

Die realisering van leksikale kohesie: 'n Korpuslinguistiese ondersoek van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk

Nadine Fouché en Jako Olivier

Nadine Fouché en Jako Olivier, Skool vir Professionele Studies,
Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

Opsomming

In die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) van die intermediêre (graad 4–6) en senior (graad 7–9) fases word aangetoon dat leerders tydens die produsering van skryfstukke verbindingswoorde moet gebruik om kohesiewe tekste te skep, soos herhaling, sinonieme en antonieme. Wanneer hierdie taalvorme gebruik word om kohesiekettings te skep, dui die gebruik daarvan op die realisering van leksikale kohesie. Ons wou ondersoek instel na die verskillende taalvorme wat op skoolvlak deur leerders in Afrikaanse tekste gebruik word om leksikale kohesie te realiseer, omdat die realisering van leksikale kohesie nog nie in die skryfwerk van moedertaalsprekers van Afrikaans ondersoek is nie, hoewel dit implisiet as 'n doelwit in die KABV gestel word. In hierdie navorsingsartikel is 'n korpusgebaseerde ondersoek onderneem om Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se selfstandige gebruik van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie te bepaal. Een graad 6-korpus (20 723 woorde) en een graad 9-korpus (22 171 woorde) is ontleed. Uit die ontleding het dit geblyk dat die betrokke graad 6- en graad 9-deelnemers die volgende taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie gebruik het: (i) herhaling, (ii) sinonieme en naby-sinonieme, (iii) antonieme, (iv) superordinate, hiponieme, gekoördineerde lede in geordende en ongeordende reekse en epiteta (d.i. insluiting), (v) afgeleide vorme en die herhaling daarvan, sowel as (vi) afwisselende naamwoordstukke. Die bydrae van hierdie artikel is 'n samevatting van verskillende taalvorme waardeur leksikale kohesie gerealiseer word, gemeet aan leerderkorpora. Die bevindings van hierdie studie kan deur Afrikaansonderwysers in die klaskamer gebruik word om leiding te gee oor hoe verbindingswoorde (soos in die KABV gemeld) gebruik kan word om opeenvolgende stukke taal in skryfwerk sintakties te laat saamhang en sinvol by mekaar te laat inskakel.

Trefwoorde: kohesie; korpuslinguistiek; leerderskryfwerk; leksikale kohesie; realisering; taalvorme; tekslinguistiek

Abstract

The realisation of lexical cohesion: A corpus linguistic study of Afrikaans-speaking grade 6 and grade 9 learners' writing

A *text* can be defined as a piece of language use which is experienced and accepted as a communicative *unit* on syntactical, semantical and pragmatical foundations. What is meant by this is that any text is understandable because it has a unique linguistic (syntactic, morphological and lexical) structure; it is *intelligible*, seeing as it has a set meaning; and it is *explainable* for the fact that it can be placed in the context in which it is used. Another characteristic by which a text can be identified is the presence of texture. Texture is acquired when a text functions as a unit with regard to its surroundings. Cohesive markers are used to accomplish this unit and consequently ensure texture.

More than four decades ago, Halliday and Hasan (1976:4) identified five types of cohesive marker, namely reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical cohesion. The use of each of these markers is indicated by certain language forms in the text.

When reference is used for accomplishing cohesion, it creates continuity; in other words, its use indicates that the same reference (or matter) that was introduced earlier in the text is applicable for a second time. Pronouns, adverbs and articles are used, among others, to indicate the use of reference.

Secondly, cohesion can be acquired by means of substitution. When substitution is used to create a cohesive text, a type of substitute word (or counter) is used to exclude the repetition of a word or phrase. Substitutive words such as *so*, *one*, *do that* or *do it* are used to indicate the realisation of lexical cohesion.

Thirdly, relation between words and sentences can be indicated with an ellipsis; in other words, there is a presumption in the structure that the reader must predict or understand something. The meaning of the syntactical process is usually embedded in the preceding text section.

Fourthly, cohesion can be acquired through conjunction. Conjunction differs from the other cohesion markers in that it does not establish cohesion in the form of continuity with reference to continuity of form (as is the case with ellipsis and substitution); cohesion is established because a particular semantic relation (contiguous, contradictory, explanatory or temporal) is exemplified explicitly between sentences through lexical items like conjunctions (for example *and*, *but* and *because*), adverbs (*yet*, *therefore*, *thus*) and adverbial phrases (for example *the following day*).

Lastly, lexical cohesion can result in binding. Lexical cohesion is realised by the use of a language's vocabulary. For this, repetition of the same word/phrase/expression, synonyms, semantic contrast and hyponyms, among others, are utilised.

The Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) of the intermediary (grade 4–6) and senior (grade 7–9) phases states that learners must use conjunctions such as repetition, synonyms and antonyms when producing essays to create cohesive texts. When these language forms are used to create cohesive chains, they point to the realisation of lexical cohesion, as indicated in the previous paragraph. We wanted to investigate the various language forms that

learners use in Afrikaans texts in order to realise lexical cohesion, because the realisation of lexical cohesion is not yet studied in the writing of Afrikaans mother tongue speakers, even though it is implicitly stated in the CAPS.

In this research article, a corpus-based study is undertaken to determine the independent use of language forms for the realisation of lexical cohesion among Afrikaans-speaking grade 6 and grade 9 learners. One grade 6 corpus (20 723 words) and one grade 9 corpus (22 171 words) were analysed. Each of the essays were read more than once, word by word, and analysed according to the measuring framework. Each language form that was used effectively for the realisation of lexical cohesion in the grade 6 and grade 9 corpora and included in the measuring framework, was coded. ATLAS.ti, which was used for the coding of the data, improves the contribution of the study, because it differs from existing Afrikaans corpus studies that use WordSmith Tools as corpus analysis software. The effective use of language forms for the realisation of lexical cohesion, which indicate links between words within the same sentence (i.e. sentence-internal cohesion marker use) and language forms which indicate meaning relations between words across sentence boundaries (i.e. sentence-external cohesion markers), were coded by means of ATLAS.ti. After the coding of the effective use of each language form for the realisation of lexical cohesion by means of ATLAS.ti, we used ATLAS.ti to create a synthesising report indicating how many times each language form figured in the grade 6 and grade 9 corpus. These frequencies are normalised after cohesion marker use per 1 000 words, as is appropriate in corpus linguistics.

From the analysis it seemed that all the grade 6 and grade 9 participants involved had figured all the different language forms for the realisation of lexical cohesion included in the measuring framework of the grade 6 and grade 9 corpus, namely (i) repetition, (ii) synonyms and nearby synonyms, (iii) antonyms, (iv) superordinates, hyponyms, coordinated members in organised and unorganised sequences and epithet (i.e. inclusion), (v) derived forms and the repetition thereof, as well as (vi) alternate noun phrases. Parallelism as a form of repetition, which is not in the measuring framework, is also used for realising lexical cohesion.

The contribution of this article is a summary of various language forms by which lexical cohesion is realised as measured against learner corpora. Afrikaans teachers can use the findings of this study in the classroom to give guidance on how conjunctives (as stated in the CAPS) can be used to bind consecutive language phrases syntactically – in other words, to make texts cohesive by linking their surface components (i.e. the sentences and the words they consist of) with each other.

The creation of cohesive texts, as effected by making use of various cohesion markers (not solely lexical cohesion), should be encouraged in the classroom because cohesive texts are texts of which the various parts fit together. It is precisely this characteristic of co-interpretation that distinguishes a collection of non-related sentences of a text as a linguistic unit. The use of cohesion markers indicates that an idea is continued from one point of discourse to another. In so doing, semantic continuity is ensured between different parts of a text. It is this semantic continuity which enables the listener or reader to, just as with an incomplete puzzle, provide the missing puzzle pieces so that the whole picture can be obtained and the text can be optimally interpreted. The continuity that is created through the linking of surface components establishes coherence, even though other researchers rather use the term *enforce* to describe the relationship between cohesion and coherence, while others argue that coherence is reflected by means of the relationship with cohesion. The findings of this article can therefore be used by

teachers when teaching writing and presentation as language skills in the CAPS, since the use of cohesion markers has an important text-forming function.

Keywords: cohesion; corpus linguistics; learner writing; lexical cohesion; realising; language forms; text linguistics

1. Inleiding

Carstens (1997:81) definieer 'n *teks* as “'n stuk taalgebruik wat deur die betrokke teksdeelnemers as EENHEID ervaar en aanvaar word op sintaktiese, semantiese en pragmatiese gronde”. Wat hiermee bedoel word, is dat enige teks *verstaanbaar* is, omdat dit 'n unieke taalkundige (sintaktiese, morfologiese en leksikale) struktuur het; *begryplik* is, aangesien dit 'n vaste betekenis het; en *verklaarbaar* is, vanweë die feit dat dit geplaas kan word in die konteks waarin dit gebruik word (Carstens en Van de Poel 2012:54). Halliday en Hasan (1976:2) identifiseer 'n verdere eienskap waardeur 'n teks gekenmerk word, naamlik dat dit tekstuur (“texture”) het. Volgens hulle word tekstuur verkry wanneer 'n teks as 'n eenheid met betrekking tot sy omgewing funksioneer. Om hierdie eenheid te bewerkstellig en gevolglik tekstuur te verseker, word kohesiemerkers gebruik. Vyf tipes kohesiemerkers is meer as vier dekades gelede deur Halliday en Hasan (1976:4) geïdentifiseer, naamlik verwysing, plaasvervanging (of substitusie), ellipsis, konjunksie en leksikale kohesie. Die gebruik van elkeen van hierdie merkers word deur bepaalde taalvorme, soos wat uit die onderstaande bespreking sal blyk, aangedui.

Eerstens kan verwysing¹ gebruik word om kohesie binne 'n teks te bewerkstellig. In hierdie geval word kohesie bewerkstellig as gevolg van die kontinuïteit van verwysing (Halliday en Hasan 1976:31). Dit beteken dat dieselfde referent wat al voorheen in die teks bekendgestel is, vir 'n tweede keer die diskoers betree. Om die gebruik van verwysing aan te dui, word, onder andere, voornaamwoorde, bywoorde en lidwoorde ingespan. 'n Afrikaansspesifieke voorbeeld ter illustrasie is: *Moenie met die hond speel nie; hy sal byt!* (Carstens 1986:109).

Tweedens kan kohesie deur middel van plaasvervanging² bewerkstellig word. Wanneer vervanging gebruik word om 'n kohesiewe teks te skep, word 'n tipe plaasvervangende woord (of “counter”) gebruik om die herhaling van 'n woord of frase uit te skakel. Die gebruik van plaasvervanging word aangedui deur woorde soos *so*, *een*, *maak so* en *doen dit* te gebruik (Halliday en Hasan 1976:89). 'n Voorbeeld van die realisering van plaasvervanging is: *Dit is 'n mooi lesinglokaal hierdie wat julle het. Ek glo nie dat ek al ooit in 'n beter een (= lesinglokaal) klasgegee het nie* (vertaal uit Halliday en Hasan 1976:146).

Derdens kan verbande tussen woorde en sinne met behulp van ellipsis³ aangedui word; met ander woorde in die struktuur is daar 'n veronderstelling dat iets deur die leser voorsien of verstaan moet word. Die betekenis van die nulanafoor lê normaalweg in die voorafgaande teksgedeelte opgesluit (Halliday en Hasan 1976:144). Vergelyk die volgende Afrikaansspesifieke voorbeeld van ellipsis: *Yvonne skryf 'n brief of lê en slaap*, waar *Yvonne* in die tweede konjunk ellipsis ondergaan (Botha 1987:142).

Vierdens kan kohesie deur middel van konjunksie bewerkstellig word. Konjunksie⁴ verskil van die ander kohesiemerkers in die opsig dat dit nie kohesie bewerkstellig in die vorm van

kontinuiteit van verwysing of kontinuiteit van vorm (soos wat die geval is by ellips en substitusie) nie, maar dat dit kohesie bewerkstellig deurdat 'n besondere semantiese verband (aaneenskakelend, teenstellend, redegewend of tydsaanduidend) eksplisiet met behulp van leksikale items soos voegwoorde (byvoorbeeld *en*, *maar* en *want*), bywoorde (*nogtans*, *daarom*, *dus*) en bywoordelike frases (byvoorbeeld *die volgende dag*) tussen sinne geëkspliseer word (Halliday en Hasan 1976:242–43). Halliday en Hasan (1976:308) beskryf die funksie van konjunksie as kohesiemerker soos volg:

Some relation is established between the meanings of two continuous passages of text, such that the interpretation of the second is dependent on the relation in which it stands to the first.

Laastens kan leksikale kohesie binding teweegbring. Leksikale kohesie word gerealiseer deur die gebruik van die woordeskat van 'n taal (Halliday en Hasan 1976:274). Hiervoor word, onder andere, herhaling van dieselfde woord/frase/uitdrukking, sinonimie, semantiese teëstelling en hiponieme ingespan (Halliday en Hasan 1976:278–84). 'n Voorbeeld in hierdie verband is: *Hoekom sit hierdie seuntjie nie stil nie? Ander seuntjies sit wel stil* (vertaal uit Halliday en Hasan 1976:282).

Die gebruik van kohesiemerkers, gerealiseer deur spesifieke taalvorme, dui aan dat verskillende dele van 'n teks bymekaar pas (De Beaugrande en Dressler 1981:113). Dit is juis hierdie eienskap van koïnterpretasie (Halliday 2002:43) wat 'n versameling nieverbandhoudende sinne onderskei van 'n teks as 'n linguistiese eenheid⁵ (Halliday en Hasan 1976:1). Deur middel van die gebruik van kohesiemerkers word aangetoon dat 'n idee voortgesit word van een punt in die diskoers na 'n volgende. Sodoende word *semantiese kontinuiteit* tussen verskillende dele van 'n teks verseker (Halliday en Hasan 1976:299). Dit is hierdie semantiese kontinuiteit wat die hoorder of leser in staat stel om, soos met 'n onvoltooide legkaart, die legkaartstukkies wat ontbreek, te voorsien, sodat 'n geheelbeeld verkry kan word en die teks optimaal geïnterpreteer kan word (Halliday en Hasan 1976:299). Ook Du Toit en Smith-Müller (2003:8) wys daarop dat die kontinuiteit wat deur middel van die skakeling van oppervlak-komponente geskep word, *koherensie* bewerkstellig, hoewel Carstens (1987:27) en Carstens (1997:118) van mening is dat kohesie eerder koherensie versterk, en Hoey (2001:51) redeneer dat koherensie deur middel van die teenwoordigheid van kohesie gereflekteer word.

Kohesiemerkergebruik het dus 'n belangrike teksvormende funksie (Halliday 2002:44). Carstens (2000:11) sê in hierdie verband dat kohesiemerkergebruik deur die skrywer bydra tot

[...] die wyse waarop die oppervlakstruktuur van 'n gegewe teks tot stand kom, m.a.w. die wyse waarop woorde volgens die struktuurpatrone van 'n besondere taal gekombineer word om effektiewe sinne te vorm wat weer tot die oordrag van effektiewe kommunikasie lei.

Ook Adeyemi (2017:70) redeneer dat, deur middel van die noukeurige plasing van woorde en frases in 'n teks, die skrywer 'n bepaalde idee vir die leser kan uitlig, of selfs kan aantoon dat bepaalde idees in 'n teks geskakel is.

Daarby is kohesie een van die beginsels van tekstualiteit (ook bekend as “principles of textuality”) wat bepaal of 'n teks 'n geslaagde stuk kommunikasie is (De Beaugrande en Dressler 1981:3–12). In samehang met ander beginsels, soos intensionaliteit, aanvaarbaarheid,

informatiwiteit, kontekstualiteit en intertekstualiteit, bepaal hierdie aspekte die gehalte van tekste. Du Plessis en Bosch (1999:16, 26) het selfs De Beaugrande en Dressler (1981:3–12) se sewe standaarde van tekstualiteit, wat die *kwaliteit* van tekste bepaal, tot “twee superstandaarde/ beginsels van tekstualiteit”, naamlik kohesie en koherensie, gereduseer.

Ten spyte van die feit dat die gebruik van kohesiemerkers linguistiese eenhede van saamgeflanse sinne onderskei, teksvormend optree, teksgehalte verbeter, én die feit dat die gebruik van kohesiemerkers aan effektiewe skrywers gekoppel word (Lourens en Bedeker 2004:50; Butler 2006:38), is min navorsing oor kohesiemerkergebruik deur moedertaalsprekers van Afrikaans gedoen. Hierdie navorsing word in die volgende afdeling kortliks bespreek. Uit die kontekstualisering kom die relevansie vir die ondersoek van moedertaalsprekers van Afrikaans se gebruik van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie na vore. Hierdie afdeling word afgesluit deur ’n beskrywing van die navorsingsvraag en -doelwit.

In afdeling 3 word die konseptueel-teoretiese raamwerk wat vir hierdie artikel geld, weergegee. In afdeling 4 word die navorsingsmetodologie van die empiriese ondersoek weergegee, waarna die bevindings in afdeling 5 bespreek word. In afdeling 6 word ’n samevatting van die inhoud van die artikel gegee en sowel die bydrae as beperkings van die studie word van nader omskryf.

2. Probleemstelling en motivering vir die studie

Wybenga (1988:34) het drie dekades gelede die volgende stelling binne die konteks van tekstuele eenheid gemaak: “Dit is ’n interessante kenmerk van die mens dat hy ’n eenheidsoekende wese is. Selfs op verskynsels waar daar klaarblyklik geen eenheid bestaan nie, dwing hy ’n eenheidstempel af.”

Die afdruk van ’n eenheidstempel deur middel van kohesiemerkergebruik (Weideman 2011:73) is iets wat jare later steeds relevant is, gemeet aan die omvangryke teoretiese besinning daaroor wat wêreldwyd, maar spesifiek in Suid-Afrika (in die besonder in en oor Afrikaans), bestaan. Binne Suid-Afrika (spesifiek met betrekking tot Afrikaans) lewer verskeie navorsers⁶ ’n bydrae tot hierdie veld.

’n Gaping wat geïdentifiseer is, is dat die meeste van die studies wat kohesiemerkergebruik deur moedertaalsprekers van Afrikaans ondersoek, hoofsaaklik op *konjunksiemerkergebruik* en *universiteitstudente* fokus (Esterhuizen en Wybenga 2000; Van Rooy en Esterhuizen 2011; Jordaan 2014, 2016; Meintjes 2015), terwyl oor moedertaalsprekers van Afrikaans op *skoolvlak* nie navorsing beskikbaar is nie. Ons poog om hierdie leemte te vul deur die bevindings van graad 6- en graad 9-leerders se gebruik van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie as kohesiemerker te ondersoek (vergelyk afdeling 4.3, waar die keuse van graad 6- en graad 9-leerders verduidelik word).

Leksikale kohesie is die ondersoekfokus van hierdie artikel, omdat taalvorme soos sinonieme en antonieme eksplisiet in die KABV van die intermediêre en senior fase as verbindingswoorde wat tydens die produksie van geskrewe tekste gebruik behoort te word, gelys word (DBO 2011a:43–78; DBO 2011b:30, 38, 40, 52–118). Tydens die Verdere Onderwys en Opleidingsfase (VOO-fase) word verbindingswoorde eerder beskou as taalvorme wat ’n verduideliking / oorsaak-en-gevolg-verhouding aandui, soos *gevolglik*, *omdat*, *as gevolg van*;

woorde wat op 'n proses dui, byvoorbeeld *eerste, tweede, derde*; en woorde wat op eie standpunt dui, byvoorbeeld *volgens my, na my mening, ek dink dat* (DBO 2011c:33). Om aan te toon dat verbindingswoorde wel in die KABV ingesluit word, word dit in geel in die onderstaande uittreksel uitgelig.

SKRYF EN AANBIED
Skryf 'n storie <ul style="list-style-type: none">• Selekteer toepaslike inhoud vir die onderwerp• Gebruik die storiestructuur as 'n raam• Gebruik fantasiekarakters• Baseer storie op 'n idioom / morele sedes• Gebruik onderwerp en ondersteunende sinne om samehangende paragrawe te ontwikkel• Verbind paragrawe deur verbindingswoorde en -frases te gebruik• Gebruik 'n uitgebreide woordeskat• Gebruik toepaslike taal, spelling en spasies tussen paragrawe• Skryf woorde en hul betekenis in 'n persoonlike woordeboek neer• Beplan, skryf 'n eerste weergawe en verfyn skryfwerk

Uittreksel 1. Die KABV vir Afrikaans Huistaal (intermediêre fase) maak melding van die gebruik van verbindingswoorde (DBO 2011a:43)

Leksikale kohesie is ook gekies vanweë die dominansie daarvan in skryfwerk. Studies betreffende leerderskryfwerk⁷ is onderneem deur Hubbard (1989) ten opsigte van leerders wat Afrikaans, Engels of bepaalde Afrikatale praat; Prinsloo (2002:122) ten opsigte van T2-sprekers van Afrikaans wat meestal Noord-Sotho, Tsonga of Venda as moedertaal het; asook Kargozari, Ghaemi en Heravi (2012:30–1) ten opsigte van die skryfwerk van Irannese studente wat vreemdetaalsprekers van Engels is.

Ons poog om die volgende navorsingsvraag in hierdie navorsingsartikel te beantwoord: Watter taalvorme ter realisering van leksikale kohesie word deur Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders in hul selfstandige skryfwerk gebruik?⁸

Die doel van die artikel is om leerderkorpusse te skep om te bepaal watter taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie in Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk figureer. Die ontleding van leerderkorpusse vorm die empiriese ondersoek van hierdie artikel.

3. Konseptueel-teoretiese raamwerk

Stotsky (1983:437–41) en Stotsky (1986:279–81) se aangepaste model van Halliday en Hasan (1976) se raamwerk van leksikale kohesie word as basis vir die vorming van ’n konseptuele raamwerk gebruik (vergelyk afdeling 3.1). Die kohesie-teorie van Halliday en Hasan (1976) vorm die teoretiese raamwerk van hierdie artikel (vergelyk afdeling 3.2).

3.1 Konseptuele raamwerk

Die raamwerk van Stotsky (1983:437–41) en Stotsky (1986:279–81) is om verskeie redes gekies. Stotsky (1983, 1986) se raamwerk is eerstens op Halliday en Hasan (1976), die standaardwerk oor kohesie, gebaseer, en sy verfyn hul raamwerk nóg verder.⁹ Tweedens is Stotsky (1983:437–41) en Stotsky (1986:279–81) se raamwerk eksplisiet: Sy dui duidelik aan watter taalvorme leksikale kohesie realiseer, en sy illustreer hierdie taalvorme eksplisiet aan die hand van voorbeelde. In die derde plek kan Stotsky se raamwerk, aldus Carstens (1997:331), op ’n verskeidenheid tekste van toepassing gemaak word. In die intermediêre, senior en VOO-fase word verskillende tipes tekste juis geproduseer, waaronder verhalende en beskrywende opstelle, koerantberigte, dialoë, biografieë en vriendskaplike briewe (vir verdere voorbeelde kan DBO 2011a:19; DBO 2011b:41–49; DBO 2011c:34–40 geraadpleeg word). ’n Verdere oorweging vir die gebruik van haar raamwerk is die feit dat dit reeds deur ander Suid-Afrikaanse navorsers soos Van Tonder (1999) ten opsigte van Engels, en Pienaar (2009) ten opsigte van Afrikaans as meetinstrument gebruik is.

Slegs Stotsky (1983, 1986) se eerste subkategorie, naamlik semanties-verwante taalvorme, is vir hierdie studie relevant, omdat dit deur ’n stabiele verhouding gekenmerk word, ongeag of hulle gereeld saam voorkom, al dan nie (Stotsky 1983:438). Semanties-verwante taalvorme wat in Stotsky (1983, 1986) se raamwerk opgeneem is, is (i) herhaling, (ii) teenoorgesteldes, (iii) sinonieme en naby-sinonieme, (iv) insluiting en (v) afgeleide vorme.

Stotsky (1983:438) en Stotsky (1986:279) se tweede subkategorie, kollokasies (*kollokatiewe en kollokationeel-verwante woorde* is sinonieme van die term *kollokasies*), verwys na woorde wat waarneembare verbande met mekaar toon op grond van die feit dat hulle gereeld met dieselfde onderwerp geassosieer word (Stotsky 1983:438). Stotsky (1983:438) gee ’n aantal woorde wat met dieselfde onderwerp verband hou, byvoorbeeld oorlog, bondgenootskap, personeel, strategiese beplanning, vernietiging, vyand se ekonomiese hulpbronne, leëmag, wreedheid, burgerlikes en generale (ons vertaling uit Engels). Hierdie woorde toon geen sistematiese semantiese verhouding met mekaar soos die eerste subkategorie (semanties-verwante taalvorme) nie. Om kollokatiewe in skryfwerk te gebruik verseker ook nie dat die leser die teks as kohesief gaan ervaar nie, aangesien die verwysingsraamwerk, bepaal deur leesondervinding, grootliks daartoe bydra dat die verwantskap tussen verskillende woorde herken word (Stotsky 1986:443; Esterhuizen 2002:60). Omdat hierdie kategorie volgens ons eerder met koherensie verband hou, is dit nie in die raamwerk wat vir die ontleding van die leerderkorpora gebruik is, ingesluit nie. (Hierdie raamwerk word in afdeling 3.1.3 gegee.)

In afdeling 3.1.1 word verklarings vir die verskillende semanties-verwante taalvorme in Stotsky (1983; 1986) se raamwerk, wat deel vorm van die metingsraamwerk van hierdie artikel, gegee. Indien nodig, word die betrokke taalvorme met subtipes aangevul.

3.1.1 Verklarings van die semanties-verwante taalvorme in Stotsky (1986, 1986) se raamwerk

(i) Herhaling

Die voorkoms van 'n identiese woord (*toets x toets*), identiese frase of idiomatiese uitdrukking (*gee erkenning x gee erkenning*), asook 'n woord wat met 'n fleksiemorfeem (in die vorm van 'n suffiks) eindig wat nie 'n ander woord skep nie (*mooi x mooier*), word deur Stotsky (1986:279–80) as vorme van **herhaling** beskou.

(ii) Teenoorgesteldes

Stotsky (1986:279) gee die volgende voorbeelde om die verskynsel **teenoorgesteldheid** (ook bekend as semantiese teëstelling volgens Bosman en Pienaar 2017:315 en antonimie volgens Carstens 2018:121) te illustreer: “simple x difficult” vertaal as *eenvoudig x moeilik*.

Stotsky (1983; 1986) identifiseer nie verskillende tipes antonieme nie, maar Bosman en Pienaar (2017:316–8) en De Stadler (1989:52–87) wel. Hulle onderskei tussen die volgende teenoorgesteldes: gradeerbare teenoorgesteldes (gradeerbare antonieme), byvoorbeeld *koud x warm*; komplementêre teenoorgesteldes, byvoorbeeld *waar x onwaar*; en omkeerbare teenoorgesteldes, byvoorbeeld *pa x seun*. De Stadler (1989:82–7) wys ook op twee tipes waarna Bosman en Pienaar (2017) nie verwys nie, naamlik idiomatiese teenoorgesteldes, byvoorbeeld *sout x peper* en ruimtelike opposisie, byvoorbeeld *op x af*.

(iii) Sinonieme en naby-sinonieme

Stotsky (1983:442; 1986:279) sluit die gebruik van leksikale items wat **sinonieme** van mekaar is as taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie by haar raamwerk in. Sy gee, onder andere, die volgende voorbeelde: “area x size”, vertaal as *area-grootte* en “difficult x hard”, vertaal as *moeilik x ingewikkeld*.

'n Verdere bevinding rakende die klassifikasie van woordpare as sinonieme is dat hulle nie altyd sistematiese semantiese verhoudinge hoef te toon nie, maar selfs konteksgebonde kan wees. Woordpare wat oor die algemeen nie in die taal as sinonieme van mekaar beskou word nie, kan binne 'n bepaalde konteks wel as sinonieme gebruik word (De Stadler 1989:80).

(iv) Insluiting

Stotsky (1983; 1986) groepeer die taalvorme (i) hiponieme (subordinate), (ii) superordinate, (iii) lede van 'n geordende reeks en (iv) lede van 'n ongeordende reeks saam onder die kategorie **insluiting** (oftewel “inclusion”). Voorbeelde van elkeen word hier onder gegee:

- *voëls, soogdiere, visse, reptiele, amfibieë* (hiponieme) → *vorms van lewe* (superordinaat)
- *Maandag* → *Dinsdag* → *Woensdag* (gekoördineerde lede in 'n geordende reeks)
- *onderwyser* → *skoonmaker* → *kok* (gekoördineerde lede in 'n ongeordende reeks)

Stotsky (1983; 1986) verwys geensins na die groepering van algemene woorde of epiteta saam met subordinate, superordinate en gekoördineerde lede in geordende en ongeordende reekse nie, hoewel ander navorsers soos Salkie (1995:18) dit wel so beskou. Met inagneming van Salkie (1995:18) se uitspraak, is Stotsky (1983; 1986) se raamwerk met epiteta uitgebrei. Salkie

(1995:18) definieer *epiteta* as die mees ekstreme vorm van 'n superordinaat. Voorbeelde van epiteta (enkelvoud: epiteton), is *ding, goed, ou, kêrel, man* en *vrou* wat neutrale waardes uitdruk; en *vent, skelm, skaap, hoender, jakkals, skurk, rakker, klits, stouterd, dingetjie* en *ou dier* wat as emotiewe etikette optree, omdat hulle negatiewe of waarderende waardes uitdruk.

(v) Afgeleide vorme

Stotsky (1983:434; 1986:280) identifiseer die volgende tipes afgeleide vorme: (i) die gebruik van voor- of agtervoegsels (afleidingsmorfeme) by 'n woord om woordpare te skep wat tot verskillende woordklasse behoort (byvoorbeeld *voordeel* x *voordelig*) en (ii) die gebruik van woorde met dieselfde voor- of agtervoegsels, omdat die skrywer 'n bepaalde doel daarmee wil bereik (byvoorbeeld *realisties* x *idealisties*). 'n Tipe afgeleide vorm wat Stotsky (1983; 1986) nie verreken nie, is omskakeling. Booij (2005:5) en Quirk, Greenbaum, Leech en Svartvik (1985:1558) verwys wel hierna en omskryf dit as woorde wat na 'n ander woordklas verander sonder dat enige afleidingsmorfeme (pre- of suffikse) eksplisiet bygevoeg word, byvoorbeeld “release” (die handeling om vry te laat) en “release” (bedoelende “vrylating”).

In afdeling 3.1.2 word 'n bespreking gegee van 'n verdere semanties-verwante taalvorm waarmee Stotsky (1983; 1986) se raamwerk uitgebrei kan word.

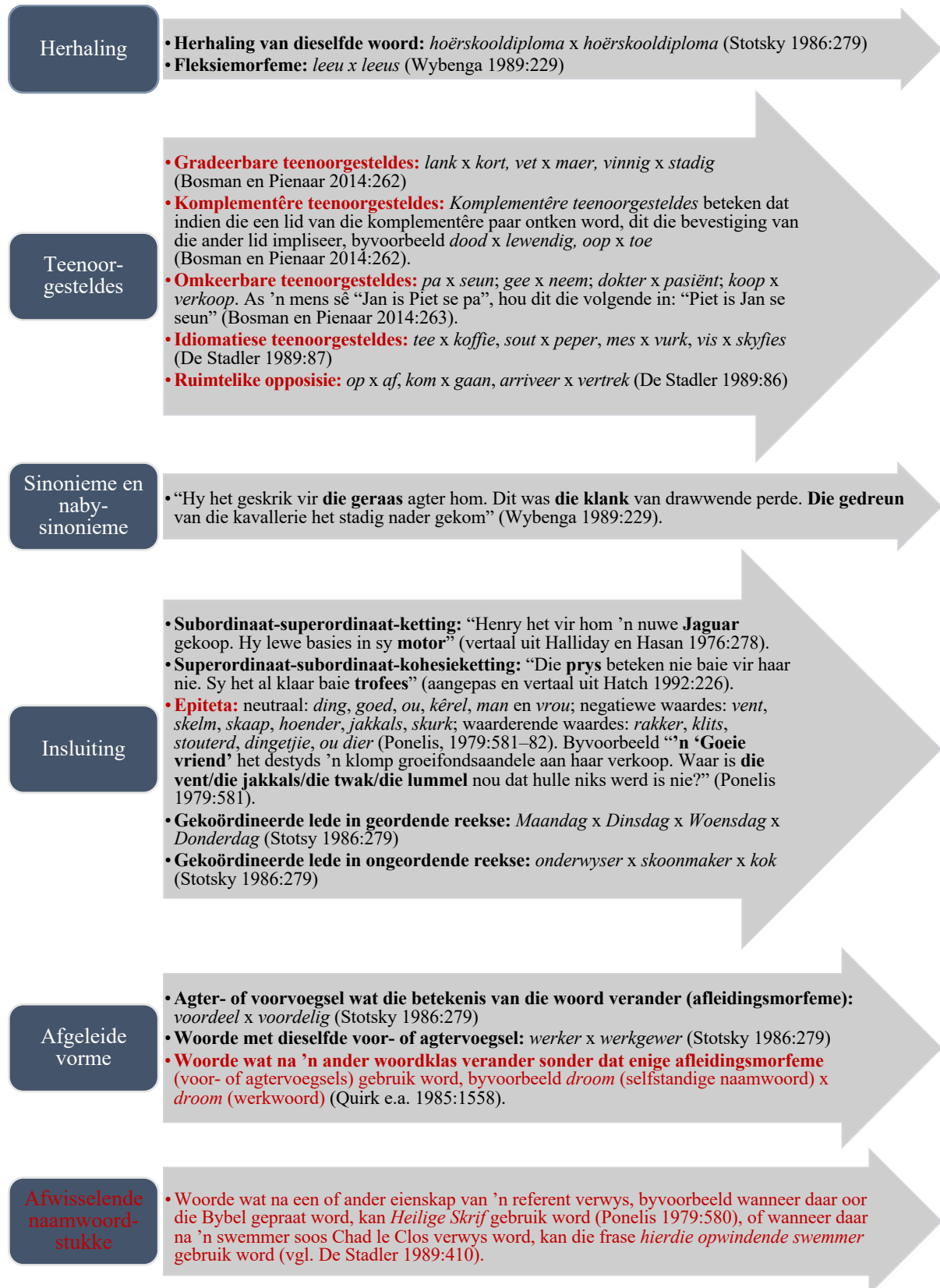
3.1.2 *Uitbreiding van Stotsky se raamwerk*

Stotsky (1983; 1986) se indeling maak nie voorsiening vir die insluiting van afwisselende naamwoordstukke nie. De Stadler (1989:425) wys daarop dat dit slegs nodig is om 'n naamwoord(stuk) te gebruik “wat herinner aan die antesedent”; met ander woorde, slegs afwisselende leksikale naamwoordstukke (of afwisselende naamwoordstukke) word gebruik om aan te dui dat daar steeds oor dieselfde saak gepraat word, sonder dat die volle beskrywing van die saak (dit wil sê die herhaling van die volle naamwoordstuk) gegee word (De Stadler 1989:425). Ook Taljaard (1992:12), ten opsigte van Afrikaanse tekste, en De Beaugrande en Dressler (1981:49) en Cook (1989:19), met verwysing na Engelse tekste, wys op die gebruik van afwisselende naamwoordstukke en noem dit onderskeidelik “herhaling by wyse van parafrase”, “paraphrase” en “elegant repetition”. Cook (1989:19) illustreer byvoorbeeld hoe die saak *pynappel* in 'n teks bekendgestel kan word deur “pineapple” en dan afgewissel kan word met “tropical luxury”.

In afdeling 3.1.3 word die metingsraamwerk wat vir die ontleding van die leerderkorpusse gebruik is, gegee.

3.1.3 *Die metingsraamwerk wat in hierdie studie gebruik is*

Hier onder word die metingsraamwerk weergegee waaraan die leerderkorpusse gemeet is ten einde die graad 6- en graad 9-leerders se selfstandige gebruik van verskillende taalvorme van leksikale kohesie te bepaal. Die taalvorme wat in rooi en vetdruk aangedui is, verwys na die uitbreidings aan Stotsky (1983, 1986) se raamwerk.



Figuur 1. Metingsraamwerk wat vir die korpusontleding saamgestel is

3.2 Teoretiese raamwerk

Halliday en Hasan (1976) se teorie oor kohesie vorm die teoretiese basis van hierdie studie. Volgens hulle is kohesie 'n semantiese konsep, want dit hou verband met die skep van betekenisverbande binne 'n teks. Dit is dié betekenisverbande wat bydra tot die beskouing dat 'n teks 'n semantiese eenheid is (Halliday en Hasan 1976:293).

'n Teks word deur kohesie gekenmerk wanneer die interpretasie van 'n talige element van dié van 'n ander talige element afhanklik is (Halliday en Hasan 1976:4). Die potensiaal om 'n kohesiewe teks te skep, is geleë in hulpbronne (of kohesiemerkers) soos verwysing, plaasvervanging, ellips, konjunksie en leksikale kohesie tot die taalgebruiker se beskikking (vergelyk afdeling 1.1 waar 'n verduideliking van die vyf tipes kohesiemerkers reeds gegee is). Halliday en Hasan (1976:5) beklemtoon ook dat wanneer hierdie kohesiemerkers gebruik word, hulle gerealiseer moet word in die vorm van talige elemente (of taalvorme) én dat hierdie talige element (of taalvorm) met 'n ander talige element 'n verband móét toon. Kohesiekettings (of “cohesive ties”) moet met ander woorde geskep word deur óf die grammatika óf die leksikon van die taal te gebruik ten einde 'n teks as kohesief te bestempel (Halliday en Hasan 1976:6).

Kohesiekettings kan binne dieselfde sin of oor sinsgrense¹⁰ heen voorkom (Halliday en Hasan 1976:8), hoewel Halliday en Hasan (1976:8) van mening is dat kohesie binne sinne eintlik minder prominent is. Hulle redeneer dat die sin saamhang weens die grammatikale struktuur daarvan, sonder dat 'n kohesieketting teenwoordig hoef te wees. Hulle voeg nietemin by dat kohesie nie 'n strukturele verband is nie en daarom nie deur sinsgrense beïnvloed word nie.

4. Empiriese ondersoek

4.1 Doel van die ondersoek

Leerderkorpusse is geskep om te bepaal watter taalvorme ter realisering van leksikale kohesie in Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk figureer. Die ontleding van leerderkorpusse vorm die empiriese ondersoek van hierdie artikel.

4.2 Navorsingsontwerp, -benadering en -paradigma

Omdat ons eenmalig en op 'n bepaalde tydstip die voorkoms van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie in die selfstandige skryfwerk van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders wou vasstel, is 'n eenmalige, tweeledige dwarsdeursnitopname-ontwerp gebruik (Creswell 2014:403; Gray 2014:35).

'n Fenomenologiese navorsingsbenadering is vir die doeleindes van hierdie artikel gebruik. 'n Fenomenologiese benadering is relevant aangesien die essensie van 'n bepaalde verskynsel, naamlik taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie, vasgestel wou word (Merriam 2009:23). Ons wou vasstel of die taalvorme vir die realisering, wat in Stotsky se raamwerk opgeneem is, wel in Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk figureer, asook wat die aard en funksie is van dié wat wel gebruik is.

Die navorsing word binne 'n interpretivistiese paradigma geplaas vanweë die feit dat 'n bepaalde werklikheid ondersoek word (in hierdie geval die gebruik van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie) en kennis hoofsaaklik verkry word deur die “[i]nterpretasie van die werklikheidsgebeure” (Lombard 2016:9).

4.3 Steekproef en etiese oorwegings

Ons het op graad 6 en graad 9 besluit vanweë die feit dat hierdie twee grade onderskeidelik die laaste grade van die intermediêre skoolfase (graad 4–6) en die senior fase (graad 7–9) verteenwoordig. Dit sou logieserwys sin maak om ook graad 12-leerders se skryfstukke te bekom, aangesien graad 12 die einde van die VOO-fase verteenwoordig, maar omdat graad 12-leerders met voorbereiding vir die matriekeindeksamen besig sou wees tydens die beplande insamelingsperiode, is by graad 6 en graad 9 volstaan.

Alvorens ons met die insameling van die data kon begin, is etiekkларing by die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry (etiesknommer: NWU-00095-14-A2). Die toestemming van die Distriksdirekteur van die betrokke skooldistrik, die skoolhoofde van die betrokke skole en die Afrikaansonderwysers van die betrokke skole (wat Afrikaans vir graad 6- en graad 9-leerders onderrig) is verkry. Om die selfstandige skryfwerk van die betrokke graad 6- en graad 9-leerders te kon gebruik, is ingeligte instemming van die leerders sowel as toestemming van ouers skriftelik verkry. Daarin is die aard en die doel van die navorsing beskryf en het ons die vrywillige deelname aan die navorsing gewaarborg, dit duidelik gemaak dat die deelnemers te enige tyd kon onttrek en die deelnemers verseker dat vertroulikheid ten alle tye eerbiedig sou word (vergelyk afdeling 4.4 hierna).

4.4 Data-insamelingsmetodes

Om data te kon insamel rakende skoolleerders se selfstandige gebruik van die taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie, is Stotsky (1983; 1986) se raamwerk en die uitbreiding daarvan gebruik. Twee leerderkorpusse is as bronne van data gebruik. Die twee korpusse is uit 200 graad 6- en 200 graad 9-leerders se skryfstukke saamgestel, en bestaan onderskeidelik uit 20 723 en 22 171 woorde. Die verskillende tipes skryfstukke wat van leerders in graad 6 en graad 9 bekom kon word en waaruit die twee korpusse saamgestel is, word in tabel 1 hier onder aangedui.

Tabel 1. Samestelling van die graad 6- en graad 9-korpus

Graad 6-korpus	Graad 9-korpus
Koerantberigte, verhalende opstelle, beskrywende opstelle, dialoë/dramas, vriendskaplike briewe, stories, biografieë, paragrawe, resensies, kortverhale, fabels, spookstories, legendes	Beredenerende opstelle, verhalende opstelle, argumentatiewe opstelle, resensies, dialoë, dagboekinskrywings, vriendskaplike briewe, formele briewe

Die eerste 100 woorde van elkeen van die 200 graad 6-skryfstukke en 200 graad 9-skryfstukke is deur 'n bekwame tikster verbatim in MS Word ingesleutel en in .txt-formaat gestoor. Daarna het ons gekontroleer of die skryfstukke verbatim ingesleutel is, en aanpassings gemaak waar dit nodig was. Elkeen van die skryfstukke is geanonimiseer deur die toekenning van 'n kode.

Die kode wat aan elke skryfstuk toegeken is, is verder uitgebrei deur te spesifiseer wat die geslag van die leerder is (S of M) en watter tipe skryfstuk bekom is. 'n Voorbeeld van hoe so 'n kode uiteindelik gelyk het, is "302 S VB", wat beteken dat deelnemer 302, wat 'n seun is, 'n vriendskaplike brief geskryf het.

4.5 Data-ontleding

Vervolgens het ons elkeen van die skryfstukke meer as een maal woord vir woord geles en volgens die metingsraamwerk ontleed (vergelyk afdeling 3.1.3). Elke taalvorm wat effektief vir die realisering van leksikale kohesie in die graad 6- en graad 9-korpus gebruik is en in die metingsraamwerk opgeneem is, is gekodeer. Die gebruik van ATLAS.ti, wat vir die kodering van die data gebruik is, bevorder die bydrae van die studie, want dit verskil van bestaande Afrikaanse korpusstudies wat WordSmith Tools as korpusanalisesagteware gebruik.

Die effektiewe gebruik van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie wat skakels met woorde binne dieselfde sin toon (d.i. sinsinterne kohesiemerkergebruik) en taalvorme wat betekenisverbande met woorde oor sinsgrense heen toon (d.i. sinseksterne kohesiemerkergebruik) is met behulp van ATLAS.ti gekodeer.

Nadat die effektiewe gebruik van elke taalvorm ter realisering van leksikale kohesie met behulp van ATLAS.ti gekodeer is, het ons ATLAS.ti gebruik vir die skep van 'n sintetiserende verslag wat aandui hoeveel keer elke taalvorm in die graad 6- en graad 9-korpus gefigureer het. Hierdie frekwensies is, soos gebruiklik in die korpuslinguistiek, na kohesiemerkergebruik per 1 000 woorde genormaliseer. Die verslag is gebruik om in afdeling 5 verslag te lewer oor die aantal kere wat elke taalvorm effektief ter realisering van leksikale kohesie gebruik is (vergelyk tabel 2 in afdeling 5).

Ons het die betroubaarheid van die bevindinge wat uit die korpusondersoek voortgespruit het, op verskeie wyses verseker. Betroubaarheid is in die eerste plek verseker deur vier verkennende ondersoeke by twee laerskole en twee hoërskole uit te voer. Altesaam 427 leerders het aan die verkennende ondersoeke deelgeneem. Die doel hiermee was om vas te stel of die aangevulde raamwerk van Stotsky (oftewel die metingsraamwerk – vergelyk afdeling 3.1.3) bruikbaar kan wees om vas te stel watter taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie in die taalomgewing van Afrikaanse leerdertekste gebruik word om die teks meer kohesief te maak. Betroubaarheid is in die tweede plek verseker deurdat die skryfstukke meer as een maal met dieselfde metingsraamwerk ontleed is ten einde te bepaal of dieselfde resultate met herhaalde metings verkry word.

5. Bevindings

Al die verskillende taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie wat in die metingsraamwerk opgeneem is, het in die graad 6- en graad 9-korpus gefigureer (vergelyk tabel 2 hier onder). Parallelisme as 'n vorm van herhaling, wat nie in die metingsraamwerk voorkom nie, is ook aangewend om leksikale kohesie te realiseer. In die volgende afdelings word die gebruik van taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie in die leerderkorpuse in fyner besonderhede bespreek en met voorbeelde uit die korpuse toegelig. Die voorbeeldsinne met behoud van grammatikale foute word gegee.

Tabel 2. Effektiewe gebruik van die taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie

Taalmiddel vir die realisering van leksikale kohesie	Frekwensie: genormaliseer na persentasie voorkoms per 1 000 woorde	
	Graad 6	Graad 9
Herhaling	36,433	32,114
Sinonieme of naby-sinonieme	0,917	1,037
Teenoorgesteldes	3,909	4,014
Insluiting	2,654	2,255
Afgeleide vorme en die herhaling van afgeleide vorme	1,206	1,037
Afwisselende leksikale naamwoordstukke	3,957	2,436
Totaal	49,076	42,893

5.1 Herhaling

Herhaling is die taalvorm wat die meeste in die graad 6- en die graad 9-korpus gebruik is om leksikale kohesie te realiseer. 'n Totaal van 181 van die 200 graad 6-deelnemers en 180 van die 200 graad 9-deelnemers het herhaling as taalmiddel gebruik om kohesie deur middel van leksikale kohesie te bewerkstellig – 91% van die graad 6-deelnemers en 90% van die graad 9-deelnemers.

Voorbeelde van die graad 6- en graad 9-leerders se gebruik van herhaling, soos gemeet aan die voorbeelde van herhaling wat in die metingsraamwerk voorkom, word in voorbeeld 1 tot 3 uiteengesit.

Voorbeeld 1: D139 (Verhalende opstel): Enkele klein maar belangrike uitvindings het ons lewe drasties verander. Kom ons kyk na die bolpunte. Die Hongaar Laszlo Josef Biro het in 1938 die patente vir **die pen** gekry. Dit was van groot hulp vir vlieëniers want **die penne** het nie gelek nie. (graad 6) (*Penne* is slegs die verbuiging van *pen* en dit is daarom nog steeds 'n vorm van herhaling.)

Voorbeeld 2: D211 (Vriendskaplike brief): Hello **tannie**, hoe gaan dit nog daar? [...] Met my gaan dit redelik goed. My sestiende verjaarsdag is om die draai en ek het amper uit my vel uit gespring toe ek hoor ek kan 'n partytjie hou. En ek wil baie graag hê **tannie** en **oom Tienie** moet dit bywoon. 'n Partytjie is nooit lekker nie en altyd verveelig [sic] sonder **tannie** en **oom Tienie**. My mond water al so lank vir daai lekker plaasbrode van **tannie** en dit sal vir my die wêreld beteken as **tannie** 'n paar kan bak vir my partytjie. (graad 9) (Hierdie voorbeeld dui op die gebruik van identiese woorde om leksikale kohesie te bewerkstellig).

Voorbeeld 3: D40 (Verhalende opstel) (identiese herhaling): Dit het alles in 2010 in graad 5 begin toe ek 'n nuwe **foon** as 'n geskenk ontvang het. Die eerste ding wat ek gedoen het toe ek my **foon** gekry het, het MXIT op my **foon** op gelaai, elke dag was ek op my **foon**. (graad 9) (Hierdie tipe herhaling word *identiese herhaling* genoem.)

Herhaling kan om verskillende redes gebruik word. Ons sal hierdie redes aan die hand van voorbeeld 1 tot 3 verduidelik. In voorbeeld 1 is *penne* waarskynlik herhaal omdat die herhaling daarvan die uitvindsel van die pen meer beklemtoon as die blote gebruik van 'n voornaamwoord soos *dit* of *hulle*.

In voorbeeld 2 word die aanspreekvorm *tannie* in opeenvolgende sinne gebruik. Wanneer daar met oueres of meerderes gepraat word, is dit gebruiklik dat die antesedent herhaal word, in plaas daarvan dat 'n voornaamwoord soos *jy*, *jou* of *u* gebruik word. Daar is nie 'n semiformele voornaamwoord in Afrikaans tussen *u* en *jy* om die *tannie* mee aan te spreek nie en daarom word die antesedent-naamwoord herhaal.

In voorbeeld 3 word die antesedent *foon* herhaal. Die rede waarom die antesedent-naamwoord herhaal is, is waarskynlik om onduidelikheid uit te skakel. Meer as een anaforiese sisteem is in hierdie teks vervleg: Daar word verwys na die saak Mxit, 'n selfoontoepassing deur middel waarvan gekommunikeer word, en daar word van selfone gepraat. As *daarop* in plaas van die herhaling van *selfone* gebruik sou word, soos in "Dit het alles in 2010 in graad 5 begin toe ek 'n nuwe foon as 'n geskenk ontvang het. Die eerste ding wat ek gedoen het toe ek my foon gekry het, het MXIT op my foon op gelaai, elke dag was ek **daarop**", sou dit by die leser twyfel wek oor dít waarna *daarop* verwys. *Daarop* kan óf na Mxit óf na sy foon verwys.

Ons het 'n taalvorm wat nie in die metingsraamwerk ingesluit is nie, in een van die 200 graad 6-deelnemers en een van die graad 9-deelnemers se selfstandige skryfwerk geïdentifiseer. Die taalvorm wat in die voorbeelde verder aan (voorbeeld 4 en voorbeeld 5) gebruik word, staan as parallelisme bekend. Cook (1989:16) definieer *parallelisme* as 'n betekenisverhouding wat ontstaan wanneer die vorm van een sin of frase in dieselfde of in 'n opeenvolgende sin geëggo word. Van den Berg (2002:172) gee die volgende voorbeeld om parallelisme te illustreer: "want die kraai se afwesigheid was aan elke eettafel teenwoordig, in elke gesprek, in elke stilte".

In voorbeeld 4 (uit die graad 6-korpus) en voorbeeld 5 (uit die graad 9-korpus) hieronder word die herhaling van bepaalde sintaktiese patrone (dit wil sê parallelisme) met verskillende kleure aangedui. Die sinsdele wat dieselfde sintaktiese patroon het, word in dieselfde soort lettertipe geskryf.

**Voorbeeld 4: D255 (Paragraaf): Hy kan op water loop, ▲ storms stil maak. (1)
Hy kan siekes genees, ▲ verlamdes laat loop. (2) (graad 6)**

**Voorbeeld 5: D305 (Opstel): jy sien Hom nie, maar Hy is daar, (1) jy voel Hom
nie aldag nie, maar Hy is daar! (2) (graad 9)**

In voorbeelde 4 en 5 hier bo word parallelisme moontlik gebruik om die magiese eienskappe van die Here te versterk. Die gebruik hiervan het dus 'n intensiverende effek. Die gebruik van parallelisme dra dus belangrike inligting oor (Van den Berg 2002:174).

5.2 Sinonieme en naby-sinonieme

Sinonieme is taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie wat selde in die selfstandige skryfwerk van die betrokke graad 6- en graad 9-deelnemers gebruik is. Stotsky (1983:440) wys daarop dat die ontbreking van sinonieme in leerderskryfwerk dui op 'n onderontwikkelde

woordeskat om die betekenisverskynsel uit te druk. Die probleem is dat die graad 6- en graad 9-deelnemers nie sinonieme gebruik nie, omdat hulle skynbaar oor 'n onderontwikkelde woordeskat beskik. Stotsky (1983:440) verduidelik hierdie saak soos volg:

[...] repetition, synonymy, contrast, or inclusion in a set, proceed from certain intellectual operations, such as classifying, categorizing, noting likenesses or differences, that in themselves do not need to be taught. The human mind by its very nature develops and applies these operations to the natural world without instruction. What writers do need to develop is a huge repertory of words for expressing these operations [...].

Die geldigheid van hierdie aanname is egter nie in die ondersoek getoets nie; daarom kan geen aannames ten opsigte van die deelnemers van hierdie studie gemaak word nie. Verslag kan wel gedoen word oor die effektiewe gebruik van sinonieme.

Enkele voorbeelde hiervan is:

Voorbeeld 6: D23 (Storie): Dis nie 'n inbraak nie, dis 'n ontvoering. So **skelm** kom in gryp die dogter, dogter skree, ma word waker probeer hom stop, word geskiet in die skouer en skelm weg. Ek het vinger afdruke by die ruit waar die **skurk** in gekom het, ek sal vir mike stuur dat hy toetse doen [sic]. (graad 6)

Voorbeeld 7: D19 (Biografie): Hy het loskopstut vir die Springbokke, Cheetahs en natuurlik die Blou Bulle **gespeel**. [...] In 1994 **draf** hy **uit** vir die Springbokke. (graad 6)

Voorbeeld 8: D65 (Resensie): Jy begin in die stad, Fairhaven, in 'n Aston Martin **motor** en jou eerste missie is om jou eerste **kar** te gaan haal. (graad 9)

Voorbeeld 9: D202 (Vriendskaplike brief): Ek skryf hierdie brief met groot hoop! Tannie en oom weet hierdie is 'n groot jaar, wat vir my voorlê. Nee, DIE groot jaar! Julle wonder seker waarvan praat sy, is die kind van haar **loodjie getik**? Maar nee, ek is nie **mal** nie, want ek word 16 [sic]! (graad 9)

Die gebruik van teenoorgesteldes as taalvorm vir die realisering van leksikale kohesie kom meer gereeld as sinonieme in beide die korpusse voor en word vervolgens beskryf.

5.3 Antonieme

Ons het die graad 6- en graad 9-korpus ontleed aan die hand van tipes teenoorgesteldes wat in die metingsraamwerk uiteengesit is, naamlik gradeerbare antonieme, komplementêre teenoorgesteldes, omkeerbare teenoorgesteldes, idiomatiese teenoorgesteldes en ruimtelike opposisie (vergelyk afdeling 3.1.3 waar verdere voorbeelde in die metingsraamwerk gegee word). 'n Ander tipe antoniem is ook in enkele deelnemers se skryfwerk geïdentifiseer, naamlik implisiete teenoorgesteldes (ons eie term hiervoor) wat nie, soos *jonk* x *oud* of *seun* x *pa*, eksplisiet is nie.

(i) Gradeerbare antonieme

Gradeerbare antonieme is adjektiewe wat gradeerbaar is; met ander woorde, die lede van hierdie gradeerbare woordpaar kan trappe van vergelyking neem, met graadwoorde soos *baie* en *geweldig* verbind en in vergelykende konstruksies gebruik word (Bosman en Pienaar 2017:316).

Vet x maer en *jonk x oud* kom in die onderskeie korpusse voor (vergelyk voorbeeld 10 en voorbeeld 11):

Voorbeeld 10: D211 (Dialoog):

Spreker A: Ek is nou baie **vet**.

Spreker B: (Kyk na kat se pens) Maar jy is nog **maer**. (graad 6)

Voorbeeld 11: D363 (Argumentatiewe opstel): Ek dink elke kind van Hoërskool tot Laerskool het al hul self gevra, “HOE LYK MY TOEKOMS”. Elke kind van **jonk** tot **oud** het al van Laerskool af al beplan wat gan hulle doen en hoe gan hulle dit doen om dit reg te kan kry [sic]. (graad 9)

Van die 62 graad 6-deelnemers en 71 graad 9-deelnemers wat teenoorgesteldes gebruik het, het onderskeidelik nege en sewe deelnemers gradeerbare antonieme gebruik.

(ii) Komplementêre teenoorgesteldes

Komplementêre teenoorgestelde verwys na die ontkenning van die een lid van die komplementêre paar en die bevestiging van die ander lid (Bosman en Pienaar 2017:316; De Stadler 1989:84).

Voorbeelde van komplementêre teenoorgesteldes uit die graad 6- en graad 9-korpus is:

Voorbeeld 12: D161 (Vriendskaplike brief): Toe hul eers ingetrek het was alles **doodnormaal**. Tot so twee weke terug het ’n paar **eienaardige** gebeurtenisse kop uit gestee. (graad 6)

Voorbeeld 13: D486 (Resensie): Kat en muis is weer in ’n stryd vir **lewe** en **dood**. (graad 9)

Van die 62 graad 6-deelnemers en 71 graad 9-deelnemers wat teenoorgesteldes gebruik het, het 42 van die graad 6-deelnemers en 46 van die graad 9-deelnemers komplementêre teenoorgesteldes gebruik.

(iii) Omkeerbare teenoorgesteldes

Omkeerbare teenoorgesteldes impliseer nie die ontkenning van die teenoorgestelde item nie (De Stadler 1989:86). “Die een lid (sintakties beskou) is die omgekeerde van die ander” (Bosman en Pienaar 2017:317).

'n Voorbeeld van 'n omkeerbare teenoorgestelde in die ondersoekte tekste van graad 6 is:

Voorbeeld 14: D109 (Dialog): Eerste skool op die maan. Dit is die jaar 3000 en klas is gepak. **Juffrou** Mars staan voor in die klas en verwelkom al die **kinders**. (graad 6)

Voorbeeld 15: D336 (Vriendskaplike brief): [...] Ek het jou al vertel van daardie “nomination band” wat ek al hoe lank soek! Wel, ek het hom uiteindelik gekry. Rocka Bella in Klerksdorp **verkoop** dit en ek is so opgewonde dat ek dit het. My Ma en Pa het besluit om dit vir my te **koop** vir Kersfees. (graad 9)

In voorbeeld 15 staan *koop* en *verkoop* in 'n omgekeerdheidsverhouding, want Rocka Bella verkoop 'n “nomination band” aan die spreker en die spreker koop die “nomination band” van Rocka Bella.

Slegs vier van die 62 graad 6-deelnemers en ses van die 71 graad 9-deelnemers het omkeerbare teenoorgesteldes gebruik.

(iv) Idiomatiese teenoorgesteldes

Idiomatiese teenoorgesteldes is woordpare wat “tradisioneel as teenoorgesteldes van mekaar beskou kan word, hoewel dit nie logieserwys so is nie” (De Stadler 1989:87). Enkele voorbeelde ter illustrasie van idiomatiese teenoorgesteldes uit die korpusse van hierdie studie is:

Voorbeeld 16: D162 (Dialog): Ek gaan my ma roep, sy is groot en sterk en sal jou baie seer maak, hoor vir my goed **Hond**. (sê **Kat** vreeslik bang) (graad 6)

Voorbeeld 17: D486 (Resensie): Die eindelose **kat** en **muis** speeletjie [sic] word in 'n kinderlike manier uitgebeeld maar trek nog jonk en oud se aandag. (graad 9)

Drie van die 62 graad 6-deelnemers en twee van die 71 graad 9-deelnemers wat teenoorgesteldes gebruik het, het idiomatiese teenoorgesteldes ingespan.

(v) Ruimtelike opposisie

'n Ander vorm van teenoorgesteldheid, naamlik ruimtelike opposisie, sluit woordpare in soos *op x af*, *kom x gaan*, *arriveer x vertrek* (De Stadler 1989:86). Vergelyk as voorbeelde:

Voorbeeld 18: D26 (Storie): Ek gaan nooit weer so ver hardloop nie sê Ivan. Ek het nog nooit 10 keer **op** en **af** by die bult gehardloop nie, hyg Danie. (graad 6)

Voorbeeld 19: D384 (Dagboek): Ons het vanoggend lekker vroeg opgestaan, in die kar gespring en **vertrek** na Onsseepkans in die Noord-Kaap. [...] Ons het eers laat die Vrydagaand daar **gearriveer** en maar vroeg gaan slaap, onbewus van wat die volgende dag vir ons inhou. (graad 9)

Ruimtelike opposisie het slegs in een van die 62 graad 6-deelnemers en drie van die 71 graad 9-deelnemers se skryfstukke voorgekom.

(vi) Implisiete antonieme

Salkie (1995:25) verwys nie na implisiete teenoorgesteldes wanneer hy die volgende uitspraak oor teenoorgesteldes maak nie, maar ons is van mening dat dit 'n goeie verklaring van implisiete teenoorgesteldes is: "When a text expresses a contrast, it isn't just straightforward opposites like *big* and *small* that you should look for. Whatever words the writer wants to contrast are potentially analysable as opposites."

Vergelyk die onderstaande voorbeelde wat ons as implisiete teenoorgesteldes beskou. Die vetgedrukte woorde is die woorde wat implisiet teenoorgesteldes van mekaar is.

Voorbeeld 20: D255 (Paragraaf): My Superheld kan enige iets doen Hy kan op water loop, **storms stil maak** Hy kan **siektes genees, verlamdes laat loop** Hy kan mense uit die **dood opwek**. (graad 6)

Voorbeeld 21: D176 (Beskrywende opstel): Hoor hoe **raas die stilte** in 'n plek met geen siel in sig. (graad 9)

In voorbeeld 20 hier bo wil die skrywer deur middel van implisiete teenoorgesteldes (in vetdruk aangedui) op die almag van die Here wys. In voorbeeld 21 is die teenoorgesteldheid opmerklik in die stilte wat raas (in vetdruk aangetoon).

Hoewel dit betreklik min gebruik is in vergelyking met herhaling as taalvorm, het die deelnemers, soos blyk uit die bostaande bespreking, verskillende tipes teenoorgesteldes gebruik om teenoorgestelde betekenisverhoudings tussen woorde aan te dui en kohesie te verwesenlik. Teenoorgesteldes is ook meer dikwels as sinonieme en afgeleide vorme gebruik.

5.4 Insluiting

Al die taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie wat in die metingsraamwerk as vorme van insluiting beskou word (vergelyk afdeling 3.1.3), naamlik hiponieme, superordinate en gekoördineerde lede in geordende en ongeordende reekse en epiteta kom in die korpusse voor.

(i) Hiponieme en superordinate

Voorbeelde hiervan is:

Voorbeeld 22: D89 (Storie): Die groot verskeidenheid van al die pragtige **plante** in ons woud-agtige [sic] tuin. [...] Ek kry weer koue rillings wat teen my ruggraat afhardloop. Ek dink terug aan die dag wat my ouma nog die **katjeepering** voor my kamer natgegooi het. (graad 6)

Voorbeeld 23: D244 (Verhalende opstel): Varkie! Roep ek my **hond**. Die klein "**Jack Russel**" kom daar in gehardloop met 'n stink spoed. (graad 9)

Voorbeeld 24: D48 (Biografie): Hansie Cronje is gebore op 9 July 1978. Hy was **Suid-Afrika** se krieket kaptein [sic]. Hy het teen **Indië, Australië** en nog baie ander **lande** gespeel. (graad 6)

Voorbeeld 25: D303 (Opstel): Hulle sê jou huis is waar jou hart is. My hart lê in **Potchefstroom**. Daar is niks in die wêreld wat sal verander hoe ek oor dié **dorp** voel nie. (graad 9)

Nege van die 200 graad 6-deelnemers en sewe van die 200 graad 9-deelnemers het hiponiem-superordinaat-kohesiekettings ingespan, en 24 graad 6- en 16 graad 9-deelnemers het hiponieme as die tweede lid van 'n kohesieketting gebruik.

(ii) Gekoördineerde lede in geordende en ongeordende reekse

Vergelyk die volgende voorbeelde:

Voorbeeld 26: D26 (Storie): Moenie worrie nie sê Danie ek sal betaal, wat gaan ons kry **Debonieers, Panaroti's** of **Romans** [sic]? (graad 6)

Voorbeeld 27: D9 (Storie): Vandag is dit skool se eerstespan hokkie proewe. Daar was **graad 4's 5's 6's en 7's** wat gespeel het. (graad 6)

Voorbeeld 28: D18 (Verhalende opstel): **facebook, twitter [sic], Pinterest** en die lys gaan aan. Is dit die moeite werd? (graad 9)

Voorbeelde 26 en 28 illustreer die gebruik van gekoördineerde lede in ongeordende reekse: In voorbeeld 27 word 'n klomp pizzaplekkie genoem en in voorbeeld 41 word tipes sosialemedia-platforms gelys. Voorbeeld 40 is 'n voorbeeld van gekoördineerde lede in geordende reekse. Die deelnemer lys skoolgrade in 'n stygende orde: "graad 4's 5's 6's en 7's".

Gekoördineerde lede van geordende en ongeordende reekse is ook selde ingespan (0.627 en 0.902 keer per 1 000 woorde in die graad 6- en graad 9-korpus onderskeidelik). Hoewel dit minder as een keer per 1 000 woorde vir die realisering van leksikale kohesie gebruik is, het dit nogtans in twaalf van die 200 graad 6-deelnemers en sewe van die 200 graad 9-deelnemers se skryfstukke voorgekom.

(iii) Epiteta of algemene woorde

'n Verdere taalmiddel deur middel waarvan leksikale kohesie gerealiseer word, naamlik epiteta, het in ses van die 200 graad 6-deelnemers en twaalf graad 9's se skryfwerk voorgekom.

Ponelis (1979:582) en Salkie (1995:18) wys daarop dat epiteta se leksikale betekenis besonder wyd is, omdat hulle na bykans enige konkrete selfstandige naamwoord kan verwys. Die vetgedrukte woorde in die volgende sinne is voorbeelde van epiteta wat in die korpuse voorkom.

Voorbeeld 29: D32 (Opstel): Sport... Sport is seker die lekkerste **ding** waaraan 'n mens kan deelneem. (graad 9)

Voorbeeld 30: D16 (Verhalende opstel): En om nie eers van daai mense se koffie te praat nie, dit was vrek sleg, ek moes letterlik die **goed** by my keel af wurg [sic]. (graad 9)

Voorbeeld 31: D63 (Verhalende opstel): Ek sit in die tronk, al vir amper twee jaar. Môre sal dit presies twee jaar wees, dan is ek klaar met die **plek**. (graad 9)

Epiteta of algemene woorde het, soos superordinate, selde in die graad 6- en graad 9-korpus voorgekom: onderskeidelik 0.627 en 0.902 keer per 1 000 woorde.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat semantiese verbande op die vlak van woordeskat (d.i. leksikale kohesie) nie slegs deur middel van die gebruik van herhaling, sinonieme en teenoorgesteldes gerealiseer word nie, maar ook met behulp van hiërargiese verhoudings wat tussen hiponieme en superordinate geskep word. Leksikale kohesie word ook met behulp van gekoördineerde lede in geordende en ongeordende reekse, asook die gebruik van epiteta as taalvorme, gerealiseer.

5.5 Afgeleide vorme

Die graad 6- en graad 9-korpus is gemeet aan die volgende tipes afgeleide vorme, soos opgeneem in die metingsraamwerk: (i) voor- of agtervoegsels wat by woorde gevoeg word om woordpare te skep wat verskillende betekenis het en aan verskillende woordklasse behoort en (ii) woorde met dieselfde voor- of agtervoegsels. Woorde wat vormlik nie ooreenstem nie, byvoorbeeld *bal* (voorwerp wat tydens 'n sportsoort gebruik word) teenoor *bal* ('n dans), is 'n verdere voorbeeld van afgeleide vorme wat in die korpuse figureer het, hoewel dit nie deel van Stotsky se oorspronklike raamwerk gevorm het nie. Dit is egter ná die uitbreiding van Stotsky se raamwerk in die metingsraamwerk van hierdie studie opgeneem (vergelyk afdeling 3.1.1 en 3.1.3).

(i) Afgeleide vorme geskep deur voor- of agtervoegsels

Agt van die 200 graad 9-deelnemers het voor- en agtervoegsels by 'n woord gebruik om woordpare te skep wat aan verskillende woordklasse behoort. Dubbeld soveel graad 6-deelnemers het hierdie tipe afgeleide vorme gebruik. Vergelyk die volgende voorbeelde uit die korpuse van hierdie studie:

Voorbeeld 32: D32 (Koerantberig): “Ma, ek wil 'n selfoon hê,” was die woorde van Karel Smit voor die trauma. Karel se foon was sy deur tot die wêreld daarbuite. Karel het nie geweet wat agter daardie deur gebeur nie. Karel het gedink hy het 'n nuwe vriend gemaak, maar al die tyd was dit sy ontvoerder^{selfstandige naamwoord}. Op 21 Januarie 2014 het sy nuwe Facebook-vriend hom by sy huis kom ontvoer^{werkwoord}. (graad 6)

Voorbeeld 33: D365 (Argumentatiewe opstel): Toon respek^{selfstandige naamwoord} aan ander. Sê asseblief en dankie. Respekteer^{werkwoord} mense wat ouer as jy is en respekteer^{herhaling van afgeleide vorme} ook jou ouers en die besluite wat hul vir jou maak, want hulle wil net die beste vir jou hê. (graad 9)

(ii) Afgeleide vorme geskep met behulp van dieselfde agtervoegsels

Slegs vier van die 200 graad 6-deelnemers en twee van die 200 graad 9-deelnemers het woorde met dieselfde agtervoegsels gebruik. Voorbeelde hiervan is:

Voorbeeld 34: D232 (Paragraaf): Die Hulk is man met baie krag. Hy was seer gemaak met A, maar hy sal dood gegaan maar sy pa het hom krag gegee om te lewe. Wanneer hy kwaad raak verander hy. Hy lyk ander kleur sy vel is **harder** en dan is hy **vinnerger** [sic] en **sterker** en het swart hare [sic]. (graad 6)

Voorbeeld 35: D87 (Verhalende opstel): Uiteindelik arriveer ons, dit lyk baie beter as wat ek gedink het dit sal wees. Mooi groen gras en bome, pragtige berge en die **koudste**, **varste** [sic] lug om in te asem. (graad 9)

Deur middel van die gebruik van dieselfde agtervoegsels wou die deelnemers moontlik 'n bepaalde effek skep. In voorbeeld 34 druk die skrywer verwondering ten opsigte van die Hulk deur middel van die gebruik van die vergrotende trap van *hard*, *vinnig* en *sterk* uit. In voorbeeld 35 dui die gebruik van die oortreffende trap van *vars* en *koud* aan dat hierdie plek die skrywer se verwagtinge oortref het.

(iii) Vormlik identiese woordpare

Slegs twee van die 200 graad 6-deelnemers en agt van die 200 graad 9-deelnemers het woorde gebruik wat vormlik identies is, maar wat tot verskillende woordklasse behoort. Voorbeelde hiervan is:

Voorbeeld 36: D200 (Vriendskaplike brief): Daai selfde aand het my boetie in sy **droom**^{selfstandige naamwoord} geskree, ek het wakker geskrik en na hom toe gestorm. Toe ek daar aankom was dit net hy wat **droom**^{werkwoord}. (graad 6)

Voorbeeld 37: D100 (Dialog): Na die eerste helfte was dit 10-15. Oelof het toe gesê dat die span wat in die volgende vyf minute 'n drie **druk**^{werkwoord} gaan wen hulle het toe 'n drie gedruk in vyf minute daarna druk ons weer een. [...] Ons het toe baie beter verdedig en ons het weer die bal gekry en baie **druk**^{selfstandige naamwoord} op hulle geplaas [sic]. (graad 9)

Afgeleide vorme speel 'n belangrike rol, omdat dit die skrywer in staat stel om die basiese betekenis te behou (byvoorbeeld die gebruik van *modern* en *moderniteit*), maar terselfdertyd stilistiese afwisseling te verseker (Stotsky 1983:434).

5.6 Afwisselende leksikale naamwoordstukke

Afwisselende naamwoordstukke speel 'n kohesieskeppende rol in Afrikaans (Ponelis 1979:580–2; De Stadler 1989:409–11). Enkele voorbeelde van afwisselende naamwoordstukke wat deur die graad 6- en graad 9-deelnemers gebruik is om verwysing na dieselfde saak as die antesedent voort te sit, is soos volg:

Voorbeeld 38: D10 (Biografie): Die duitse renjaer **Sebastian Vettel** is in 3 Julie 1987 in Heppenheim gebore hy was derd van vier kinders. [...] **Sebastian** se resies ryer pa het hom laat go-kart ry as klein kind [sic]. (graad 6)

Voorbeeld 39: D183 (Storie): Een aand het **Bennie** nog lekker geslaap, toe skrik hy wakker. Bennie hoor baie geluide. Hy voel bang en wonder wat dit kan wees. Nou

kan hy nie slaap nie. **Die klein, vet bruin beertjie** hardloop na sy sussie se kamer oor die gang. (graad 6)

Voorbeeld 40: D67 (Resensie): Resident evil. Die oorlewings riller het so vêr baie slegte uitvoer gekry vandat hy in 2012 uitgekóm het. (graad 9)

Voorbeeld 41: D486 (Resensie): Kat en muis is weer in 'n stryd vir lewe en dood, sal die muis se vriend (die hond) hom die keer help? Of, sal die kat uiteindelik **die lastige bruin muis** vang? (graad 9)

Soos blyk uit bogenoemde voorbeelde, het die leerders wat afwisselende naamwoordstukke in hul skryfstukke gebruik het, se skryfstukke steeds verwysing na dieselfde saak voortgesit, maar op 'n gevarieerde wyse ter wille van stilistiese afwisseling.

Afwisselende naamwoordstukke kom onderskeidelik 3.957 en 2.436 keer per 1 000 woorde in die graad 6- en graad 9-korpus voor (vergelyk tabel 2), en dit is deur 62 van die 200 graad 6-deelnemers en 42 van die 200 graad 9-deelnemers gebruik – meer kere en deur meer deelnemers as wat sinonieme en afgeleide vorme gebruik is.

Afwisselende naamwoordstukke is meer kere in die graad 6-korpus as in die graad 9-korpus gebruik. Die graad 6-deelnemers het afwisselende naamwoordstukke waarskynlik meer gebruik omdat hulle biografieë geskryf het waarin hulle telkens op verskillende maniere na 'n bepaalde persoon waaroor die biografie handel, verwys het. Biografieë kon nie by die graad 9-deelnemers bekom word nie (vergelyk afdeling 4.4, waar die tipes skryfstukke waaruit die graad 6- en graad 9-korpus bestaan genoem word).

Uit die bogenoemde bespreking is dit duidelik dat herhaling die taalvorm is wat die meeste gebruik is om leksikale kohesie te realiseer, terwyl sinonieme en afgeleide vorme selde gebruik is.

6. Samevattende gevolgtrekking

Hierdie artikel lewer 'n bydrae in dié sin dat ondersoek vir die eerste keer ingestel is na die wyses waarop die leksikale items waaruit tekste bestaan deur geselekteerde graad 6- en graad 9-leerders geskakel word. 'n Verdere bydrae is die saamstel van 'n korpus van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk, omdat die korpusse wat uit Afrikaanse data bestaan, saamgestel is uit die skryfwerk van studente op tersiêre vlak (Van Rooy en Esterhuizen 2011; Jordaan 2014; Meintjes 2015).

Soos blyk uit die ontleding van die graad 6- en graad 9-korpus het ál die taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie wat in die metingsraamwerk ingesluit is (vergelyk afdeling 3.1.3) in beide die leerderkorpusse figureer. Die voorbeeldsinne in afdeling 5, wat die kohesiewe effek van verskillende taalvorme ter realisering van leksikale kohesie illustreer, behoort deur Afrikaansonderwysers in die klaskamer gebruik te kan word wanneer leiding aan leerders gegee word oor die gebruik van verbindingswoorde – 'n doelwit binne die KABV (vergelyk afdeling 2, uittreksel 1).

Die rede waarom taalvorme vir die realisering van leksikale kohesie (en taalvorme wat ander tipes kohesiemerkers realiseer) binne tekste gebruik moet word, is dat die betekenisverbande wat deur die gebruik daarvan geskep word, tot semantiese kontinuïteit bydra (Halliday en Hasan 1976:299); met ander woorde die idees in een deel van die teks word konsekwent verder aan voortgesit. Die gevolg is dat die leser van die teks dit as koherent (oftewel samehangend) ervaar. Hoe meer nuwe inligting aan bekende inligting geskakel word, hoe minder intellektuele energie word van die leser vereis om die teks te begryp. Daarby kan die gebruik van die taalvorme leksikale kohesie op stilisties gevarieerde wyses realiseer en kan dit dienooreenkomstig vir die onderrig van skryfvaardighede in die Afrikaansklaskamer gebruik word.

Bibliografie

Adeyemi, R.I. 2017. Corpus-based analysis of cohesion in written English essays of Nigerian tertiary learners. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit (Vaaltriehoekskampus).

Booij, G. 2005. *The grammar of word*. Oxford: Oxford University Press.

Bosch, B. 1979. 'n Sintaktiese ondersoek na die gebruik van die neweskikkende voegwoord in Afrikaans. MA-verhandeling, Rhodes Universiteit, Grahamstad.

—. 1984. 'n Sintaktiese ondersoek na die gebruik van onderskikkende voegwoorde en sinsverbindende woorde in Afrikaans. PhD-proefskrif, Grahamstad, Rhodes Universiteit.

—. 1997. Die voegwoord *of*. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 15(2):35–44.

—. 1998. Die onderskikker *dat*: 'n Korpus-gebaseerde bespreking, deel 1. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 16(4):120–26.

—. 1999a. Die onderskikker *dat*: 'n Korpusgebaseerde bespreking, deel 2. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 17(1):2–5.

—. 1999b. Konjunksiemerkers in Afrikaanse tekste van niemoedertaal-studente: 'n Eerste verkenning. *Southern African Journal of Applied Linguistic Studies*, 7(1):125–44.

Bosman, N. en M. Pienaar. 2017. Afrikaanse semantiek. In Carstens en Bosman (reds.) 2017.

Botha, J.P. 1987. *Afrikaanse sintaksis vir voorgraadse studente*. Isando: Lexicon Uitgewers.

Brown, E.K. en A. Anderson (reds.). 2006. *Encyclopedia of language and linguistics*. London: Elsevier.

Butler, H.G. 2006. A framework for course design in academic writing for tertiary education. DPhil-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Carstens, W.A.M. 1976. Aspekte van taalkundige verwysing: 'n Verkenning. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

- . 1986. Moontlike benaderings tot 'n studie van die Afrikaanse bepaalde voornaamwoord. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 26(2):107–24.
- . 1987. De Beaugrande en Dressler (1981) se “Standaarde van tekstualiteit”. *South African Journal of Linguistics*, 5(2):17–32.
- . 1996. Konjunksieverhoudings in Afrikaans: 'n verkenning. *South African Journal of Linguistics*, 14(33):61–77.
- . 1997. *Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Van Schaik.
- . 1998. Sintaksis en die tekslinguistiek. In Gouws en Feinauer (reds.) 1998.
- . 2000. Tekslinguistiek en teksversorging. *South African Journal of Linguistics*, 18(Suppl. 37):4–17.
- . 2018. *Norme vir Afrikaans: Moderne Standaardafrikaans*. 6de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. en K. van de Poel. 2012. *Teksredaksie*. Stellenbosch: SUN Media.
- Carstens, W.A.M. en P.L. van Schalkwyk. 1994. Die standarde van tekstualiteit en Breyten Breytenbach se “Die boenk”. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 12(22):43–61.
- Combrink, J.G.H. 1995. *Hoe om paragrawe te skryf*. Kaapstad: Tafelberg.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cornelius, E. 2012. 'n Linguistiese ondersoek na die verstaanbaarheid van verbruikersdokumente vir die algemene Afrikaanssprekende publiek. PhD-proefskrif, Universiteit van Johannesburg.
- Creswell, J.W. 2014. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4de uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011a. Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring. Afrikaans Huistaal: Graad 4–6. Finale hersiening. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011b. Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring. Afrikaans Huistaal: Graad 7–9. Finale hersiening. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011c. Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring. Afrikaans Huistaal: Graad 10–12. Finale hersiening. Pretoria: Staatsdrukker.
- De Beaugrande, R.A. en W.U. Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. Londen: Longman.

- De Stadler, L.G. 1989. *Afrikaanse semantiek*. Johannesburg: Oxford University Press.
- Du Plessis, A. 1997. Die teorie en praktyk van taalversorging in Afrikaans: 'n loodsondersoek. MA-verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Du Plessis, W. en B. Bosch. 1999. 'n Sinchroniese beskouing van diskoerslinguistiek. *South African Journal of Linguistics*, 17(1):16–36.
- Du Toit, P. en W. Smith-Müller. 2003. *Stylboek: Riglyne vir paslik skryf*. Pretoria: Van Schaik.
- Esterhuizen, I. 2002. Betekeniskonstruksie as kreatiewe proses: 'n Tekslinguistiese benadering. *Literator*, 23(2):51–65.
- Esterhuizen, I. en D.M. Wybenga. 2000. Betekeniskonstruksie en teks: 'n Empiriese ondersoek. *South African Journal of Linguistics*, 18(Suppl. 37):33–51.
- Gouws, R. en I. Feinauer (reds.) *Sintaksis op die voorgrond*. Pretoria: Van Schaik.
- Gray, D.V. 2014. *Doing research in the real world*. 3de uitgawe. Londen: Sage.
- Halliday, M.A.K. 2002. *Linguistic studies of text and discourse*. New York, Londen: Continuum.
- Halliday, M.A.K. en R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoey, M. 2001. *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. Londen: Routledge.
- Hubbard, E.H. 1989. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. DLitt et Phil-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Joubert, I., C. Hartell en K. Lombard (reds.) *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.
- Jordaan, A. 2014. Die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstude. MA-verhandeling, Noordwes-Universiteit (Vanderbijlparkcampus).
- . 2016. Afrikaanse verbandsmerkers: Uitbreiding en herkategorisering van voorbeeldwoorde. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(2):147–67.
- Kargozari, H.R., H. Ghaemi en M.A. Heravi. 2012. Cohesive devices in argumentative, descriptive, and expository writing produced by Iranian EFL university students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(3):25–47.

Kotzé, A. 1997. Die teksversorger as spookskrywer: Christelike uitgewersmaatskappye as 'n gevallestudie. MA-verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Kruger, A. 2000. Leksikale kohesie, Hoey en Shakespeare in Afrikaans. *South African Journal of Linguistics*, 18(Suppl. 37):63–89.

Lombard, K. 2016. 'n Inleiding tot navorsing. In Joubert, Hartell en Lombard (reds.) 2016.

Lourens, A. en L. Bedeker. 2004. *Wetenskaplike skryfvaardighede*. Stellenbosch: SUN Media.

Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 3de uitgawe. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.

Meintjes, Z. 2015. Koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: 'n eksgebaseerde ondersoek. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus).

Naicker, G.G. 1996. Konjunktiewe kohesie in die opstelle van Afrikaans tweedetaalmatrikulante. MA-verhandeling, Universiteit van Natal, Durban.

Pienaar, M. 2009. Die leesbaarheid van akademiese tekste: 'n Tekslinguistiese ondersoek. MA-verhandeling, Noordwes-Universiteit (Vanderbijlparkkampus).

—. 2014. Skrywer-leser-verhoudings: Die rol van metadiskoers in tersiêre studiegidse. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(3):317–30.

Ponelis, F.A. 1979. *Afrikaanse sintaksis*. Pretoria: Van Schaik.

Prinsloo, S. 1994. Kohesiewerking in die spontane mondelinge vertelling in Afrikaans. *South African Journal of Linguistics*, 12(Suppl. 22):149–65.

—. 1999. 'n Tekslinguistiese analise van die gebruik van *en*. *Literator*, 20(2):91–105.

—. 2002. Tekslinguistiek: Van teorie tot praktyk. *Literator*, 23(2):105–27.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech en J. Svartvik. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Pearson.

Salkie, R. 1995. *Text and discourse analysis*. Londen: Routledge.

Sanders, T.J.M. en H.P. Maat. 2006. Cohesion and coherence: Linguistic approaches. In Brown en Anderson (reds.) 2006.

Steenberg, A.M.M. 1986. Die funksie van leksikale herhaling in die kortprosabundel *EEN-EN-TWINTIG* van J.S. Rabie. MA-verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (Vanderbijlparkkampus).

Stotsky, S. 1983. Types of lexical cohesion in expository writing: Implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College Composition and Communication*, 34(4):430–46.

—. 1986. On learning to write about ideas. *College Composition and Communication*, 37(3):276–93.

Taljaard, N.W. 1992. Kohesie in Markus 5:1–20. MA-verhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Van den Berg, G. 2002. Die taalkundige analise van ’n literêre teks: Leksikale kohesie in “My broer se kraai”. *Literator*, 23(2):165–81.

Van der Merwe, T. 1996. *Nou, toe en dan* as temporele leksikale elemente in Afrikaans. *Literator*, 17(2):91–104.

Van Rooy, B. en I. Esterhuizen. 2011. Die gebruik van konjunksiemerkers by nagraadse studente en gepubliseerde navorsing oor Afrikaanse taal- en letterkunde. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 45(1):67–86.

Van Schoor, J.L. 1983. *Die grammatika van standaard-Afrikaans*. Kaapstad: Lex Patria.

Van Tonder, S.L. 1999. Lexical cohesion in student academic writing. MA-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Weideman, A.J. 2011. *A framework for the study of linguistics*. Pretoria: Van Schaik.

Wybenga, D.M. 1988. *Diskoersanalise en stilistiek: ’n Inleiding*. Pretoria: Serva.

—. 1989. *Taalkompas: Elke student se gids*. Pretoria: Serva.

Eindnotas

¹ Carstens (1986:109), Carstens (1987:22), Carstens (1997:126), Carstens (1998:40) en Carstens en Van de Poel (2012:107) gee meer besonderhede oor verwysing, asook Afrikaansspesifieke voorbeelde.

² Vergelyk ook Carstens (1987:22), Carstens (1997:126), Carstens (1998:40) en Carstens en Van de Poel (2012:109) in hierdie verband.

³ Carstens (1987:22), Carstens (1997:126), Carstens (1998:40) en Carstens en Van de Poel (2012:110) gee ’n bespreking van ellipsis.

⁴ Carstens (1987:22), Carstens (1997:126), Carstens (1998:40) en Sanders en Maat (2006:591) kan ook in hierdie verband geraadpleeg word.

⁵ Die term *linguistiese eenheid* om na ’n teks te verwys, kom uit Carstens en Van de Poel (2012:103).

⁶ Bosch (1979, 1984, 1997, 1998, 1999a, 1999b), Carstens (1976, 1986, 1987, 1996, 1997, 1998, 2000, 2018), Carstens en Van de Poel (2012), Carstens en Van Schalkwyk (1994), Combrink (1995), Cornelius (2012), De Stadler (1989), Du Plessis (1997), Du Plessis en Bosch (1999), Du Toit en Smith-Müller (2003), Esterhuizen (2002), Esterhuizen en Wybenga (2000), Jordaan (2014, 2016), Kotzé (1997), Kruger (2000), Lourens en Bedeker (2004), Meintjes (2015), Naicker (1996), Pienaar (2009, 2014), Ponelis (1979), Prinsloo (1994, 1999, 2002), Steenberg (1986), Taljaard (1992), Van den Berg (2002), Van der Merwe (1996), Van Rooy en Esterhuizen (2011), Van Schoor (1983) en Wybenga (1988, 1989).

⁷ Die term *leerderskryfwerk* verwys na die skryfstukke wat binne die intermediêre, senior en VOO-fase geproduseer word wanneer die taalvaardigheid Skryf en Aanbied onderrig word. Gedurende die produksie van skryfstukke word leerders in staat gestel om hulle gedagtes en idees op 'n koherente en kreatiewe of funksionele wyse uit te druk deur bepaalde stappe te volg, naamlik beplanning, die skryf van 'n konsep, die hersiening van die konsep, redigering en proeflees, en laastens die aanbied daarvan.

⁸ Die bevindings wat in hierdie artikel gegee word, kom gedeeltelik uit 'n MEd-verhandeling.

⁹ Vergelyk Stotsky (1983) waarin kritiek op en die verfyning van Halliday en Hasan (1976) se raamwerk van leksikale kohesie in fyner besonderhede bespreek word.

¹⁰ Ook Carstens (1997:123) en Ponelis (1979:576) verwys na *sinsinterne* en *sinseksterne* kohesiemerkegebruik, hoewel hulle onderskeidelik die terme “sinsinterne en sinseksterne verhoudinge” en “sinsinterne en sinseksterne anaforiese kettings” gebruik.