coetzee) sal toegang tot die inligting van u kind hê.

Geen individuele leerder of die skool se naam sal genoem word in die studie nie. 'n Ingeligte toestemmingsvorm sal ook aan u kind gegee word om te teken voordat u kind aan die navorsing mag deelneem en slegs leerders wie se ouers die ingeligte toestemmingsvorms onderteken sal deel wees van die navorsingsprojek. U kind kan enige tyd besluit om sy/haar deelname aan die studie te onttrek.

Hierdie studie is deur die Etiese komitee van die Fakulteit van Opvoedkunde (Universiteit van die Vrystaat) en deur die Noord-Kaap Departement van Onderwys goedgekeur.

Indien daar enige navrae vir verdere inligting is skakel gerus vir Marna Coetzee (M.Ed. Student) by 078188 8008.

Byvoorbaat dankie.

Die uwe

.....

Dr. Annalene van Staden

Senior Lektor (Psigo-Opvoedkunde)

Fakulteit: Opvoedkunde

Kontak nommer: 083 453 5741; Faks: 051-401 9292

E-Pos: vanstadena@ufs.ac.za

.....

Student: Marna Coetzee

Kontak nommer:0781888008

E-Pos: marnamcoetzee@gmail.com

Etiese Nr.: UFS-EDU-2013-0074

Voltooi en stuur hierdie bladsy weer terug. Hou die bogenoemde brief vir toekomstige verwysing.

Studie: Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap.

Navorsers: Mev. Marna Coetzee

Ouer se naam en van: _____

Kind se naam en van: _____

Kontaknommer: _____

Toestemmingsvorm

Ek gee hiermee toestemming dat my kind mag deelneem aan die studie, getiteld: "Die Verband tussen Selfkonsep, Motivering en Engels Tweedetaalprestasie onder graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap".

Ek gee ingeligte toestemming op die volgende voorwaardes:

1. My kind se deelname aan hierdie navorsingsprojek is vrywillig. Ek verstaan dat nie ek of my kind enige vergoeding vir deelname aan hierdie studie sal ontvang nie.
2. My kind mag enige oomblik sy deelname onttrek uit die studie.
3. Ek verstaan dat die navorsers nie my of my kind se naam sal identifiseer nie (of die naam van die skool nie).
4. Ek verstaan dat hierdie navorsingstudie deur die Etiese komitee van die Fakulteit van Opvoedkunde (Universiteit van die Vrystaat) en deur die Noord-Kaapse Departement van Onderwys goedgekeur is.
5. Ek verstaan die verduideliking van die studie en het dit gelees. Ek het vrywillig ingestem dat my kind aan hierdie studie mag deelneem.
6. Ek gee toestemming dat die data van my kind se deelname gebruik mag word.

Handtekening: _____

Datum: _____

BYLAE E: Selfgestruktureerde vraelys

Biografiese Inligting

Beantwoord asseblief die volgende vrae.

Vir keusegebruik

--	--	--	--

Gebruik slegs een kruis by elke stelling.

1. Wat is jou geslag?

Vroulik		1	<input type="checkbox"/>
Manlik		2	

2. Dui aan in watter graad is jy tans.

Graad 10		1	<input type="checkbox"/>
Graad 11		2	

3. Wat is jou ouderdom?

15 jaar		1	<input type="checkbox"/>
16 jaar		2	
17 jaar		3	
18 jaar		4	
Ander		5	

4. Dui aan met 'n kruis wat is jou pa se hoogste kwalifikasie.

Graad 7		1	<input type="checkbox"/>
Graad 8		2	
Graad 9		3	
Graad 10		4	
Graad 11		5	
Graad 12		6	
Nagraadse studies		7	

5. Dui aan met 'n kruis wat is jou ma se hoogste kwalifikasie.

Graad 7		1	<input type="checkbox"/>
Graad 8		2	
Graad 9		3	
Graad 10		4	
Graad 11		5	
Graad 12		6	
Nagraadse studies		7	

6. Bly jy by albei jou ouers?

Ja		1	<input type="checkbox"/>
Nee		2	

As jy nie by albei bly nie, dui aan met 'n kruis by wie bly jy.

Pa		1	<input type="checkbox"/>
Ma		2	
Familie		3	
Vriende		4	
Alleen		5	

8. Werk albei jou ouers?

Ja		1
Nee		2

As albei nie werk nie, dui aan met 'n kruis wie het nie 'n werk nie.

Pa		1
Ma		2
Nie een van hulle nie		3

9. Noem en bespreek kortliks in die spasie hieronder watter werk doen jou pa.

10. Noem en bespreek kortliks in die spasie hieronder watter werk doen jou ma.

11. Hoe laat kom jou ouers gewoonlik terug van die werk af?

Voor die middag		1
Na die middag		2
Laat in die aand		3
Eers na 'n paar dae		4

12. Motiveer jou ouers jou om skool klaar te maak?

Ja		1
Nee		2
Ek is nie seker nie		3

13. Hoeveel persone (insluitend jouself) bly in julle huis?

2		1
3		2
4		3
5		4
6		5
7		6
8		7
9		8
Meer		9

14. Hoeveel kinders het jou ouers (of voog) insluitend jouself?

2		1
3		2
4		3
5		4
6		5
7		6
Meer		7

15. Hoeveel slaapkamers het julle huis?

1		1
2		2
3		3
Meer		4

16. Het julle huis 'n badkamer?

Ja		1
Nee		2

17. Het julle huis 'n kombuis?

Ja		1
Nee		2

18. Het julle 'n televisie by die huis?

Ja		1
Nee		2

19. Hou jy daarvan om televisie te kyk?

Ja		1
Nee		2

20. Het julle 'n radio by die huis?

Ja		1
Nee		2

21. Hou jy daarvan om radio te luister?

Ja		1
Nee		2

22. Het julle leesboeke by die huis om te lees?

Ja		1
Nee		2

23. Lees jy graag leesboeke?

Ja		1
Nee		2

24. Lees jy tydskrifte of koerante?

Ja		1
Nee		2

25. Lees jy graag boeke, tydskrifte of koerante wat in Engels geskryf is?

Ja		1
Nee		2

26. Geniet jy dit om in Engels te praat?

Ja		1
Nee		2

27. Is dit vir jou lekker om in die Engelse periode te wees?

Ja		1
Nee		2

28. In die spatie hieronder sê wat is vir jou lekker van die Engelse periode?

29. Hou jy van die meneer of juffrou wat Engels aanbied?

Ja		1
Nee		2

30. Is jy op jou senuwees as jy Engelse mondeling moet doen?

Ja		1
Nee		2

31. Is jy goed daarmee om in Engels te praat, te lees of 'n opstel in Engels te skryf?

Ja		1
Nee		2

32. Wanneer jy nie iets van Engels verstaan nie, sal jy vir die meneer/ juffrou vra om dit te verduidelik?

Ja		1
Nee		2

As jy nie sal vra nie, wat is die rede daarvoor?

33. Praat/lees jou ouers of voogde gereeld in Engels?

Ja		1
Nee		2
Ek is nie seker nie		3

34. Voel jy gemotiveerd om jou punte van Engels te verbeter?

Ja		1
Nee		2

35. Wat motiveer jou om beter te doen in Engels en in jou ander vakke?

36. Sal jy skool wil klaarmaak en gaan studeer?

Ja		1
Nee		2

37. Wat sal jy wil studeer eendag?

38. Wat is jou gemiddelde punt vir Afrikaans?

_____ %

39. Wat is jou gemiddelde punt vir Engels tweede taal?

_____ %

40. Wat is jou gemiddelde punt vir al jou vakke?

_____ %

BYLAE F: Begripsverklarings

Eerste addisionele taal

Die Departement van Onderwys definieer eerste addisionele taal as die taal wat nie die leerder se moedertaal is nie, maar wat vir ander kommunikasiedoeleindes gebruik word, onder andere as onderrig- en leertaal (DBO, 2011:8). Vir die doel van die studie word eerste addisionele taal en tweede taal afwisselend van mekaar gebruik as een beskrywing.

Ekstrinsieke Faktore

Ekstrinsieke faktore is faktore wat hoofsaaklik binne die onmiddellike omgewing van die leerder afspeel, maar wat buite die leerder plaasvind en wat sy/haar taalprestasie beïnvloed, byvoorbeeld armoede, onvoldoende onderwysstrategieë/hulpbronne en onvoldoende ouerlike ondersteuning (Emerson, *et al.*, 2012:31).

Engels Akademiese Vaardighede

Dit is wanneer leerders se vaardigheidsvlak in Engels hulle staat stel om Engels vir akademiese doeleindes te kan gebruik (Taylor & Von Fintel, 2016:76). Dit sluit in dat leerders komplekse instruksies in Engels kan volg en die betekenis daarvan ten volle kan begryp (Paxton, 2009:348). Akademiese vaardighede word assosieer met komplekse en abstrakte idees en met hoë kognitiewe eise/vaardighede (Ranney, 2012:562). Die akademiese taal konsep sluit nou aan by Cummins se Kognitiewe Akademiese Taalvaardigheid (*CALP*) (Ranney, 2012:561), waar Engels in 'n akademiese situasie gebruik word waar min kontekstuele ondersteuning/leidrade aangebied word (Nel & Müller, 2010:647; Cummins, 2000:59).

Engels Onderrigtaal

Dit is die gebruik van Engels vir die doel om te onderrig. Die Kurrikulum word dus oorgedra in Engels. Engels as onderrigtaal word deur die meeste skole en tersiêre instansies in Suid-Afrika gebruik (Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:730; Nel, 2011:167).

Engels Tweedetaalleerders

Dit verwys na leerders wat Engels as tweede taal of addisionele taal aanleer, of wat Engels as tweede taal as onderrigtaal ontvang (Walker, 2015:73-74).

Engels Tweedetaalprestasie

Dit is die prestasie wat in Engels behaal is, en wat as tweede taal deur leerders aangeleer word. Taalprestasie word deur assessering volgens die voorskrifte van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring bepaal, wat verdeel word in die volgende vaardighede: a) luister en praat, b) lees en kyk, c) skryf en aanbied, d) taalstrukture en -konvensies (DBO, 2011:9).

Geletterdheidsvaardighede

Geletterdheidsvaardighede is die vaardigheid/vermoë om te lees en te skryf asook om hierdie vaardighede op 'n voldoende vlak te kan gebruik (Archambault, Eccles & Vida, 2010:804; DBO, 2011:133).

Intrinsieke Faktore

Intrinsieke faktore is hoofsaaklik faktore wat tot die wese van 'n leerder behoort, byvoorbeeld intelligensie, selfkonsep en motivering (Emerson *et al.*, 2012:31).

Interafhanklikheidshipotese

Cummins (1991; 1992) se interafhanklikheidshipotese verklaar in die huidige studie waarom 'n swak prestasie in die huistaal ook 'n swak prestasie in 'n tweede taal kan veroorsaak, omdat leerders hulle reeds verworwe kennis van hulle eerstetaalstruktuur gebruik om 'n tweede taal aan te leer (Cummins, 1992:233-234). Die interafhanklikheidshipotese verduidelik dat dit wat die leerder reeds weet, die basis vorm van wat geleer word.

Kodewisseling

Kodewisseling ("*code-switching*") is 'n onderrigstrategie wat deur opvoeders gebruik word vir die toepassing van tweedetaalonderrig (Probyn, 2009; Uys & Van Dulm, 2011). Dit is die gebruik van twee/meer tale in dieselfde gesprek en tydens 'n lesaanbieding. Opvoeders gebruik die leerders se huistaal sowel as Engels (wat die

leerders se tweede taal is) vir die doel van verduideliking of bespreking (Ncoko, Osman & Cockroft, 2000).

Motivering

Motivering is die gedrag wat geïnisieer word, tot die mate waarin individue glo die gedrag tot gewenste uitkomst of doelwitte sal lei (Deci & Ryan, 2000b:227). Motivering is 'n dinamiese en multidimensionele konstruk wat gegrond word in die konteks waarin leer plaasvind (Lasagabaster, 2011:5; Seaton *et al.*, 2014:52). Verskillende tipes motivering hou verband met verskillende redes vir onderliggende gedrag (Deci & Ryan, 1985; 2000a).

Multidimensionele Selfkonsepmodel

Shavelson, Hubner en Stanton (1976) se multidimensionele en hiërargiese selfkonsepmodel verduidelik dat selfkonsep nie een globale (unidimensionele) konstruk is nie, maar 'n multidimensionele konstruk, wat gevorm word deur 'n individu se self-persepsie deur die interpretasie van verskeie soorte ervarings (Marsh & Martin, 2011:60). Hierdie persepsies word multidimensioneel en hiërargies deur spesifieke situasies en oor breër domeine georganiseer (byvoorbeeld sosiale, fisiese en akademiese domeine) (Arens & Jansen, 2016:646; Mercer & Williams, 2014:10).

Oorvleuelende invloedse model

Epstein se oorvleuelende invloedse model (Epstein, 1987) verduidelik die komplekse wisselwerking tussen leerders se huiskonteks (familie/ouers), skool en gemeenskap. Hierdie genoemde invloede word as aparte sferes in die model geplaas, maar oorvleuel mekaar omdat al die sferes in samewerking met mekaar is. Die model postuleer dat beter en suksesvolle leer plaasvind wanneer die leerders se huis, skool en gemeenskap gesamentlike, aanvullende en ondersteunende rolle aanneem om leer te ondersteun en te ontwikkel (Emerson, Fear, Fox & Sanders, 2012:17; Madden, Lynch & Doe, 2015:87).

Selfkonsep

Selfkonsep word definieer as 'n persoon se kognitiewe voorstelling van die self (Reeve, 2005:308). Dit is die opsomming van elke individu se selfkennis wat verband hou met hoe die persoon homself/haarself sien. Selfkonsep is 'n multidimensionele konstruk,

wat onderskei tussen akademiese, sosiale, emosionele of fisiese aspekte van die self (Arens & Jansen, 2016:646; Mercer & Williams, 2014:10; Shavelson *et al.*, 1976).

Selfdetermineringsteorie

Volgens die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985) is daar twee algemene tipes motivering, naamlik die interne belangstelling in 'n aktiwiteit (intrinsieke motivering) en die belangstelling in 'n aktiwiteit as gevolg van eksterne erkenning of beloning (ekstrinsieke motivering). Deci en Ryan (1985) identifiseer 'n derde tipe motivering, naamlik amotivering. Hierdie drie motiveringstipes word nie verskillend gekategoriseer nie, maar lê op 'n kontinuum van selfdeterminasie (Noels, *et al.*, 2000:60).

Selfkonseptorie

Die selfkonseptorie (Hattie, 1992) is 'n teorie oor selfevaluering (Ashmed & Bruinsma, 2006:554). Die teorie verduidelik dat selfkonsep 'n multidimensionele konstruk is wat deur die omgewing se ervarings en beduidende ander gevorm en verander word. Die teorie beklemtoon dat taal gebruik word om die self uit te druk en erken dat 'n positiewe selfkonsep akademiese prestasie sal verbeter (Hattie, 1992).

Toegevoegde Tweetaligheid

Toegevoegde tweetaligheid word deur die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (DBO, 2011:129) gedefinieer as die proses waardeur 'n taal aangeleer word, bykomend tot 'n huistaal. Dus ontvang leerders onderrig in beide hulle eerste en tweede taal (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013:439-440).

BYLAE G: Opsomming

Hierdie magisterverhandeling (artikel-opsie) bestaan uit 'n teoretiese artikel getiteld: “Die invloed van intrinsieke en ekstrinsieke faktore op Engels tweedetaalprestasie en geletterdheidsontwikkeling van Suid-Afrikaanse leerders: 'n Literatuuroorsig”, asook 'n empiriese artikel, getiteld: “Die effek van selfkonsep en motivering op die aanleer van Engels tweedetaal en geletterdheid: 'n Gevallestudie van Suid-Afrikaanse Engels tweedetaalleerders”. Die bespreking wat volg, dien as samevatting van die bevindinge en gevolgtrekkings waartoe die navorser in elke artikel gekom het.

In die literatuurstudie (teoretiese artikel) is daar gefokus op verskeie intrinsieke en ekstrinsieke faktore wat Engels tweedetaalprestasie en die geletterdheidsontwikkeling van leerders in Suid-Afrika beïnvloed. Vorige navorsing en bevindings toon dat baie druk op opvoeders en skole geplaas word sodat Engelse taalvaardigheid en geletterdheid op sodanige vlak ontwikkel behoort te word en sodat leerders Engels as akademiese taal kan gebruik, aangesien Engels as wêreldtaal beskou word. Dit bring mee dat Engels in die meeste skole vanaf graad 4 of so vroeg as moontlik as onderrigtaal gebruik word asook as onderrigtaal deur die meeste tersiêre instansies (Malda, Nel & Van de Vijver, 2014:34; Taylor & Von Fintel, 2016:76; Krugel & Fourie, 2014:220). Aangesien Engels die meeste leerders in Suid-Afrika se tweede of derde taal is, veroorsaak dit pedagogiese gevolge soos swak akademiese prestasie en voortydige skoolverlating (Ebersöhn *et al.*, 2014:286; Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:733). Navorsers verskil egter van mening oor wanneer Engels ingestel behoort te word en wanneer die oorgang na Engels as onderrigtaal in skole behoort plaas te vind.

Cummins se interafhanklikheidsipotese is van toepassing gevind op die oordrag van leerders se huistaal tot Engels tweedetaal. Uit vorige literatuur blyk dit dat die meeste navorsers of studies wel die belangrikheid van leerders se huistaal ten opsigte van die aanleer van 'n tweede taal getoon het (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013; Cummins, 2009; Paxton, 2009; Ranney, 2012:563; DBO, 2011:8). Die geletterdheidsvlak wat in leerders se huistaal vasgelê is, word gebruik as grondslag vir die aanleer van Engels as tweede taal en het dus 'n direkte implikasie op Engels tweedetaalprestasie. Deur te verwys na vorige literatuur is ekstrinsieke en intrinsieke

determinante op die aanleer van Engels ondersoek. Volgens Epstein (1987) se oorvleuelende invloedstermodel het leerders se verskillende interaktiewe leeromgewings 'n groot invloed op die aanleer van Engels as tweede taal. Leerders se familie/gesin, skool en gemeenskap het 'n gesamentlike verantwoordelikheid aangaande die aanleer van Engels, insluitende 'n groot invloed op leerders se algehele akademiese prestasie. Navorsers beklemtoon ook die rol wat intrinsieke determinante op die aanleer en prestasie van Engels as tweede taal speel (Paxton, 2009:349; Van Staden, Bosker & Bergbauer, 2016:2). Die literatuurstudie het verder die invloed van selfkonsep en motivering as intrinsieke determinante op leerders se Engels tweedetaalprestasie ondersoek deur gebruik te maak van Shavelson, Hubner en Stanton (1976) se multidimensionele en hiërargiese se selfkonsepmodel en die selfdetermineringsteorie (Deci & Ryan, 1985; 2000). Die literatuurstudie het bevestig dat die aanleer van Engels tweedetaal beïnvloed word deur 'n leerder se selfkonsep (Qalavand *et al.*, 2013; Qiang & Huili, 2007) asook deur motivering (Mercer & Williams, 2014; Dörnyei & Csizér, 1998; Csizér & Magid, 2014; Liu, 2015). Leerders wat Engels tweedetaal aanleer, ontwikkel 'n kognitiewe voorstelling van hulleself en hulle Engelse taalvermoëns, wat gevolglik ook hulle motivering teenoor die aanleer van Engels kan beïnvloed, aangesien leerders se selfkonsep en motivering interafhanklike konsepte van mekaar is (Ashmed & Bruinsma, 2006; Csizér & Magid, 2014; Walker, 2015:74). Die beskikbare navorsingsresultate dui aan dat motivering as een van die belangrikste faktore vir die aanleer van 'n tweede taal beskou kan word, aangesien motivering 'n direkte bepaler en die dryfkrag van tweedetaalprestasie is.

In die empiriese artikel is die effek van selfkonsep en motivering op die aanleer van Engels tweedetaal en geletterdheid op graad 10- en 11-leerders in die Noord-Kaap (Pixley Ka Seme Distrik) ondersoek. Die navorsingstudie is voltooi by drie hoërskole in die Pixley Ka Seme Distrik (Noord-Kaap). Die leerderprofiel het bestaan uit graad 10- en 11-leerders wat Engels tweedetaal aanleer ($N = 201$). Ter aansluiting by die eerste doelwit van die empiriese ondersoek het die navorsingsresultate getoon dat daar 'n beduidend positiewe verband tussen leerders se prestasie in huistaal en Engels tweedetaalprestasie bestaan. Die resultate het aangedui dat leerders se reeds verworwe kennis van hulle huistaal 'n invloed op Engels tweedetaalprestasie het, wat Cummins se interafhanklikheidshiptese onder steun. Dit is belangrik dat leerders 'n goeie grondslag in hulle huistaal behoort te ontwikkel, aangesien hierdie kennis

belangrik is vir die aanleer van 'n tweede taal (in hierdie geval Engels). Die tweede doelwit met die studie was om die moontlike verband wat daar tussen motivering en prestasie in Engels bestaan empiries te ondersoek. Die resultate van hierdie navorsing het getoon dat daar 'n klein, positiewe verband tussen twee van die intrinsieke motiveringsveranderlikes, naamlik kennis en vervulling en Engels tweedetaalprestasie bestaan. In kontras met intrinsieke motivering het die navorsingsbevindings aangedui dat daar geen statisties beduidende verband tussen ekstrasieke motivering en Engels tweedetaalprestasie bestaan nie. Ekstrasieke motivering, wat beteken dat die leerder gemotiveerd is om Engels te leer omdat daar 'n eksterne beloning verkrygbaar is, het dus geen verband met Engels tweedetaalprestasie nie. Die resultate dui verder aan dat daar 'n klein, negatiewe beduidende verband tussen amotivering en Engels tweedetaalprestasie bestaan. Amotivering, wat beskryf word as 'n gevoel van onbevoegdheid en hopeloosheid, is die derde motiveringsveranderlike van die Akademiese Motiveringskaal (Vallerand *et al.*, 1992). Indien 'n leerder se vlak van amotivering teenoor die aanleer van Engels verhoog, sal die prestasie in Engels dus verlaag (Ashmed & Bruinsma, 2006:556; Deci & Ryan, 2000:61). In terme van die derde doelwit is 'n klein, positiewe beduidende verband tussen leerders se algehele selfkonsep en Engels tweedetaalprestasie gevind asook tussen twee komponente van selfkonsep, naamlik gedragsaanpassing en geluk en tevredenheid. Die resultate het aangedui dat indien leerders se kognitiewe voorstelling van hulle vermoëns verbeter, hulle Engels tweedetaalprestasie ook sal verbeter.

In aansluiting by bogenoemde het hierdie studie die belang van die interafhanklike funksionering van motivering, selfkonsep en taalverwerwing beklemtoon. Daarom moet 'n individu se kognitiewe opsomming en voorstelling van die self in ag geneem word wanneer Engels as tweede taal aangeleer word, aangesien dit die houding rakende leer en taalprestasie beïnvloed.

BYLAE H: Summary

This master's thesis (article option) consists of a theoretical article entitled, "Die invloed van intrinsieke en ekstrasieke faktore op Engels tweedetaalprestasie en geletterdheidsontwikkeling van Suid-Afrikaanse leerders: 'n Literatuuroorsig", as well as an empirical article entitled, "Die effek van selfkonsep en motivering op die aanleer van Engels tweedetaal en geletterdheid: 'n Gevallestudie van Suid-Afrikaanse Engels tweedetaalleerders". The discussion that follows serves as a summary of the findings and conclusions that the researcher made in each article.

The literature study (theoretical article) focused on various intrinsic and extrinsic factors that influence English second-language performance and the literacy development of learners in South Africa. Previous research and findings conclude that educators and schools are under a lot of pressure regarding the development of English language proficiency and literacy. English should be developed at such a level that learners can use English as an academic language because of English's status as global language. This means that English is used as language of instruction at most schools, from Grade 4, or as early as possible, as well as language of instruction at most tertiary institutions (Malda, Nel & Van de Vijver, 2014:34; Taylor & Von Fintel, 2016:76; Krugel & Fourie, 2014:220). Since English is most learners in South Africa's second or third language, it has pedagogical consequences such as poor academic achievement and premature school leaving (Ebersöhn et al., 2014:286; Boakye, 2015:133; Hanna, 2011:733). However, researchers differ in opinion on when English should be introduced and when the transition to English as language of instruction should be applied at schools.

Cummins's interdependence hypothesis is found to be applicable to the transfer of learners' home language to English second language. From previous literature, it appears that most researchers or studies show the importance of learners' home language regarding the learning of a second language (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013; Cummins, 2009; Paxton, 2009; Ranney, 2012:563; DBO, 2011:8, Article 2). The literacy level developed in learners' home language is used as the basis for learning English as second language and thus has a direct implication for English second-language performance. By referring to previous literature, extrinsic and

intrinsic determinants are investigated in the acquisition of English. According to Epstein's (1987) overlapping spheres of influence, learners' different interactive learning environments have a major influence on the learning of English as a second language. Learners' family, school and community have a shared responsibility regarding the acquisition of English, including a major influence on learners' overall academic achievement. Researchers also emphasize the role of intrinsic determinants on the learning and performance of English as a second language (Paxton, 2009:349; Van Staden, Bosker & Bergbauer, 2016:2). The literature study further investigated self-concept and motivation as an intrinsic determinant's influence on learners' English second-language performance by using Shavelson, Hubner and Stanton (1976)'s multidimensional and hierarchical self-concept model as well as the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985; 2000). The literature study confirmed that the learning of English as second language is influenced by a learner's self-concept (Qalavand et al., 2013; Qiang & Huili, 2007) as well as by a learner's level of motivation (Mercer & Williams, 2014; Dörnyei & Csizér, 1998; Csizér & Magid, 2014; Liu, 2015). Learners who learn English as a second language develop a cognitive representation of themselves and their English language skills, which consequently can influence their motivation for learning English, as learners' self-concept and motivation are interdependent concepts (Ashmed & Bruinsma, 2006; Csizér & Magid, 2014; Walker, 2015:74). The available research results indicate that motivation can be regarded as one of the most important factors for learning a second language, since motivation determines second-language performance and is a driving force of second-language performance.

In the empirical article, the effect of self-concept and motivation on the learning of English second language and literacy on Grade 10 and 11 learners in the Northern Cape (Pixley Ka Seme District) was investigated. The research study was completed at three high schools in the Pixley Ka Seme District (Northern Cape). The learner profile consisted of Grade 10 and 11 learners who learn English as a second language (N = 201). In conjunction with the first objective, the empirical investigation, the research results showed that there was a significantly positive relation between learners' performance in their home language and English second-language performance. The results indicated that learners' already acquired knowledge of their home language has an influence on English second-language performance. The

aforementioned thus supports Cummins' interdependency hypothesis. It is therefore important that learners develop a good foundation in their home language, as this knowledge is important for the learning of a second language (in this case, English). The second aim of the study was to investigate the possible relation between motivation and achievement in English. The results of this research showed that there is a small, positive correlation between two of the intrinsic motivational variables, namely knowledge and fulfilment and English second-language performance. In contrast to intrinsic motivation, the research findings indicate that there is no statistically significant correlation between extrinsic motivation and English second-language performance. Extrinsic motivation, which means that the learner is motivated to learn English because an external reward is obtainable, thus shows no correlation with English second-language performance. The results further indicate that there is a small, significantly negative correlation between amotivation and English second-language performance. Motivation, described as a sense of incompetence and hopelessness, is the third motivation variable of the Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992). Thus, if a learner's level of amotivation increases towards English learning, performance will decrease in English (Ashmed & Bruinsma, 2006:556; Deci & Ryan, 2000:61). In terms of the third aim, a small, positively significant relation between learners' overall self-concept and English second-language performance was found as well as between two components of self-concept – behavioural adaptation as well as happiness and satisfaction. The results indicate that if learners' cognitive performance of their abilities improves, their English second-language performance will also improve.

Emanating from the above, this study emphasizes the importance of the interdependent functioning of motivation, self-concept and language acquisition. Therefore, an individual's cognitive summary and representation of the self must be taken into account when learning English as a second language, as it influences the attitude towards learning a second language and language performance.