

Leemtes in die gebruik van kohesiemerkers in die skryfwerk van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders

Nadine Fouché-Karsten

Nadine Fouché-Karsten, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

Opsomming

Kohesie, die eienskap van 'n teks wat deur formele skakels tussen strukture en leksikale items bewerkstellig word (Biber, Conrad en Leech 2018:455; Aarts, Cushing en Hudson 2019:125), is een van die beginsels wat bydra om die tekstualiteit van 'n teks te bepaal, dit wil sê, die eienskap om 'n teks te wees (Carstens, Fouché, Pienaar en Beyer 2022:642), maar ook om 'n teks te hertekstualiseer, dit wil sê, om 'n teks se tekstualiteit te verbeter (Xodjaeva en Kizi 2020:305). Dit kom ook in die huidige Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring van Afrikaans Huistaal onder die taalvaardigheid *skryf en aanbied* aan bod (DBO 2011a; 2011b), hoewel bestaande navorsing in die Afrikaanstalige literatuur alleenlik op universiteitstudente se gebruik van kohesiemerkers fokus (vergelyk Esterhuizen en Wybenga 2000; Van Rooy en Esterhuizen 2011; Jordaan 2014; Meintjes 2015).

Ek wou deur middel van 'n eenmalige, tweeledige dwarsdeursnitopname-ontwerp ondersoek instel na die wyse waarop Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders kohesiemerkers in hul selfstandige skryfwerk, asook in 'n gerigte kohesiemerkerklasopdrag wat ek self opgestel het, gebruik, hoewel slegs die rapportering van tendense ten opsigte van *kohesiemerkergebruiksleemtes* wat in die graad 6-korpus (20 723 woorde) en graad 9-korpus (22 171 woorde), asook in 339 graad 6-kohesiemerkerklasopdragte en 519 graad 9-kohesiemerkerklasopdragte geïdentifiseer is, in hierdie artikel gerapporteer word.

Uit die ontleding het dit geblyk dat taalvorme wat dui op die gebruik van kohesiemerkers soms oneffektief gebruik is (dit wil sê, op kohesiebenadelende wyse); soms effektief gebruik is, maar nie taalkundig korrek nie; en soms effektief gebruik is, maar nie stilisties elegant nie. Die bydrae van hierdie artikel is 'n sintese van die *tendense* ten opsigte van kohesiemerkergebruiksleemtes

wat uit die leerdergroepe se gebruik van kohesiemerkers uit die klasopdragte en in selfstandige skryfwerk na vore gekom het.

Trefwoorde: graad 6-leerders; graad 9-leerders; kohesie; kohesiemerkergebruikleemtes; kohesiemerkerklasopdragte; leerderskryfwerk; T1-sprekers; verbindingswoorde

Abstract

Gaps in the use of cohesion markers in the writing of Afrikaans grade 6 and grade 9 learners

The field of text linguistics focuses on linguistic units that extend beyond the sentence and cannot be explained with the help of syntax (Göpferich 2015:3). One of the central questions in text linguistics is what contributes to textuality; that is to say, the property of being a text (Göpferich 2015:3). De Beaugrande and Dressler (1981) highlight the presence of certain principles that define and create the form of behaviour considered textual communication. One of these principles is cohesion (De Beaugrande and Dressler 1981).

A text is cohesive when linkages between structures and lexical items are observed (Biber e.a. 2018:455; Aarts e.a. 2019:125). Cohesion is achieved using cohesion markers in various linguistic forms. Five types of cohesion markers were identified decades ago by Halliday and Hasan (1976:4), namely:

- *reference*, where cohesion is achieved through continuity of reference via the use of, among others, pronominal replacement;
- *substitution*, that is, cohesion is achieved through the use of a substitute word or “counter” such as “one” instead of “a book”;
- *ellipsis*, where something presumed in the structure must be supplied or understood by the reader by relying on the preceding text segment;
- *conjunction*, where a relationship between the meanings of two consecutive text segments is established using conjunction markers (“and”, “however”, “the next day”); and
- *lexical cohesion*, where the vocabulary of a language is used, including the repetition of the same word/phrase/expression.

Attaining cohesion has numerous advantages. In terms of comprehending and generating text, this leads to the integration of meaning, as it communicates to the reader that an idea is sustained from one point in the discourse to the next while the various parts of a text fit together. This continuity, which is created by means of the linking of the surface components (i.e. cohesion), in turn achieves coherence (Du Toit and Smith-Müller 2003:8; Nordquist 2018). Apart from establishing interrelation, cohesion and coherence also determine the quality of texts (Du Toit and Smith-Müller 2003:7).

Given the above benefits, it is therefore logical that the achievement of cohesion in the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) of Afrikaans Home Language is addressed within the language skill *writing and presentation* (DBO 2011a; 2011b). This is evident from the inclusion of linking words, which I interpret as language forms (such as pronouns, conjunctions, and

synonyms) that point to the use of cohesion markers, the latter of which facilitate cohesion. Linking words appear as early as the Intermediate Phase (grades 4 to 6) and the Senior Phase (grades 7 to 9) in the CAPS. Despite the presence of this in the school curriculum, no investigation has yet been conducted regarding the use of cohesion markers for achieving cohesion by learners at school level. Existing research in Afrikaans-language literature focuses solely on university students' use of cohesion markers (compare Esterhuizen and Wybenga 2000; Van Rooy and Esterhuizen 2011; Jordaan 2014; Meintjes 2015).

I used a one-time, two-fold cross-sectional survey design to investigate the way Afrikaans-speaking grade 6 and grade 9 learners use cohesion markers. To conduct this investigation, I needed corpora (independent written works) as well as a measuring instrument (a class assignment on cohesion marker use). While my primary focus was on investigating the effective use of cohesion markers, I also noted gaps in relation to their usage. Subsequently, in this article, I report only on trends observed regarding these cohesion marker usage gaps.

Two learner corpora, compiled from the writings of 200 grade 6 and 200 grade 9 learners, comprising 20 723 and 22 171 words, respectively, were used as data sources. Because a corpus must be as representative as possible of the several types of texts in a given language (Biber 1993:256), I tried to obtain a wide variety of writings to be able to assemble the two corpora, including newspaper articles, friendly letters, reviews, and diary entries. The pieces constituting the corpora were read word by word, with each gap being annotated using predetermined codes, although categories emerging from the data were also coded. Each gap was coded using ATLAS.ti.

I also developed a measurement tool, a cohesion marker class assignment, for each of the grades. The cohesion marker class assignment for grade 6 and grade 9 was designed in such a way that it covers all five categories of cohesion markers, namely reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion. The cohesion marker class assignments were evaluated according to a set memorandum. After grading the cohesion marker class assignments, a summary of the trends was compiled. These findings regarding trends in relation to cohesion marker usage gaps in the respective learner corpora were synthesized with the trends in relation to cohesion marker usage gaps in the class assignments and presented in the form of a systematized table with illustrative examples.

It should be noted that I consistently made value judgements about the participants' language usage. Some of these judgements are potentially idiosyncratic rather than truly "correct" or "incorrect". The analysis revealed various trends regarding cohesion marker usage gaps.

- Sometimes linguistic forms for realising cohesion markers were used ineffectively or in a cohesion-detrimental manner. An example of this is the use of language forms that complicate exploitation, where linguistic forms whose referent has not been introduced through an antecedent in the text are employed. The meaning of the linguistic form must be inferred from the textual context. Additional examples include a substitution error being committed when a less meaningful linguistic form was used. At other times, cohesive language forms were mistakenly omitted.
- Linguistic forms indicating the use of cohesion markers were also effective, but not necessarily linguistically accurate. In other words, they differed from the accepted norm for their usage in writing. Examples of this include instances where two connected cohesive sentences were mistakenly separated by a period, or where the incorrect form of a linguistic element was used (for instance, using "wat" instead of "waarvoor").

- Sometimes linguistic forms were used effectively but not stylistically elegantly. This is typically observed where learners still achieve cohesion in an effective manner but, for example, by repetitively using the same conjunction markers. Without any variation, they produce texts that are not stylistically refined. This is also a trend observed in English texts where “but”, “so” and “then” are repeatedly used.

This article contributes by investigating, for the first time, trends related to gaps in the usage of cohesion markers with respect to all five cohesion markers in the writing of Afrikaans-speaking grade 6 and grade 9 learners. In particular, the synthesized summary in section 5.1 can serve as a useful checklist for teachers to alert learners to the typical trends regarding gaps in cohesion marker usage that appears in writing and should be avoided when linguistic forms are used to realise cohesion markers (at least connecting words in the CAPS – see section 1).

Keywords: cohesion; cohesion marker class assignments; cohesion marker usage gaps; conjunctions; grade 6 learners; grade 9 learners; L1 speakers; student writing

1. Inleiding

Tekslinguistiek fokus op linguistiese eenhede wat verder as die sin strek en wat nie met behulp van die sintaksis verklaar kan word nie (Göpferich 2015:3). Een van die kernvrae van die tekslinguistiek is wat bydra tot tekstualiteit, dit wil sê die eienskap van teks-wees (Göpferich 2015:3). De Beaugrande en Dressler (1981) wys op die voorkoms van bepaalde beginsels wat die vorm van gedrag wat as tekstuele kommunikasie beskou word, definieer en skep. Een van hierdie beginsels is kohesie (De Beaugrande en Dressler 1981).

Kohesie is die eienskap van 'n teks wat deur formele skakels tussen strukture en leksikale items gekenmerk word (Bibber e.a. 2018:455; Aarts e.a. 2019:125). Hierdie formele skakels of onderlinge verwantskap ontstaan omdat die interpretasie van 'n bepaalde taalelement afhanklik is van 'n assosiasie met die een of ander taalelement in dieselfde teksgedeelte (Carstens en Van de Poel 2012:106; Cornelius 2012:104; Crystal 2010:123; Halliday en Hasan 1976:4, 8, 27; Jackson 1990:252; Renkema 2004:49; Schiffrin 1987:9).

Die bewerkstelling van kohesie deur middel van die gebruik van kohesiemerkers wat deur verskillende taalvorme gerealiseer word, speel 'n belangrike rol gedurende teksproduksie en -interpretasie. Kohesie skep semantiese kontinuïteit tussen verskillende dele van 'n teks (Halliday en Hasan 1976:299; Nindya en Widiati 2020:338). Met ander woorde, dit het betekenisintegrasie tot gevolg, aangesien dit vir die leser aandui dat 'n idee van een punt in die diskoers na 'n volgende voortgesit word en hoe die verskillende dele van 'n teks by mekaar pas.

Daarby redeneer Du Toit en Smith-Müller (2003:8) dat die kontinuïteit wat deur middel van die skakeling van oppervlakkige komponente geskep word koherensie bewerkstellig. Ook Nordquist (2018) bevestig die verband tussen kohesie en koherensie: “[C]ohesion is the semantic tool you use to make your writing more coherent.” Kohesie en die koherensie wat daardeur bewerkstellig of versterk word, dra by tot die gekonnekteerdheid en die eenheid in tekste (vergelyk Weideman 2011:73).

Benewens gekonnekteerdheid bepaal kohesie (en koherensie) ook die gehalte van tekste (Du Toit en Smith-Müller 2003:7). Kohesie is een van die beginsels wat bydra om die tekstualiteit van 'n teks te bepaal, dit wil sê, die eienskap om 'n teks te wees (Carstens e.a. 2022:642), maar ook om

'n teks te hertekstualiseer, dit wil sê, om 'n teks se tekstualiteit te verbeter (Xodjaeva en Kizi 2020:305). In hierdie verband wys De Beaugrande en Dressler (1981:3) daarop dat kohesie tekste kommunikatief maak, en om hierdie rede is dit geensins verbasend nie dat diskoersbevoegdheid, die vermoë om kohesiewe (en koherente) tekste te skep, as 'n belangrike komponent van kommunikatiewe bevoegdheid, die vermoë om te weet wanneer om wat op 'n sekere wyse te sê, gereken word (Savignon 2002; Larsen-Freeman en Anderson 2011).

2. Probleemstelling en motivering vir die studie

Die ontwikkeling van kommunikatiewe bevoegdheid is die kern van 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering (Savignon 2002) wat ook in die huidige kurrikulum, die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), onderskryf word (DBO 2011a; 2011b). Die ontwikkeling van diskoersbevoegdheid, as 'n komponent van kommunikatiewe bevoegdheid, word in die kurrikulum ingesluit. Dit blyk duidelik uit die insluiting van *verbindingswoorde* (waarna ek as *taalvorme wat kohesiemerkers realiseer* verwys) as deel van die taalvaardigheid *skryf en aanbied*, selfs so vroeg soos die intermediêre fase (graad 4 tot 6) en die senior fase (graad 7 tot 9). Vergelyk die volgende definisies van *verbindingswoorde* uit onderskeidelik die KABV van die intermediêre fase en senior fase:

- “[V]erbindingswoord – 'n woord soos 'n voegwoord of 'n betreklike voornaamwoord wat gebruik word om sinne of sinsdele tot een sin te verbind.” (DBO 2011a:109)
- “Gebruik verbindingswoorde (soos voegwoorde, voornaamwoorde, bywoorde, die herhaling van woorde, sinonieme, antonieme) om kohesie in 'n paragraaf te verseker, bv. 'n paragraaf met verskillende voegwoorde wat die gedagtegang saambind en betekenis daaraan gee.” (DBO 2011b:40)

Soos blyk uit die bostaande definisies, word die gebruik van drie kohesiemerkers in die intermediêre fase en senior fase tydens *skryf en aanbied* betrek, naamlik verwysing (gerealiseer deur voornaamwoorde), leksikale kohesie (gerealiseer deur sinonieme, antonieme en/of die herhaling van woorde) en konjunksie (gerealiseer deur voegwoorde).

Die feit dat verbindingswoorde of kohesiemerkers in die KABV ingesluit word, dui daarop dat dit 'n taalvaardigheid is wat aangeleer móét word. Dit word immers deur Kamberelis (1999:416) beskryf as 'n komplekse linguistiese verskynsel. Lirola (2006:140) wys daarop dat tekslinguistiek waarmee kohesie geassosieer word, 'n belangrike rol tydens geletterdheidsontwikkeling speel, omdat die produksie en ontleding van tekste die fokus is. Rakende skryfvaardighede redeneer Lirola (2006:140) dat kohesiemerkers onderrig moet word, omdat dit leerders in staat stel om beter te skryf. Die teenoorgestelde is ook waar: Leemtes met betrekking tot kohesiebewerkstelling beïnvloed die kwaliteit van skryfwerk (Nindya en Widiati 2020:340). Dit is juis die taak van die onderwyser om leerders van hierdie leemtes bewus te maak, maar soos blyk uit die navorsing van Matre en Solheim (2015:12), beskik onderwysers nie altyd oor voldoende kennis rakende kohesiemerkers en die gepaste en ongepaste gebruik daarvan nie:

Some of them mention cohesion markers listed as examples in the norm document and check whether they are used in the texts, but they rarely bring in other cohesion markers or discuss how suitable the usage is. (Matre en Solheim 2015:12)

Dit is daarom belangrik dat navorsing oor leemtes met betrekking tot kohesiemerkers onderneem moet word, sodat onderwysers tydens die onderrig van skryfvaardighede hieraan aandag kan gee. In hierdie verband word talle studies oor probleme ten opsigte van kohesiemerkergebruik in die Engelstalige vakliteratuur aangetref, en dit handel tipies oor sprekers van verskillende tale wat Engels as 'n tweede of vreemde taal aanleer (vergelyk die onderstaande kolpunte). Die probleem is dat enkele studies oor moedertaalsprekers van Afrikaans (Esterhuizen en Wybenga 2000; Van Rooy en Esterhuizen 2011; Jordaan 2014; en Meintjes 2015) of tweede-taalsprekers van Afrikaans (Bosch 1999; Naicker 1996; Prinsloo 2002) beskikbaar is.

2.1 Leemtes met betrekking tot die gebruik van konjunksiemerkers om kohesie te bewerkstellig

Leemtes wat onder andere geïdentifiseer is, is dat dieselfde konjunksiemerkers herhaaldelik aangewend word vir realisering van konjunksie (d.w.s. die eksplisiete semantiese skakeling van inhoud/gedagtes in twee of meer sinne)¹ ten einde kohesie te bewerkstellig, naamlik “and”, “but”, “so” en “then” (kenmerkend van moedertaalsprekers van Engels). Vergelyk buite Suid-Afrika die navorsing van onder andere Crowhurst (1987:194) en Bae (2001:74) ten opsigte van die voorkoms van hierdie leemte by onderskeidelik Kanadese graad 6-leerders en Amerikaanse graad 1- en graad 2-leerders wat moedertaalsprekers van Engels is; Bae (2001:74) ten opsigte van tweetalige leerders (o.a. Engels-Spaans, Engels-Koreaans, Engels-Japannees); Bae (2001:74) ten opsigte van Koreaanse, Sjinese en Spaanse moedertaalsprekers in graad 1 en 2 wat aanleerders van Engels is; Liu en Braine (2005:654) ten opsigte van Sjinese voorgraadse studente wat vreemdetaalsprekers van Engels is; asook Rusdiah (2018:77) ten opsigte van Indonesiese universiteitstudente wat vreemdetaalsprekers van Engels is. In Suid-Afrika word die stereotipe oorgebruik van *en* en *maar* herhaaldelik aangewend vir die verbinding van sinne deur Afrikaanssprekende studente (vergelyk Jordaan 2014:155, 169; Van Rooy en Esterhuizen 2011:67, 81–3).

'n Bykomende konjunksiemerkergebruikleemte sluit in die weglating van die komma wanneer komplekse sinne gevorm word, byvoorbeeld “*² When both the left and right brain are working together it will be easier to store information.” (Vergelyk Nindya en Widiati 2020:348 met betrekking tot voorgraadse vreemdetaalsprekers van Engels.) Meintjes (2015:266–7) verwys weer na die gebruik van punte, kommas, dubbelpunte en selfs uitroepetekens waar dit nie hoort nie deur universiteitstudente wat moedertaalsprekers van Afrikaans is.

Ook aaneenryging van enkelvoudige (simplekse) sinne, dit wil sê, die oorgebruik van die neweskikkende voegwoord *en* om herhaaldelik aaneenskakelende verbande tussen sinne aan te dui, is 'n verskynsel wat gereeld voorkom. Nindya en Widiati (2020:347) gee die volgende voorbeeld wat in die argumentatiewe skryfwerk van voorgraadse vreemdetaalsprekers van Engels voorkom:

*However, songs also contain some words or contents that are not easy to be conveyed to the students, **and** teacher should carefully choose the appropriate songs. **And**, she also should prepare everything before the process of learning and teaching is started.

Vergelyk buite Suid-Afrika die studie van Bae (2001:71) ten opsigte van die voorkoms van hierdie leemte by graad 1- en graad 2-leerders wat moedertaalsprekers van Engels is, tweetalig is en vreemdetaalsprekers van Engels is. Vergelyk binne Suid-Afrika die studie van Jordaan (2014:40–2) wat handel oor eerstejaarstudente wat moedertaalsprekers van Afrikaans is.

Ook die herhaaldelike gebruik van konjunksiemarkers wat 'n aaneenskakelende of tyds-aanduidende verband tussen sinne uitdruk, wat as semanties minder komplekse betekenis geag word, word opgemerk, terwyl konjunksiemarkers wat teenstellende en redegewende betekenis uitdruk, wat as semanties kompleksere betekenis geag word, selde gebruik word. Vergelyk buite Suid-Afrika die navorsing van onder andere Fitzgerald en Spiegel (1986:273) ten opsigte van Amerikaanse graad 3- en graad 6-leerders; Bae (2001:74) ten opsigte van die voorkoms van hierdie leemte by moedertaalsprekers van Engels en tweetalige leerders in graad 1 en 2; Bae (2001:74), Liu en Braine (2005:654) en Kargozari, Ghaemi en Heravi (2012:33) ten opsigte van graad 1- en graad 2-leerders wat aanleerders van Engels is; asook Sjinese voorgraadse studente en Iranse universiteitstudente wat onderskeidelik vreemdtaalsprekers van Engels is. Ook binne Suid-Afrika wys navorsers soos Naicker (1996:60–4) ten opsigte van graad 12-leerders wat tweedetaalsprekers van Afrikaans is, en Van Rooy en Esterhuizen (2011:77) ten opsigte van honneursstudente wat moedertaalsprekers van Afrikaans is, op hierdie tendens.

Die gebruik van die verkeerde konjunksiemarkers word ook oor tale heen opgemerk. Met betrekking tot vreemdtaalsprekers van Engels op tersiêre vlak gee Ludji, Hambandima en Christiani (2022:21) die volgende voorbeeld ter illustrasie: “*I do not agree social media destroying communication so it is helping to build and enhance our interaction” (waar die konjunksiemarkers “because” eerder gebruik moes word). Vergelyk ook buite Suid-Afrika die navorsing van Kashiha (2022:17) met betrekking tot Maleise tweedetaalsprekers van Engels, en Bui (2022:7–8) rakende Viëtnamese tweedetaalsprekers van Engels. Binne Suid-Afrika kan verwys word na die navorsing van Jordaan (2014:60–1) en Meintjes (2015:258–65) ten opsigte van eerstetaalsprekers van Afrikaans; Naicker (1996:70–1) en Bosch (1999:135–6) rakende tweedetaalsprekers van Afrikaans; asook Hubbard (1989:187) ten opsigte van eerste- en tweedetaalsprekers van Engels.

2.2 Leemtes met betrekking tot die gebruik van leksikale kohesie om kohesie te bewerkstellig

Rakende leksikale kohesie word opgemerk dat dieselfde woord oor en oor in opeenvolgende sinne gebruik word om leksikale kohesie te realiseer. Buite Suid-Afrika wys die volgende navorsers op hierdie leemte: Witte en Faigley (1981:197) en Crowhurst (1987:193, 194) ten opsigte van Kanadese moedertaalsprekers van Engels in graad 6 en Amerikaanse moedertaalsprekers van Engels op universiteitsvlak onderskeidelik; en Liu en Braine (2005:654), Sanczyk (2010:57) en Rusdiah (2018:77) ten opsigte van Sjinese voorgraadse studente, Poolse voorgraadse studente en Indonesiese universiteitstudente wat almal vreemdtaalsprekers van Engels is onderskeidelik.

Binne Suid-Afrika word hierdie kohesiemarkergebruikleemte deur Patricio (1993:64–6) ten opsigte van Suid-Afrikaanse matrikulante wat tweedetaalsprekers van Engels is, gerapporteer. Volgens Rusdiah (2018:77) dui hierdie leemte daarop dat die leerders nie voornaamwoorde kan gebruik om verwysing na 'n betrokke saak voort te sit in plaas daarvan om die taaleenheid te herhaal nie, en dat dit duidelik is dat ellips, waar nodig, nie aangewend word nie. Omdat leksikale kohesie na my beste wete nie in die skryfwerk van moedertaalsprekers van Afrikaans ondersoek is nie, word slegs studies oor moedertaalsprekers, tweedetaalsprekers en vreemdtaalsprekers van Engels deur my in hierdie kontekstualisering gemeld.

2.3 Leemtes met betrekking tot die gebruik van verwysing om kohesie te bewerkstellig

Wanneer voornaamwoorde gebruik word om verwysing in 'n teks te realiseer, stem die voornaamwoord en die naamwoord nie wat betref geslag, getal of persoon ooreen nie; met ander woorde die voorwaarde van grammatikale kongruensie (vergelyk Carstens 1997:164–5) word nie nagekom nie. Hierdie leemte is deur onder andere Bae (2001:71) ten opsigte van Amerikaanse

graad 1- en graad 2-leerders wat moedertaalsprekers van Engels is; Hubbard (1989:276) ten opsigte van moedertaalsprekers van Afrikaans, Noord-Sotho, Tswana, Xhosa en Zoeloe wat Engels as 'n tweede taal aanleer; en Prinsloo (2002:120) ten opsigte van tweedetaalsprekers van Afrikaans bevind.

Hubbard (1989:276) wys ook op die dubbelsinnige gebruik van voornaamwoorde deur deelnemers aan sy navorsing. Die dubbelsinnige gebruik van voornaamwoorde beteken dat 'n voornaamwoord 'n betekenisverband met meer as een naamwoordstuk toon, en gevolglik na meer as een referent terselfdertyd verwys. Hubbard (1989:276) gee die volgende voorbeeld ter illustrasie: “*Simon was the prophet and he told Ralph that he might not survive” (waar “he” 'n betekenisverband met die naamwoordstukke “Simon” of “Ralph” vorm, en gevolglik na Simon of Ralph kan verwys).

'n Bykomende leemte wat in 'n onlangser studie na vore kom, is die gebruik van 'n verkeerde voornaamwoord ter realisering van verwysing, soos blyk uit die navorsing van onder andere Nindya en Widiati (2020:347) met betrekking tot voorgraadse vreemdetaalsprekers van Engels. In die volgende voorbeeld het die leerders “their” in plaas van die korrekte “them” gebruik: “*Trusting teens makes **their** become powerful and gives positive impacts on their future”.

Ook wanneer vergelykende woorde gebruik word wat dui op die realisering van verwysing, omdat die gebruik van 'n vergelykende woord dui op iets wat soos iets anders is (Halliday en Hasan 1976:78), is die verkeerde vergelykende woord aangewend. Vergelyk die volgende voorbeeld hiervan waar die vergelykende woord “better” gebruik moes word: “*The more students have chances to take, the more good learning process they will get” (Nindya en Widiati 2020:347). Weereens het na my beste wete geen navorsers tot dusver verwysing in die skryfwerk van moedertaalsprekers van Afrikaans ondersoek nie, en om hierdie rede kan ek nie na bestaande leemtes in sulke studies verwys nie.

Uit die voorafgaande kontekstualisering het dit duidelik geword dat leerders op verskillende vlakke (primêre, sekondêre en tersiêre vlak) se vermoë tot kohesieskepping wêreldwyd problematies is. Juis hierom is kohesiemerkergebruikleemtes 'n relevante probleemarea en navorsingswaardige onderwerp. Hierdie studie poog derhalwe om die volgende vraag te beantwoord: Wat is die tendense met betrekking tot kohesiemerkergebruikleemtes wat in die skryfwerk³ van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders na vore kom?

3. Konseptueel-teoretiese raamwerk

Die konseptuele raamwerk omvat die bevindings rakende kohesiemerkergebruikleemtes deur T1⁴-sprekers van Afrikaans en T1-sprekers van Engels.⁵

3.1 Konseptuele raamwerk

Aangesien daar in hierdie artikel verslag gedoen word oor kohesiemerkergebruikleemtes in die skryfwerk van T1-sprekers van Afrikaans, word empiriese studies rakende T1-sprekers van Afrikaans breedvoeriger bespreek as dié oor ander taalgebruiksgroepe. Nie alle bevindings van die verskillende navorsers wat hier weergegee word, handel per se oor kohesiemerkergebruikleemtes nie. Hierdie bevindings word ingesluit om die stand van navorsing ten opsigte van die kohesiemerkergebruik van Afrikaanssprekende taalgebruikers in konteks te stel.

3.1.1 Kohesiemerkergebruik deur T1-sprekers van Afrikaans

Die empiriese navorsing wat oor die kohesiemerkergebruik deur T1-sprekers van Afrikaans gedoen is, word in chronologiese volgorde, beginnende by Esterhuizen en Wybenga (2000) beskryf.

3.1.1.1 Esterhuizen en Wybenga (2000)

Anders as Van Rooy en Esterhuizen (2011), Jordaan (2014) en Meintjes (2015) wat die gebruik van kohesiemerkers in die skryfwerk van studente ondersoek, het Esterhuizen en Wybenga (2000) 'n sluitingstegniektoets (vergelyk uittreksel 1 op die volgende bladsy) gebruik wat deur nege universiteitstudente (agt Afrikaanssprekende studente en een Engelsprekende student) voltooi moes word.

Die doel van hierdie sluitingstegniektoets was tweërlei: (i) om te bepaal in watter mate die ondersoekgroep kohesiemerkers ("kohesiemiddele" aldus Esterhuizen en Wybenga 2000:33 e.v.) gedurende die betekeniskonstruksie van teksinhoud gebruik het; en (ii) om vas te stel of die sluitingstegniektoets 'n geskikte meetinstrument is vir die bepaling van die mate waarin die ondersoekgroep kohesiemerkers vir die interpretasie van teksinhoud gebruik het (vergelyk Esterhuizen en Van Rooy 2000:35–6).

Die deelnemers van Esterhuizen en Wybenga (2000) se studie moes taalvorme ter realisering van verwysing, konjunksie en leksikale kohesie gebruik om afleidings oor die inhoud van die gegewe teks te maak ten einde geskikte antwoorde in die oop spasies te kon invul, máár hulle moes nie die taalvorme per se in die oop spasies invul nie.

Esterhuizen en Wybenga se sluitingstegniektoets verskil van die een wat in die huidige studie (NFK se studie) gebruik word. In die sluitingstegniektoets (vergelyk bylae A en B: afdeling 1) van die huidige studie verwag ek van die deelnemers om taalvorme ter realisering van verwysing (byvoorbeeld *dit*, *ek* en *waarvoor*) en taalvorme ter realisering van konjunksie (byvoorbeeld *omdat*, *asof* en *en*) in die oop spasies in te vul ten einde die oppervlak-komponente te skakel (d.w.s. kohesie te bewerkstellig).

Lees die volgende paragrawe. Onderstreep al die woorde of frases/sinsdele wat u nie verstaan nie.

- **Paragraaf 1:** Kies uit die woorde tussen skuinsstreepe die EEN wat pas en omring dit.
- **Paragraaf 2:** Skryf 'n gepaste woord in elke oop spasie.

Rolle - 'n strukturelement van die sosiale sisteem

Rol, status of posisie word in die sosiale vakliteratuur dikwels as sinonieme gebruik. Hierdie praktyk kan tot begripsverwarring lei. Die /afdeling/ begrip/verskynsel/ "status" verwys in die alledaagse omgang na agting, aansien of prestige. Sisteem-sosiologies dui dit egter iemand se posisie in die /alledaagse/strukturele/sosiale/ sisteem aan - relatief tot die ander /groepe/ deelnemers/subgroepe/ aan die proses van interaksie.

Verskeie skrywers wy breedvoerig uit oor die meerduidigheid van die begrippe 1rol, 2status en 3posisie, dog hier word volstaan met een van die beskouings. Johnson (1971:15-16) wys daarop dat een van die belangrikste aspekte van die 4sosiale sisteem is dat daar tussen die lede gedifferensieer word volgens die 5posisie wat hulle bekleed. Die inhoud van 'n sosiale posisie, dit wil sê sy kompleks van regte, voorregte en verpligtinge, is in geheel normatief. Die regte van die individu in die 6sosiale sisteem, synde 'n aspek van sy posisie, verskil van sy 7pligte in die opsig dat laasgenoemde norme veronderstel wat op die 8individu as 'n agent van die sosiale 9sisteem van toepassing is, terwyl sy 10regte, daarenteen op sy mede-akteurs. Dit blyk dus dat 'n sosiale 11posisie as abstraksie binne die sosiale sisteem in twee onderskeidende fasette uiteenval, naamlik 12regte/voorregte en 13pligte. Van 'n persoon kan gesê word dat hy 'n sosiale posisie in die sosiale 14sisteem bekleed indien hy sekere pligte het, terwyl hy ook op regte en voorregte kan aanspraak maak. Hierdie twee fasette van 'n 15sosiale posisie staan respektiewelik as rol en 16status bekend. Die 17rol verwys na die pligte van die individu, terwyl sy status na sy 18regte/voorregte en 19voorregte/regte verwys. 'n Sosiale posisie is hiervolgens 'n statusrol.

Uittreksel 1. Memorandum van Esterhuizen en Wybenga (2000) se sluitingstegniektoets

Die gevolgtrekkings waartoe Esterhuizen en Wybenga (2000:46) gekom het, is dat hulle respondente oor die algemeen kohesiemerkers goed kon gebruik om 'n teks te interpreteer, én dat 'n sluitingstegniektoets 'n geskikte meetinstrument is om te bepaal in watter mate respondente van kohesiemerkers in die "betekeniskonstruksie van teksinhoud" gebruik maak.

3.1.1.2 Van Rooy en Esterhuizen (2011)

Elf jaar ná Esterhuizen en Wybenga (2000) se studie, voer Van Rooy en Esterhuizen (2011) 'n korpuslinguistiese ondersoek uit om nagraadse studente (honneursstudente) en gepubliseerde navorsers se selfstandige gebruik van konjunksiemerkers te ondersoek en te vergelyk om sodoende moontlike kwantitatiewe en kwalitatiewe verskille te bepaal. Hulle gebruik Carstens (1997:292) se voorgestelde raamwerk van konjunksieverhoudinge vir Afrikaans om die gebruik van konjunksiemerkers in hulle twee korpora te ondersoek. Die eerste korpus bestaan uit 38 honneursstudente se opstelle wat gedurende 2006 tot 2010 ingedien is "vir honneurs-

vaestelle in Afrikaanse (en Nederlandse) Taal- of Letterkunde aan die Potchefstroomse of Vaaldriehoekse kampusse van die Noordwes-Universiteit”⁶ (Van Rooy en Esterhuizen 2011:74). Die tweede korpus is 35 gepubliseerde wetenskaplike artikels wat vanaf 2004 tot 2008 in die tydskrif *Literator* verskyn het.

Van Rooy en Esterhuizen (2011:83) se bevindings spesifiek met betrekking tot kohesie-merkergebruikleemtes word in die volgende kolpunte uiteengesit.

- Die standaard van die honneursstudente se skryfwerk het nader begin beweeg aan dié van die gepubliseerde navorsers, in dié sin dat die gebruiksfrekwensie van die konjunksiemerkers deur die studente en navorsers nie statisties beduidende verskille toon nie.
- Slegs twee van die vier subkategorieë van konjunksiemerkers, naamlik aaneenskakelende en tydsaanduidende konjunksiemerkers, is beduidend meer deur die jonger groep deelnemers (d.w.s. studente) as deur die ouer groep deelnemers (d.w.s. navorsers) gebruik (Van Rooy en Esterhuizen 2011:77, 83). Dit is te verwagte dat jonger, meer onervare skrywers aaneenskakelende en tydsaanduidende konjunksiemerkers meer as die ervare skrywers sou gebruik, aangesien hierdie twee subkategorieë van konjunksiemerkers aldus Van Rooy en Esterhuizen (2011:77) “minder komplekse” funksies verrig, en omdat hulle somtyds gebruik word wanneer die verhouding tussen idees in sinne réeds deursigtig is.
- Aaneenskakelende konjunksiemerkers toon ’n groter verskil in gebruiksfrekwensie wanneer die skryfwerk van honneursstudente en dié van gepubliseerde navorsers vergelyk word, as tydsaanduidende konjunksiemerkers. Die studente het 2,94 aaneenskakelende konjunksiemerkers per 1 000 woorde meer as die navorsers gebruik. Van Rooy en Esterhuizen (2011:80) wys daarop dat “[a]aneenskakelende betekenis waarskynlik funksioneel-semanties gesproke die mins komplekse konjunksieverhouding [is]. Dit is in ’n sekere sin die verstekwaarde binne tekste, in dié sin dat een proposisie die vorige een volg as ’n voortsetting van dieselfde gedagte tensy dit eksplisiet anders aangedui word – die ongemarkeerde voortsetting van ’n gedagtegang.”
- Beide groepe deelnemers het die aaneenskakelende konjunksiemerker *en* meer as enige ander konjunksiemerker gebruik (vergelyk Van Rooy en Esterhuizen 2011:78, asook afdeling 2 vir die voorkoms hiervan in die skryfwerk van ander taalgebruikers).
- Daarteenoor toon die gebruiksfrekwensie van redegewende en teenstellende konjunksiemerkers (d.w.s. die ander twee subkategorieë van konjunksiemerkers) nie groot verskille in die studente- en die navorserskorpus nie (Van Rooy en Esterhuizen 2011:77, 83)
- ’n Verdere ooreenkoms is dat die aaneenskakelende konjunksiemerker *ook*, naas *en*, die mees frekwente konjunksiemerker in beide korpora is en gereeld gebruik word in kombinasie met ander konjunksiemerkers. Die voegwoord *ook* word gereeld in kombinasie met ander konjunksiemerkers gebruik, naamlik: *maar ook* (d.w.s. die algemeenste kombinasie wat 107 keer deur die studente en 71 keer deur die navorsers gebruik is), *egter ook* (21 keer in die studentekorpus en 45 keer in die navorserskorpus opgemerk), *dus ook* (16 keer in die studentekorpus en 19 keer in die navorserskorpus geïdentifiseer). Die kombinasie met *ook* wat die tweede meeste by die honneursstudente voorkom, maar wat in die navorsers se korpus geheel en al ontbreek, is *dan ook* (Van Rooy en Esterhuizen 2011:78). ’n Verdere kombinasie met *ook* wat deur hierdie navorsers

geïdentifiseer is, is *ook weer* wat as 'n vorm van oortolligheid beskou word, aangesien enigeen van hierdie twee konjunksiemerkerers voldoende is om uitdrukking te gee aan die gedagte van aaneenskakeling (Van Rooy en Esterhuizen 2011:79).

- Verder word honneursstudente se skryfwerk nie gekenmerk “[deur] die gespesialiseerde gebruik van konjunksiemerkerers nie”, maar deur hoëfrekwensie-items wat “spreektaal-agtig” of “informeel” van aard is (Van Rooy en Esterhuizen 2011:68, 81).

Jordaan (2014), wat soos Van Rooy en Esterhuizen (2011) 'n korpuslinguistiese benadering gevolg het, geniet in die volgende kolparagraaf aandag.

3.1.1.3 Jordaan (2014)

Jordaan (2014) gebruik, soos Van Rooy en Esterhuizen (2011), Carstens (1997:292) se raamwerk van konjunksieverhoudinge vir Afrikaans om ondersoek in te stel na die gebruik van konjunksiemerkerers deur eerstejaarstudente in hulle argumentatiewe skryfwerk.

Drie korpora is in Jordaan (2014) se studie ter sprake: korpus 1 (saamgestel uit 109 argumentatiewe tekste wat as 'n hoofskryfopdrag in AGLA111⁷ gebruik is); korpus 2 (109 argumentatiewe tekste wat as hoofskryfopdragte in AGLA121 gebruik is); en 'n honneurskorpus wat as norm vir die studie gebruik is. Laasgenoemde korpus is dieselfde honneurskorpus wat Van Rooy en Esterhuizen (2011) gebruik het (Jordaan 2014:151–2).

Die doel van die ontleding van die korpora was (i) om vas te stel of konjunksiemerkerers in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se skryfwerk aangewend word, (ii) of dit, gemeet aan die normatiewe korpus (d.w.s. honneurskorpus) oor- of ondergebruik word, én (iii) of ervaring wat opgedoen is in skryfwerk, en verhoogde blootstelling aan eksplisiete onderrig ten opsigte van konjunksiemerkergebruik tot verbetering in die beheersing daarvan lei (Jordaan 2014:119).

Jordaan (2014) het tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

- Die gebruiksfrekwensie van redegewende konjunksiemerkerers het van korpus 1 na korpus 2 toegeneem as gevolg van eksplisiete onderrig ten opsigte van konjunksiemerkergebruik of blootstelling aan formele skryftake (Jordaan 2014:190). Anders as Jordaan (2014) het Van Rooy en Esterhuizen (2011) bevind dat die gebruik van redegewende konjunksiemerkerers deur honneursstudente en dié deur gepubliseerde navorsers nie in 'n groot mate verskil nie, al het die gepubliseerde navorsers al meer blootstelling aan die produsering van skryfstukke gehad (vergelyk Van Rooy en Esterhuizen 2011:77, 83).
- Aaneenskakelende konjunksiemerkerers (*en* ingesluit) en tydsaanduidende konjunksiemerkerers is uit die staanspoor gepas aangewend, omdat die studente reeds oor bepaalde voorkennis beskik om hierdie konjunksiemerkerers te kan gebruik, of omdat AGLA111 (voor die intervensietydperk) 'n direkte invloed op die gebruik daarvan het (Jordaan 2014:189). Ook Van Rooy en Esterhuizen (2011:77, 83) wys op die gebruik van aaneenskakelende en tydsaanduidende konjunksiemerkerers wat heelwat in hulle honneurskorpus voorgekom het.

- Jordaan (2014:206) wys ook daarop dat aaneenskakelende konjunksiemerkerers meer in die skryfwerk van die honneursstudente (d.w.s. die gevorderde skrywers) voorkom as in dié van die eerstejaarstudente (d.w.s. minder ervare skrywers).
- Jordaan (2014) verstrek verskillende redes vir die hoër voorkoms van aaneenskakelende konjunksiemerkerers in die skryfwerk van die gevorderde skrywers (d.w.s. honneursstudente) as in dié van die minder ervare skrywers (d.w.s. eerstejaarstudente). Sy wys tereg daarop dat die tipe tekste waaruit die honneurskorpus saamgestel is, meer ruimte as die eerstejaarkorpora vir die gebruik van aaneenskakelende konjunksiemerkerers gelaat het (Jordaan 2014:206), met die gevolg dat die honneursstudente aaneenskakelende konjunksiemerkerers meer as die eerstejaarstudente gebruik het. Sy verwys ook na die ervaring van die skrywers wat hulle gebruik van aaneenskakelende konjunksiemerkerers beïnvloed. Omdat onervare skrywers (d.w.s. eerstejaarstudente) nog nie genoeg oefening in akademiese skryfwerk gehad het nie, het hulle noodsaaklike aaneenskakelende konjunksiemerkerers weggelaat of op verkeerde wyses aangewend (Jordaan 2014:206). Die lengte van die tekste waaruit die korpora bestaan, het ook 'n rol gespeel. Die tekste waaruit korpus 1 en 2 (d.w.s. die eerstejaarkorpora) bestaan, is kort, maar dié waaruit die honneurskorpus bestaan, is langer. Omdat die honneurskorpus se tekste langer is, het meer aaneenskakelende konjunksiemerkerers daarin voorgekom (Jordaan 2014:206).
- Jordaan (2014:40–2, 53–4, 60–1) het 'n aantal leemtes geïdentifiseer rakende die gebruik van konjunksiemerkerers deur studente. Sy wys eerstens op die verskynsel van aaneenryging; dit wil sê wanneer konjunksiemerkerers (soos *en*) oorgebruik word om die opeenvolging van gedagtes aan te toon. Jordaan (2014:53–4) het ook bevind dat studente *maar* en *egter* in kombinasie gebruik, terwyl slegs een van hierdie konjunksiemerkerers voldoende is, omdat dubbele teenstelling nie bydra tot betekenis nie. (Vergelyk ook Meintjes 2015:269–70 ten opsigte van Afrikaanssprekende studente.) Die studente het *gevolglik* en *vervolgens*, sowel as *mits* en *tensy* met mekaar verwar.

3.1.1.4 Meintjes (2015)

Meintjes (2015) se studie is die mees resente een ten opsigte van die gebruik van konjunksiemerkerers deur moedertaalsprekers van Afrikaans. Soos Van Rooy en Esterhuizen (2011) en Jordaan (2014) ondersoek Meintjes (2015) slegs die gebruik van een tipe kohesiemerker, naamlik konjunksie. Weereens word studente betrek, en net soos Jordaan (2014) ontleed Meintjes (2015) argumentatiewe tekste. Geen navorsing bestaan tans in en oor Afrikaans ten opsigte van konjunksiemerkergebruik in ander tipes tekste nie.

Meintjes (2015) se korpus is uit 731 skryfstukke, wat vir die verpligte Afrikaanse Akademiese Geletterdheidsmodule ingedien is, saamgestel. Dit is dieselfde eerstesemestermodule waaruit Jordaan haar korpus 1 saamgestel het.

Sy (Meintjes 2015:7, 133) het ondersoek ingestel na die tipes argumentatiewe konjunksiemerkerers wat die studiebevolking oor al drie die dele van hulle argumente (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) gebruik het en die frekwensie daarvan, en sy het nagegaan op watter wyse die betrokke konjunksiemerkerers aangewend is. Meintjes (2015) het nie Carstens (1997:292) se raamwerk van konjunksieverhoudinge vir die ontleding van haar korpora gebruik nie, maar Quirk, Greenbaum, Leech en Svartvik (1985) s'n wat sy gekontroleer en met

woorde en frases, wat 'n konjunktiewe funksie vervul, aangevul het. (Vergelyk Meintjes 2015:112–131 waar die samestelling van haar raamwerk in besonderhede beskryf word.)

Meintjes (2015) het bevind dat haar deelnemers sommige konjunksiemerkerers meer effektief as ander gebruik het, sommige konjunksiemerkerers glad nie gebruik het nie en sommige konjunksiemerkerers nie korrek gebruik het nie.

- Slegs een van die kategorieë en sy merkers, naamlik “begrondings-/redegewende merkers”; dit wil sê, merkers soos *anders gestel, as 'n voorbeeld, daarom, deurdat, die rede* wat “dien as basis vir die uiteindelijke gevolgtrekking waartoe die skrywer wil kom” (vergelyk Meintjes 2015:119 vir hierdie definisie van “begrondingsmerkers”) het dikwels in die korpus voorgekom. 41% van alle moontlike argumentatiewe konjunksiemerkerers wat deur die studiebevolking gebruik is, was afkomstig vanuit hierdie kategorie (vergelyk Meintjes 2015:194–210). Volgens Meintjes (2015:210) dui die hoë voorkoms van begrondingsmerkers daarop dat die studente in staat was om hulle standpunte aan die hand van eksterne bewyse en inligting te beredeneer en dat hulle oor die vaardigheid beskik om oor meer as een aspek van 'n onderwerp te redeneer.
- 65 van die merkers wat in Meintjes (2015) se raamwerk van argumentatiewe konjunksiemerkerers opgeneem is, kom nie in haar korpus voor nie. Voorbeelde hiervan is *met dien verstande, afgesien daarvan, bowendien, hieropvolgend, om te herhaal* en *om op te som* (Meintjes 2015:274–8, 288). Sy wys daarop dat hierdie argumentatiewe konjunksiemerkerers laefrekwensiemerkerers is en dat hulle waarskynlik daarom nie in die skryfstukke van eerstejaarstudente voorkom nie. In ooreenstemming met Van Rooy en Esterhuizen (2011:81) kom Meintjes (2015:274) ook tot die gevolgtrekking dat studente eerder *hoëfrekwensiekonjunksiemerkerers* gebruik.
- Meintjes (2015:256 e.v.) wys verder daarop dat heelwat van die argumentatiewe konjunksiemerkerers nie deur die studente korrek gebruik is nie. Die leemtes wat Meintjes (2015) in haar korpus ten opsigte van konjunksiemerkerers geïdentifiseer het, word hier onder saamgevat.
 - Sommige argumentatiewe konjunksiemerkerers is met mekaar verwar, byvoorbeeld *boonop* en *behalwe*, *derhalwe dat* en *alhoewel*, *maar* en *en*, *dus* en *met ander woorde* (Meintjes 2015:258–65).
 - Die studente gebruik argumentatiewe konjunksiemerkerers as losstaande entiteite deur punte, kommas, dubbelpunte en selfs uitroeptekens te gebruik waar dit nie hoort nie (Meintjes 2015:266–7), byvoorbeeld, “Finansies is seker die grootste faktor van almal **Byvoorbeeld**. Wanneer jy in 'n finansieele knou is waar jy dalk te veel skuld het om af te betaal of waar jy dalk nie genoeg geld verdien om vir jouself en jou familie te kan sorg nie en dit veroorsaak uitbranding” (woordeliks aangehaal uit Meintjes 2015:266).
 - Konjunksiemerkerers in die vorm van neweskikkende voegwoorde is in die aanvangsposisie van 'n daaropvolgende sin gebruik, byvoorbeeld “Onbekend maak onbeminde, lui die stokou spreekwoord. **Maar** met xenofobie kan onbekendheid maklik tot bloedvergieting lei” (Meintjes 2015:267–8).

- o Meer as een argumentatiewe konjunksiemerker, met verskillende betekenisfunksies, is langs mekaar in dieselfde sin gebruik, veral waar *en* gebruik word om twee bysinne (oftewel “ondergeskikte klouse”) aan mekaar te verbind, byvoorbeeld “’n Vraag wat baie mense vra is of ons kultuur regtig lojaal is aan ons taal **en of** ander woorde in die plek van die regte Afrikaans gebruik word?” (Meintjes 2015:268–9).
- o *Maar* en *egter* is in dieselfde sin langs mekaar as versterking gebruik, maar in ’n konteks waar dit oortollig is (Meintjes 2015:269–70), byvoorbeeld “Uitbranding en depressie is nie ’n teken van menslike swakheid nie, **maar egter** tekens van mediese kondisies of psigologiese toestande” (uit Meintjes 2015:270). Dieselfde tendens is deur Jordaan (2014:54) ten opsigte van T1-sprekers van Afrikaans opgemerk.
- o Spelfoute is begaan wanneer konjunksiemerke gebruik is, byvoorbeeld *en so voorts* (in plaas van *ensovoorts*), *al hoewel* en *aloewel* (in plaas van *alhoewel*), *ten speite van* (in plaas van *ten spyte van*) (Meintjes 2015:273–4).

’n Tekort aan navorsing oor T1-sprekers van Afrikaans blyk uit die feit dat slegs vier sulke empiriese studies opgespoor kon word. Drie van hierdie vier studies het die gebruik van kohesiemerke binne die kader van die korpuslinguistiek ondersoek. Behalwe dat navorsing net oor studente gedoen is – slegs een tipe teks (d.w.s. akademiese of argumentatiewe tekste) is telkens ter sprake – is slegs een tipe kohesiemerker (d.w.s. konjunksie) ondersoek. Om hierdie rede word die navorsing deur T1-sprekers van Engels binne die Suid-Afrikaanse konteks ook betrek.

3.1.2 Kohesiemerkegebruik deur T1-sprekers van Engels

Die enigste studies rakende T1-sprekers van Engels se selfstandige gebruik van kohesiemerke is, na my wete, dié van Hubbard (1989) en Henning (2006). Selfs in hierdie studies is moedertaalsprekers van Engels nie as sodanig die fokus nie, omdat met gemengde korpora gewerk word. Soortgelyk aan die studies rakende T1-sprekers van Afrikaans, word slegs een of twee kategorieë van kohesiemerke deur Hubbard (1989) en Henning (2006) ondersoek: By Hubbard (1989) vorm konjunksie en verwysing die ondersoekfokus en by Henning (2006) konjunksie, of meer spesifiek voegwoordelike bywoorde as ’n tipe konjunksiemerker.

3.1.2.1 Hubbard (1989)

Hubbard (1989) ondersoek op tersiêre vlak die skryfwerk van T1-sprekers van Engels en T1-sprekers van Afrikaans, Noord-Sotho, Tswana, Xhosa en Zoeloe wat Engels as ’n tweede taal aanleer. Dit behels antwoorde wat binne twee dissiplines, naamlik linguistiek en Engels-letterkunde, op eksamenvrae verstrekkend is. Hy stel onder andere ondersoek in na die verband tussen die digtheid van verwysing- en konjunksiemerkefoute en koherensie in studente se skryfwerk.

Hubbard (1989:184–7; 266 e.v.) se bevindings sluit onder andere in dat

- daar geen verband bestaan tussen die digtheid van verwysingsfoute en koherensie of tussen die digtheid van konjunksiemerkefoute en koherensie nie;
- die voorkoms van verwysingsfoute en konjunksiemerkefoute relatief laag is en daarom nie in ’n groot mate die leser se konstruksie van koherensie beïnvloed nie;

- sommige taalvorme ter realisering van verwysing op 'n onduidelike wyse gebruik word, omdat die betekenis van die betrokke taalvorm binne die teks “ontgin” moet word (waarna hy as “extraction errors” verwys);
- sommige taalvorme ter realisering van verwysing aanleiding gee tot dubbelsinnigheid, byvoorbeeld “Simon was the prophet/and he told Ralph that **he** might not survive”;
- party taalvorme ter realisering van verwysing geen referent binne die tekstuele of buitetekstuele domein het nie, byvoorbeeld “From **the rest of this answer** the physical, cognitive and affective factors will be detailed” wat in die aanvangsin van 'n bepaalde student se skryfstuk voorkom (waarna sy as “zero-reference errors” verwys);
- taalvorme ter realisering van verwysing wat tot dubbelsinnigheid lei, en taalvorme ter realisering van verwysing waarvoor geen referente binne of buite die teks is nie, en wat die koherensie van 'n teks in 'n groot mate beïnvloed, selde in haar korpus voorgekom het;
- formuleringsfoute wat die effektiwiteit van 'n konjunksiemarkers beïnvloed en die gebruik van konjunksiemarkers wat 'n verband tussen sinne uitdruk, al is daar nie so 'n verband of enigsins 'n verband tussen die betrokke sinne nie (waarna hy as “zero-relation errors” verwys), ook in die studente se skryfwerk voorkom.

3.1.2.2 Henning (2006)

Henning (2006) ondersoek die gebruik van voegwoordelike bywoorde as 'n tipe konjunksiemarkers (haar term in Engels is “linking adverbials”) en die rol wat dit speel ten opsigte van die bewerkstelling van kohesie en koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van T1-, T2- en vreemdetaalsprekers van Engels. Haar bevinding is dat die betrokke deelnemers veral voegwoordelike bywoorde gebrekkig gebruik het (vergelyk Henning 2006:96). Henning (2006:96) gee die voorbeeld “This ability to shock his audience was an attribute he found very powerful and that he was **thus*** guaranteed their attention and a reaction” om die gebrekkige gebruik van die voegwoordelike bywoord “thus” te illustreer, en wys dan tereg daarop dat die betrokke deelnemer eerder “therefore” moes gebruik het. Henning (2006:97) verduidelik dat die gebruik van “thus” in die voorgenoemde sin die kohesie sowel as die koherensie beïnvloed.

Die oordadige gebruik van voegwoordelike bywoorde is ook kenmerkend van die betrokke studente se skryfwerk. Henning (2006:97) gee die volgende voorbeeld daarvan: “He sees no difference in any values as death is inevitable in any case **so** all judgements **therefore** are reduced to the same values.” Die rede waarom Henning (2006:97–8) die gebruik van “so” en “therefore” as oordadig beskou, is dat dieselfde redegewende funksie deur beide hierdie voegwoordelike bywoorde vervul word, en alhoewel dit 'n beklemtonende funksie verrig, en die koherensie deur middel daarvan versterk word, lei dit tot die versteuring van die kohesie van die teks.

Beide Hubbard (1989) se baanbrekerstudie en Henning (2006) se veel resenter studie toon aan dat gebrekkige konjunksiemarkergebruik by T1-, T2- en vreemdetaalsprekers van Engels voorkom. Daar is 'n tekort aan studies ten opsigte van T1-sprekers van Engels se vermoë tot kohesiemarkergebruik, en aan studies waarin al vyf tipes kohesiemarkersoorte ondersoek word.

3.1.3 Gevolgtrekking

Uit die bostaande bespreking kan drie verskillende leemtes afgelei word. Die eerste leemte is die oneffektiewe gebruik van taalvorme ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker. Voorbeelde hiervan is waar konjunksiemerker soos *boonop* en *behalwe* met mekaar verwar word (vergelyk Meintjes 2015), waar noodsaaklike konjunksiemerker weggelaat is of op verkeerde wyses aangewend is (vergelyk Jordaan 2014) en waar konjunksiemerker gebruik word, al is daar nie so 'n verband tussen die betrokke sinne nie (vergelyk Hubbard 1989).

Die tweede kategorie leemte is die effektiewe gebruik van taalvorme ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker, hoewel die gebruik daarvan met 'n taalafwyking gepaardgaan. Voorbeelde hiervan is formuleringsfoute wat die effektiwiteit van 'n konjunksiemerker beïnvloed (Hubbard 1989), asook die gebruik van leestekens (soos punte, kommas, dubbelpunte en uitroepetkens) waar dit nie hoort nie (Meintjes 2015).

Die derde kategorie leemte is die effektiewe gebruik van taalvorme ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker, hoewel dit op 'n stilisties minder gawe manier gebruik is. 'n Voorbeeld hiervan is die verskynsel van aaneenryging of waar *maar* en *egter* in dieselfde sin langs mekaar gebruik word, hoewel die gebruik daarvan binne die konteks as oortollig beskou word.

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 (vergelyk afdeling 1). Hierdie betekenisverbande kom tot stand wanneer die interpretasie van 'n talige element van dié van 'n ander talige element afhanklik is (Halliday en Hasan 1976:4). Carstens (1997:121) wys daarop dat kohesie nie eensklaps tot stand kom nie, maar 'n komplekse proses is: "Kohesie is eintlik die resultaat van 'n proses wat met behulp van 'n aantal metodes in taal gerealiseer word." Hierdie komplekse proses word ook deur Halliday en Hasan (1976) bevestig wat daarop dui dat 'n kohesiewe teks geskep word wanneer die gebruik van kohesiemerker in die teks deur middel van talige elemente of taalvorme (soos voegwoorde of voornaamwoorde) aangedui⁸ word, met die voorwaarde dat hierdie taalvorme met 'n ander taalvorm 'n verband 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).

Vyf soorte kohesiemerker is dekades gelede al deur Halliday en Hasan (1976:4) geïdentifiseer, naamlik

- verwysing, dit wil sê kohesie word bewerkstellig as gevolg van die kontinuïteit van verwysing (Halliday en Hasan 1976:31), byvoorbeeld: Sit asseblief **hierdie** **tafel** in die hoek neer, maar probeer tog om **dit** nie te stamp teen die muur nie (Carstens en Van de Poel 2012:108);
- plaasvervanging of substitusie, dit wil sê kohesie word bewerkstellig as gevolg van die gebruik van 'n plaasvervangende woord of "counter" om die herhaling van 'n woord of 'n frase uit te skakel (Halliday en Hasan 1976:89), byvoorbeeld "Lani sal **skottelgoed** **was**, maar Ihan sal **dit** glad nie **doen** nie" (Carstens en Van de Poel 2012:109);

- ellips, dit wil sê die betekenis van 'n nulanafoor, iets wat in die struktuur veronderstel word, moet deur die leser voorsien of verstaan word deur op die voorafgaande teksgedeelte staat te maak (Halliday en Hasan 1976:144), byvoorbeeld “Die vergaderings-reëls geld vir ons, maar [dit geld] ook vir julle” (Carstens en Van de Poel 2012:110);
- konjunksie, dit wil sê 'n verhouding tussen die betekenis van twee opeenvolgende teksgedeeltes word met behulp van konjunksiemarkers soos voegwoorde (bv. “en”), bywoorde (bv. “nogtans”) en bywoordelike frases (bv. “die volgende dag”) tussen sinne aangedui (Halliday en Hasan 1976:242–3), sodat die interpretasie van die tweede teksgedeelte op die eerste teksgedeelte aangewese is (Halliday en Hasan 1976:308), byvoorbeeld “Die bus het al beweeg toe hy daar aankom” (verkort uit Carstens en Van de Poel 2012:111);
- leksikale kohesie, dit wil sê die woordeskat van 'n taal word gebruik, onder andere die herhaling van dieselfde woord/frase/uitdrukking, sinonimie, semantiese teëstelling en hiponimie (Halliday en Hasan 1976:274; 278–84) byvoorbeeld “Hy het aan die slaap geraak. 'n Groot geraas het hom wakker gemaak” (Wybenga 1989:228).

Uit die bostaande uiteensetting van die verskillende kohesiemarkers blyk dit dat die gebruik van 'n bepaalde kohesiemarkers deur bepaalde taalvorme⁹ (aangetoon in rooi) aangedui word, en dat hierdie taalvorme (in rooi) kohesiekettings met die woorde wat in blou aangedui is, skep.

4. Metodologiese verantwoording

4.1 Doel van die ondersoek

Kohesiemarkersklasopdragte is saamgestel, en leerderkorpusse is geskep. Hieruit kon afleidings gemaak word oor tendense rakende kohesiemarkergebruikleemtes, soos dié wat in afdeling 3.1 beskryf is, wat in Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk figureer. Daarby het ek hierdie bevindings gebruik om onderrig-en-leeraktiwiteite wat potensieel kan bydra tot die verbetering van leerders se vermoë tot kohesiemarkergebruik saam te stel.

4.2 Navorsingsontwerp, -benadering en -paradigma

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering poog om 'n verskynsel te verstaan, soos wat dit binne 'n naturalistiese konteks voorkom (Nieuwenhuis 2007:51). Die kwalitatiewe benadering is relevant vir hierdie artikel, omdat ek aangewese is op hoe kohesiemarkergebruikleemtes binne 'n natuurlike skoolkonteks – soos gerealiseer in die skryfwerk van leerders – voorkom. Daarby word kwalitatiewe navorsing deur die identifisering van strukture en patrone (Rasinger 2010:52). Bepaalde patrone – kohesiemarkergebruik-leemtes wou juis geïdentifiseer word.

Omdat ek eenmalig en op 'n bepaalde tydstip tendense met betrekking tot kohesiemarkergebruikleemtes in (i) gerigte kohesiemarkersklasopdragte en (ii) selfstandige skryfwerk wou bepaal, is 'n eenmalige, tweeledige dwarsdeursnitopname-ontwerp gebruik (vergelyk Creswell 2014:403; Gray 2014:35).

Die lens waardeur ek na my studie kyk, is deur dié van interpretivisme, dit wil sê, 'n navorsingsparadigma wat nie die moontlikheid van direkte kennis erken nie, maar waarnemings van die wêreld wat lei tot indirekte aanduidings van 'n bepaalde verskynsel. Kennis word ontwikkel deur hierdie waarnemings te interpreteer (Waring 2017). Omdat daar in gesprek getree word met die werklikheid ten einde dit te verstaan, en hierdie werklikheid subjektief is, waar verskillende gevalle (in hierdie geval verskillende gevalle van kohesiemerkergebruikleemtes) bestudeer word met die oog daarop om tendense te identifiseer, word 'n interpretivistiese navorsingsparadigma gebruik (vergelyk Lombard 2016:9).

4.3 Data-insamelingsmetodes en studiebevolking

Om tendense ten opsigte van kohesiemerkergebruikleemtes in die skryfwerk van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders te kon ondersoek, het ek 'n *meetinstrument* (klasopdrag oor kohesiemerkergebruik) en *korpora* (selfstandige skryfwerk) onderskeidelik benodig.

4.3.1 Klasopdrag oor die gebruik van kohesiemerkers vir graad 6- en graad 9-leerders onderskeidelik

Die studiebevolking bestaan uit ses laerskole se graad 6-leerders en ses hoërskole se graad 9-leerders. Hierdie twaalf skole wat almal Afrikaans Huistaal as vak vir graad 6- of graad 9-leerders aanbied, is doelgerig uit 'n betrokke skooldistrik van die Noordwes-Provinsie geselekteer. Die hele studiebevolking, dit wil sê 339 graad 6-leerders van die ses laerskole en 519 graad 9-leerders van die ses hoërskole het die klasopdragte voltooi. Die klasopdrag oor kohesiemerkergebruik vir graad 6 (vergelyk bylaag A) en graad 9 (vergelyk bylaag B) is só opgestel dat dit voorsiening maak vir al vyf kategorieë van kohesiemerkers, naamlik verwysing, plaasvervanging, ellips, konjunksie en leksikale kohesie (vergelyk weer afdeling 1 waar hierdie terme gedefinieer is).

Omdat die leerders die klasopdragte binne 'n sekere tydsduur moes voltooi, kon nie al die taalvorme wat dui op die gebruik van 'n betrokke kohesiemerker in die klasopdragte ingesluit word nie. Daarby het ek verseker dat die klasopdragte voldoen aan die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring se beginsel van geïntegreerde leer, omdat die kurrikulum-aspekte *lees en kyk*, *taalstrukture en -konvensies* en *skryf en aanbied* daarin geïntegreer word, asook die beginsel van teksgebaseerdheid, omdat kohesiemerkergebruik op geskikte¹⁰ tekste gebaseer is.

Die effektiewe gebruik van verwysing en konjunksie as kohesiemerkers word in afdeling 1 van die klasopdragte deur middel van 'n sluitingsoefening geassesseer. In hierdie afdeling wou ek bepaal of die leerders taalvorme soos voornaamwoorde, bywoorde en lidwoorde in 'n nuwe sin korrek kon gebruik om na 'n saak wat reeds in 'n voorafgaande sin in die teks bekendgestel is, te verwys. Die leerders se vermoë om (koreferensiële) verwysing effektief te gebruik om kohesie effektief te bewerkstellig, is deur middel hiervan geassesseer. Daarby wou ek vasstel of die leerders daartoe in staat is om vergelykende woorde te gebruik vir die effektiewe realisering van vergelykende verwysing. Hulle moes woorde gebruik wat aandui dat twee sake met mekaar vergelyk word, byvoorbeeld die woord *interessanter*. Iets kan nie net “interessanter” wees nie; dit moet “interessanter” as iets anders wees (vergelyk Halliday en Hasan 1976:78). Deur middel van die invul van gepaste konjunksiemerkers, in die vorm van voegwoorde of voegwoordelike bywoorde, het ek die leerders se vermoë om twee opeenvolgende sinne semanties aan mekaar te skakel geassesseer.

Die leerders kon egter nie net enige konjunksiemarkers vir die skakeling van die sinne gebruik nie – hulle moes konjunksiemarkers gebruik wat by die woordorde van die betrokke sin pas, aangesien die gebruik van byvoorbeeld onderskikkende voegwoorde en voegwoordelike bywoorde woordvolgordewysigings meebring, en hulle moes konjunksiemarkers kies wat die korrekte semantiese verband tussen die gegewe sinne uitdruk.

In afdeling 2 word die leerders se gebruikskennis van ellips en hulle werklike gebruiksvaardigheid van ellips geassesseer. Die eerste en die tweede vraag in die ellips-afdeling van beide klasopdragte toets albei die leerders se gebruikskennis van ellips (vergelyk vrae 2.1.1 en 2.1.2 van bylae A en B). Die opdrag in die ellips-afdeling (vergelyk opdrag 2.2.1 van bylae A en B) bepaal of die leerders kohesie kan bewerkstellig deur middel van die werklike gebruik van ellips binne die klasopdrag.

In afdeling 3 word die leerders se vermoë om taalvorme te gebruik wat dui op die effektiewe gebruik van plaasvervanging, geassesseer (vergelyk afdeling 3 van bylae A en B). Daar word vasgestel of die leerders woorde wat herhaal word met 'n meer “generiese woord” of 'n ruilelement soos *doen dit* of *een* kan vervang. 'n Voorbeeld hiervan uit die graad 6-klasopdrag is die gebruik van *een* om *groot venster* wat herhaal word, te vervang: “'n Maanligstraal val deur die eerste **groot venster**, maar nie deur die tweede **groot venster (een)** nie.” Die gebruik van ruilelemente ter realisering van plaasvervanging bewerkstellig dus nie alleen kohesie nie, maar verseker ook stilistiese variasie en kontinuïteit in 'n teks.

In afdeling 4 word die gebruik van sinonieme en antonieme as taalvorme ter realisering van leksikale kohesie geassesseer. Hierdeur word die realisering van leksikale kohesie op 'n stilisties eleganter wyse geassesseer. Die leerders word van 'n sin voorsien en aan die einde van die sin word 'n sinoniem of antoniem binne hakies gegee. Die leerders se opdrag is om hulle eie sin te formuleer wat daardie sinoniem of antoniem bevat én met behulp van 'n geskikte voegwoord aan die gegewe sin te verbind. Die twee sinne moet inhoudelik verband hou (vergelyk afdeling 4 van bylae A en B).

Kundiges uit die praktyk is gevra om die moeilikheidsgraad van die tekste en die duur van die klasopdragte te beoordeel. Daarby is vier eksploratiewe ondersoeke uitgevoer om onder andere te bepaal of die klasopdragte wel meet wat dit veronderstel is om te meet en om seker te maak dat die leerders se gebruiksvaardigheid rakende elke kohesiemerker gemeet word.

Elke klasopdrag is geanonimiseer met unieke deelnemerkodes (byvoorbeeld 302 wat “deelnemer 302” beteken), ten einde vertroulikheid te kon verseker, en om elke leerder se klasopdrag aan hulle skryfstuk, wat dieselfde kode gekry het, te kon koppel. Hierna is al die leerders wat by dieselfde onderwyser in 'n bepaalde skool Afrikaans ontvang, se klasopdragte saamgegroeper en as sodanig nagesien.

Ek het die klasopdragte gefotostateer, voordat ek dit aan die deelnemers teruggegee het. Dit het die betrokke onderwysers in staat gestel om die punte wat die leerders vir hierdie klasopdragte behaal het, te rekordeer¹¹ en as formatiewe assessering te gebruik. Terselfdertyd het al die betrokke leerders 'n leergeleentheid ten opsigte van kohesiemerkergebruik in 'n bepaalde konteks gekry, en kon die opdragte vir toekomstige terugverwysing in die leerders se boeke geplak word.

4.3.2 Leerderkorpusse: selfstandige skryfwerk van graad 6- en graad 9-leerders

'n Kleiner steekproef van 200 graad 6- en 200 graad 9-leerders is uit die studiebevolking van 339 graad 6-leerders en 519 graad 9-deelnemers saamgestel (vergelyk afdeling 4.3.1). Hierdie totaal van 200 graad 6-leerders en 200 graad 9-leerders ($n=200$) is deur die aantal graad 6-klasse ($h=14$) en graad 9-klasse ($h=21$) van die betrokke ses laerskole en ses hoërskole gedeel. Met ander woorde 'n gelyk-gestratifiseerde steekproefnemingstrategie is gevolg. Die antwoord verkry deur (n/h) het gedui op die getal leerders wie se selfstandige skryfwerk uit elke klas in die betrokke skole getrek moes word.

Omdat dit nie moontlik is om 14,2 graad 6-leerders en 9,5 graad 9-leerders se skryfstukke in elke klas in te samel nie, is hierdie getalle afgerond. 15 graad 6-leerders en 10 graad 9-leerders se stelwerkboeke is uit elkeen van die klasse van die betrokke ses laerskole en ses hoërskole deur middel van 'n ewekansige steekproefneming gekies. Ek het telkens 'n ander stelwerkboek getrek as die ewekansig geselekteerde leerder nie ook die klasopdrag oor kohesiemerkergebruik voltooi het nie. Uit elke geselekteerde stelwerkboek het ek net een geskikte skryfstuk, wat so na as moontlik aan 100 woorde is, gekies.

Aangesien ek 14,2 na 15 en 9,5 na 10 moes afrond, is 210 skryfstukke per graad, in plaas van 200 ingesamel – tien skryfstukke per graad te veel. Om te verseker dat slegs 200 skryfstukke van elke graad ontleed is, het ek ewekansig een of twee skryfstukke per skool verwyder totdat slegs 200 per graad oorgebly het.

Twee leerderkorpusse wat uit 200 graad 6- en 200 graad 9-leerders se skryfstukke saamgestel is en onderskeidelik uit 20 723 en 22 171 woorde bestaan, is as bronne van data gebruik. Omdat 'n korpus so verteenwoordigend as moontlik van die verskillende tipes tekste in 'n bepaalde taal moet wees (Biber 1993:256), het ek probeer om 'n groot verskeidenheid skryfstukke te bekom om die twee korpora te kan saamstel. (Vergelyk tabel 1 hier onder.)

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, kort-verhale, fabels, spookstories, legendes	Beredenerende opstelle, verhalende opstelle, argumentatiewe opstelle, resensies, dialoë, dagboekinskrywings, vriendskaplike briewe, formele briewe

4.3.3 Bykomende oorwegings met betrekking tot die studiebevolking

Ek het op graad 6 en graad 9 besluit omdat 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 ek het besluit om by graad 6 en graad 9 te volstaan. Die rede hiervoor is dat graad 12-leerders tydens die beplande insamelingsperiode met voorbereiding vir die matriekeindeksamen besig sou wees én die meeste navorsing tot dusver in elk geval op Afrikaanssprekende universiteitstudente gefokus het (vergelyk afdeling 3.1) en graad 12 té na aan universiteitsvlak lê.

4.4 Etiese oorwegings

Alvorens ek met die insameling van die data kon begin, is etiekkларing by die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry (etieknommer: 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 kohesiemerkerklasopdragte en 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 eniger tyd kon onttrek en die deelnemers verseker dat vertroulikheid ten alle tye eerbiedig sou word.

4.5 Data-ontleding

Die kohesiemerkerklasopdragte is volgens 'n vasgestelde memorandum nagesien. Nadat die kohesiemerkerklasopdragte nagesien is, is 'n opsomming gemaak van die tendense: watter vrae en/of opdragte die leerders nie kon beantwoord of uitvoer nie (vergelyk bylaag C).

Die skryfstukke waaruit die korpusse bestaan, is woord vir woord gelees. Voorafbepaalde kodes is gebruik, naamlik (i) kohesiemerker wat oneffektief gebruik is; (ii) kohesiemerker wat effektief gebruik is, maar nie taalkundig korrek nie; en (iii) kohesiemerker wat effektief gebruik is, maar nie stilisties elegant nie. 'n Deduktiewe metode is dus gebruik.

Die kode “oneffektiewe gebruik van 'n kohesiemerker” word toegeken wanneer die betrokke leerder nie 'n sinvolle taalvorm ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker gebruik het nie en sodoende kohesie nie effektief bewerkstellig het nie. 'n Voorbeeld hiervan is die gebruik van *en* in plaas van *maar*.

Die kode “kohesiemerker wat effektief gebruik is, maar nie taalkundig korrek nie” dui daarop dat leerders bepaalde taalvorme ter realisering van kohesiemerker sinvol of effektief gebruik het om kohesie te bewerkstellig; maar op só 'n wyse dat dit verskil van die algemeen aanvaarbare norm (Standaardafrikaanse norm) vir die gebruik daarvan in skryfwerk. 'n Voorbeeld hiervan is die gebruik van *op wat* in plaas van *waarop*. Ek gebruik “afwyking van die norm” of “taalafwyking” om na hierdie tipe leemte te verwys (ontleen aan Carstens 2018:10–11 se term “taalafwyking”). Carstens (2018:10) gebruik hierdie term om te verwys na taalgebruik wat nie ooreenstem met die “algemeen aanvaarde norm nie of in stryd is daarmee” en wys dan daarop dat sulke taalgebruik toelaatbaar is, afhangende van die situasie (konteks). Ek het egter nie die situasie in ag geneem toe ek die korpora ontleed het nie. As *op wat* in 'n dialoog of in 'n formele brief voorgekom het, is die gebruik daarvan as 'n “taalafwyking” gekodeer.

Die kode “effektiewe gebruik van taalvorme, maar nie stilisties elegant nie” verwys na die effektiewe gebruik van 'n taalvorm ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker gepaardgaande met stilistiese gebreke. Die kwessie oor kohesiemerkergebruik wat stilisties onelegant gebruik word, is 'n term wat aan Carstens (1997:247) ontleen word. Vir die doeleindes van hierdie artikel is 'n taalvorm vir die bewerkstelling van kohesie stilisties onelegant wanneer dit op 'n niefunksionele wyse herhaal word (vergelyk Müller en Pistor 2011). Müller en Pistor (2011) se voorbeelde van niefunksionele herhaling is as maatstaf gebruik. Voorbeelde van niefunksionele herhaling ten opsigte van die realisering van konjunksie is die herhaling van

konjunksiemarkers, soos wat gewoonlik in 'n betoog gebruik word om progressie in 'n argument aan te dui, maar weens die herhaling daarvan (in plaas van sinonieme, soos *verder*, *vervolgens* en *voorts*) eerder die leser “irriteer” (Müller en Pistor 2011:492). Bykomende voorbeelde van niefunksionele herhaling is eenderse sins- en paragraafaanlope; die herhaalde gebruik van tangkonstruksies¹² of parentesies; en woorde wat te naby mekaar herhaal word (Müller en Pistor 2011:191).

Kategorieë wat ontluikend uit die data na vore gekom het, is egter ook gekodeer, wat impliseer dat 'n induktiewe metode naas 'n deduktiewe metode gebruik is. Elke leemte is met behulp van ATLAS.ti gekodeer. ATLAS.ti is 'n goeie keuse vir die kodering van die data, want ek kon taalvorme ter realisering van kohesiemarkers wat byvoorbeeld verkeerd gespél is, soos *aangesing* (in plaas van *aangesien*) of *sin* (in plaas van *s'n*) identifiseer en steeds kodeer.

Nadat die kohesiemarkergebruikleemtes met behulp van ATLAS.ti gekodeer is, het ek ATLAS.ti gebruik vir die skep van 'n sintetiserende verslag wat aandui hoeveel keer elke kohesiemarkergebruikleemte voorgekom het. Hieruit is leemte-tendense geïdentifiseer. Ek het 'n leemte-tendens beskou as 'n leemte wat tussen 20 en 30 keer waargeneem is, omdat dit tien of meer male méér as ander (wat slegs een of twee keer gefigureer het) voorgekom het.

Dié bevindings rakende tendense met betrekking tot kohesiemarkergebruik-leemtes in die betrokke leerderkorpusse (vergelyk bylaag C) is met die tendense met betrekking tot kohesiemarkergebruikleemtes in die klasopdragte (vergelyk bylaag C) gesintetiseer in die vorm van 'n gesistematiseerde tabel met illustrerende voorbeelde in terme van die drie kategorieë leemtes wat uit die konseptuele raamwerk na vore gekom het (vergelyk afdeling 5.1).

Waarop gewys moet word, is dat ek telkens 'n waarde-oordeel gemaak het oor die deelnemers se taalgebruik. Sekere van hierdie oordele is potensieel idiosinkraties, eerder as werklik “reg” of “verkeerd”.

5. Bevindings

Al drie kohesiemarkergebruikleemtes wat in afdeling 4.5 uiteengesit is, is in die skryfwerk van die deelnemers geïdentifiseer, naamlik die

1. kohesiebenadelende gebruik van 'n taalvorm ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker;
2. effektiewe gebruik van 'n taalvorm ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker, hoewel dit met 'n taalafwyking gepaardgaan; en
3. effektiewe gebruik van 'n taalvorm ter realisering van 'n bepaalde kohesiemerker, hoewel dit op 'n stilisties minder gawe manier gebruik is.

Hierdie kohesiemarkergebruikleemtes ten opsigte van ál vyf kohesiemarkers word in die vorm van een tabel gesistematiseer en geïllustreer deur gebruikmaking van prototipiese voorbeelde uit die klasopdragte en/of korpora (vergelyk afdeling 5.1). Slegs tendense met betrekking tot hierdie drie kategorieë leemtes word weergegee; met ander woorde daar word nie na elke individuele voorkoms van 'n bepaalde kohesiemarkergebruikleemte verwys nie, maar slegs dié wat ooglopend gereeld voorgekom het. Hierna word uitbreidende inligting oor hierdie leemte-tendense gegee (vergelyk afdeling 5.2).

5.1 'n Sintese van die bevindings van die empiriese ondersoek: leemte-tendense

In hierdie afdeling word die leemte-tendense wat uit die klasopdragte en die leerders se selfstandige skryfwerk na vore gekom het, gesintetiseer. Al die voorbeelde word verbatim weergegee, dus word dit met skryf- en spelfoute weergegee, selfs wanneer daar in afdeling 5.2 daarna verwys word. Die leemte word telkens met 'n asterisk (*) aangedui waarna die juister vorm tussen blokhakies aangedui word.

Tabel 2. Gesistematiseerde uiteensetting van leemte-tendense ten opsigte van al vyf kategorieë kohesiemerkers

1. Verwysing	
Leemte-tendense	Voorbeeld(e) uit die klasopdragte of korpora ter illustrasie van die leemte-tendense
1.1 Effektiewe gebruik van verwysing gepaardgaande met taalafwykings	In die korpora: <i>Wat se i.p.v. wie se:</i> Eendag toe daar skelms in die dorp was, was daar 'n fotogravis *wat se [wie se] naam John Shoelace was. (deelnemer 93 van laerskool 1) Kombinasies soos <i>wat deur</i> en <i>vir dit</i> i.p.v. <i>waardeur</i> en <i>daarvoor</i>: Die tradisies en spesiale aspekte van die dorpe *wat die man deur [waardeur] gegaan gedurende sy reis. (deelnemer 488 van laerskool 6) Die probleem in die lewe is dat dit nie saak maak hoe graag jy iets soek, of hoe hard jy *vir dit [daarvoor] werk nie, jou planne gaan nooit uitdraai soos wat jy wil hê dit moet nie. (deelnemer 410 van hoërskool 5) In die klasopdragte: Gebruik alleenstaande <i>daar</i> en <i>wat</i> i.p.v. <i>daar(aan)</i> en <i>waar(voor)</i>. Hy kyk na sy vingerpunte. Die letters sit nie *daar [daaraan] vas nie. (Die antwoord wat sommige graad 6-leerders by item 1.7 in die graad 6-klasopdrag gegee het.) Die ding *wat [waarvoor] ek die bangste in die wêreld is. (Die antwoord wat sommige graad 6-leerders by item 1.2 in die graad 6-klasopdrag gegee het.)
1.2 Oneffektiewe gebruik van verwysing: ontginnings-bemoeilikende taalvorme	In die korpora: Die gebruik van ontginningsbemoeilikende taalvorme verwys na die gebruik van taalvorme waarvan die referent nie deur middel van 'n antesedent in die teks bekendgestel is nie. Die betekenis van die taalvorm moet uit die teks-interne konteks afgelei word. Bettie Schmith is ontvoer Saterdag aand 12:00 in haar kamer 24 Januarie 2011. Dit het in Noordwes Potchefstroom plaasgevind. Sy het *hom op Facebook ontmoed en vir hom gesê waar sy bly. (deelnemer 81 van laerskool 1) Die <i>hom</i> verwys na die ontvoerder, en dit moet self uit die teks afgelei word.

1.3 Oneffektiewe gebruik van verwysing: verkeerdlike weglating van kohesieskeppende taalvorme	In die korpora: Sommige taalvorme is verkeerdlik weggelaat, daar waar dit noodsaaklik is ter wille van duidelike verwysing. Kobus loop all in die bos rond opsoek na Swapo lede wat landmyne geplant het en is skaars 'n kilometer in of so toe ■ iets so endjie van hom af hoor (deelnemer 40 van laerskool 1). Die taalvorm <i>hy</i>, wat 'n semantiese verband met die antesedent <i>Kobus</i> toon, is verkeerdlik weggelaat. Die plek van weglating word met 'n ■ aangetoon.
2. Konjunksie	
Leemte-tendense	Voorbeeld(e) uit die klasopdragte of korpora ter illustrasie van die leemte-tendense
2.1 Effektiewe gebruik van konjunksiemarkers gepaardgaande met taalafwykings	Slegs waargeneem in die korpora: Twee gekoppelde kohesiewe sinne word verkeerdlik met 'n punt geskei. Hanna se biologiese pa is 'n mode ontwerper in Johannesburg. ?En toe trou Mana weer, met Beyers. (deelnemer 248 van laerskool 5) ?Al bly jy in die Kaap. Sal dit baie lekker wees as jy hier was. (deelnemer 103 van laerskool 2)
2.2 Oneffektiewe gebruik van konjunksiemarkers: vervangingsfoute LW. Daar is niks in die teks wat vir die kind die indruk gee dat die vreemdeling towerkrante het of dat die mense weke laas geëet het, sodat 'n oorsaak-gevolg-verhouding met behulp van <i>omdat</i> uitgedruk moet word nie.	'n Vervangingsfout is begaan wanneer 'n minder sinvolle konjunksiemarkers gebruik is. Binne die konteks van die korpora Die konjunksiemarkers <i>en</i> en <i>maar</i> word verwar. Die tv-drama is baie indrukwekkend *en [maar] tog deurmekaar op dieselfde tyd (deelnemer 72 van laerskool 2). Binne die konteks van die klasopdragte: Verwar <i>want</i> en <i>omdat</i>, <i>maar</i> en <i>en</i>, asook <i>asof</i> en <i>omdat</i> onderskeidelik. Ek hou net niks van skaapvleis nie *want [omdat] die reuk my naer maak (item 1.8 in die graad 9-klasopdrag). Hy vat met sy dun vingers versigtig aan die stokou boeke se rugkante *want [omdat] hy nie die boeke wil verniel nie (item 1.4 in die graad 6-klasopdrag). [...] en dan verdwyn die letters *omdat [asof] die vreemdeling towerkrante het (item 1.6 in die graad 6-klasopdrag). Daar word uitgedeel *omdat [asof] hulle weke laas geëet het (item 1.16 in die graad 9-klasopdrag).
2.3 Konjunksiemarkers is effektief, maar nie stilisties elegant gebruik nie gepaardgaande met stilistiese gebreke: Die leerders gebruik by herhaling dieselfde konjunksiemarkers.	<i>En</i>, <i>maar</i>, <i>want</i> en <i>toe</i> is die konjunksiemarkers wat in die graad 6- en graad 9-korpus oor en oor sonder afwisseling gebruik is om onderskeidelik aaneenskakelende, teenstellende, redegewende en tydsaanduidende verbande uit te druk.

3. Plaasvervanging en ellips	
Leemte-tendens	Voorbeeld(e) uit die klasopdragte of korpora ter illustrasie van die leemte-tendens
3.1 Ellips en plaasvervanging word nie oneffektief gebruik nie, maar veels te min, en dít is die leemte, omdat die effektiewe gebruik van plaasvervanging en ellips verskillende voordele vir skrywers inhou, naamlik om saai herhaling uit te skakel, om verkorting in 'n teks mee te bring, of om betekenisintegrasie (d.w.s. kohesie) teweeg te bring.	In die korpora: In die onderstaande twee voorbeelde uit die korpora word geïllustreer hoedat dieselfde woorde herhaal is waar ellips gebruik kon word. 'n Streep word deur die woorde getrek waar ellips gebruik sou kon word, sonder om die betekenis van die sin te beïnvloed. in Desember maand 2013 was daar ongeveer 3 000 selfone gesteel rondom die wêreld en 10 000 selfone gekoop rondom die wêreld (graad 6). hy was die dominee en hy was ook bekend as die Bus bestuurder in die flik (graad 9).
4. Leksikale kohesie	
Leemte-tendens	Voorbeeld(e) uit die klasopdragte of korpora ter illustrasie van die leemte-tendens
4.1 Die leemte behels die herhaaldelike realisering van leksikale kohesie deur die herhaling van dieselfde woorde, in plaas daarvan om sinonieme (waar daar wel sinonieme vir die betrokke woord bestaan), antonieme of selfs sub- en superordinate ter wille van afwisseling, dit wil sê om stilistiese redes, te gebruik.	In die korpora: My ma het vir my 'n kar gekoop toe ek die kar sien was ek geskok en verbaas. Ek was baie bly want nou het ek my eie kar hoof nou nie meer my ma of pa sin te leen nie. Dit is 'n baie mooi kar kan nie glo my ma vir my 'n kar gekoop nie (deelnemer 387 van hoërskool 5).

5.2 Bespreking van die geïdentifiseerde leemte-tendense

5.2.1 Verwysing in selfstandige skryfwerk en klasopdragte

In die korpora is verwysing die mees gebruikte kohesiemerker. Soos blyk uit tabel 2, is twee tipes leemtes in die graad 6- en graad 9-korpus begaan. Taalvorme ter realisering van verwysing is somtyds weliswaar effektief gebruik, maar nie taalkundig heeltemal korrek nie, of op 'n kohesiebenadelende wyse (d.w.s. oneffektief).

5.2.1.1 Taalkundig minder korrekte gebruik van taalvorme ter realisering van verwysing (leemte 1.1 in tabel 2)

Dié tipe leemte is begaan wanneer taalvorme ter realisering van verwysing taalkundig minder korrek gebruik is, dit wil sê, só dat dit van die algemeen aanvaarbare norm vir die gebruik daarvan in skryfwerk verskil. Hierdie leemte is in sowel die korpora as in die klasopdragte geïdentifiseer.

In die volgende voorbeeld uit die graad 6-korpus moes die betreklike voornaamwoord *wie* (nie *wat* nie) met die genitiefpartikel *se* gekombineer word om 'n multiwoordvoornaamwoord te vorm ten einde besitterskap by 'n menslike referent aan te dui (vergelyk Carstens 2018:72): “Eendag toe daar skelms in die dorp was, was daar 'n fotograaf ***wat se [wie se]** naam John Shoelace was.”

'n Bykomende voorbeeld van iets wat ek as 'n taalafwyking beskou, is die gebruik van *wat deur* (in plaas van *waardeur*) in die voorbeeld “Die tradisies en spesiale aspekte van die dorpe ***wat** die man **deur [waardeur]** gegaan gedeurend sy reis” (vergelyk leemte 1.1 in tabel 2). Ek beskou dit as 'n taalafwyking op grond van 'n verskeidenheid normatiewe bronne wat hierdie gebruik afkeur, soos Van Schoor (1983), Combrink en Spies (1986) en Carstens (2018). Sowel Combrink en Spies (1986:36) as Carstens (2018:73) dui aan dat die vorm waar. SETSEL, wat woordsoortelik as 'n voornaamwoordelike bywoord¹³ bekendstaan, eerder gebruik behoort moet word. In hierdie verband verwys ek ook na Van Schoor (1983:308) ter ondersteuning van my siening dat vorme soos *wat deur* 'n taalafwyking is. Van Schoor (1983:307) redeneer dat taalvorme soos *wat deur* kenmerkend van “spreektaalgebruik” is (wat volgens hom nie verkeerd is nie), maar nie in skryftaalgebruik (“grammatikaboektaal”) tuis behoort. Hy voeg by dat die skool eerder die “konserwatiewe weg” moet volg en die gebruik van vorme soos *waardeur* moet aanmoedig, hoewel die gebruik van 'n setselstuk (soos *wat deur*) deel is van normale taalontwikkeling.

Vorme soos *vir dit* (in plaas van *daarvoor*) is ook 'n leemte-tendens wat voorkom, soos in “Die probleem in die lewe is dat dit nie saak maak hoe graag jy iets soek, of hoe hard jy ***vir dit [daarvoor]** werk nie, jou planne gaan nooit uitdraai soos wat jy wil hê dit moet nie” (vergelyk leemte 1.1 in tabel 2). Dit word as 'n taalafwyking in die lig van verskeie preskriptiewe bronne beskou. Van Schoor (1983:292) redeneer dat vorme soos *vir dit* (in die vorm van 'n setselstuk) die vorm met *daar* moet kry, altyd vergroei tot een woord met die setsel (byvoorbeeld *daarvoor*). In 'n onlangse bron soos die *HAT Taal- en Feitegids* (Luther en Pfeiffer 2013:79) word daarop gewys dat wanneer terugverwys word na iets wat reeds genoem is, setselstukke soos *met/van/vir/op dit* gewysig behoort te word: In die eerste plek behoort die volgorde om te ruil, en in die tweede plek behoort *dit* na *daar* gewysig te word. Vorme soos *vir dit* word in hierdie bron as “onidiomaties” en “anglisisties” gereken.

Al word patrone soos “Nou presies wat die fisika ***agter dit** is, is iets ***wat** ek al lank oor dink” toenemend in geskrewe tekste aangetref (vergelyk Fouché e.a. 2021), word hierdie patrone ten sterkste in normatiewe bronne afgekeur. Omdat die skoolkurrikulum ook 'n normatiewe benadering tot onderrig volg (vergelyk Huddleston en Pullum 2005; Anker, Badenhorst, Du Toit, Gouws, Janse van Rensburg, Julies, Le Cordeur, Nel en Stubbe 2013:65) en my standpunt is dat skryfwerk op skoolvlak aan bepaalde norme vir Standaardafrikaans moet voldoen, word sulke gevalle as die effektiwige gebruik van taalvorme ter realisering van verwysing gepaardgaande met 'n taalafwyking hanteer.

Wat bydra tot my klassifisering van hierdie gevalle as taalafwykings, is die feit dat Engels tot 'n groot mate hiertoe bydra. Ponelis (1979:181) sê in hierdie verband dat Engelse inwerking 'n groot rol speel wanneer “Juffrou het vir ons tellers gegee. Dit was lekker om **met dit** te werk” geskryf word, hoewel daar ander sienings is wat sal lei tot die data wat verskillend geïnterpreteer word (vergelyk voetnoot xiii).¹⁴

In die klasopdragte is opgemerk dat 'n taalvorm effektief gebruik is in dié opsig dat dit semantiese skakeling met 'n voorafgaande antesedent bewerkstellig, maar dat die taalvorm nie sinvol is nie. In die voorbeeld “Hy kyk na sy vingerpunte. Die letters sit nie ***daar [daaraan]** vas nie” (vergelyk leemte 1.1 in tabel 2) moes die taalvorm, *daaraan*, 'n voornaamwoordelike bywoord, in plaas van die bywoord *daar* gebruik word.

5.2.1.2 Oneffektiewe gebruik van taalvorme ter realisering van verwysing (leemtes 1.2 en 1.3 in tabel 2)

Die kohesiebenadelende of oneffektiewe gebruik van verwysingkom in die korpora voor wanneer taalvorme vir die realisering van verwysing gebruik is wat tot vaagheid lei. (Vergelyk leemte 1.2 in tabel 2; Hubbard (1989) in afdeling 3.1.2.) 'n Benaming vir hierdie tipe leemte is *ontginningsbemoelike taalvorme*, ontleen aan Lieber (1981:215) se begrip “extraction [errors]”. Lieber (1981:215–7) het hierdie leemte in die skryfwerk van vreemdetaalsprekers van Engels op tersiêre vlak opgemerk.

Sestien van die 200 graad 6- en veertien van die 200 graad 9-deelnemers het ontginningsbemoelike taalvorme gebruik. Met ander woorde, hulle het nie die saak waarna 'n bepaalde voornaamwoord verwys, in die teks met behulp van 'n antesedent bekendgestel nie. Gevolglik moes die referent uit die teksgedeelte in die onmiddellike omgewing “ontgin” word. In die voorbeeld “Bettie Schmith is ontvoer Saterdag aand 12:00 in haar kamer 24 Januarie 2011. Dit het in Noordwes Potchefstroom plaasgevind. Sy het **hom** op Facebook ontmoet en vir hom gesê waar sy bly” (vergelyk leemte 1.2 in tabel 2) verwys die woord *hom* na die man wat vir Bettie Schmith ontvoer het. Hierdie *hom* word uit die inhoud afgelei, maar omdat 'n voornaamwoord nie die funksie van individualisasie en identifikasie van 'n referent kan vervul nie, aangesien sy inligtingsinhoud te laag is (vergelyk Prinsloo 2002:109), bewerkstellig die gebruik van *hom* nie kohesie effektief nie.

Soms is die gebruik van aanwysende voornaamwoorde ter realisering van verwysing ook as ontginningsbemoelike geklassifiseer. In die voorbeeld hier onder moet die betekenis van *daai mense* ontgin word, omdat die graad 9-leerder nie die saak eksplisiet in die teks deur middel van 'n antesedent bekendgestel het nie.

Voorbeeld 1: (D16 Verhalende opstel)

Maar die volgende dag kry ek 'n sms van 'n tannie wat wil hoor of ek 'n werk soek vir die vakansie. Ek het gedink dit kan nie so erg wees nie en ek kan lekker geld maak om goed te koop. Maar ek was so verkeerd dit was die mees aakligste tyd van my lewe. Ek moes vir twee weke lank papierwerk, snywerk, skryfwerk en tikwerk doen. 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 wirg. (graad 9)

Een graad 6-deelnemer (deelnemer 228 van laerskool 4) het 'n taalvorm ter realisering van verwysing gebruik waarvan die referent nie meer in fokus is nie. Die referent is dus nie meer in die werkende geheue van die leser nie. Hierdie deelnemer begin sy dialoog met “Ek en Joundré gaan sokkie toe om vir Brian te kry en ons moet maskers dra”, en tien spreekbeurte later, sonder dat daar enigsins weer na die saak “sokkie” verwys is, word die dialoog afgesluit met “Nou, dit was lekker!” Die *dit* in hierdie laaste spreekbeurt verwys na die saak “sokkie” waarvan die spreker aan die begin van die dialoog gepraat het. As daar ten minste een keer gedurende die dialoog weer na die referent “sokkie” verwys is, sou die betekenis van *dit* waarskynlik duideliker gewees het en nie ontgin moes word nie.

Die kohesiebenadelende of oneffektiewe gebruik van verwysingkom in die korpora voor wanneer taalvorme ter realisering van verwysing verkeerdelik weggelaat is, waar dit noodsaaklik is om kohesie te bewerkstellig, byvoorbeeld waar *hy* verkeerdelik weggelaat is in “Kobus loop all in die bos rond opsoek na Swapo lede wat landmyne geplant het en is skaars 'n kilometer in of so toe ■ iets so endjie van hom af hoor” (vergelyk leemte 1.3 in tabel 2).

21 graad 6-deelnemers en 20 graad 9-deelnemers het leemtes aangetoon. Vergelyk ook voorbeelde 2 en 3 hier onder uit onderskeidelik die graad 6- en graad 9-korpus, waarin die woorde wat verkeerdelik weggelaat is, in boskrif aangebring word.

Voorbeeld 2 (D316 Beskrywende opstel)

As ons speel hoor ek ^{kinders} wat lag en skreeu en 'n klomp wat hard gesels. (graad 6)

Voorbeeld 3 (D434 Vriendskaplike brief)

'n Paar weke gelede het my ma my nader geroep en gese dat daar is pos vir my. Ek hardloop opgewonde na ^{haar} toe en ek wonder toe wat dit is (graad 9)

In voorbeeld 2 is die betreklike voornaamwoord *wat* gebruik om oor 'n bepaalde groep persone (soos kinders) te praat, maar die antesedentnaamwoordstukkern *kinders* word nêrens gebruik nie. Die betrokke deelnemer het verwysing oneffektief gebruik, omdat betreklike voornaamwoorde altyd gebruik word om aan te dui dat daar na dieselfde persoon of voorwerp verwys word waarvan daar vroeër in dieselfde teksgedeelte gepraat is (vergelyk Carstens 1997:200). In voorbeeld 3 het die deelnemer die persoonlike voornaamwoord *haar*, wat 'n betekenisverband met *my ma* toon, verkeerdelik weggelaat.

5.2.2 Konjunksie in die klasopdragte en in selfstandige skryfwerk

Al drie tipes leemtes (d.w.s. die oneffektiewe gebruik van konjunksiemarkers, die effektiewe gebruik van konjunksiemarkers gepaardgaande met taalafwykings, en die effektiewe gebruik van konjunksiemarkers gepaardgaande met stilistiese gebreke) het uit die korpora na vore gekom, en twee van die drie tipes leemtes (naamlik die oneffektiewe gebruik van konjunksiemarkers, en die effektiewe gebruik van konjunksiemarkers wat nie stilisties elegant gebruik is nie) is in die klasopdragte geïdentifiseer.

5.2.2.1 Taalkundig minder korrekte gebruik van taalvorme ter realisering van konjunksie (leemte 2.1 in tabel 2)

Die effektiewe gebruik van konjunksiemerkerers gepaardgaande met taalafwykings is slegs in die korpora geïdentifiseer, en behels twee gekoppelde, kohesiewe sinne wat verkeerdelik met 'n punt geskei word (vergelyk leemte 2.1 in tabel 2). Vergelyk die volgende bykomende voorbeeld in hierdie verband:

Voorbeeld 4 (D75 Koerantberig)

Woensdag 22 Januarie 2014 was Annarie Van Loon se handsak gesteel op die hoek van Silwerstraat. **Want** sy het haar handsak laat val. (graad 6)

Die leerder wat *want* in die aanvangsposisie van die tweede sin gebruik het, het steeds die verband tussen die twee sinne aangedui (oftewel kohesie tot stand gebring), omdat die gebruik van *want* steeds vir die leser aangetoon het dat die twee sinne op grond van 'n redegewende verband met mekaar geskakel is. Betekenissamehang (koherensie) is egter nie bewerkstellig nie, want die sinne het steeds los van mekaar gefunksioneer. (Vergelyk Meintjes 2015:267 wat hierdie gebruik van *want* ook by Afrikaanssprekende studente opgemerk het.) Dit wil sê dat daar steeds 'n betekenisonderskeiding geskep is wat nie daar moes wees nie.

5.2.2.2 Oneffektiewe gebruik van taalvorme ter realisering van konjunksie (leemte 2.2 in tabel 2)

Die kohesiebenadelende (of oneffektiewe) gebruik van konjunksiemerkerers behels in beide die klasopdragte en die korpora die verwarring van konjunksiemerkerers (vergelyk leemte 2.2 in tabel 2), in die besonder die verwarring van *en* en *maar* (binne die konteks van die klasopdragte en in die korpora), asook *want* en *omdat*, en *asof* en *omdat* (slegs binne die konteks van die klasopdragte). Hiervoor word die term *vervangingsfoute* gebruik na aanleiding van Hubbard (1989:187) se term “replacement errors” wat eintlik op die minder sinvolle gebruik van 'n taalvorm ter realisering van verwysing betrekking het (vergelyk die bevindings van Hubbard 1989 in afdeling 3.1.2). Wanneer 'n minder sinvolle konjunksiemerker gebruik is, beïnvloed dit die leser se begrip en interpretasie van die teks. Kashiha (2022:17) maak die volgende belangrike gevolgtrekking oor die oorsaak van vervangingsfoute. Hoewel dit handel oor die gebruik van die verkeerde konjunksiemerkerers wat tydsaanduidend is, kan dit ook op ander vervangingsfoute van toepassing gemaak word:

The incorrect use of temporal conjunctions occurred in almost all the analysed essays, typically as a way to shift from one topic to another. This implies that albeit being aware of using cohesive devices, students made wrong lexicogrammatical choices when it came to understanding the communicative meaning of these transitions. (Kashiha 2022:17)

In die voorbeeld “Die tv-drama is baie indrukwekkend ***en [maar]** tog deurmekaar op dieselfde tyd”, uit die selfstandige skryfwerk van deelnemer 72 van laerskool 2 (vergelyk leemte 2.2 in tabel 2), moes *maar* in plaas van *en* gebruik word, want 'n teenstellende verband bestaan tussen die twee sinne. Iets positiefs word te kenne gegee (die tv-drama wat indrukwekkend is), gevolg deur iets teenstellends (die inhoud van die tv-drama wat deurmekaar is). 'n Mens sou kon redeneer dat sou *maar* gebruik word, twee konjunksiemerkerers wat 'n teenstellende verband uitdruk (naamlik die neweskikkende voegwoord *maar* en die voegwoordelike bywoord *tog*)

moontlik oortollig is. Dit is egter nie die geval nie. Haeseryn, Romijn, Geerts, De Rooij en Van den Toorn (1997) dui daarop dat die betekenis van neweskikkende voegwoorde en voegwoordelike bywoorde ooreenkomste toon, m  r dat voegwoordelike bywoorde versterkend optree. Die sin sou dus soos volg geformuleer kon word: “Die tv-drama is baie indrukwekkend **maar tog** deurmekaar op dieselfde tyd.”

Bykomende voorbeelde rakende die verwarring van *en* en *maar* wat binne die konteks van die klasopdragte voorkom, word hier onder gegee.

Item 1.14 (graad 6-opdrag)

En dan nies hy! In ’n oomblik is hy weg ***maar [en]** net die eggo van ’n sagte plofgeluid bly in die biblioteek oor.

Item 1.13 (graad 6-opdrag)

Sy oë trek effens nouer, ***en [maar]** dit gaan nie heeltemal toe nie.

Item 1.6 (graad 9-opdrag)

Ek kon saamleef met die aartappel- en mengelslaai, ***en [maar]** toe ’n skaaptjoppie my bord tref, het ek geweet: Dit gaan nie werk nie.

Voorbeelde rakende die verwarring van *want* en *omdat*, en *asof* en *omdat* wat slegs in die klasopdragte voorkom, word in tabel 2 (vergelyk leemte 2.2) gegee. Die leerders het waarskynlik die gebruik van *want* en *omdat* in die klasopdragte verwar, omdat hulle nie met die afhanklike woordorde wat met die gebruik van *omdat* saamhang, vertrou is nie.

5.2.2.3 Effektiewe gebruik van taalvorme ter realisering van konjunksie gepaardgaande met stilistiese gebreke

Die oormatige gebruik van dieselfde klompie voegwoorde, naamlik *en*, *maar*, *want* en *toe* sonder afwisseling is ’n tendens wat duidelik uit die korpora na vore kom (vergelyk leemte 2.3 in tabel 2). Die leerders bewerkstellig kohesie steeds op ’n effektiewe wyse, maar deurdat hulle dieselfde konjunksiemarkers sonder enige afwisseling oor en oor gebruik, skep hulle tekste wat stilisties nie so elegant is nie. In afdeling 2 is reeds op die voorkoms van dieselfde tendens in Engelse tekste gewys waar “but”, “so” en “then” herhaaldelik gebruik word. ’n Moontlike oplossing hiervoor is om ’n raamwerk van konjunksiemarkers (bestaande uit spesifieke voegwoorde en voegwoordelike bywoorde wat op skoolvlak onderrig word) saam te stel en dit te verdeel in die vier betekenisverbande (*aaneenskakelende*, *teenstellende*, *redegewende* en *tydsaanduidende verbande*) wat konjunksiemarkers oor die algemeen uitdruk (vergelyk Carstens 1997:291–3). Die doel hiermee is dat konjunksiemarkers soos *sodat*, *mits*, *nogtans*, *tensy* en *voordat* ook ingesluit moet word, ten einde leerders bloot te stel aan ander konjunksiemarkers wat ’n laer gebruiksfrekwensie het, en nie net aan die oorgebruikte *en*, *maar*, *want* en *toe* nie.

5.2.3 Plaasvervanging en ellips in die klasopdragte en in selfstandige skryfwerk (leemte 3.1 in tabel 2)

Beide leerdergroepe het goed gevaar in die klasopdragte met betrekking tot die gebruik van plaasvervanging. Die graad 6-deelnemers kon gemiddeld drie van die vier ruilelemente vir die realisering van substitusie korrek gebruik, en die graad 9-deelnemers het onderskeidelik gemiddeld 0,89, 0,73, 0,97 en 0,95 uit 1 vir die vier items waarby die hantering van plaasvervanging getoets word, behaal (vergelyk afdeling 3 in bylae A en B).

Ellips, daarenteen, is nie so goed soos plaasvervanging in die klasopdragte gebruik nie. Die graad 6- en graad 9-deelnemers het gemiddeld 0,63 en 0,74 uit 2 vir hul gebruiksvaardigheid ten opsigte van ellips behaal – nie eens 50% nie. Daar is twee redes vir die leerders se swak prestasie. Hulle het eerstens die verkeerde woorde weggelaat en tweedens woorde bygevoeg wat verwysing realiseer, in plaas daarvan om woorde weg te laat en dit met 'n nulstaat te vervang. Hierdie leemtes word met voorbeelde hieronder geïllustreer.

Item 2.2.1 (graad 6-opdrag)

Vlooi het 'n lekker kooi Vlooi ■ is die een wat ■ Mossie in die bed gesit het.

(Die woorde *en* en *vir* wat deelnemer 337 in graad 6 verkeerdelik weggelaat het, word met 'n ■ aangedui. Dit word nie as ellips beskou nie, want die weggelate woorde word nie veronderstel na aanleiding van ander woorde in dieselfde teksgedeelte nie.)

Item 2.2.1 (graad 9-klasopdrag)

Nataniël is nie net die aanbieder van Nataniël Tafel nie, **hy** is ook 'n sanger en skrywer.

(Deelnemer 321 in graad 9 het *Nataniël* met *hy* vervang in plaas daarvan om bloot woorde weg te laat, dit wil sê ellips te gebruik. Die deelnemers het verwysing dalk meer as ellips gebruik, omdat die gebruik van ellips vir hulle meer natuurlik in gesproke taalgebruik is en hulle hier sinne moes skryf.)

Daar moet egter daarop gewys word dat my assessering van die gebruiksvaardigheid ten opsigte van ellips binne 'n meetinstrument soos 'n klasopdrag, na my wete, die eerste poging daartoe binne Suid-Afrika is. Ek het geen verwysingsraamwerk tot my beskikking gehad om so 'n assesseringsopdrag oor die leerders se vermoë om ellips te gebruik op te stel nie. Gedurende die eksploratiewe ondersoeke is hierdie opdrag oor die gebruik van ellips 'n paar keer aangepas (vergelyk afdeling 4.3.1).

Die leemte wat in die leerderkorpusse geïdentifiseer is, is dat plaasvervanging en ellips veel minder as die ander kohesiemarkers gebruik is (vergelyk leemte 3.1 in tabel 2). Plaasvervangings kom slegs 1,448 keer per 1 000 woorde in die graad 6-korpus en 1 308 keer per 1 000 woorde in die graad 9-korpus voor, terwyl ellips 14 332 keer per 1 000 woorde in die graad 6-korpus en 11 547 keer per 1 000 woorde in die graad 9-korpus figureer¹⁵ – steeds ses keer minder as wat verwysing byvoorbeeld effektief gebruik is.

Dit is nie dat herhaling in plaas van ellips of plaasvervanging die kohesie van die sin beïnvloed nie (vergelyk leemte 3.1 waar 'n illustrerende sin gegee word). Herhaling merk steeds betekenisverbande in die oppervlakteks (d.i. kohesie). Anders as herhaling, help ellips en plaasvervanging net om “verkorting in die teks mee te bring”, wat lei tot ekonomieser taalgebruik en die skep van 'n stilisties elegante teks (Carstens 1997:249).

Verskeie redes kan vir die lae voorkoms van hierdie twee kohesiemarkers aangevoer word. Die eerste rede sou kon wees dat ellips en plaasvervanging 'n “opsionele proses” is (vergelyk Carstens 1997:245; McCarthy 1991:43). Die tweede rede sou kon wees dat ellips eerder in gesproke taalgebruik as in geskrewe tekste (waaruit die korpus van hierdie studie saamgestel is) voorkom, waar die konteks die gebruik van die vorme opklaar (vergelyk Carstens en Van de Poel 2012:110; McCarthy 1991:46). Kashiha (2022:8) verwys na bykomende redes, naamlik dat taalgebruikers soms die wanpersepsie het dat die gebruik van ellips en plaasvervanging die kwaliteit van 'n skryfstuk verlaag, sinne onvolledig of gefragmenteerd maak en lei tot onduidelike betekenis wat gekommunikeer word.

Ek vermoed dat insig in die rol van ellips en plaasvervanging om vaartbelynder, leservriendeliker of stilisties eleganter tekste tot stand te bring tot die gereelde gebruik daarvan sal lei.

5.2.4 Leksikale kohesie in die klasopdragte en in selfstandige skryfwerk (leemte 4.1 in tabel 2)

In die klasopdragte het beide leerdergroepe swak gevaar met betrekking tot die realisering van leksikale kohesie deur middel van die gebruik van sinonieme en antonieme (d.w.s. op 'n stilisties eleganter manier as deur die blote herhaling van dieselfde woord of woorde). Die graad 6- en graad 9-deelnemers het onderskeidelik 1,7 en 1,8 uit 4 behaal; dit wil sê, hulle het nie eens 50% vir hierdie afdeling behaal nie.

Ook in die korpora het die leerders stilisties eleganter leksikale kohesiemiddele soos sinonieme (indien daar sinonieme vir die betrokke woord is), antonieme en sub- of superordinate relatief min gebruik (vergelyk leemte 4.1 in tabel 2). Herhaling van dieselfde woord(e) is meestal gebruik om leksikale kohesie te bewerkstellig. Slegs in 19 van die 200 graad 6-deelnemers en 20 van die 200 graad 9-deelnemers se werk het die blote herhaling van woorde ter realisering van leksikale kohesie nie voorgekom nie.

Die leemte wat ten opsigte van leksikale kohesie sterk na vore gekom het, kan toegeskryf word aan die feit dat die leerders dikwels saai herhaling van dieselfde woord gebruik het, in plaas daarvan om leksikale kohesie deur middel van stilisties eleganter leksikale kohesiemiddele soos sinonieme (indien daar sinonieme vir die betrokke woord is), antonieme en sub- of superordinate te bewerkstellig. Vergelyk hoe die sin aangepas kan word om 'n stilisties eleganter teks te skep, waar die boskrif (1) dui op die gebruik van 'n sinoniem (2) op 'n superordinaat van *motor*, (3) op 'n hiponiem van *motor* en (4) die herhaling van *kar*.

Voorbeeld 7

My ma het vir my 'n **kar** gekoop. Toe ek die **motor**¹ sien, was ek verbaas. Ek was baie bly, want nou het ek my eie **voertuig**² en ek hoef nie meer my ma of pa s'n te leen nie. Dit is 'n baie mooi **Huyndai Atos**.³ Ek kan steeds nie glo my ma het vir my 'n **kar**⁴ gekoop nie.

Ten einde variasie in tekste te verseker, sou Fouché en Olivier (2020:420) se raamwerk van taalvorme ter realisering van leksikale kohesie 'n waardevolle hulpbron in die klaskamer kon wees.

6. Gevolgtrekking

Hierdie studie lewer 'n bydrae in dié sin dat ondersoek vir die eerste keer na tendense met betrekking tot kohesiemerkergebruikleemtes ten opsigte van ál vyf kohesiemerkerers in die skryfwerk van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders ingestel is. Hiervoor is twee databronne gebruik, naamlik kohesiemerkerklasopdragte wat ek self vir graad 6- en graad 9-leerders saamgestel het (vergelyk afdeling 4.1, en bylae A en B), asook korpusse van graad 6- en 9-leerders se selfstandige skryfwerk wat ek self geskep het (vergelyk afdeling 4.2). Die gebruik van twee databronne onderskei my studie van ander studies wat gebruik maak van slegs korpusse bestaande uit Afrikaanssprekende universiteitstudente se skryfwerk of 'n sluitingstegniek-toets as data-insamelingsmetodes (vergelyk afdeling 3.1.1).

Soos blyk uit die ontleding van dié databronne het drie kategorieë kohesiemerkergebruikleemtes voorgekom, naamlik (i) kohesiemerkerers wat oneffektief gebruik is (d.i. op kohesiebenadelende wyse); (ii) kohesiemerkerers wat effektief gebruik is, maar nie taalkundig korrek nie; en (iii) kohesiemerkerers wat effektief gebruik is, maar nie stilisties elegant nie (vergelyk afdelings 5.1 en 5.2). Veral die gesintetiseerde samevatting in afdeling 5.1 kan as 'n nuttige kontrolelys deur onderwysers gebruik word om leerders attent te maak op die tipiese tendense met betrekking tot kohesiemerkergebruikleemtes wat in skryfwerk voorkom en vermy behoort te word wanneer taalvorme ter realisering van kohesiemerkerers (oftewel *verbindingswoorde* in die KABV – sien afdeling 1) gebruik word.

Die saamstel van die betrokke kohesiemerkerklasopdragte is, na my wete, die eerste poging binne Suid-Afrika deur middel waarvan leerders “gelei” is om kohesiemerkerers te gebruik, én waarby 'n sluitingstegniek-toets gebruik is om leerders se vermoë om die kohesiemerkerers te gebruik, te toets. In Esterhuizen en Wybenga (2000) se studie moes leerders slegs kohesiemerkerers as leesstrategie gebruik het om afleidings oor die inhoud van die gegewe teks te maak ten einde geskikte antwoorde in die oop spasies te kon invul.

Dit is ook die eerste keer dat korpora saamgestel is bestaande uit eksemplare van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk, omdat die bestaande korpora saamgestel is uit die skryfwerk van studente op tersiêre vlak (vergelyk Van Rooy en Esterhuizen 2011; Jordaan 2014; Meintjes 2015). Tog is die graad 6- en graad 9-korpus van 20 723 en 22 171 woorde onderskeidelik klein, maar vanweë die tydsintensiewe kwalitatiewe ontleding van die korpora wat reeds twee maande geduur het, sou dieselfde ontleding nié met groter korpora moontlik gewees het nie.

'n Verdere leemte is dat weens die gebruik van 'n doelgerigte steekproefnemingstrategie om die studiebevolking van hierdie studie saam te stel, veralgemenings oor tendense met betrekking tot kohesiemerkergebruikleemtes nie gemaak kan word nie.

Toekomstige navorsingsgeleenthede sluit in om te bepaal wat die oorsaak is van die betrokke leemtes deur byvoorbeeld fokusgroeponderhoude te voer. Daarby kan onderrigleeraktiwiteite ter verbetering van die geïdentifiseerde kohesiemerkergebruikleemtes as intervensie saamgestel word en die effektiwiteit daarvan bepaal word deur van voor- en ná-toetse gebruik te maak.

Bibliografie

- Aarts, B., I. Cushing en R. Hudson. 2019. *Oxford teaching guides: How to teach grammar*. Oxford, Verenigde Koninkryk: Oxford University Press.
- Anker, J., R. Badenhorst, E. du Toit, R. Gouws, J.H.C. Janse van Rensburg, G. Julies, M. Le Cordeur, M. Nel en E. Stubbe. 2013. *Platinum Afrikaans Huistaal Leerderboek Graad 9*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- AWS. 2017. Taalkommissie van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns. *Afrikaanse woordelys en spelreëls*. 11de herbewerkte uitgawe. Kaapstad: Pharos.
- Bae, J. 2001. Cohesion and coherence in children's written English: immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1):51–88.
- Biber, B., S. Conrad en G. Leech. 2018. *Longman student grammar of spoken and written English*. Essex, Engeland: Pearson Education Limited.
- Biber, D. 1993. Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4):243–57.
- Bosch, B. 1999. Konjunksiemarkers in Afrikaanse tekste van niemoedertaal-studente: 'n eerste verkenning. *Southern African Journal of Applied Linguistic Studies*, 7(1):125–44.
- Bui, H.P. 2022. Vietnamese EFL students' use and misconceptions of cohesive devices in writing. *SAGE Open*, 12(3):1–12.
- Carstens, W.A.M. 1997. *Afrikaanse tekslinguistiek: 'n Inleiding*. Pretoria: Van Schaik.
- . 1998. Sintaksis en die tekslinguistiek. In Gouws en Feinauer (reds.) 1998.
- . 2018. *Norme vir Afrikaans: Moderne Standaardafrikaans*. 6de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. en T.J. Dyk (reds.). 2022. *Toegepaste taalkunde in Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M., N. Fouché, M.L. Pienaar en H. Beyer. 2022. Tekslinguistiek. In Carstens en Van Dyk (reds.) 2022.
- Carstens, W.A.M. en K. van de Poel. 2012. *Teksredaksie*. Stellenbosch: SUN Media.
- Coe, R., M. Waring, L.V. Hedges en J. Arthur (reds.). 2017. Research methods and methodologies in education. Los Angeles, Londen, New Delhi, Singapoer, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Combrink, J. en J. Spies. 1986. *SARA – Sakboek van Regte Afrikaans*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Combrink, J.G.H. 1995. *Hoe om paragrawe te skryf*. Kaapstad: Tafelberg.

Cornelius, E. 2012. 'n Linguistiese ondersoek na die verstaanbaarheid van verbruikersdokumente vir die algemene Afrikaanssprekende publiek. Doktorale proefskrif, Universiteit van Johannesburg.

—. 2020. *Gewone taal: 'n oorsig*. Kaapstad: Sun Press.

Creswell, J.W. 2014. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4de uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Crowhurst, M. 1987. Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 21(2):185–201.

Crystal, D. 2010. *The Cambridge encyclopaedia of language*. 3de uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.

De Beaugrande, R.A. en W.U. Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. Londen: Longman.

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.

Du Toit, P. en W. Smith-Müller. 2003. *Stylboek: Riglyne vir paslik skryf*. Pretoria: Van Schaik.

Esterhuizen, I. en D.M. Wybenga. 2000. Betekeniskonstruksie en teks: 'n Empiriese ondersoek. *South African Journal of Linguistics*, 18(Suppl. 37):33–51.

Fitzgerald, J. en D.L. Spiegel. 1986. Cohesion and coherence in children's writing. *Research in the Teaching of English*, 20(3):263–80.

Fouché, N., C. Erasmus, R. Wierenga en S. Pilon. 2021. Woordsoorte: Bywoorde: Voornaamwoordelike bywoorde. *Taalonderrigportaal*. Virtuele Instituut vir Afrikaans. https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal/afrikaansgrammatika?link=Afdeling-Woordsoorte%2FBywoord%2FAAG_Woordsoort_ADV_Soorte_Voornaamwoordelik.html (28 Mei 2023 geraadpleeg).

Fouché, N., S. Kapp, J. Luther en C. Erasmus. 2021. Woordsoorte: Voornaamwoorde. *Taalonderrigportaal*. Virtuele Instituut vir Afrikaans. https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal?link=Afdeling-Woordsoorte%2FVoornaamwoord%2FAAG_Woordsoort_PN_Inleiding.html (28 Mei geraadpleeg).

Fouché, N. en J.A.K. Olivier. 2020. Die realisering van leksikale kohesie: 'n Korpuslinguistiese ondersoek van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders se skryfwerk. *LitNet Akademies* (Opvoedkunde), 17(1):410–39.

Göpferich, S. 2015. *Text competence and academic multiliteracy. From text linguistics to literacy development*. Tübingen: Narr Dr. Gunter.

- Gouws, R. en I. Feinauer (reds.). 1998. *Sintaksis op die voorgrond*. Pretoria: Van Schaik.
- Gray, D.V. 2014. *Doing research in the real world*. 3de uitgawe. Londen: Sage.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij en M. van den Toorn. 1997. Het bijwoord (adverbium) (versie 2.1). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. <https://e-ans.ivdnt.org/topics/pid/ans0805lingtopic> (30 Mei 2023 geraadpleeg).
- Halliday, M.A.K. en R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Henning, J.G. 2006. Linking adverbials in first, second and foreign language English student writing corpora. MA-verhandeling, Noordwes-Universiteit.
- Hubbard, E.H. 1989. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. DLitt et Phil-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Huddleston, R. en G.K. Pullum. 2005. *A student's introduction to English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, H. 1990. *Grammar and meaning: a semantic approach to English grammar*. Londen: Longman.
- Jordaan, A. 2014. Die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstudente. MA-verhandeling, Noordwes-Universiteit.
- Joubert, I., C. Hartell en K. Lombard (reds.). 2016. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.
- Kamberelis, G. 1999. Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *Research in the Teaching of English*, 33:403–60.
- 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.
- Kashiha, H. 2022. An investigation of the use of cohesive devices in ESL students' essay writing. *Journal of Education and Practice*, 13(18):11–9.
- Kincaid, J.P., R.P. Fishburne, R.L. Rogers en B.S. Chissom. 1975. Derivation of new readability formulas (automated readability index, fog count and Flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel. Research Branch Report 8–75. <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=istlibrary> (19 Januarie 2024 geraadpleeg).
- Larsen-Freeman, D. en M. Anderson. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. 3de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.
- Lieber, P.E. 1981. Cohesion in ESL students' exposition writing: a descriptive study. Doktorale proefskrif, New York Universiteit.

Lirola, M.M. 2006. The importance of teaching systemic functional linguistics and text linguistics to improve writing in bilingual education programs in the USA. *Porta Linguarum*, 5:139–50.

Litosseliti, L. (red.). 2010. *Research methods in linguistics*. Londen: Continuum.

Liu, M. en G. Braine. 2005. Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33(4):623–36.

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

Ludji, I., E.S.N. Hambandima en Y.N. Christiani. 2022. Cohesive devices used in students' argumentative essay: A discourse analysis. *Voices of English Language Society Education*, 6(1):14–24.

Luther, J. en F. Pfeiffer. 2013. *HAT Taal- en feitegids*. Kaapstad: Pearson Education.

Maree, K. (red.). 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Matre, S. en R. Solheim. 2015. Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15:1–33.

McCarthy, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meintjes, Z. 2015. Koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: 'n teksgebaseerde ondersoek. Doktorale proefskrif, Noordwes-Universiteit.

Müller, D. en S. Pistor. 2011. *Skryf Afrikaans van A tot Z*. 2de uitgawe. Kaapstad: Pharos.

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

Nieuwenhuis, J. 2007. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2007.

Nindya, M.A. en U. Widiati. 2020. Cohesive devices in argumentative essays by Indonesian EFL learners. *Journal on English as a Foreign Language*, 10(2):337–58.

Nordquist, R. 2018. What is cohesion in composition? <https://www.thoughtco.com/what-is-cohesion-composition-1689863> (1 Mei 2023 geraadpleeg).

Patricio, E.M. 1993. Cohesion and coherence in standard 10 English second language compositions of Black pupils: an analysis. MA-verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

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

Prinsloo, S. 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.
- Rasinger, S.M. 2010. Quantitative methods: concepts, frameworks and issues. In Litosseliti (red.) 2010.
- Renkema, J. 2004. *Introduction to discourse studies*. Amsterdam: Benjamins.
- Rusdiah, M. 2018. An error analysis of the cohesive devices made by the students in writing paragraph (A study of English Department students of letters faculty). *Jurnal Bahasa, Sastra, dan Budaya*, 17(2):71–8.
- Sanczyk, A. 2010. Investigating argumentative essays of English undergraduates studying in Poland as regards their use of cohesive devices. MA-verhandeling, Universiteit van Oslo.
- Savignon, S.J. 2002. *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven, Londen: Yale University Press.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Rooy, B. en I. Esterhuizen. 2011. Die gebruik van konjunksiemarkers 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.
- Waring, M. 2017. Finding your theoretical position. In Coe, Waring, Hedges en Arthur (reds.) 2017.
- Weideman, A.J. 2011. *A framework for the study of linguistics*. Pretoria: Van Schaik.
- Witte, S.P. en L. Faigley. 1981. Coherence, cohesion, and writing quality. *College composition and communication*, 32(2):189–204.
- Wybenga, D.M. 1989. *Taalkompas: elke student se gids*. Pretoria: Serva.
- Xodjaeva, D.I. en J.G.J. Kizi. 2020. The rise of text linguistics. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 23(2):301–7.

Eindnotas

¹ Meintjes (2015:85) gee hierdie definisie van *konjunksie*.

² Die *Afrikaanse woordelys en spelreëls* (AWS 2017:150), spesifiek reël 13.90, dui daarop dat ongrammatikaliteit in die taalkunde aan die begin van 'n woord of 'n sin met 'n asterisk gemerk word. Omdat die kohesiemerker in die gegewe sin effektief gebruik is, maar 'n kohesiemerker-gebruikleemte begaan is, word 'n asterisk gebruik.

- ³ Die term *skryfwerk* verwys na *selfstandige skryfwerk en gerigte kohesiemerkerklasopdragte*
- ⁴ “T1” beteken moedertaalsprekers. “T1-sprekers van Afrikaans” beteken dus moedertaalsprekers van Afrikaans. Na analogie hiervan beteken “T2” tweedetaalsprekers van ’n bepaalde taal.
- ⁵ Hoewel ek in hierdie artikel slegs verslag doen oor T1-sprekers van Afrikaans en Engels, kan Fouché (2016) gelees word, waar ’n oorsig oor studies rakende T2-sprekers van Afrikaans, soos dié van Naicker (1996), Bosch (1999) en Prinsloo (2002) gegee word.
- ⁶ Dit is in sommige modules algemene praktyk om opstelle as eksamen vraestelle te gebruik.
- ⁷ Beide modules AGLA111 en AGLA121 handel oor akademiese geletterdheid in Afrikaans, hoewel eersgenoemde ’n inleidende module is.
- ⁸ In hierdie artikel word die woord *gerealiseer* as ’n sinoniem vir *aangedui* gebruik, met ander woorde taalvorme word gebruik deur middel waarvan ’n betrokke kohesiemerker gerealiseer word ten einde kohesie te bewerkstellig.
- ⁹ Vergelyk Carstens (1998:40) wat na “woordsoorte” verwys wat die gebruik van ’n bepaalde kohesiemerker “merk”, en Halliday en Hasan (1976:6) wat na “particular features” verwys.
- ¹⁰ Die term *geskik* beteken dat die tekste waarop die graad 6- en graad 9-klasopdrag gebaseer is, gemeet aan die Misindeks (Combrink 1995) en die Flesch-Kincaid Grade Level Readability Test (Kincaid e.a. 1975), *makliker* is as die graad waarin die leerders is, die tekste se inhoud nie té *abstrak* vir die betrokke graadvlakke is nie en die tekste aansluit by die *leesvoorkeure* van graad 6- en graad 9-leerders.
- ¹¹ Die term *rekordeer* word in die onderwys gebruik om te dui op die optekening en sistematisering van die punte wat leerders vir verskillende onderrig-en-leeraktiwiteite behaal het. Stawende dokumente moet vir alle gerekordeerde punte beskikbaar wees.
- ¹² Cornelius (2020:161) verduidelik dat tangkonstruksies verband hou met sintaktiese taaleenhede wat normaalweg saam hoort, maar uiteengeplaas word. Tipiese voorbeelde hiervan is medewerkwoorde/nie-hoofwerkwoorde en hoofwerkwoorde wat sintakties saam hoort, maar wat ver uitmekaar staan (byvoorbeeld *Die voorsitter van die raad moet by alle raadsvergaderings waarop hy teenwoordig is, voorsit*), of waar ’n onderskikkende voegwoord en die werkwoord geskei word, omdat ’n verdere voegwoord ná die eerste voegwoord gebruik word (byvoorbeeld *... en waarin verklaar word [dat indien] die regspersoon versuim om dit te doen, ’n aansoek by die Hof kragtens paragraaf (b) gedoen sal word*). Hoe groter die afstand tussen die twee dele van die tangkonstruksie word, hoe meer word die aandag van die leser afgelei deur die inligting wat tussen die twee dele ingevoeg word (Cornelius 2020:162).
- ¹³ Die term *voornaamwoordelike bywoord* verwys na bywoorde wat dieselfde werk as ’n sinsdeel wat bestaan uit ’n setsel en *dit* (bv. *op dit*), of ’n setsel en *wat* (bv. *op wat*) verrig (vergelyk Fouché, Erasmus, Wierenga en Pilon 2021).
- ¹⁴ Aan die ander kant kan setselstukke geskei word om te beklemtoon, byvoorbeeld *met dit* en *sonder dit*, waar die beklemtoning met ’n akuutteken aangedui word (vergelyk Ponelis 1979:63). Om werklik vas te stel of iemand setselstukke vir beklemtoning geskei het, vereis

dat onderhoude met leerders gevoer moet word om ondersoek in te stel na hul redes vir bepaalde keuses, veral indien hulle nie die beklemtoning ortografies met 'n akuutteken aangedui het nie. Ek het egter nie onderhoude as data-insamelingmetode ingesluit nie, 'n leemte wat duidelik in afdeling 6 uitgelig word. Daar is natuurlik ook die siening dat hierdie verskynsel eerder 'n weerspieëling van normale taalontwikkeling is, wat sal lei tot ander linguïste wat hierdie verskynsels nie as taalkundig minder korrek beskou nie. Daar is egter nie eenstemmigheid oor of sulke vorme aan normale taalontwikkeling toegeskryf moet word of 'n taalfout is waarteen geweer moet word nie. Vir die doeleindes van hierdie artikel skaar ek my by 'n verskeidenheid normatiewe bronne en klassifiseer ek sulke vorme as taalafwykings, veral vanweë die feit dat die skoolkurrikulum, soos reeds genoem, tipies normatief van aard is.

¹⁵ Hierdie bevinding sluit aan by Halliday en Hasan (1976:199) se uitspraak dat ellips in geskrewe tekste verkies word wanneer daar tussen die gebruik van ellips en substitusie gekies moet word.

Bylae volg op die volgende bladsy.

Bylaag A: Graad 6-klasopdrag**Graad 6**

Naam: _____

Skool: _____

Afdeling 1 [18 x 1 = 18]**Woordeloos**

'n Maanligstraal val deur die venster van die biblioteek. Dun. Silwer. Al die boeke is netjies weggepak. Elke boek staan op sy regte plek. Niemand fluister die woorde wat binne-in die boeke opgesluit is nie. Die tafels in die naslaanafdeling is leeg en die stoele ingeskuif. Doodse stilte heers in die biblioteek . . .

Voltooi die res van die verhaal deur SLEGS voegwoorde (byvoorbeeld *en, maar en want*), bywoorde van tyd en plek (byvoorbeeld *dan, daar, daarvandaan* ensovoorts), voornaamwoorde (byvoorbeeld *ek, jy, joune, daaraan, daardie* ensovoorts), lidwoorde (*'n, die*) en vergelykende woorde (byvoorbeeld *sterker, vinniger*, ensovoorts) te gebruik. Gebruik net EEN woord om die oop spasies te vul.

Dan . . . 'n sagte plofgeluid. Iets beweeg. 'n Hand skuif oor 'n rak. Die maanlig verf die vingers silwer. In die donker blink 'n oog. Daar is net een kolletjie lig in (1.1) _____ swart spieël-oog. Die oog knip nie, maar (1.2) _____ kyk net. Die gedaante se kop is te groot vir sy klein lyf en sy oë is te groot vir sy kop. 'n Vreemde geluid ontsnap uit die manlike vreemdeling se keel. Dalk kom dit diep uit sy maer borskas. "Oei-oui."

Sy kop draai weer na die boeke langs hom. Hy wonder of hierdie planeet se boeke (1.3) _____ is as sy planeet se boeke. Hy vat met sy dun vingers versigtig aan die stokou boeke se rugkante, (1.4) _____ hy nie die boeke wil verniel nie. (1.5) _____ gly oor die name van die boeke en dan verdwyn die letters (1.6) _____ die vreemdeling towerkragte het. Hy kyk na sy vingerpunte. Die letters sit nie (1.7) _____ vas nie. Hulle is in sy kop. Weggebêre, diep binne-in sy donker brein. Hierdie woorde behoort nou net aan hom.

Dit is (1.8) _____. Die vreemdeling kan nie sy nuuskierigheid keer nie en tel nog 'n boek op. Hierdie boek (1.9) _____ hy raak, se letters verdwyn ook. Dit het verskillende uitwerkings op (1.10) _____. Soms trek 'n rilling deur die vreemdeling se lyf. Partykeer wil sy skouers begin ruk asof hy wil lag. Soms kry sy swart oë 'n hartseer trek en ander kere blink dit van opwinding.

(1.11) _____ hy nog so sit en wonder of hy weer aan die boeke moet raak, gebeur iets vreemds. Sy borskas ruk. 'n Ligte trilling gaan eers deur sy een neusgat en (1.12) _____ deur die ander een. Sy oë trek effens nouer, (1.13) _____ dit gaan nie heeltemal toe nie. En dan nies hy! Binne 'n oomblik is hy weg. (1.14) _____ net die eggo van 'n sagte plofgeluid bly in die biblioteek oor. Nee, wag daar is nog iets. 'n Groot, swart ding bly op die mat agter. Reg in die middel van die vertrek, daar (1.15) _____ die bibliotekaresse altyd vir die kinders stories lees.

Vroeg die volgende oggend, (1.16) _____ die bibliotekaresse, mev. Woordwoeker, die biblioteek oopsluit, sien sy 'n swart, bolvormige ding op die mat. Sy wonder (1.17) _____ haar oë haar bedrieg. Is dit 'n eier? 'n Groot swart eier? Nee. Sy tree nog nader en stel deeglik ondersoek in. Sy sien die letter a, 'n g, 'n p, 'n hoofletter R en die syfer 3. Sy wonder hoe sy al die letters en syfers gaan skoonmaak en op hulle regte plekke gaan terugplak (1.18) _____ die eerste mense vanoggend kom boeke uitneem.

Aangepas uit *Piekfyn Afrikaans Graad 5 Leesboek* (2012:20-23).

Wie het Mossie doodgeskiet?

Wie het Mossie doodgeskiet?

“Ek het,” sê Aasvoël.

Wie het hom in die bed gesit?

“Ek,” sê Vlooi.

“Want ek het 'n lekker kooi,
ek het hom in die bed gesit.”

Wie sal Aasvoël straf?

“Ek,” sê Volstruis.

“Ek skop hom met my vuur, ek sal vir Aasvoël straf.”

Die voëls en die diere wou Aasvoël vermoor,
toe hulle van die dood
van ons liewe Mossie hoor.

Aangepas uit DJ Opperman se *Nuwe klein verseboek* (1982:68)

Afdeling 2 [3 x 2 = 6]

2.1 Lees die onderstaande gedig en beantwoord die vrae wat daarop volg.

2.1.1 Wat het Aasvoël gedoen?

2.1.2 Hoe weet ons “wat” hy gedoen het?

2.2 Maak die volgende sin korter deur die onnodige woord(e) weg te laat, sonder om enige nuwe woorde by die sin te voeg.

2.2.1 Vlooi het 'n lekker kooi en Vlooi is die een wat vir Mossie in die bed gesit het.

Afdeling 3 [4 x 1 = 4]

Vervang die onderstreepte woorde met 'n ander woord. Gebruik slegs EEN woord per spasie. Jy mag nie die onderstreepte woorde weer gebruik nie.

Voorbeeld 1: Die gedaante hou daarvan om boek te lees en ek hou daarvan om boek te lees.

Antwoord: Die gedaante hou daarvan om boeke te lees en ek **OOK**.

Voorbeeld 2: My vingers is nie so lank soos sy vingers nie.

Antwoord: My vingers is nie so lank soos **SYNE** nie.

3.1 'n Maanligstraal val deur die eerste groot venster, maar nie deur die tweede groot venster nie.

'n Maanligstraal val deur die eerste groot venster, maar nie deur die tweede _____ nie.

3.2 Hy wonder of hierdie planeet se boeke baie beter is as sy planeet se boeke.

Hy wonder of hierdie planeet se boeke baie beter is as sy planeet _____.

3.3 Omdat die letters verdwyn het toe sy vingers oor die baie ou boeke se rugkante gegly het, het hy gewonder of hy weer sy vingers oor die baie ou boeke se rugkante moet laat gly.

Omdat die letters verdwyn het toe sy vingers oor die baie ou boeke se rugkante gegly het, het hy gewonder of hy _____ weer moet _____.

3.4 Die swart, bolvormige ding op die mat is 'n eier. Dink jy ook die swart, bolvormige ding op die mat is 'n eier?

Die swart, bolvormige ding op die mat is 'n eier. Dink jy ook _____?

Afdeling 4 [2 x 2 = 4]

Jy word voorsien van 'n sin en aan die einde van dié sin word 'n sinoniem/antoniem en 'n werkwoord gegee. Maak dan 'n nuwe sin wat hierdie werkwoord en sinoniem/antoniem bevat en verbind dit aan die eerste sin met 'n voegwoord. Hierdie twee sinne moet met mekaar verband hou.

Byvoorbeeld: Mev. Woordwoeker moet baie slim wees. (werkwoord = werk; sinoniem = intelligent)

Antwoord:

Mev. Woordwoeker moet baie slim wees, **omdat** sy in die biblioteek **werk** en daagliks met verskillende **intelligente** boekwurms gesprekke voer.

4.1 Die meeste van die boeke is netjies weggepak. (werkwoord = staan; antoniem = slordig)

4.2 Mevrouw Woordwoeker skrik toe sy 'n groot swart eier op die mat sien lê.

(werkwoord = gesien; sinoniem = enorme)

Totaal: /32

Bylaag B: Graad 9-klasopdrag**Graad 9****Tema: Die kospotte klets**

Naam: _____

Skool: _____

Afdeling 1 [18 x 1 = 18]**Teenspoed en fiemies aan die etenstafel**

My ma en 'n kookboek sit glad nie rondom dieselfde pak meel nie. Dis nie dat sy nie kan kosmaak nie, sy maak kos op 'n anderster manier. Daar het al menige male verskillende chemiese eksperimente in ons kombuis plaasgevind. Eenkeer het sy beskuit gebak wat nie eers ons Isuzu-bakkie se staalversterkte bande kon verkrummel nie.

Voltooi die res van die verhaal deur SLEGS voegwoorde (byvoorbeeld en, maar en want), bywoorde van tyd en plek (byvoorbeeld toe, dan, daar, daarvandaan ensovoorts), voornaamwoorde (byvoorbeeld ek, jy, joune, daarop, daardie, sulke ensovoorts), lidwoorde ('n, die) en vergelykende woorde (byvoorbeeld sterker, vinniger, ensovoorts) te gebruik. Gebruik net EEN woord om die oop spasies te vul.

Gedurende my sestien lewensjare het ek gewoon geraak aan sulke “geregte” – om die waarheid te sê, ek verkies (1.1) _____ bo die geregte van vreemde tafels. Die ding (1.2) _____ ek die bangste in dié wêreld is, is om by “vreemde” mense uit vreemde kospotte te gaan eet. Wie weet wat alles in (1.3) _____ kospotte van kennis se skuil?

Ek onthou één aand spesifiek: Ons het almal aan tafel gesit. Die ergste woorde wat die tannie moontlik kon sê, was: “(1.4) _____ sal sommer vir jou inskep.” Ek wonder of Jurie Els weet hoe 'n mens nee dankie sê onder (1.5) _____ omstandighede? Ek kon saamleef met die aartappel- en mengelslaai, (1.6) _____ toe 'n skaaptjoppie my bord tref, het ek geweet: Dit gaan nie werk nie.

Die oomblik toe die geselskap begin opvlam, het ek die tjoppie diplomatie in die servet op my skoot toegedraai en dit versigtig in my broeksak gesteek. (1.7) _____ was ek sommer dadelik omgekrap, wou ek nie die tannie seermaak nie. Ja, dit is die soort trauma wat ek deurmaak wanneer ek by “vreemdelinge” gaan eet. Die onskuldige vleisie het in ons hond se bak beland. Bon appétit! Dis nie dat ek vol fiemies is nie – ek hou net niks van skaapvleis nie, (1.8) _____ die reuk my naer maak.

Van tuisgemaakte produkte hou ek net so min. Dit veroorsaak (1.9) _____ gevoel van naarheid by my as skaaptjoppies. 'n Tannie wat tuisgemaakte wors maak, het eendag vir my 'n stukkie van haar tuisgemaakte wors, waarvoor (1.10) _____ baie bekend is, gegee om te proe. (1.11) _____. Ek 'n happe van hierdie kamstige “bekende” wors gevat het, het ek tot die gevolgtrekking gekom (1.12) _____ hierdie “worsfabriek” nooit onder die oë van 'n gesondheidsinspekteur gekom het nie en dat ek nóóit 'n happe daarvan moes vat nie. Ek het die res van die worsie in my sakdoek toegedraai (1.13) _____ dit versigtig in my broeksak gedruk. Natuurlik het ek nooit weer (1.14) _____ gaan vleis koop nie!

'n Ander interessante ding is dat mense altyd so gasvry is wanneer (1.15) _____ saamgeëet word. Daar word uitgedeel (1.16) _____ hulle weke laas geëet het én daar moet altyd nog 'n ekstra skeppie aan die einde van die maaltyd wees. Hoe meer jy verduidelik dat jy versadig is, hoe dieper druk die tannie jou in 'n hoek met vreemde, gestolde komkommerslaai. En ek weet nie of jy al ooit opgelet het nie, maar die eerste woorde wat opklink ná die tafelgebed en

die eerste happie, is: "Dankie, Helena of Kosie of Anna. Die kos is héérlik. Herinner my daaraan om jou resepte te kry, want dit is (1.17) _____ as my resepte."

As ek dink hoeveel resepte my ma kamstig al uit so 'n situasie moes kry, was die bekende reseptebron, *Kook en Geniet*, veel dikker, of was daar al selfs 'n nuwe een op die rak. Ek is regtig nie vol fiemies nie. Ek is eintlik 'n baie maklike mens wat met baie soorte mense goed klaarkom en geen fiemies het as dit by klere kom nie, (1.18) _____ dit net nie krapperig is nie. Dis nou maar net só dat ek my ma se 3 cm-hoë plaatkoekies bo tuisgemaakte wors en skaaptjoppies verkies.

Aangepas uit: JIP, 5 September 2011

Afdeling 2 [3 x 2 = 6]

2.1 Lees die onderstaande aanhaling, en beantwoord die vrae wat daarop volg.

"Nou gaan een of ander vrou weer skryf: 'Hoekom gebruik hy 'n vurk wanneer hy 'n lepel moet gebruik?' Want ek wil."

2.1.1 Wat wil Nataniël eerder gebruik?

2.1.2 Hoe weet ons "wat" hy wil gebruik?

2.2 Maak die volgende sin korter deur die onnodige woord(e) weg te laat, *sonder om enige nuwe woorde by die sin te voeg*.

2.2.1 Nataniël is nie net die aanbieder van Nataniël Tafel nie, maar Nataniël is ook 'n sanger en skrywer.

Afdeling 3 [4 x 1 = 4]

Vervang die onderstreepte woord(e) met 'n ander woord. Gebruik slegs EEN woord per spasie. *Jy mag die onderstreepte woorde nie weer gebruik nie.*

Voorbeeld: Persoon A: "Ek wil asseblief 'n stukkie appeltart met room hê."

Persoon B: "Ek wil asseblief 'n stukkie appeltart met room hê."

Persoon B: "Ek wil asseblief dieselfde hê."

3.1 Die seun se ma maak 3 cm-hoë pannekoeke. Die eerste pannekoek kon hy nog eet, maar die tweede pannekoek het hom gewen.

Die seun se ma maak 3 cm hoë pannekoeke. Die eerste pannekoek kon hy nog eet, maar die tweede _____ het hom gewen.

3.2 Die seun het by die ete die tjoppie in die servet op sy skoot toegedraai en dit in sy broeksak gestee. Die meeste mense sal nie sommer tjoppies in servette toedraai en in hulle broeksakke steek nie.

Die seun het by die ete die tjoppie in die servet op sy skoot toegedraai en dit in sy broeksak gestee.
Die meeste mense sal _____ nie sommer _____ nie.

3.3 Herinner my daaraan om jou resepte te kry, want jou resepte is baie beter as my resepte.

Herinner my daaraan om jou resepte te kry, want jou resepte is baie beter as _____.

3.4 Ek dink skaaptjoppies smaak lekkerder as varktjoppies. Dink jy nie ook skaaptjoppies smaak lekkerder as varktjoppies nie?

Ek dink skaaptjoppies smaak lekkerder as varktjoppies. Dink jy nie ook _____ nie?

Afdeling 4 [2 x 2 = 4]

Jy word voorsien van 'n sin en aan die einde van dié sin word 'n sinoniem/antoniem en 'n werkwoord gegee. Maak dan 'n nuwe sin wat hierdie werkwoord en sinoniem/antoniem bevat en verbind dit aan die eerste sin met 'n voegwoord. Hierdie twee sinne moet met mekaar verband hou.

Byvoorbeeld: Hoe meer jy verduidelik dat jy versadig is, hoe dieper druk die tannie jou in 'n hoek met 'n vreemde, gestolde komkommerslaai. (werkwoord = eet; antoniem = honger)

Antwoord:

Hoe meer jy verduidelik dat jy versadig is, hoe dieper druk die tannie jou in 'n hoek met 'n vreemde, gestolde komkommerslaai **en** jy **eet**, al is jy nie meer **honger** nie.

4.1 Gedurende die seun se sestiende lewensjare het hy gewoon begin raak aan die vreemde "geregte" van sy ma. (werkwoord = verkies; antoniem = gewone)

4.2 Daar het al menigmale vreemde chemiese eksperimente in ons kombuis plaasgevind. (werkwoord = geskrik; sinoniem = eienaardig)

Totaal: /32

Bylaag C: Tendense waargeneem tydens die nasien van die klasopdragte

Graad 6
0% tot 33% van al die kandidate kon die volgende realiseringsmiddele van kohesiemarkers hanteer.
• persoonlike voornaamwoorde <i>dit</i> of <i>hulle</i> wat vir die realisering van sinseksterne verwysing gebruik word • teenstellende onderskikkende voegwoord <i>asof</i> • betreklike voornaamwoord <i>waaraan</i> of <i>aan wat</i> • bywoord <i>toe</i> wat terugverwys na 'n bepaalde tydstip wat in die teks bekendgestel is • die werklike gebruik van ellips by sinsneweskikking • die realisering van leksikale kohesie deur middel van die gebruik van sinonieme
Graad 9
0% tot 33% van al die kandidate kon die volgende realiseringsmiddele van kohesiemarkers hanteer.
• teenstellende voegwoordelike bywoord <i>al</i> • redegewende onderskikkende voegwoord <i>omdat</i> • die vergelykende woord <i>dieselfde</i> • teenstellende onderskikkende voegwoord <i>asof</i> • die werklike gebruik van ellips by sinsneweskikking • die realisering van leksikale kohesie deur middel van die gebruik van sinonieme