



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**'n Empiriese ondersoek na die bydrae van  
skoolwoordeboeke en handboeke tot die onderrig  
van grammatika aan Graad 4-leerders.**

**deur**

**Suné Alet Wittmann**

**'n Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir  
die graad  
MA in Afrikaans**

**Departement Afrikaans  
Fakulteit Geesteswetenskappe  
Universiteit van Pretoria**

**Studieleier: Prof. Nerina Bosman**

**2021**

# PLAGIAATVERKLARING

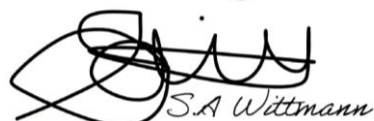
**Ek Suné Alet Wittmann bevestig hiermee dat:**

- ▶ die inhoud van hierdie verhandeling my eie, oorspronklike idees en werk is;
- ▶ dit wat nie my eie idees of werk is nie volgens die voorgeskrewe verwysingsmetode erken is;
- ▶ ek die idees en werk wat hierdie verhandeling vervat is, nog nooit voorheen aangebied het nie;
- ▶ ek daarvan bewus is dat plagiaat strafbaar is ingevolge die Wet op Outeursreg (wet 98 van 1978), soos beskryf in UP se bepalings (aanlyn beskikbaar by: <http://upetd.up.ac.za/authors/create/plagiarism.htm>).

Geteken te Potchefstroom op die 27ste dag van die 11de maand die jaar 2021.

**Suné Alet Wittmann**

**Handtekening**



*S.A. Wittmann*

**Datum**

2021/11/27

# DANKBETUIGING

Hiermee my opregte dank en waardering aan die volgende persone:

- ❖ My Hemelse Vader wat my gedra het deur hierdie studie en my van insig en deursettingsvermoë voorsien het. Dankie dat U vir my al die regte deure oopmaak, en dat ek net weereens deur die skryf van die verhandeling kon besef dat gebede verhoor word.
  
- ❖ My studieleier, prof. Nerina Bosman, vir haar insiggewende leiding, haar opbouende kritiek, haar raad en al haar geduld. Dankie vir die lang ure waar ons tydens Zoom-vergaderings en oor e-posse kritiese gesprekke oor elkeen van die vyf hoofstukke kon voer. Die tyd wat Prof hieraan afgestaan het, gaan nie ongesiens verby nie. Prof. Bosman, dankie vir “Prof” se volgehoue bystand op ’n akademiese vlak sowel as op ’n persoonlike vlak. My dankbaarheid kan nie in woorde beskryf word nie. Dankie vir die vele kere wat Prof my bewusgemaak het van bronne wat moontlik op my studie van toepassing kon wees.
  
- ❖ Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die finansiële ondersteuning deur middel van ’n beurs wat aan my toegeken is. Al die opinies, bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings in die verhandeling is dié van die outeur, en moet nie noodwendig aan die voorgenoemde persone of instansies toegeskryf word nie.
  
- ❖ Dr. Marna Havenga – baie dankie vir die noukeurige taalversorging van hierdie dokument.
  
- ❖ Al die Afrikaanssprekende Graad 4-leerders wat aan die studie deelgeneem het, asook die betrokke skoolhoofde en Afrikaanshuistaal onderwyser.
  
- ❖ My ouers, Alet en Charl, my sussie, Xanthe, my boetie, Erich, en my vriendin, Bianca, vir julle belangstelling, julle volgehoue ondersteuning, en

aanmoediging in my studie. Dankie dat julle altyd in my glo, my ondersteun en my bystaan om te volhard in alles wat ek aanpak.

- ❖ Dankie aan elke ander persoon, wat ek nie hier uitsonder nie, se bemoedigende woorde en ook elke gebed waarvan ek nie eens bewus is nie. Ek waardeer elke liewe een van julle opreg.

## OPSOMMING

Die belangrike rol van woordeboekgebruik en -onderrig vir die bevordering van grammatika-onderrig in die Intermediêre Fase word onder die loep geneem deur verskeie outeurs. Woordeboekonderrig wat geïntegreerd plaasvind met die voorgeskrewe vereistes van die kurrikulumdokument(e) en die handboek het egter nog min aandag in teoretiese publikasies gekry. Juis hierom word daar spesifiek op hierdie drie areas (leksikografie, grammatika en die skolekurrikulum) en hul bydrae tot die leer van Afrikaans Huistaal gefokus.

Die studie poog om die effektiwiteit van die praktiese gebruik van die woordeboek en die geïntegreerde gebruik van die handboek in die Graad 4 klaskamer te bepaal. Die resultate van hierdie studie behoort te bepaal watter tipe oefeninge/onderrig (kurrikulumonderrig of 'n kombinasie van woordeboek- en kurrikulumonderrig) die leerders die beste toerus en help met Afrikaans as Huistaal. Die studie beoog verder om aan te toon dat geïntegreerde woordeboek- en handboekonderrig (saam met die kurrikulumvereistes) 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Huistaal kan lewer.

Die woordeboek wat in hierdie veldnavorsing gebruik is, is die *Pharos Junior Tweetalige skoolwoordeboek (PJTS)* en die handboek wat gebruik is, is *Piekfyn Afrikaans Huistaal Leerdersboek*. Die kurrikulumdokumente is die National Institute for Educational Development (Namibië) en die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika).

**Sleuteltermes:** *leksikografie, leksikografieteorie, funksieteorie, grammatika, pedagogiese grammatika, kommunikatiewe taalonderrigbenadering, kommunikatiewe grammatika-onderrig, woordeboek, huistaal, huistaalvlak.*

## ABSTRACT

The important role of dictionary use and teaching to advance grammar teaching in the Intermediate Phase is examined by various authors. However, dictionary teaching that takes place in an integrated manner with the prescribed requirements of the curriculum document(s) and the textbook has received limited attention in theoretical publications. For this reason, the focus is on these three areas specifically (lexicography, grammar and the school curriculum) and their contribution to learning Afrikaans Home Language.

The study seeks to determine the effectiveness of the practical use of the dictionary and the integrated use of the textbook in the grade 4 classroom. The results of this study aim to determine what type of exercises / teaching (curriculum teaching or a combination of dictionary and curriculum teaching) best equips the learners and assists with the learning of Afrikaans as Home Language. The study further aims to prove that integrated dictionary and textbook teaching (coupled with the curriculum requirements) can significantly contribute to the learning of Afrikaans Home Language.

The dictionary used in this field research is the *Pharos Junior Bilingual School Dictionary* (PJTS). The textbook is the *Piekfyn Afrikaans Huistaal* Learner's book. The curriculum documents are the National Institute for Educational Development (Namibia) and the Curriculum and Assessment Policy Statement (South Africa).

***Key terms: lexicography, lexicography theory, function theory, grammar, pedagogical grammar, communicative language teaching approach, communicative grammar teaching, dictionary, home language, home language level***

# INHOUDSOPGAWE

PLAGIAATVERKLARING .....	ii
DANKBETUIGING .....	iii
OPSOMMING .....	v
ABSTRACT .....	vi
INHOUDSOPGAWE .....	vii
LYS VAN TABELLE .....	x
LYS VAN UITTREKSELS .....	xi
LYS VAN FIGURE .....	xii
Hoofstuk 1 .....	1
Inleiding.....	1
1.1. Inleiding en agtergrond.....	1
1.2. Probleemstelling en rasionaal .....	3
1.3. Doelstelling .....	4
1.4. Navorsingvrae.....	4
1.5. Navorsingsontwerp.....	5
1.6. Metodologie .....	5
1.7. Teoretiese raamwerk .....	6
1.8. Etiese kwessies en etiese klaring .....	7
1.9. Hoofstukindeling .....	7
Hoofstuk 2 .....	8
Literatuurstudie.....	8
2.1. Inleiding.....	8
2.2. Leksikografie .....	9
2.2.1. Die leksikografie .....	9
2.2.2. Woordeboeke.....	11
2.2.3. Die funksieteorie.....	12
2.2.4. Die pedagogiese leksikografie .....	14
2.2.4.1. Woordeboektipologie.....	17
2.2.4.2. Wat is woordeboekonderrig? .....	21
2.2.4.4. Woordeboeksoorte .....	25
2.2.5. Samevatting .....	29
2.3. Grammatika en grammatika-onderrig.....	29

2.3.1. Grammatika.....	30
2.3.2. Graad 4-6 .....	35
2.3.3. Die voordele van grammatika-onderrig.....	36
2.3.4. Taalleer, taalonderrig en woordeboekgebruik .....	39
2.3.5. Woordeboekgebruik en grammatika-onderrig op skool: 'n illustrasie .....	39
2.3.6. Die belang van woordeboekonderrig .....	40
2.3.7. Samevatting .....	43
2.4. Die onderrig van grammatika binne 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering .....	44
2.4.1. Kommunikatiewe taalonderrig.....	44
2.4.2. Samevatting .....	51
Hoofstuk 3 .....	53
Navorsingsmetodologie.....	53
3.1. Inleiding.....	53
3.2. Navorsingsontwerp.....	54
3.2.1. Kwalitatiewe navorsing.....	54
3.2.2. Kwantitatiewe navorsing .....	56
3.3. Navorsingsinstrumente .....	57
3.3.1. Literatuurstudie.....	57
3.3.2. Data-insameling.....	60
3.3.2.1. Die toetse .....	63
3.3.2.2. Eksperiment.....	64
3.4. Die navorsingsgroep en -plek.....	65
3.4.1. Die deelnemers .....	65
3.5. Navorsingsproses.....	66
3.6. Etiese kwessies en -klaring.....	66
3.7. Samevatting.....	68
Hoofstuk 4 .....	69
Resultate van die eksperiment: data-analise en -interpretasie .....	69
4.1. Inleiding.....	69
4.2. Resultate en bevindinge van die eksperiment.....	69
4.2.1. Die resultate .....	70
4.2.1.1 Die voortoets.....	70
4.2.1.2 Die natoets.....	72
4.3. Data-analise .....	76
4.4. Ontleding van die voor- en natoetse .....	77
4.5. Samevatting.....	84



Hoofstuk 5 .....	85
Gevolgtrekking.....	85
5.1. Inleiding.....	85
5.2. Samevatting van die inhoud van die hoofstukke .....	85
5.3. Bevindings ten opsigte van navorsingsvrae.....	86
5.3.1. Sekondêre vrae .....	87
5.3.2. Primêre navorsingsvraag .....	92
5.4. 'n Voorgestelde raamwerk .....	93
5.4.1. Inleiding.....	93
5.4.2. Aanbeveling.....	93
5.4.3. Tot slot .....	96
<b>Bronnelys</b> .....	97
Bylaag A: Etiese goedkeuring .....	108
Bylaag B: Brief vir toestemming om navorsing te doen .....	109
Bylaag C: 'n Toestemmingsbrief aan die skoolhoof .....	110
Bylaag D: 'n Toestemmingsbrief aan die Afrikaansonderwyser .....	113
Bylaag E: 'n Toestemmingsbrief aan die leerder .....	116
Bylaag F: 'n Toestemmingsbrief aan die ouer.....	119
Bylaag G: Die saamgestelde COVID-19-Protokol.....	122
Bylaag H: 'n Uiteensetting van die eksperiment .....	123
Bylaag I: Die voortoets .....	125
Bylaag J: Die natoets.....	130
Bylaag K: Die intervensie vir GROEP 1.....	135
Bylaag L: Die intervensie vir GROEP 2 .....	142

## LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Grammatikafasette vir Graad 4 .....	33
Tabel 2: Die eienskappe van die tradisionele en kommunikatiewe benadering (Nunan, 1992) .....	46
Tabel 3: Die voor- en nadele van kwalitatiewe navorsing (aangepas uit You & Dörnyei, 2016:39-41).....	55
Tabel 4: Die voor- en nadele van kwantitatiewe navorsing (You & Dörnyei, 2016: 35) .56	
Tabel 5: Die aangepaste voor- en nadele van papier-en-poltood-toetse (wat in die geval van die studie dieselfde as die aanlyn-toetse is) .....	61
Tabel 6: Enkelgroep-voortoets-natoets-ontwerp soos uiteengesit in Grosser (2016: 273) .....	62
Tabel 7: Resultate van die voortoets .....	70
Tabel 8: Resultate van die voortoets .....	72
Tabel 9: GROEP 1 voor- en natoets .....	74
Tabel 10: GROEP 2 voor- en natoets .....	75
Tabel 11: Onderskeie gemiddelde vir GROEP 1 en GROEP 2 se voor- en natoets .....	76

## LYS VAN UITTREKSELS

<b>Uittreksel 1: Voorsetselaktiwiteite wat die verskil aandui tussen tradisionele en kommunikatiewe grammatika-onderrig (Van der Walt et al., 2011). .....</b>	<b>50</b>
<b>Uittreksel 2: Vraag 7 waarmee GROEP 1 in die voortoets gesukkel het. ....</b>	<b>78</b>
<b>Uittreksel 3: Vraag 9 waarmee GROEP 1 in die voortoets gesukkel het. ....</b>	<b>78</b>
<b>Uittreksel 4: Vraag 2 en 4 waarmee GROEP 2 in die voortoets gesukkel het. ....</b>	<b>79</b>
<b>Uittreksel 5: Vraag 9 waarmee GROEP 2 in die voortoets gesukkel het. ....</b>	<b>80</b>
<b>Uittreksel 6: Vraag 7 waarmee GROEP 1 in die natoets gesukkel het. ....</b>	<b>81</b>
<b>Uittreksel 7: Vraag 10 waarmee GROEP 1 in die natoets gesukkel het. ....</b>	<b>81</b>
<b>Uittreksel 8: Vraag 15 waarmee GROEP 1 in die natoets gesukkel het. ....</b>	<b>82</b>
<b>Uittreksel 9: Vraag 5 en 7 waarmee GROEP 2 in die natoets gesukkel het. ....</b>	<b>83</b>
<b>Uittreksel 10: Vraag 9 waarmee GROEP 2 in die natoets gesukkel het. ....</b>	<b>83</b>

## LYS VAN FIGURE

<b>Figuur 1: Tipes woordeboeke (Carstens, 2018: 414)</b> .....	18
<b>Figuur 2: Voortoets van GROEP 1 en GROEP 2</b> .....	71
<b>Figuur 3: Natoets van GROEP 1 en GROEP 2</b> .....	73

# Hoofstuk 1

## Inleiding

### 1.1. Inleiding en agtergrond

Ek het in my honneursskripsie 'n dokumentanalise gedoen oor die gebruik van woordeboeke as hulpmiddel by die onderrig van grammatika in Afrikaans Huistaal, Graad 4. Met hierdie navorsing wil ek die bydrae tot en belang van woordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders ondersoek. Die doelgroep is Graad 4, die eerste graad in die Intermediêre Fase. Hierdie terrein het nog baie min aandag gekry en daarom wil ek die nodige navorsing doen om te argumenteer dat woordeboeke, asook handboeke, 'n bydrae en belang lewer tydens die onderrig van grammatika vir Afrikaans Huistaal in Graad 4.

Die fokus van die studie is op 1) grammatika, 2) leksikografiëorie (meer spesifiek die funksietëorie en pedagogiese leksikografie) en 3) die Namibiese sowel as die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (waarby woordeboeke, handboeke en leerder- of werkboeke ook aandag kry). Hierdie drie fokusareas word geïntegreer in die studie ten einde die doelstelling (afdeling 3) te bereik.

In die breë word grammatika (taalstrukture en -konvensies) gedefinieer as 'n versameling reëls of beginsels van 'n taal (Lukasavage, 2017). Die leksikografiëorie (meer bepaald die funksietëorie) bied riglyne waaraan woordeboeke moet voldoen indien hulle vir spesifieke inligtingsbehoefte opgestel word. 'n Woordeboek behoort die sosiale neigings en taalgebruiksvoorkeure van 'n spraakgemeenskap weer te gee, en dit gee ook leiding oor taalgebruik (Carstens, 2011: 371). Die kurrikulum waarna verwys word, is die Kurrikulum- en Asseringsbeleidsverklaring van die *National Institute for Educational Development*<sup>1</sup> (Namibië) en die *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring*<sup>2</sup> (Suid-Afrika) vir Afrikaans Huistaal vir die Intermediêre Fase.

---

<sup>1</sup> Daar sal voortaan van die akroniem NIED gebruik gemaak word.

<sup>2</sup> Daar sal verder van die afkorting KABV gebruik gemaak word.

Die studie sal gebruik maak van insigte uit die vakgebied van die leksikografie. Die beoefenaars van die leksikografie as dissipline kan op twee hoofkomponente fokus, naamlik: die praktiese leksikografie en die teoretiese leksikografie. Die funksieteorie as onderdeel van die teoretiese leksikografie, het sedert die vroeë 2000's baie veld gewen (Tarp, 2000: 196-197; Bergenholtz & Gouws, 2012: 38-39). Dié teorie fokus op die onderskeie funksies van woordeboeke (kyk afdeling 2.2.3.).

Die begrip *skoolwoordeboek* kan geïnterpreteer word as enige woordeboek wat saamgestel is om in die skoolomgewing te gebruik, met die doel om die aanleer van die huistaal, 'n addisionele taal of 'n vakgebied te ondersteun (Tarp & Gouws, 2010; Van der Merwe, 2014: 21). Die *HAT Afrikaanse skoolwoordeboek*, *Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek* en die *Oxford Tweetalige Skoolwoordeboek* is almal voorbeelde van skoolwoordeboeke.

Die inskrywing by die lemma **grammatika** in die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther *et al.*, 2015:378) lui soos volg: (i) die intuïtiewe kennis van die moedertaalspreker van 'n taal, (ii) die wetenskap oor die juiste gebruik van 'n taal, (iii) kuns (spraakkuns) wat daaroor handel om 'n taal reg te kan skryf en praat, asook (iv) 'n boek oor die gebruik van taalgegewens en hulle verhouding tot mekaar.

Ingevolge die gegewe riglyne van die kurrikulum, behoort grammatika-onderrig op skool op 'n kommunikatiewe wyse plaas te vind. In hierdie benadering word grammatika binne die konteks van 'n spesifieke tema onderrig, waarby tekste gebruik word en nie geïsoleerde sinne nie. Temas en tekste word gebruik om konteks te skep wat help met die vaslegging van taalvaardighede (KABV 2011:12). Die grammatika-aktiwiteite wat gegee word, is lewenswerklike aktiwiteite en outentiek, omdat dit verband hou met kommunikasiebehoefte wat deel vorm van die alledaagse lewe (Van der Walt *et al.*, 2011: 88). Die onderrig van grammatika moet met ander taalvaardighede geïntegreer word. Beide die Suid-Afrikaanse en die Namibiese kurrikula vermeld duidelik die belang van die "geïntegreerde benadering" by taalonderrig.

Van der Merwe (2014) toets woordeboekvaardighede by graad 3-leerders en kom tot die gevolgtrekking dat die onderrig van woordeboekvaardighede 'n beduidende invloed het op die woordeboek- en taalvaardighede van Afrikaanssprekende graad 3-

leerders. Sy beveel dus aan dat woordeboekvaardighede pertinent in skole onderrig moet word, sodat leerders se woordeboek- en taalvaardighede kan verbeter.

Alhoewel Van der Merwe (2014) nie direk na grammatika-onderrig verwys nie, gebruik sy wel die term *taalonderrig*. Van der Merwe (2009) noem dat daar min of selfs geen navorsing oor woordeboekgebruik in die Intermediêre Fase is nie.

Burger (2020) poog om die effektiwiteit van die praktiese gebruik van tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke deur Afrikaans addisionele taalleerders (graad 11) vas te stel en sy kom tot die gevolgtrekking dat woordeboekopeiding wel 'n plek het in die onderrig en leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal (Burger, 2020: 89). Burger gebruik leksikografieteorie, en meer bepaald die funksieteorie, om die tweetalige skoolwoordeboek en werkboeke wat sy gebruik het, te analiseer.

## 1.2. Probleemstelling en rasionaal

Ondersoekers soos Van der Merwe (2009, 2013, 2014), Claassen (2015) en Burger (2020) verwys na die belangrike rol van woordeboekonderrig. Die kern van my navorsingsprobleem is dat geen empiriese navorsing tot dusver in Suid-Afrika gedoen is om die bydrae van woordeboeke tot grammatika-onderrig in die Intermediêre skoolfase te ondersoek nie.

Alhoewel daar in die literatuur verwys word na die belang van die regte soort grammatika-onderrig (vergelyk byvoorbeeld Larsen-Freeman 2009), en ook na die bydrae wat woordeboeke tot taalonderrig kan lewer (Carstens 2018, Claassen 2015) is daar nog nie voldoende aandag aan die Afrikaanse laerskoolleerder in Namibië en Suid-Afrika bestee nie.

Die rol wat die funksieteorie kan speel om woordeboeke te analiseer, is deur Burger (2020) uitgewys. Eentalige Afrikaanse skoolwoordeboeke is nog nie bestudeer met betrekking tot dié teorie nie.

Ek beoog om bogenoemde gapings te vul en om ook praktiese voorstelle te maak (met behulp van die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* sowel as die *Piekfyn Afrikaans (2019)* skoolhandboek) om onderwysers by te staan.

Die motivering vir die ondersoek lê in my strewe om as toekomstige onderwyser self meer te leer oor hierdie aspek.

### 1.3. Doelstelling

Hierdie studie beoog om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders (spesifiek Graad 4-leerders) in Suid-Afrika en Namibië kan lewer.

### 1.4. Navorsingvrae

Om bogenoemde doelstelling te bereik, is my navorsingsvrae so geformuleer dat hulle fokus op grammatika en grammatika-onderrig binne die raamwerk van die National Institute for Educational Development in Namibië en die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring in Suid-Afrika.

Die **primêre navorsingsvraag** van hierdie studie is:

*Hoe kan skoolwoordeboeke, en handboeke geïntegreerd gebruik word om die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaalvlak in Graad 4 te ondersteun?*

**Sekondêre vrae:**

1. Wat is die aard van grammatika?
2. Wat behels die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig?
3. Hoe kan grammatika kommunikatief onderrig word?
4. Wat is die aard van grammatika-onderrig in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklarings van Namibië en Suid-Afrika vir Afrikaans Huistaal vir die Intermediêre en Senior Fase (spesifiek Graad 4)?
5. Wat is die kernaspekte van die funksieteorie?
6. Watter bestaande navorsing is beskikbaar wat oor die gebruik van woordeboeke vir die onderrig van grammatika handel?



7. Watter potensiële ontginningsmoontlikhede kan uit geselekteerde skoolwoordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika geïdentifiseer word?

## 1.5. Navorsingsontwerp

Volgens Maree (2011: 70), Maree (2016: 53) en Dreyer (2016: 231) is die navorsingsontwerp van 'n studie die plan of strategie wat die aard van die navorsing tipeer. Daar is twee basiese navorsingsontwerpe: kwalitatief en kwantitatief. Die navorsingsontwerp vir hierdie studie sal 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp met kwantitatiewe navorsing kombineer; met ander woorde ek gaan van 'n gemengde metode gebruik maak om die navorsingsvrae te beantwoord.

## 1.6. Metodologie

Die metodologie van hierdie studie is daarop gerig om die navorsingsvrae (afdeling 1.4) te beantwoord. As deel van die kwalitatiewe navorsingsdeel in die studie is 'n dokumentanalise en 'n literatuurstudie gedoen. Die kwalitatiewe navorsing is gerig op die beantwoording van die sekondêre vrae 1 tot 6.

Die kwantitatiewe navorsingdeel van die ondersoek maak gebruik van 'n eksperiment om die sekondêre navorsingsvraag (7) en die primêre navorsingsvraag te beantwoord.

Alhoewel die metodologie in breë lyne dié van Burger (2020) volg, is dit nie 'n replikastudie nie, omdat die navorsingsvrae nuut en anders is, Burger (2020) stel ook geen vrae nie, maar toets 'n hipotese. Die graad van die afgebakende proefgroep ('n belangrike veranderlike) van die navorsingsgroepe verskil ook. Waar Burger gefokus het op Graad 11-leerders (Afrikaans Eerste Addisionele Taal) fokus ek op Graad 4 Afrikaans Huistaal. Die inhoud van my toetse en die intervensie is dus wesenlik anders as dié van Burger.

## 1.7. Teoretiese raamwerk

Hierdie studie word gesitueer binne die teoretiese raamwerk van die leksikografie, meer bepaald woordeboekonderrig en -gebruik, waar veral die funksieteorie belangrik is. Alhoewel die onderrig van grammatika belangrik is vir die studie, omdat die soeke na grammatika-inligting een van die funksies is waarvoor 'n (pedagogiese) woordeboek in 'n klaskamer gebruik kan word, is nóg 'n indiepte-ondersoek na die wesenskenmerke van grammatika, nóg onderrigbenaderings soos kommunikatiewe taalonderrig, die fokus. Laasgenoemde aspek is wel 'n realistiese, maar ook beperkende faktor eie aan die navorsingsomgewing (die sosiale konteks in 'n Suid-Afrikaanse skool) waar die navorsing onderneem word. Dit is beperkend, omdat die kurrikulum streng voorskrifte rakende grammatika-onderrig bevat.

In die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring word die begrip *Taalstrukture en -konvensies*<sup>3</sup> gebruik om onder andere na *pedagogiese grammatika* te verwys: die reëls rakende taalgebruik wat vir instruksionele en assesseringsdoeleindes gebruik word. Hierdie tipe grammatika hou verband met woorde (bv. lettergrepe en klankgrepe, homonieme en homofone, basisvorme, ens.), sinne (bv. ontkenning, saamgestelde sinne, veelvoudige sinne en enkelvoudige sinne), spelling en puntuasie (bv. spelling en die gebruik van leestekens en skryftekens) en woordeskat in konteks. Hoewel *Taalstrukture en -konvensies* (oftewel grammatika) op skoolvlak onderrig word, is daar twee teenstrydige standpunte oor die noodsaaklikheid daarvan. Aan die een kant redeneer Chomsky en Halle (1965) dat grammatika die intrinsieke bevoegdheid van die ideale spreker-hoorder is, met ander woorde hulle redeneer dat grammatika iets is waarvoor moedertaalsprekers alreeds beskik. Aan die ander kant is DeCapua (2017:1-2) oortuig daarvan dat dit eksplisiet (met duidelike verklaring) onderrig en geleer moet word, veral wat terminologie en abstrakte begrippe soos naamwoorde betref. Grammatikale bevoegdheid is 'n teiken of doelwit vir sprekers of skrywers om vaardige sprekers of skrywers in hulle taal te wees (DeCapua, 2017:1-2).

---

<sup>3</sup> *Taalstrukture en -konvensies* is die term wat in die National Institute for Educational Development (Namibië) en die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika) gebruik word, maar in die studie word die term *grammatika* gebruik, omdat dit 'n universele term is wat in die literatuur voorkom.

Bogenoemde standpunte vorm die raamwerk vir die studie.

### 1.8. Etiese kwessies en etiese klaring

Etiek het die basis geword vir die uitvoering van effektiewe en doeltreffende navorsing soos beskryf deur Strydom (2011: 114). Navorsingsetiek verwys na morele aspekte wat verband hou met die uitvoering van navorsing, in besonder navorsing wat die deelname van mense behels.

Om dié studie te onderneem, is aansoek om etiese klaring by die Universiteit van Pretoria se etiekkomitee gedoen en etiese klaring is verkry. Kyk na die volledige bespreking van dié etiese kwessies en etiese klaring onder afdeling 3.6.

'n Etiese aspek wat ook van toepassing op hierdie studie is, is plagiaat. Plagiaat word volgens Strydom (2011: 123) gedefinieer as die gebruik van ander navorsers se idees en werk as jou eie, hetsy opsetlik of per ongeluk, sonder om erkenning te gee daaraan. My plagiaatverklaring is aangeheg op bl. ii.

### 1.9. Hoofstukindeling

Hoofstuk 1	Inleiding
Hoofstuk 2	Literatuuroorsig
Hoofstuk 3	Metodologie
Hoofstuk 4	Data-aanbieding en -ontleding
Hoofstuk 5	Antwoorde op navorsingsvrae, gevolgtrekkings en aanbevelings

# Hoofstuk 2

## Literatuurstudie

### 2.1. Inleiding

Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*<sup>4</sup> (Luther *et al.*, 2015: 740) definieer *literatuurstudie* soos volg: "... die studie van die beskikbare bronne oor 'n bepaalde onderwerp". Volgens Brown en Fallin (2019: 55) is 'n literatuurstudie die "raamwerk", "gids" of "rigtingwyser" vir navorsing.

Om die raamwerk vir hierdie studie vas te stel, en om die sekondêre navorsingsvrae (1-6) te beantwoord, het ek 'n literatuurstudie onderneem.

Daar is drie fokuspunte waaraan aandag geskenk moet word: leksikografieteorie, grammatika, en die kurrikulumvereistes vir die kommunikatiewe onderrigbenadering rakende grammatika-onderrig soos dit uiteengesit word deur die NIED (Namibië) en die KABV (Suid-Afrika).

'n Oorsig oor pedagogiese leksikografie (skoolwoordeboeke) word gegee, met die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* as hooffokus. Die handboek oorsig fokus op die kurrikulumgerigte handboek, *Piekfyn Afrikaans Huistaal Leerdersboek vir graad 4 (2019)*<sup>5</sup>, en slegs dele uit dié handboek wat oor grammatika handel.

Die oorsig oor die NIED (Namibië) en die KABV (Suid-Afrika) fokus op die onderrig van huistaal by Graad 4-leerders; die oorsig oor die aard van grammatika fokus op die onderrig en leer daarvan, en laastens fokus die oorsig oor die leer van 'n taal op die leer van 'n huistaal.

---

<sup>4</sup> Voortaan sal die akroniem *HAT* gebruik word.

<sup>5</sup> In die vervolg sal daar na die term 'Piekfyn Afrikaans' verwys word.

## 2.2. Leksikografie

Die leksikografie sal in die volgende afdeling kortliks bespreek word ten einde te belig wat leksikografie, die funksieteorie en pedagogiese leksikografie is, asook watter rol leksikografie in die studie speel.

### 2.2.1. Die leksikografie

Leksikografie as 'n dissipline kan op twee hoofkomponente fokus, naamlik die praktiese leksikografie en die teoretiese leksikografie (Gouws, 2017: 429). Die praktiese leksikografie, ook bekend as die leksikografiepraktyk, se hoofokus is die beplanning en die samestelling van woordeboeke (Gouws, 2017: 429), terwyl die teoretiese leksikografie te make het met woordeboeknavorsing wat op die ontwikkeling van leksikografiese modelle en die kritiese evaluering van woordeboekstruktuur, -inhoud en -funksies fokus (Gouws, 2017: 429). Die funksieteorie soos deur Tarp (2000: 196-197) en Bergenholtz en Gouws (2012: 38-39) voorgestel, fokus op die onderskeie funksies van woordeboeke.

Gouws (2021: 50) meen dat woordeboeke praktiese gebruiksinstrumente is wat saamgestel is om in bepaalde gebruikssituasies antwoorde te verskaf op vrae van die bepaalde teikengebruikersgroep. Hy sê ook verder dat elke woordeboek 'n werklike doel moet hê. Gouws (2021: 50) is van mening dat die werklike doel van die woordeboek is om die geïdentifiseerde teikengebruiker daartoe in staat te stel om aan die hand van data in die woordeboek inligting te kan onttrek ter bevrediging van daardie leksikografiese behoefte wat die betrokke woordeboekraadpleging geaktiveer het. As gevolg van die verskillende gebruikers wat in verskillende gebruikssituasies verskillende inligtingsbehoefte het, stel Gouws (2021: 50) dat “die legende van **dié** woordeboek wat 'n enkele bron is, is wat alle leksikografiese behoeftes van alle lede van 'n taalgemeenskap kan oplos lank reeds onwettig verklaar is.”

Gouws (2021: 50) wys ook daarop dat daar 'n sterk gerigtheid in die teoretiese en die praktiese moderne leksikografie op 'n geïdentifiseerde teikengebruiker is wat meebring dat daar veel meer moeite gedoen word om in die tipologiese verskeidenheid wat die leksikografiepraktyk kenmerk, te voorsien en wat ook neerslagplek bied aan 'n verskeidenheid datatipes en bewerkingsprosedures.

Gouws (1996: 177) redeneer dat die leksikografie 'n doelgerigte menslike aktiwiteit is, waarvoor die beginsels van 'n taal een van 'n reeks parameters is wat die uiteindelijke vorm van 'n woordeboek bepaal.

Deel van die algemene leksikografie is aspekte soos die doel van 'n woordeboek, die organisasieteorie en die beplanning van woordeboekprojekte, leksikografiese taalnavorsing wat fokus op die verkryging, toetsing en verwerking van data, asook leksikografiese taalbeskrywing wat woordeboektipologie en die teksteorie vir leksikografiese tekste aan die orde stel (Wiegand, 1984: 14, soos aangehaal deur Gouws, 1996: 172). Volgens Gouws het Wiegand (1984) die taalleksikografie verdeel in vier onderafdelings: (i) 'n algemene afdeling bestaande uit aspekte soos die doelstellings van woordeboeke, die verwantskappe tussen die leksikografiese teorie en ander teorieë, en “beginsels van die geskiedenis van die leksikografie”; (ii) die organisasieteorie wat die opstel van 'n woordeboekplan, 'n woordeboekbasis en 'n leksikografiese lêer<sup>6</sup> [...], asook die eintlike skryf van woordeboektekste” behels; (iii) die leksikografiese taalnavorsingsteorie, “wat die teorie van dataversameling, dataprocessering en rekenaar[onder]steunde leksikografie insluit”, en laastens, die (iv) leksikografiese taalbeskrywingsteorie. Volgens Gouws (2013: 246) behels die laasgenoemde afdeling (iv) sake soos “woordeboektipologie en 'n teksteorie vir leksikografiese tekste.” Gouws (1996: 180) meen dat die vasstelling van die volgorde vir leksikografiese behoeftevervulling uit heel praktiese riglyne volg, wat binne 'n algemene leksikografieteorie (soos bo verduidelik) aangebied word.

Benewens bogenoemde aspekte bestaan die leksikografieteorie uit verskeie afdelings, naamlik:“(a) “navorsing oor woordeboekgebruik”; (b) “woordeboekkritiek”; (c) “woordeboekgeskiedenis” en (d) “die algemene teorie van taalleksikografie.” Navorsing oor die woordeboekgebruik moet as een van die belangrikste vertrekpunte dien vir enige leksikografiese projek van enige individuele taal (Wiegand, 1984: 14, soos aangehaal deur Gouws, 1996: 172). Wat by dié navorsing ter sprake kom, is veral die posisie van die gebruiker, sy/haar behoeftes en sy/haar vaardighede (Gouws, 1996: 177). Gouws (1996: 179) is ook van mening dat die woordeboekkritiek een van die min vorme van inspraak is wat 'n linguis, 'n metaleksikograaf en 'n algemene woordeboekgebruiker in die leksikografiese praktyk het. Dit is belangrik dat

---

<sup>6</sup> Gouws (2013: 246) beskryf 'n *leksikografiese lêer* soos volg; “Dit is 'n lys lemmas wat uit die woordeboekbasis geselekteer is vir opname in 'n bepaalde woordeboek.”

leksikograwe linguisties onderleg moet wees, ter wille daarvan dat woordeboeke 'n taalkundige bewerking van die leksikon behoort te bied (Gouws, 1996: 180).

### 2.2.2. Woordeboeke

Wang (2012) maak die stelling dat die eerste woordeboek, volgens sommige geleerdes, ongeveer 4000 jaar gelede vervaardig is.

Carstens (2018: 409) beskryf 'n woordeboek as 'n lys gerangskikte woorde, meestal alfabeties, van 'n besonderse taal met hulle verklarings, betekenis of vertalings in een of meer ander tale. Die volledigheid van so 'n lys woorde hang volgens Carstens (2018: 409) af van die aard en die omvang van die betrokke woordeboek. So 'n woordeboek (of leksikon) se veronderstelling is dat dit in 'n mate die sosiale neigings en taalgebruiksvoorkeure van 'n spraakgemeenskap sal reflekteer en juis daarom die nodige leiding oor taalgebruik sal gee, oor aspekte soos; a) uitspraak, b) etimologie, c) spelling, d) morfologie, e) betekeniswessies, f) idiomatiese uitdrukkings, en so meer. Woordeboekmakers probeer so ver as moontlik dit so gebruikervriendelik as moontlik maak, met ander woorde bronne waarin inligting gou en maklik verkry kan word.

Volgens Wang (2012: 12) is daar al hoe meer woordeboeke, insluitend allerlei gespesialiseerde woordeboeke en leerderwoordeboeke, geskep om aan verskillende gebruikers se praktiese vereistes te voldoen. Hy noem dat die ontwikkeling van gespesialiseerde woordeboeke volg op die ontwikkeling van wetenskap en tegnologie en dit lei gevolglik tot 'n toename in die aantal presiese klassifikasies binne hierdie velde.

Die ontwikkeling van leerderwoordeboeke vir die aanleer van vreemde tale volg op die toenemende kommunikasie tussen mense regoor die wêreld. Die rede hiervoor kan wees dat mense sake met mekaar moet doen, iets wat baie vergemaklik word deur mekaar se tale aan te leer (Wang, 2012: 12). Om aan die vereistes van hierdie globaliserende wêreld te voldoen, is allerlei soorte tweetalige en eentalige woordeboeke nodig. 'n Moontlike praktiese rede hiervoor was om gebruik te kon maak van die 'tuisgemaakte' manier om woordeboeke te maak, toe die wêreld se vereiste op die gebied van woordeboeke klein was. Meer onlangs is daar konstante en ook

baie vereistes aan woordeboeke gestel, en dit het die probleme op hierdie gebied egter meer prominent gemaak. Baie algemene en praktiese probleme kom by die maak van woordeboeke na vore, soos byvoorbeeld hoe om woordeboeke te evalueer, hoe om beter woordeboeke te maak en hoe om soveel woordeboeke so goed as moontlik te kategoriseer (Wang, 2012: 12). Al hierdie probleme vra vir die onafhanklike bestaan van die leksikografieteorie.

Benewens die oorkoepelende teorie soos uiteengesit deur Gouws (1996), is Bergenholtz en Tarp (2003) se funksieteorie ook ter sake. Hulle fokus op die onderskeie funksies van 'n woordeboek vir die bevrediging van spesifieke leksikografiese behoeftes van die gebruikers (Bergenholtz & Tarp, 2002). Die teorie word deeglik in die volgende afdeling bespeek.

### 2.2.3. Die funksieteorie

Die funksieteorie, oorspronklik geformuleer deur Tarp (2000: 196-197), later uitgebrei en aangevul deur Bergenholtz en Gouws (2012:38-39), vertrek vanuit die perspektief van die moontlike woordeboekgebruiker, sy/haar behoeftes en naslaanvaardighede, asook die gebruikerssituasie. Voorlopers aangaande die teorie was Tarp, Bergenholtz en Gouws, met Fuertes-Olivera as nog 'n belangrike navorser. Daar word aanvaar dat die inhoud en ontwerp van 'n woordeboek bepaal word deur die behoeftes van die gebruikers (Fuertes-Olivera, 2009; Fuertes-Olivera, 2010; Fuertes-Olivera & Ascensión, 2008:2; Tarp, 2008). Die behoeftes van teikengebruikers van 'n woordeboek, asook hulle vaardighede, onder andere naslaanvaardighede, is sentraal tot die funksieteorie.

Tot dusver fokus navorsers wat binne dié teorie werk veral op skoolleerders en aanleerderwoordeboeke om 'n vreemde taal aan te leer (Tarp, 2008). E-woordeboeke, wat toenemend gesien word as nog 'n naslaanbron naas andere en nie meer as 'n woordeboek in die tradisionele sin van die woord nie, staan al hoe meer in die sentrum van ondersoek (vergelyk Fuertes-Olivera 2009; Gouws 2013(a); Gouws 2013(b); Nielsen & Tarp, 2009; Tarp 2008). Binne die funksieteorie word gespesialiseerde (terminografiese) woordeboeke beskryf en ontleed (Tarp & Fuertes-Olivera, 2014).



Die funksieteorie en pedagogiese leksikografie vind aansluiting bymekaar, omdat die funksieteorie fokus op die werklike gebruiker in 'n werklike situasie se behoefte aan inligting. Die pedagogiese leksikografie het die woordeboek soos wat dit gebruik word in 'n onderrigsituasie as onderwerp.

In die funksieteorie word die vraag betreffende die keuse van 'n spesifieke woordeboek (en vir dié studie is die keuse van 'n spesifieke skoolwoordeboek belangrik) beantwoord deur vas te stel of die gebruik van dié woordeboek tot die oplossing van die gebruikers se inligtingsprobleem lei (Tarp, 2008). Die leksikografiese funksie van 'n woordeboek staan sentraal en die ontwikkeling van dié teorie haak ook by Hausmann en Kroman se onderskeid tussen passiewe en aktiewe woordeboeke aan (Gouws, 2014: 380). 'n Sogenaamde aktiewe woordeboek wil die gebruiker help om teks te produseer, waar passiewe woordeboeke veral help met die begrip van 'n teks.

'n Pedagogiese woordeboek kan verskeie moontlike funksies in die klaskamer vervul. 'n Kommunikatiewe funksie, as voorbeeld hiervan, is gerig op teksproduksie waar 'n kognitiewe funksie, byvoorbeeld, gerig is daarop om bykomende inligting soos morfologiese en sintaktiese inligting te gee (Tarp, 2000, 2008; Bergenholz & Tarp 2002).

Om leksikograwe te help om te bepaal vir watter funksies 'n woordeboek deur 'n spesifieke gebruiker geraadpleeg sou kon word, identifiseer Tarp (2000: 194-195), agt primêre gebruikerskenmerke, naamlik:

1. Die gebruikers se moedertaal.
2. Die gebruikers se vaardigheid in hul moedertaal.
3. Die gebruikers se vaardigheid in 'n tweede of vreemde taal.
4. Die gebruikers se vertaalervaring en -vermoëns.
5. Die vlak van die gebruikers se algemene kulturele en ensiklopediese kennis.
6. Die gebruikers se vaardigheid in 'n bepaalde gespesialiseerde veld.
7. Die gebruikers se vaardigheid in taal vir spesifieke doeleindes<sup>7</sup> in hul moedertaal.
8. Die gebruikers se vaardigheid in TSD in hul tweede of vreemde taal.

---

<sup>7</sup> Daar sal verder van die afkorting *TSD* gebruik gemaak word.

Al agt die primêre gebruikerskenmerke is van toepassing op alle skoolwoordeboeke, maar slegs die eerste vyf kenmerke is van toepassing op tweetalige skoolwoordeboeke. Tarp (2000: 195) toon aan dat die leksikograaf ook die gebruiker se sekondêre kenmerke, meer spesifiek die “algemene ervaring met woordeboekgebruik”, in ag moet neem.

Die situasie waarin die gebruiker verkeer, moet ook vasgestel word, byvoorbeeld in ’n skoolklaskamer met boeke of tuis voor ’n rekenaar.

Omdat die funksieteorie die gebruiker en sy/haar leksikografiese behoeftes, ervaring en opleiding sentraal plaas, is dit die gekose teorie vir hierdie studie, wat verder bespreek gaan word (afdeling 2.2.3.). Die pedagogiese leksikografieteorie oorvleuel met die funksieteorie. Dit is daarom belangrik om te verstaan wat die pedagogiese leksikografie behels. In die volgende afdeling word die pedagogiese leksikografie bespreek.

#### 2.2.4. Die pedagogiese leksikografie

Welker (2008: 21) definieer *pedagogiek* as die teorie (of wetenskap) van onderrig. ’n Pedagogiese woordeboek het dus te make met onderrig. Tarp (2011: 221) definieer ’n pedagogiese woordeboek as ’n woordeboek wat spesiaal ontwerp is om leerders (hetsy in hulle moedertaal of in ’n vreemde taal) met die taal self, maar ook met wetenskaplike en praktiese dissiplines te help. Pedagogiese leksikografie word deur hom gedefinieer as “the branch of lexicography dealing with the theory and practice of pedagogical dictionaries” (Tarp, 2011: 222).

Die bogenoemde terme (*pedagogiese leksikografie* en *pedagogiese woordeboeke*) kan as hiponieme van mekaar geklassifiseer word. Welker (2018: 18) gee die volgende definisie vir pedagogiese leksikografie:

- “Pedagogical lexicography includes all dictionaries conceived for learners of either a foreign language or the mother tongue.”

Hartmann en James (1998: 107) definieer *pedagogiese woordeboeke* as volg:

- “A reference work specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language. The distinction usually made between a dictionary for native speakers (school dictionary) and one for non-native learners (learner's dictionary) is not helpful.”

Benewens die bogenoemde definisie, definieer Bergenholtz *et al.* (1995: 214), in die *Nordisk Leksikografisk Ordbok*, 'n *pedagogiese woordeboek* soos volg:

- “A dictionary especially designed for certain user groups as a tool to assist language learning.”

Op grond van die bogenoemde definisies is Tarp (2011: 221) van mening dat die terme *pedagogiese woordeboek* en *pedagogiese leksikografie* soos volg herdefinieer moet word:

- 'n *Pedagogiese woordeboek* is 'n woordeboek wat spesiaal ontwerp word om leerders van tale (hetsy 'n moedertaal of 'n vreemde taal) en wetenskaplike- en praktiese dissiplines te help.
- *Pedagogiese leksikografie* is die tak van die leksikografie wat handel oor die teorie en praktyk van pedagogiese woordeboeke.

Dolezal en McCreary (1999) se definiëring van die domein van die pedagogiese leksikografie is omvattend en sluit ook die bestudering van woordeboekgebruik deur onderwysers en studente, in formele en informele omgewings in. Dolezal en McCreary (1999) verskaf 'n uitvoerige, geannoteerde bibliografie van navorsing in die pedagogiese leksikografie vanaf 1979 tot 1999. Uit hulle opgawe is dit duidelik dat die meeste navorsing op taalaanleer, aanleerderwoordeboeke en die taalaanleerder fokus. Die volgende aspekte kry aandag: woordeboektipologie, gebruikersbehoefte, woordeboekkeuse, leesbegrip en wordeskataanleer. Volgens Dolezal en McCreary word die meeste empiriese navorsing oor woordeboekgebruik gemotiveer deur woordeboekgebruikers se belangstelling in aanleerderwoordeboeke – woordeboeke vir tweedetaalleerders.

Die pedagogiese leksikografie is 'n veld met groot reikwydte. Vergelyk byvoorbeeld Rundell, (1998), Schafroth, (1997), Tomaszczyk, (1981, 1987), en Zöfgen (1994). Verskeie ondersoekes is deur hierdie skrywers geloods. Vervolgens skenk ek kortliks aandag aan hulle navorsing.

Rundell (1998) ondersoek die gebruik van 'n korpus om 'n leerderwoordeboek op te baseer. Hy waarsku teen die oorbenutting van gedekontekstualiseerde voorbeelde uit die korpus. Schafroth (1997) beskryf drie Spaanse leerderwoordeboeke. Hy vergelyk hul lemmakeuses, die behandeling van kollokasies, die duidelikheid van die definisies, die behandeling van grammatika en die bruikbaarheid van hul gebruiksinligting, asook die politieke korrektheid daarvan. Tomaszczyk (1987) se studie het ten doel gehad om 'n aantal tekste wat deur niemoedertaalsprekers vertaal is, te ondersoek om te kyk na gevalle van afwyking van die doeltaalnorme in terme van die inligting wat deur woordeboeke verstrek word, om sodoende vas te stel watter foute vermy kon word indien woordeboeke geraadpleeg sou word. Die doel van Zödgen (1994) se navorsing was om by te dra tot die teoretiese sowel as die empiriese kant van die leerderwoordeboek-navorsing. 'n Wye verskeidenheid onderwerpe, soos die ontledings van spesiale woordeboeke, die resultate van empiriese woordeboeknavorsing en die beginsels van vreemdetaalonderrig word gedek. Zödgen (1994) poog om praktiese perspektiewe op eentalige en tweetalige pedagogiese leksikografie te bied. Beide die teoretiese as die praktiese leksikografie kry aandag in hierdie navorsing.

Tono (2009: 105) noem dat die leksikografie 'n wye verskeidenheid interdisiplinêre gebiede dek, naamlik: taalkunde, naslaanwetenskappe, taalonderrig en -leer.

'n Algemene benadering in die leksikografie is die poging om kennis en feite, wat in hierdie uiteenlopende gebiede voorkom, toe te pas op die maak van woordeboeke. Taalkundiges bestudeer tale en lig leksikografie in oor beter of meer innoverende maniere om 'n woord te beskryf, gebruiksinligting te gee, illustratiewe voorbeelde te gee, ensovoorts (Tono, 2009: 105). In die afgelope twee dekades is hierdie tradisionele benadering tot die maak van woordeboeke oorgeneem deur 'n meer data-georiënteerde benadering tot leksikografie, gebaseer op empiriese navorsing oor taalkorpora, woordeboekgebruikers en taalleerders. Dit geld veral in die gebied van pedagogiese leksikografie (Tono, 2009: 105). Wat die metodologie betref, is dit belangrik om te let op Welker (2010: 265) wat daarop wys dat die meeste studies oor woordeboekgebruik op die gebruikers se eie retrospeksie steun, via vraelyste of onderhoude.

Dit wil voorkom asof die meeste internasionale navorsing konsentreer op die veld van tweedetaalverwerwing. Ek kon tot dusver geen navorsing opspoor wat op die leiding wat woordeboeke (kan) verskaf met betrekking tot grammatika fokus nie. Dit kan, volgens my, op 'n leemte in die internasionale pedagogiese leksikografie dui.

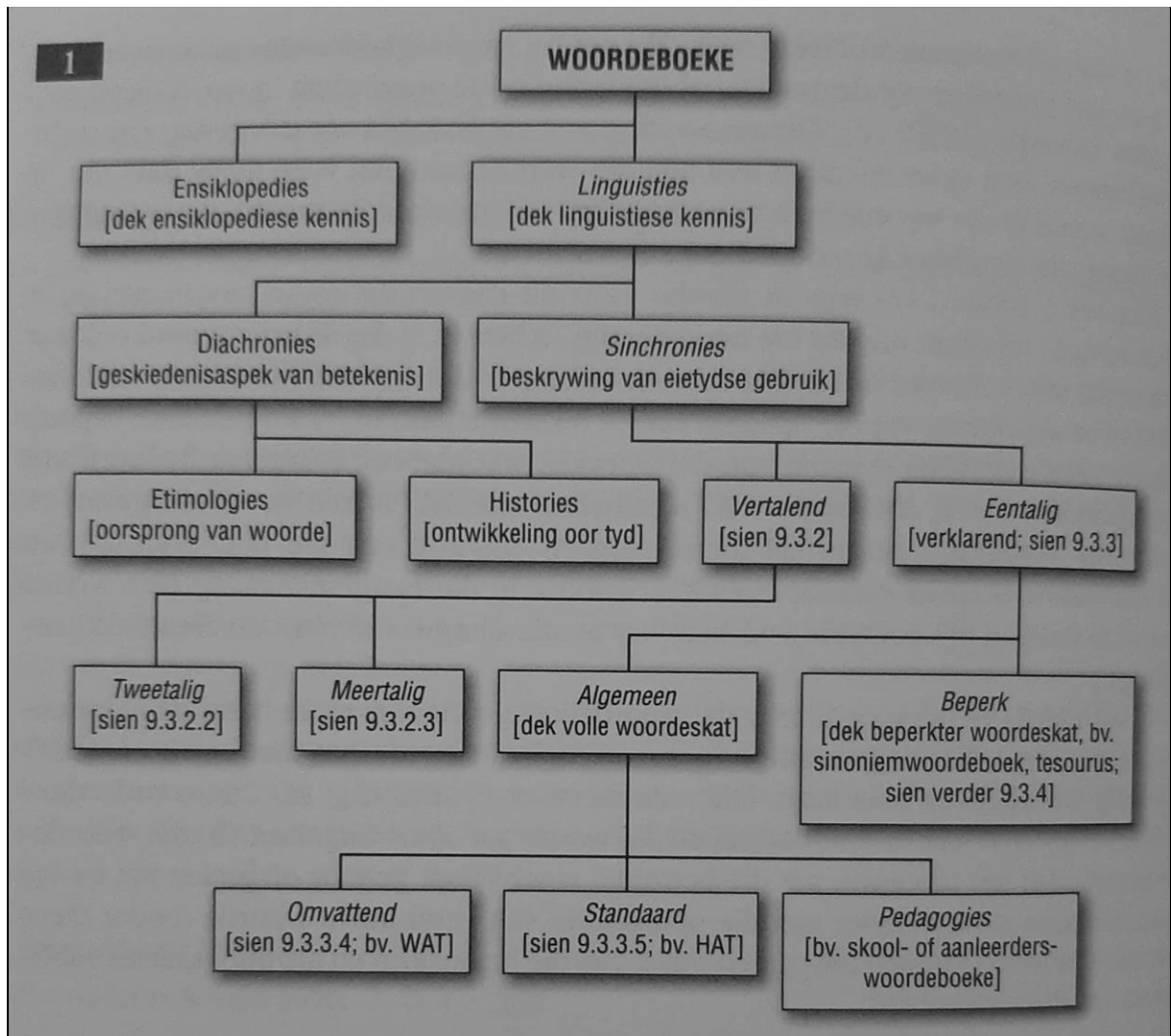
Dit is opvallend dat Suid-Afrikaanse navorsers soos Van der Merwe veral innoverend is met hulle eksperimentele metodes. In die Suid-Afrikaanse sosiale konteks konsentreer Van der Merwe (2014) op huistaalleerders in die laerskool, spesifiek in die grondslagfase, met die vereistes en beperkinge van die skoolkurrikulum in gedagte.

#### 2.2.4.1. Woordeboektipologie

Die keuse van die toepaslike woordeboek op skoolvlak is belangrik en daarom gee ek ook hieraan aandag. Gouws (2014: 382-390) gee 'n deeglike bespreking van verskillende soorte woordeboeke. Vir die doeleindes van hierdie studie, word daar op die belangrike kategorie leerder(skool)woordeboeke, spesifiek eentalige, maar ook tweetalige Afrikaans – Engels woordeboek gefokus.

Die verskille tussen verskillende tipes woordeboeke (verskillende tipes skoolwoordeboeke ingesluit) is dubbelsinnig en onduidelik.

Die volgende skematiese indeling, soos saamgestel deur Carstens (2018: 414), gee 'n goeie idee van die tipes woordeboeke wat aangetref kan word:



**Figuur 1: Tipes woordeboeke (Carstens, 2018: 414)**

Gouws (2009: 73) sê dat die tipologiese verskeidenheid een van die opvallende kenmerke van die hedendaagse leksikografie is. Dit is in dié verband belangrik om vertrouwd te wees met 'n aantal gevestigde onderskeidings ten opsigte van die versameling woordeboeke. Een so 'n onderskeiding is dié tussen linguistiese en ensiklopediese woordeboeke (Gouws, 2009: 73). Daarbenewens wys Gouws (2009: 73) daarop dat die klem tradisioneel op die taalkundige kenmerke van woorde in linguistiese woordeboeke en in ensiklopediese woordeboeke is eerder as op die saak waarna die betrokke woord verwys. 'n Verdere belangrike tipologiese tweedeling kan wees tussen woordeboeke wat met die algemene taal werk en daardie woordeboeke wat met die taal van spesifieke deelgebiede van die leksikon, byvoorbeeld vaktaal, werk (Gouws, 2009: 73). Dit lei dan tot die onderskeid wat tussen algemene en beperkte woordeboeke getref kan word. 'n Verskeidenheid subtypes, wat buite die

parameters van die studie val, kan binne die beperkte woordeboeke ontstaan. Gespesialiseerde woordeboeke, wat ook bekend kan staan as vakwoordeboeke, is een so 'n sub tipe (Gouws, 2009: 73).

Gouws (2009: 73) noem verder dat die vryheid, van die samestelling van 'n woordeboek, moet bestaan en dat dit benut moet word om 'n woordeboek so saam te stel dat dit ook tipologies weerspieël wat die geïdentifiseerde teikengebruiker benodig. Hartmann (1989) (soos aangehaal deur Gouws, 2009: 73) stel duidelik dat die samestelling van enige woordeboek voorafgegaan moet word deur 'n indringende behoeftebepaling, en om so 'n behoeftebepaling na te kan kom moet 'n ondubbelsinnige vasstelling van die teikengebruiker van die beplande woordeboek uitgeoefen word. Die funksies van 'n beplande woordeboek moet vasgestel word na aanleiding van die gebruikersprofiel en die inhoud van woordeboekstrukture moet bepaal word op grond van die gestelde funksies (Gouws, 2009: 73).

Gouws (2009: 74) sê dat die aard van 'n woordeboek nie bepaal moet word deur 'n tipologiese klassifikasie wat vooraf gemaak word nie. Hy sê dat dit eerder as 'n reaksie moet volg ter beskrywing van die voltooide woordeboek. Gouws (2009: 74) noem dat so 'n vasstelling eers gemaak kan word wanneer die woordeboek voltooi is, dit kan nie altyd binne die bestaande tipologiese kategorieë plaasvind nie en dit mag ook nodig wees dat daar selfs 'n nuwe en unieke tipologiese beskrywing vir 'n spesifieke woordeboek aangewend moet word. Gouws (2009: 74) brei verder uit oor hoe daar van die streng tipologiese klassifikasie ontsnap kan word, naamlik: deur 'n doelbewuste vermenging van kenmerke van verskillende en uiteenlopende woordeboeksoorte ter wille van die daarstelling van 'n produk wat in 'n hoër mate geskik is vir die behoeftes van 'n gegewe gebruikersgroep. Dit is die afgelope dekade te sien in die beginsel van tipologiese hibridisering in die leksikografie. Dit is juis dié benadering (tipologiese hibridisering<sup>8</sup>) wat aan leksikografie die moontlikheid bied om werklik gebruikgerigte woordeboeke te kan saamstel (Gouws, 2009: 74).

Die beperkte makrostruktuur (wat deur Burger (2017: 12) beskryf word as een van die hoofordeningstrukture vir die ordening van die leksikale items wat as lemmakandidate in die woordeboek aangebied word), stel vir 'n skoolwoordeboek

---

<sup>8</sup> Gouws en Leroyer (2009: 151) definieer tipologiese hibridisering soos volg, "Van die behoeftes van 'n bepaalde gebruikersgroep kan 'n woordeboek saamgestel word wat 'n eiesoortige tipologiese vermenging of vernuwing verteenwoordig. Die beginsel van 'n tipologiese hibried is reeds gevestig."

gewoonlik die kernwoordeskat voor waarmee skoliere tydens alledaagse gesprekke en in hul studiemateriaal in kontak kom.

Burger (2017: 12) beskryf die mikrostruktuur as een van die hoofordeningstrukture wat “die ordening van die datakategorieë, wat as deel van die bewerking van die lemmakandidate optree,” bepaal.

Volgens Burger (2017: 12) is die artikels in skoolwoordeboeke meestal beperk. Skoolwoordeboeke bevat dan ook oor die algemeen redelik min data.

Aangesien een van die teoretiese basisse van hierdie studie die funksieteorie is, soos uiteengesit deur Tarp (2011), sal die bespreking van leerderwoordeboeke ook gebaseer wees op Tarp (2011) se bespreking van leerderwoordeboeke (pedagogiese woordeboeke).

Die *Woordeboek van die Afrikaanse Taal*<sup>9</sup> (Botha, 2013) definieer *skoolwoordeboek* as “Pedagogiese woordeboek wat bedoel is vir leerders wat moedertaal- of vreemdetaalsprekers is en waarvan die mikrostruktuur tipies aangepas is vir leerders se taalvermoë en die makrostruktuur gewoonlik meer beperk is as dié van aanleerderwoordeboeke.”

Die begrip *skoolwoordeboek* word deur Tarp en Gouws (2010) omskryf as enige woordeboek wat saamgestel is om spesifiek in die skool gebruik te word en ten doel het om die aanleer van die huistaal, ’n addisionele taal of ’n vakgebied te ondersteun. Van der Merwe (2014: 21) beskryf dit as woordeboeke wat “spesifiek beplan en aangepas (is) by leerders se taalkundige, verstandelike, kulturele en ensiklopediese ontwikkeling.” Die *Woordeboek van die Afrikaanse Taal* Deel XVI definieer *skoolwoordeboek* as: “Pedagogiese woordeboek wat bedoel is vir leerders wat moedertaal- of vreemdetaalsprekers is en waarvan die mikrostruktuur tipies aangepas is vir leerders se taalvermoë en die makrostruktuur gewoonlik meer beperk is as dié van aanleerderwoordeboeke.”

Kortliks kan dus gesê word dat skoolwoordeboeke woordeboeke is wat op moedertaal-, tweedetaal- en vreemdetaalsprekers gerig is. Die fokus van my studie val op ’n subtipologiese onderskeiding, pedagogiese woordeboeke, waaronder eentalige skoolwoordeboeke ook ingedeel word (Gouws & Prinsloo, 2005: 51, Tarp, 2011: 221).

---

<sup>9</sup> Die afkorting *WAT* sal verder gebruik word.



Tarp (2011: 226) is van mening dat ook tweetalige skoolwoordeboeke in hierdie subkategorie ingedeel kan word. Die primêre doel van 'n tweetalige woordeboek is om "n teikentaalekwivalent vir 'n gegewe brontaalitem te voorsien" (Gouws & Prinsloo, 2005: 52). 'n Goeie tweetalige woordeboek verskaf nie net inligting oor een taal nie, maar bied ook toegang tot nog 'n taal en verhoog die gebruikers se kommunikasievaardighede in twee tale.

Volgens die uiteensetting van die funksieteorie hierbo en in afdeling 2.2.3 en met verwysing na Tarp se twaalf vrae oor leerderwoordeboeke, kan 'n mens die volgende aspekte in ag neem as dit kom by die funksies van leerderwoordeboeke: die leerders se kennis van die taal, insluitend die grammatika en kultuur van hulle moedertaal; die leerders se kennis van die taal, grammatika en kultuur van die vreemde taal; die leerders se studiesituasie en die redes waarom die leerders 'n woordeboek raadpleeg. Die volgende afdeling gee 'n uitgebreide bespreking oor wat woordeboekonderrig is en die noodsaaklikheid daarvan.

#### 2.2.4.2. Wat is woordeboekonderrig?

Van der Merwe (2009: 299) sê dat die onderrig van naslaanvaardighede ten opsigte van woordeboeke 'n integrale deel van woordeboekonderrig uitmaak. Die naslaanvaardighede waarna Van der Merwe (2009: 299) verwys, kom nie net natuurlik nie, maar moet aangeleer word. Dit kan deur volgehoue oefening en met direkte leer op skool deur die opvoeders ingeskerp en aangeleer word (Van der Merwe, 2009: 299).

Daar word in die NIED (2014: 19) sowel as die KABV (2011: 15) gemeld dat leerders in staat moet wees om algemene naslaanwerke te kan gebruik, maar daar word geen melding van woordeboekonderrig óf die onderrig van naslaanvaardighede gemaak nie. Fouche-Van der Merwe (1999: 19) verwys na Béjoint (1989: 208) wat stel dat talle skrywers in verskillende lande en tale die behoefte aan woordeboekonderrig beklemtoon.

Die doel van taalleer, soos weergegee in die NIED (2014: 2) en die KABV vir Graad 4-6 (DBO, 2011a: 8) is:

NIED (2014: 7):

“Die oorkoepelende doelstelling met die onderrig van 'n eerste taal is die ontwikkeling van die kognitiewe kommunikasievaardighede van die leerders, ter wille van betekenisvolle interaksie in 'n multi-kulturele (*sic*) en meertalige gemeenskap.

*Die doelstellings met die onderrig van 'n eerste taal behels die volgende:*

- “die ontwikkeling van positiewe gesindhede teenoor die eerste taal (moedertaal), asook begrip vir die rol en waarde van die taal in die leerder se lewe
- die verwerwing van insig in die struktuur en funksies van die eerste taal (moedertaal) sodat hulle mondelinge en geskrewe gebruik van die taal gepas en vry van ernstige foute kan wees
- die bevordering van begrip en waardering vir die gebruik van die taal vir kreatiewe en akademiese doeleindes, en die ontwikkeling van leerders se vaardigheid hierin
- die ontwikkeling van die vermoë om die taal met selfvertroue in die skool en in die daaglikse lewe te gebruik en begrip te ontwikkel vir die wêreld waarin hulle leef.”

KABV (DBO, 2011a: 8):

“Taal is 'n instrument vir denke en kommunikasie. Dit is ook 'n kulturele en estetiese middel wat mense deel om beter sin te maak van die wêreld waarin hulle leef. Die doeltreffende gebruik van taal stel leerders in staat om kennis te verwerf, hulle identiteit, gevoelens en idees uit te druk, in interaksie te tree met ander en om hul eie leefwêreld te bestuur. Dit voorsien leerders ook van 'n ryk, kragtige en diepgewortelde stel beelde en idees wat hulle kan gebruik om hulle wêreld te verander en te verbeter. Deur taal word uitdrukking gegee aan kulturele diversiteit en word sosiale verhoudings opgebou en aangeknoop. Juis deur taal word hierdie verhoudings aangepas, verbreed en verfyn.”

Op grond van die bogenoemde doelstelling van beide kurrikulumdokumente word die onderafdeling, taalvaardighede, volgens die volgende vaardighede gestruktureer; 1)

Luister en Praat, 2) Lees en Kyk, 3) Skryf en Aanbied, 4) Taalstrukture- en konvensies (DBO, 2011a: 9).

'n Leerder se taalvaardigheid ten opsigte van praat, lees, skryf en luister word verbeter tydens 'n taalonderrigprogram. Van der Merwe (2009: 299) verwys na Hartmann (1987: 181) wat sê dat woordeboeke een van die hulpmiddels is wat beskikbaar is vir die taalopvoeder om leerders te help om hulself te kan help. Ook Béjoint (1989: 212) is van mening dat leerders wat weet hoe om woordeboeke te gebruik beter in taaltake presteer as dié wat nie weet hoe om woordeboeke te gebruik nie.

Volgens Koen (2008: 28) is dit belangrik dat leerders so vroeg as moontlik, reeds tydens die grondslagfase, aan die gebruik van woordeboeke bekend gestel moet word. Die aanleer van woordeboekvaardighede word as 'n integrale deel van die ontwikkeling van leeselemente beskou. Koen (2008: 33-37) noem dat leeselemente die volgende insluit, naamlik: a) die aanleer van 'n sin, b) die aanleer van 'n woord, c) woordherkenning, d) woordeboekvaardighede, e) aanleer van klanke en f) leesbegrip. Daarbenewens sê Koen (2008: 41) dat deur baie te lees kan leerders nuwe woorde leer, hulle kan nuwe taalkonstruksies en nuwe feite op die wyse leer, die algemene kennis van leerders word verbreed, hulle woordeskate word uitgebrei, terwyl leesbegrip en leesstrategieë ook verbeter word. Sy is ook van mening dat as leerders sien hoe hulle maats lees, styg die ekonomiese waarde van moedertaalvaardigheid. In dié geval, as leerders sien hulle maats gebruik woordeboeke, kan die ekonomiese waarde daarvan moontlik styg. Koen (2008: 08) sê dat 'n eenvoudige woordeboek deur opvoeders saamgestel word sodat leerders die alfabet op dié wyse kan aanleer. Woordeboekvaardighede kan gedefinieer word as die vermoë van leerders om letters en/of woorde te alfabetiseer, 'n woord in 'n woordeboek na te slaan en om gidswoorde te gebruik (Koen, 2008: 8).

Herbst en Stein (1987: 115-123 soos saamgevat deur Van der Merwe, 2009: 300) noem dat woordeboeke naslaanwerke is en soos in die geval van enige naslaansisteme, moet die gebruikers sekere naslaanvaardighede kan toepas. Met volgehoue oefening en met direkte leer deur onderwysers op skool, kan naslaanvaardighede aangeleer en verbeter word (Van der Merwe, 1999: 19). Sy noem ook dat gebruikers oor die nodige vaardighede behoort te skik ten einde hul woordeboeke tot die volle potensiaal te kan gebruik.

Vervolgens lê Van der Merwe klem daarop dat die kennis van woordeboektipologie opvoeders en leerders sal help om 'n toepaslike woordeboek te kies om sodoende hulle vrae te kan beantwoord of op te los. 'n Belangrike deel van woordeboekonderrig word deur die aanleer van woordeboektipologie uitgemaak (Van der Merwe, 2009: 300).

Van der Merwe (2009: 300) beskryf woordeboekonderrig as die onderrig van primêre en sekondêre naslaanvaardighede spesifiek aan 'n woordeboeksoort, asook die onderrig van woordeboektipologie. Indien die uitkomste, primêre en sekondêre naslaanvaardighede, bereik word, sluit die dit suksesvolle gebruik van woordeboeke deur leerders in. Dit impliseer dat hulle bevredigende antwoorde op vrae oor byvoorbeeld uitspraak, betekenis, grammatika, gebruiksfêre en etimologie kon kry. Woordeboekonderrig behoort op 'n natuurlike wyse met betrekking tot taalprobleme en inligtingsprobleme plaas te vind. Dit behoort ook verder ondersteun te word deur die gebruik van woordeboektekste en woordeboekverbandhoudende tekste, met ander woorde tekste uit 'n gegewe woordeboek of tekste wat verband hou met 'n gegewe woordeboek. 'n Onderskeid kan tussen woordeboekonderrig en taalonderrig getref word: Woordeboekonderrig verwys na die optimale gebruik van 'n woordeboek, waar taalonderrig verwys na die uitkomste wat bereik moet word<sup>10</sup> (Van der Merwe, 2009: 300).

Omdat die onderrig van naslaanvaardighede 'n integrale deel van die woordeboekonderrig uitmaak, word Gouws (2006: 79) se ses strukture, wat van kernbelang is vir suksesvolle en optimale onttrekking van inligting uit skoolwoordeboeke, onder die volgende afdeling bespreek 2.2.4.3. Woordeboekstrukture

Gouws (2006: 79) wys daarop dat veral ses strukture van kernbelang is vir die suksesvolle en optimale onttrekking van inligting uit 'n skoolwoordeboek. Die ses strukture waarna Gouws (2006: 79) verwys, is: 1) die dataverspreidingsstruktuur, 2) die toegangstruktuur, 3) die makrostruktuur, 4) die mikrostruktuur, 5) die adresseringstruktuur en 6) die mediostruktuur. Wanneer die bogenoemde strukture in ag geneem word, kan daar 'n onderskeid getref word tussen twee tipes naslaanvaardighede, naamlik: die primêre naslaanvaardighede en die sekondêre

---

<sup>10</sup> Byvoorbeeld in verband met korrekte taalgebruik, tydens die raadpleging van 'n woordeboek.

naslaanvaardighede. Albei hierdie vaardighede behoort tydens woordeboekonderrig aan die leerders onderrig te word. Van der Merwe (2009: 299) is van mening dat primêre naslaanvaardighede na die algemene toegang tot 'n woordeboek verwys, met ander woorde die kennis en die gebruik van die toegangstruktuur (alfabetiese struktuur in die meeste gedrukte skoolwoordeboeke).

In die Intermediêre Fase kan selfs die gebruik van 'n alfabetiese toegangstruktuur problematies wees vir jong leerders, dus moet opvoeders kennis van die alfabetvolgorde doelgerig en planmatig oordra (Van der Merwe, 2009: 299). Kennis tot en met die derde alfabetlettervolgorde word ingesluit.

Sekondêre naslaanvaardighede is, volgens Van der Merwe (2009: 300), die verstaan van woordeboekspesifieke soekroetes om byvoorbeeld 'n toepaslike antwoord te vind op 'n vraag gevra deur 'n leerder of 'n probleem gestel deur 'n opvoeder.

Vervolgens dui Van der Merwe (2009: 300) aan dat die volgende voorbeelde is van verskillende soekareas in woordeboeke, naamlik: uitspraak-inligting, betekenisinligting, grammatika-inligting, gebruiksfleer-inligting en etimologiese inligting. In skoolwoordeboeke is daar tipes buitetekste wat vir leerders van groot waarde kan wees, byvoorbeeld lyste name van die Suid-Afrikaanse provinsies, ampstale en hoofstede. Die uiteensetting van mate en gewigte is ook woordeboekspesifiek. Sekondêre naslaanvaardighede kan dus taalspesifiek asook woordeboekspesifiek wees.

Van der Merwe (2009: 300) noem ook dat baie leerders onbewus is van die verskillende woordeboeksoorte. Onder die volgende afdeling gaan daar gekyk word na die verskillende soorte woordeboeke waarvan leerders en opvoeders moontlik gebruik kan maak.

#### 2.2.4.4. Woordeboeksoorte

Gouws en Tarp, (2010: 471), met verwysing na onder meer Malkiel (1962), Zgusta (1971), Geeraerts (1984), Kromann *et al.* (1984) en Gouws (1989, 2007) maak dit duidelik dat daar nie net een tipe woordeboek is nie, maar dat daar 'n verskeidenheid woordeboektipies is en dat elk van die tipes 'n bepaalde opdrag het. Elke tipe is gerig op 'n spesifieke tipe inligtingsoordrag en die data moet op 'n bepaalde manier verpak

en oorgedra word, sodat dit die geïdentifiseerde teikengebruiker bereik. Gouws en Tarp (2010: 471) wys egter ook daarop dat die onderskeid tussen tipes woordeboeke nie absoluut is nie.

Gouws en Tarp (2010: 471) noem dat die gebruikers in baie omgewings waar woordeboeke gebruik moet word, nie bewus genoeg is van die bestaande verskeidenheid woordeboeksoorte nie. Ook Van der Merwe (2009: 300) is van mening dat baie leerders onbewus is van die verskillende beskikbare woordeboeksoorte en juis daarom sal hulle van enige soort woordeboek gebruik maak om 'n vraag te probeer beantwoord. Leerders sal na alle soorte woordeboeke verwys as “die woordeboek” sonder dat hulle werklik bewus is van die eienskappe van 'n bepaalde soort woordeboek. Gouws en Tarp, (2010: 471) en Van der Merwe (2009: 300) wys daarop dat daar te dikwels gemaklik geraak word met net een woordeboek wat gesien word as die bron waarin oplossings vir alle leksikografiese verwante probleme gesoek word, in plaas daarvan dat daar gelet word op 'n verskeidenheid woordeboeke wat die oplossing kan bied. Kipfer (1987: 46, soos saamgevat deur Van der Merwe, 2009: 300), het onder Amerikaanse senior sekondêre studente, met behulp van vraelyste, bevind dat min van hulle die verskil tussen 'n tweetalige en 'n eentalige aanleerderwoordeboek kon verduidelik, asook die verskillende groottes van 'n standaard- eentalige woordeboek.

**Skoolwoordeboeke** is 'n voorbeeld van 'n tipologiese kategorie wat dikwels deur vaagheid en lompheid gekenmerk word (Tarp, 2010: 471). Dié vaagheid en lompheid verwys daarna dat skoolwoordeboeke met 'n duidelik geïdentifiseerde, maar ook met 'n onderlinge uiteenlopende gebruikersgroep werk, daarom is dit belangrik dat daar meer gebruik gemaak word van presiese omskrywings vir die gebruiker, eerder as om bloot te sê dat dit gebruik moet word om bepaalde woorde na te slaan (Gouws & Tarp, 2010: 471-472). Daarbenewens is Burger (2017: 7) van mening dat 'n skoolwoordeboek die opvoedkundige en algemene kommunikasie-omgewing van die teikengebruikers moet vasvang en dit moet verder ook gebruikers “...bemoedig in hul pogings om hul kommunikasievaardighede te verbeter.” Woordeboeke moet ook die gebruikers help om die teikentaal te dekodeer<sup>11</sup> en te verstaan.

---

<sup>11</sup> Dekodering verwys na die verstaan van woorde se betekenis.

Gouws en Tarp (2010: 472) maak 'n belangrike onderskeid in die kategorie waarin skoolwoordeboeke voorkom. Dié onderskeid behels die verskil tussen 'n woordeboek wat vir die algemene taalgebruik (byvoorbeeld Afrikaans) saamgestel word, en 'n woordeboek wat vir 'n gespesialiseerde taal (byvoorbeeld in Biologiehandboeke) saamgestel word. Indien woordeboeke vir 'n gespesialiseerde taal saamgestel word, spits die leksikograaf dit toe op die spesifieke vakgebied, wat in die geval Afrikaans is. Gouws en Tarp (2010: 472) noem dat daar binne dié twee genoemde kategorieë ook 'n onderskeid getref kan word tussen eentalige, tweetalige of meertalige woordeboeke. Gouws en Tarp (2010: 472) noem ook dat 'n eentalige woordeboek, wat 'n tweetalige dimensie het, ook onderskei kan word. 'n Eentalige woordeboek wat 'n tweetalige dimensie het, kan beskryf word as 'n woordeboek wat primêr saamgestel is as 'n eentalige woordeboek, maar bevat ook bykomende inskrywings, tipiese verwysing van vertaalekwivalente in 'n tweede taal. Elk van die kategorieë, die woordeboek vir die algemene taal en die woordeboek vir die gespesialiseerde taal, kan onderverdeel word op grond van die teikengebruikers en die gebruikersbehoefte (Gouws & Tarp, 2010: 472).

Daar is verskillende subtypes skoolwoordeboeke. Dit is belangrik dat dié subtipologiese klassifikasie geïdentifiseer word voor 'n tweetalige skoolwoordeboek saamgestel word (Gouws & Prinsloo, 2005: 53). Eentalige woordeboeke word in die volgende subtipologiese kategorieë verdeel:

- 1) pedagogiese woordeboeke (woordeboeke wat verder verdeel kan word in skool- en aanleerderwoordeboeke. Eentalige skoolwoordeboeke is op skoliere gerig wat moedertaalsprekers van die behandelde taal is (Gouws & Prinsloo, 2005: 51), maar tweetalige skoolwoordeboeke is op skoliere gerig wat 'n moedertaalspreker van een van die behandelde tale is),
- 2) lessenaar/kollegewoordeboeke (woordeboeke wat gewoonlik op moedertaalsprekers van die behandelde taal gerig is, en nie 'n leerdergeoriënteerde benadering volg nie (Gouws & Prinsloo, 2005: 51),
- 3) standaardwoordeboeke (die woordeboeke is die algemeenste woordeboeke en bevat baie lemmas (teikenwoorde) en 'n uitgebreide mikrostruktuur, en
- 4) omvattende woordeboeke (Gouws & Prinsloo, 2005: 53).

Dit is ook dié bogenoemde tipologiese onderskeidings wat vir tweetalige woordeboeke kan geld. Daar kan ook 'n onderskeid getref word tussen die verskillende ouderdomme of grade in die skool. Dan verwys Gouws en Tarp (2010: 472) na die bepalende tipologiese aspek wat by elkeen van die kategorieë 'n rol behoort te speel, en dit is wat die leksikografiese funksie is van die woordeboeke wat gebruik word. Volgens Tarp (2000: 195-196) verskil skoolwoordeboeke ten opsigte van mekaar veral op 'n kognitiewe vlak sowel as die kommunikatiewe funksie, wat dan weer onderskeidelik verdeel kan word tussen teksresepsie en teksproduksie. Gouws en Tarp (2010: 475) noem ook dat woordboeke aan verskillende fases gekoppel kan word. Woordeboeke word vir onder andere laerskole (*Verklarende Afrikaanse Woordeboek vir Laerskool, Grondslagfase woordeboek*) en vir hoërskole (*Kernwoordeboek, Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*) saamgestel (Gouws & Tarp, 2010: 476-480).

Gouws en Tarp (2010: 470) noem opsommend verder dat skoolwoordeboeke sewe kommunikatiewe, kognitiewe en operasionele funksies behoort te hê, waarvan daar slegs vyf is wat regstreeks verband hou met die leer van 'n huistaal of 'n eerste taal. Dié sewe funksies word onder die volgende kolmerkers bespreek:

- *Die kommunikatiewe funksies wat direk ter sake is vir taalleer*
  - 1. Om skoolleerders te help met teksresepsie (skriftelik of mondeling).
  - 2. Om skoolleerders te help met teksproduksie (skriftelik of mondeling).
- *Die kognitiewe funksies wat regstreeks ter sake is vir taalleer*
  - 3. Om skoolleerders te help met die leer van grammatika.
  - 4. Om skoolleerders te help met woordeskatleer.
  - 5. Om skoolleerders te help om van die wêreld te leer.
- *Kognitiewe funksies wat nie regstreeks ter sake vir taalleer is nie*
  - 6. Om skoolleerders te help om etimologie te leer.
- *Operasionele funksie wat nie regstreeks ter sake vir taalleer is nie*
  - 7. Om skoolleerders te help met die ontwikkeling van woordeboekvaardighede.



### 2.2.5. Samevatting

Skoolwoordeboeke is 'n voorbeeld van 'n tipologiese kategorie wat met 'n duidelik geïdentifiseerde teikengroep werk wat onderling uiteenlopend is (Gouws & Tarp, 2010: 471). Skoolwoordeboeke kan op grond van teikengebruikers in die volgende kategorieë verdeel word: eentalige, twee- of meertalige woordeboeke en ook eentalige woordeboeke wat 'n tweetalige dimensie het; dit wil sê woordeboeke wat primêr saamgestel is as 'n eentalige woordeboek, maar wat bykomende inskrywings, soos vertaalekwivalente in 'n tweede taal, bevat. Die tipes inligting wat in skoolwoordeboeke voorkom en wat vir die onderrig van grammatika gebruik kan word, is onder andere die aanduiding van lettergreepverdeling, woordsoorte, familiewoorde, letterlike en figuurlike taalgebruik en homofone.

Die volgende afdeling bevat 'n uiteensetting van wat grammatika en die onderrig daarvan is en behels.

### 2.3. Grammatika en grammatika-onderrig

Die Grieke het grammatika as die kuns van skryf beskou. Teen die Middeleeue is grammatika as 'n stel taalreëls beskou, gewoonlik neergeskryf in die vorm van 'n handboek, wat dikteer hoe taal "korrek" gebruik behoort te word. Tans word hierdie wisselende gebruik van die term *grammatika* steeds opgemerk, soos blyk uit die inskrywing vir *grammatika* in die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther *et al.*, 2015: 378): (i) die intuïtiewe kennis van die moedertaalspreker van 'n taal, (ii) die wetenskap oor die juiste gebruik van 'n taal, (iii) kuns (spraakkuns) wat daarvoor handel om 'n taal reg te kan skryf en praat, asook (iv) 'n boek oor die gebruik van taalgegewens en hulle verhouding tot mekaar.

### 2.3.1. Grammatika

Huddleston en Pullum (2002) definieer die *grammatika* van 'n taal as die beginsels van reëls wat die vorm of betekenis van woorde, frases, klouse<sup>12</sup> en sinne bepaal. Hieruit is dit duidelik dat grammatika uit verskillende fasette bestaan. Van der Merwe (2014: 218) meen dat grammatika-onderrig handel oor die studie van semantiek, sintaksis, spelling en etimologie. Ponelis (1968: 4) en Crystal (2010: 92-93) se mening is dat grammatika slegs uit sintaksis en morfologie bestaan. Fromkin *et al.* (2013: 9), Van Rooy (2017: 1) en Widiyanto *et al.* (2012: 35) sluit ook fonetiek, fonologie en semantiek in by fasette van grammatika. Botha (1987:5) verwys na fonetiek, fonologie, semantiek, sintaksis en morfologie as die *fasette van grammatika*. Aspekte soos sintaksis, morfologie en klankleer wat fasette van grammatika is, kan as interne norme beskryf word soos dit deur Carstens (2011: 40) saam gevat word, met ander woorde dit vorm deel van die unieke struktuur van 'n taal.

Dit verklaar ook waarom Larsen-Freeman (2009: 518) redeneer dat "...no term in the language teaching field is as ambiguous as *grammar*". Vir die doeleindes van hierdie studie beskou ek grammatika in ooreenstemming met die volgende definisie van Lukasavage (2017): Grammatika is 'n versameling reëls of beginsels van 'n taal. Omdat die versameling reëls of beginsels van 'n taal (grammatika), wat met die **skoolkonteks** verband hou, ondersoek word, is Larsen-Freeman (2009: 518) se "pedagogiese grammatika" vir hierdie studie relevant. *Pedagogiese grammatika* verwys na die grammatika (reëls rakende taalgebruik) wat vir instruksionele- en assesseringsdoeleindes gebruik word. Die NIED maak gebruik van die begrip *Grammatika en taalgebruik* en in die KABV word die begrip *Taalstrukture en -konvensies*<sup>13</sup> gebruik om na hierdie tipe grammatika te verwys. Taalstrukture en -konvensies sluit onder andere die volgende in: werk met woorde of woordeskatuitbreiding (bv. lettergrepe en klankgrepe, homonieme en homofone, ens.), werk met sinne (bv. ontkenning, saamgestelde sinne, veelvoudige sinne en enkelvoudige sinne), spelling en puntuasie (bv. spelling en die gebruik van

---

<sup>12</sup> 'n Klous is volgens Ponelis (1979:1) 'n konstruksie wat uit 'n hoofwerkwoord bestaan en kan 'n onafhanklike sin wees ('n sin soos "*Jannie slaan die bal*") of afhanklik wees soos die "*Hy wil presteer*" (en die sin "*Hy leer hard, omdat hy wil presteer*").

<sup>13</sup> Taalstrukture en -konvensies is die term wat in die KABV gebruik word, maar in die studie word die term *grammatika* gebruik, omdat dit 'n universele term is wat in die literatuur voorkom.

leestekens en skryftekens) en woordeskat in konteks, met ander woorde dit moet die leerders in staat stel om die items binne konteks te kan gebruik (DBO, 2011: 12-21).

Larsen-Freeman verwys (2009: 518) onder andere na die volgende verklarings vir die begrip grammatika:

1. 'n interne geestesisteem wat nuwe uitsprake genereer en interpreteer (geestelike grammatika),
2. 'n stel voorskrifte en beskrywings oor taalvorme en die gebruik daarvan vir 'n bepaalde taal (voorskriftelike grammatika),
3. 'n beskrywing van taalgedrag deur vaardige gebruikers van 'n taal (beskrywende grammatika),
4. die fokus van 'n gegewe taalkundige teorie (taalkundige grammatika)
5. 'n werk wat die belangrikste strukture van 'n taal behandel (verwysingsgrammatika),
6. die strukture en reëls wat opgestel is vir onderrig- en assesseringsdoeleindes (pedagogiese grammatika), en
7. die strukture en reëls wat vir onderwysdoeleindes vir onderwysers saamgestel is (meestal 'n meer omvattende en gedetailleerde weergawe van punt (6)) (onderwyser se grammatika).

Bogenoemde uiteensetting van Larsen-Freeman (2009) maak dit duidelik dat hierdie studie pedagogiese grammatika, as een tipe grammatika, as fokus het. Ek fokus op die fasilitering van kennis en vaardighede rakende grammatika op *skoolvlak*. Een van die tipes waarna Larsen-Freeman verwys, is 'n verstandelike grammatika. Chomsky (1965) redeneer dat grammatika iets is waarmee moedertaalsprekers toegerus is voordat hulle die reëls van die taal aanleer, met ander woorde, dit is iets waarvoor moedertaalsprekers alreeds beskik. Uit sy uitspraak word afgelei dat die beginsels of reëls van 'n taal nie onderrig hoef te word nie, met ander woorde grammatika is die intrinsieke bevoegdheid van die ideale spreker-hoorder. Daarteenoor is DeCapua (2017: 1-2) oortuig dat grammatika eksplisiet geleer moet word. Sy is van mening dat grammatika iets is wat vasgestel en absoluut is, met ander woorde dit is 'n teiken of 'n doelwit wat sprekers of skrywers moet bereik om vaardige sprekers of skrywers in hulle taal te wees. Volgens die huistaalkurrikulum moet grammatika wel onderrig word as een van die taalvaardighede wat in die kurrikulum ingesluit word (DBO, 2011a: 12).

Die kurrikulum stel, in ooreenstemming met Harmer (2007: 33), dat leerders bewus gemaak moet word van die implikasies van hulle taalgebruik. Die volgende aanhaling beklemtoon die noodsaaklikheid om grammatika te onderrig: “Grammar appears to be an outsider in the English classroom, even though we would have no content without it, for it is the vehicle by which our content is transmitted to others.” (Wilcox, 2004: 11).

Daar is hier bo daarna verwys dat grammatika een van die taalvaardighede is wat in die kurrikulum ingesluit word. Vir grammatika om eksplisiet geleer te kan word op skoolvlak moet dit in kurrikulumdokumente saamgevat word.

Met verwysing na navorsingsvraag drie, word die NIED en die KABV-dokumente geraadpleeg om te bepaal wat die aard van grammatika-onderrig van Afrikaans Huistaal vir Graad 4 is. Volgens die NIED (2016: 18-19) en die KABV (DBO, 2011a: 19-21) word grammatika op skoolvlak nie net beskou as sintaksis en morfologie, soos bespreek deur Ponelis (1968: 4) en Crystal (2010: 92-93) nie, en ook nie net as fonetiek, fonologie en semantiek soos bespreek deur Fromkin *et al.*(2013: 9), Van Rooy (2017: 1) en Widiyanto *et al.* (2018: 35) nie. Alhoewel Botha (1987: 5) verwys na die fasette van grammatika as sintaksis, morfologie, semantiek, fonetiek en fonologie, blyk dit uit die uiteensetting van die NIED (2016: 18-19) en die KABV (2011a:19-21) dat grammatika op skoolvlak morfologie, sintaksis en semantiek behels. Die volgende tabel (Tabel 1) is ’n samevattende oorsig, soos uiteengesit, in die NIED (2016: 18-19) en die KABV (2011a: 19-21), van die fasette van grammatika wat in Graad 4 onderrig behoort te word.

**Tabel 1: Grammatikafasette vir Graad 4**

Fasette van grammatika	Graad 4
	<p>Leerders behoort in staat te wees om:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die klanke, spelling, leestekens en grammatika van Afrikaans redelik korrek te gebruik</li> <li>• alfabetiese rangskikking te doen</li> <li>• sinonieme en antonieme te identifiseer</li> <li>• homonieme te identifiseer</li> <li>• vaste uitdrukkings en idiome te herken en gebruik</li> <li>• werkwoorde, selfstandige naamwoorde, en byvoeglike naamwoorde te identifiseer</li> <li>• sinsoorte (stelsin, vraagsin, bevelsin, uitroepsin) te identifiseer</li> <li>• enkelvoudige sinne (onderwerp, gesegde, voorwerp) korrek kan skryf</li> <li>• ontkenning in kort sinne korrek te gebruik</li> <li>• 'n eenvoudige woordeboek te gebruik om die betekenis en spelling van woorde na te slaan</li> </ul>

Hierdie studie aanvaar die standpunt soos gemaak deur Decapua (2017: 1-2). Harmer (2007: 33) is van mening dat leerders op 'n bewustelike of onbewustelike vlak moet weet wat die *implikasies* van hulle taalgebruik is. Hiervoor is die reëls rakende verskillende boublokke van taal, naamlik grammatika, onontbeerlik. Die feit dat grammatika een van die taalvaardighede is waarvolgens die huistaalkurrikulum gestruktureer is, én die feit dat beide die NIED en die KABV vir Graad 4-6 (DBO, 2011a:12) duidelik na die doel van grammatika verwys, ondersteun my argument dat grammatika 'n regmatige plek in die verwerwing en ontwikkeling van 'n huistaal het. Die KABV (DBO, 2011a: 8) definieer *huistaal* (moedertaal) as die taal wat 'n leerder heel eerste aanleer. 'n Addisionele taal verwys na die taal wat bykomend tot die huistaal aangeleer word. Die term *huistaalvlak* beteken egter iets anders. Die KABV (2011a: 8) verklaar die term *huistaalvlak* as 'n vlak waarop taal aangebied word waar die fokus basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede en kognitiewe akademiese vaardighede is. Omdat die ondersoekfokus die Intermediêre Fase is,

word slegs die doel van grammatika-onderrig (taalstrukture en -konvensies) uit die NIED (2016: 7) en die KABV vir Graad 4-6 (DBO, 2011a: 12) weergegee:

DBO (2011a: 12):

“Goeie woordeskat- en grammatikale kennis lê die grondslag vir vaardigheids-ontwikkeling (luister, praat, lees en skryf) in Eerste Addisionele Taal. Leerders in die Intermediêre Fase bou voort op die grondslag wat in graad R – 3 gelê is.

Leerders ondersoek die gebruik van taal, en ontwikkel 'n gedeelde taal vir praat oor taal (metataal), sodat hulle hul eie teks en dié van ander krities kan evalueer ten opsigte van betekenis (van woord- en sinsvlakke tot die hele teks), en om die verband tussen die konteks en die teks te bepaal. Deur interaksie met 'n verskeidenheid tekste, verbreed leerders hul woordeskat en hul begrip van taalstrukture en konvensies.”

NIED (2016: 7):

“Die hoofdoel met die onderrig van grammatika en taalgebruik is om te verseker dat 'n behoorlike grondslag gelê word in die basiese taalreëls, sodat leerders dit in hulle mondelinge en skriftelike gebruik van die taal kan toepas. 'n Wye woordeskat en kennis van die idiome van die taal kom aan die orde. Leerders moet ook gaandeweg toepaslike grammatikale terme leer ken en gebruik.”

Die NIED en die KABV het 'n oorkoepelende doelstelling vir die kurrikulum in geheel en dit is om deur die onderrig van 'n eerste taal die kognitiewe kommunikasievaardighede van die leerders, ter wille van betekenisvolle interaksie in 'n multikulturele, en meertalige gemeenskap, te ontwikkel en bevorder (NIED, 2016: 2 & DBO, 2011a: 8). Die NIED (2016: 2) verwys daarna dat taal die belangrikste sleutel tot suksesvolle leer is. Verder brei die dokument (NIED, 2016: 2) daarop uit dat 'n moedertaal 'n onontbeerlike rol speel in konsepvorming, asook om dit wat deur medium van 'n ander taal geleer word, in verband te bring met 'n leerder se persoonlike ervarings en met sy of haar eie kultuur. Wanneer daar in die studie verwys word na huistaal, verwys dit eerder na die vlak van onderrig. In hierdie studie word op Afrikaans Huistaal gefokus; dus behoort die leerders al op so 'n vlak te wees dat daar verder

voortgebou word op hul, luister-, praat-, lees, kyk-, skryf-, en taalvaardighede. Een van die onderwysers se grootste uitdagings is dus dat die leerders ongelukkig nie altyd op die vlak is waar hulle veronderstel is om te wees nie, en om dan op só 'n wyse te ondersteun dat hulle reg is om die volgende fase te betree, wanneer die tyd kom (DBO, 2011a: 8-9).

Die NIED (2016) en die KABV (2011a) vereis dat huistaal en eerste addisionele taal 'n kommunikatiewe, teksgebaseerde en prosesgeoriënteerde benadering volg. Van Der Merwe (2014: 222) beskryf die kommunikatiewe taalonderrigbenadering as die benadering tot taalonderrig waardeer leerders ryke blootstelling aan die teikentaal op 'n gereelde basis moet ontvang. "Ryke blootstelling" impliseer dat leerders genoegsame geleenthede gebied word om die taal te gebruik en in te oefen. Dit kan alleenlik plaasvind indien baie gelees en geskryf word (DBO, 2011a: 13). Die teksgebaseerde benadering vereis dat leerders verskeie tekste moet gebruik, asook tekste moet skep (Du Toit, 2012: 170). Verder word daar deur die twee dokumente (NIED & KABV) aanbeveel dat daar 'n prosesgeoriënteerde benadering vir die skryfkomponente gevolg word, dit wil sê leerders moet tekste skep wat op 'n spesifieke teikengroep gerig is en 'n spesifieke doel vervul (Du Toit, 2012: 170; Van der Merwe, 2013: 432).

Graad 4-6 kurrikulumdokumente word in hierdie studie aangewend, die NIED en die KABV, omrede die studie spesifiek op Graad 4-leerders fokus. In die volgende afdeling word daar op die spesifieke vereistes gefokus soos dit vir Graad 4-6 voorgeskryf word.

### 2.3.2. Graad 4-6

In die NIED en die KABV word daar spesifiek na die vereistes vir Graad 4-6 gekyk, omrede die studie spesifiek op Graad 4-leerders fokus. Volgens beide die bogenoemde dokumente behoort hierdie groep leerders reeds oor alle basiese taalkennis te beskik (grammatika, woordeskat, spelling en puntuasie), dus behoort leerders op die vlak aan 'n groter woordeskat blootgestel te word. In die breë sin word *grammatika* (Taalstrukture en -konvensies) gedefinieer as 'n versameling reëls of beginsels van 'n taal Lukasavage (2017), maar tog word daarop klem gelê dat dit nie

bloot net die weergee van reëls kan wees nie, maar dat dit korrekte taalgebruik moet ondersteun (DBO, 2011a: 12).

Hierdie groep leerders se lees- en skryfvaardighede word ook ernstig beklemtoon, en verdere klem word ook op woordeskat, woord- en sinsvlakke, paragraafstruktuur, idiome en grammatika gelê (DBO, 2011a: 12; NIED, 2016: 7, 22).

Die KABV (2011a: 15) skryf as 'n vereiste 'n goedgekeurde taalhandboek en 'n woordeboek (met geen spesifikasies oor watter tipe woordeboek nie) voor. Die NIED (2016) spesifieer glad nie iets rondom voorgeskrewe materiaal nie, maar plaas wel die klem daarop dat daar 'n skakeling met ander vakke en interkurrikulêre kwessies moet plaasvind indien moontlik (NIED, 2016: 3). In beide die bogenoemde dokumente word daar gebrekkige leiding gebied, omdat daar geen spesifikasies rakende handboeke en woordeboeke verskaf word nie, met ander woorde spesifieke handboeke en werkboeke word nie in NIED of die KABV uitgewys nie. Daar is wel 'n baie beperkte lys wat deur die Departement van Basiese Onderwys saamgestel is rakende die voorgeskrewe werke vir die KABV. Om te verseker dat skole min of meer dieselfde tipe werk onderrig sodat leerders van verskillende skole min of meer op dieselfde vlak onderrig kan ontvang, is daar meer noodsaaklike inligting ten opsigte van handboeke en woordeboeke nodig, in beide die dokumente.

Benewens die spesifieke kurrikulumdokumente en graad waarop daar gefokus word tydens die studie, word die voordele van grammatika-onderrig in die volgende afdeling volledig saamgevat.

### 2.3.3. Die voordele van grammatika-onderrig

Buiten Harmer (2007) se rasionaal vir die onderrig van grammatika wat vroeër in die afdeling weergegee is, en die doel van die onderrig van grammatika wat uit die NIED en die KABV geneem is, lys Hudson en Walmsley (2005) die voordele van grammatika-onderrig. Deur grammatika te onderrig, word leerders se grammatikale bevoegdheid uitgebrei en versterk. Vir leerders om hulle grammatikale bevoegdheid uit te brei en om ingewikkelde grammatikale patrone wat benodig word vir die volwasse lewe in te sluit, het hulle duidelike bewustheid van grammatikale strukture nodig (Hudson & Walmsley, 2005: 594). Hulle taalgebruik kan aansienlik verbeter deur



praktiese toepassing, soos tydens lees-, skryf-, praat-, ensovoorts. (Hudson & Walmsley, 2005:594).

Hudson en Wamsley (2005:594) wys ook daarop dat vreemdetaalonderrig deur grammatika-onderrig ondersteun kan word. In hierdie konteks noem Hagiwara (1980:309) dat die aanbieding van grammatika 'n integrale deel van taalonderrig is. Grammatika, wanneer dit effektief aangebied word, bied 'n duidelike oorsig van hoe die basiese strukture van die doeltaal funksioneer in vergelyking met die van 'n moedertaal, en dit vergemaklik die taalverwerwingsproses. Hudson en Walmsley (2005) sê ook dat eksplisiete instruksies 'n belangrike deel van grammatika-onderrig vorm. Dit is makliker vir leerders om 'n nuwe taal aan te leer wanneer hulle weet hoe die teikentaal werk.

Hudson en Wamsley (2005: 594) redeneer dat grammatika-onderrig 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van denkvaardighede. In die KABV (DBO, 2011a:9) word verwys na die gebruik van taal as instrument vir kritiese en kreatiewe denke.

“Die doeltreffende gebruik van taal stel leerders in staat om kennis te verwerf, hulle identiteit, gevoelens en idees uit te druk, in interaksie te tree met ander en om hul eie leefwêreld te bestuur. Dit voorsien leerders ook van 'n ryk, kragtige en diepgewortelde stel beelde en idees wat hulle kan gebruik om hulle wêreld te verander en te verbeter. Deur taal word uitdrukking gegee aan kulturele diversiteit en word sosiale verhoudings opgebou en aangeknoop. Juis deur taal word hierdie verhoudings aangepas, verbreed en verfyn” (KABV, 2011a: 8).

Kennis van grammatika is 'n belangrike kognitiewe instrument om oor logiese verbande, soos klassifikasie, kousaliteit en tyd, na te dink en daaroor te besin.

Volgens Hudson en Walmsley (2005: 595) kan ondersoekende vaardighede boonop ontwikkel word, met ander woorde leerders word aan voldoende voorbeelde van 'n taalverskynsel blootgestel, en word gelei deur die opvoeder se vrae om die betrokke reël, beginsel of verskynsel af te lei of te “ontdek” (Van der Walt, 2014:224).

Hudson en Walmsley (2005: 594) verwys na die feit dat grammatika-onderrig leerders kan help om die vaardigheid te ontwikkel om krities teenoor sommige wyses waarop taal in die alledaagse omgewing (buite die skool) gebruik word, te reageer. 'n Voorbeeld van dié kritiese ontwikkeling sal wees dat kennis van die betreklike

voornaamwoord “wie”, leerders in staat stel om iemand reg te help wat “wie” selfstandig gebruik, in plaas van saam met “se” (vir besit) of saam met ’n voorsetsel (bv. *Die meisie op wie ek verlief is*) (Carstens, 2018:72). Ten einde leerders in staat te stel om krities op taalgebruik te reageer, behoort tegniese aspekte (bv. hoofletters, interpunksie, ensovoorts) sowel as meer algemene idees oor taalvariasie en taalgebruik onderrig te word.

Alhoewel die bogenoemde samevatting die voordele van grammatika-onderrig uitlig, word daar in die volgende afdeling uitgebrei oor die belangrikheid van woordeboekgebruik tydens taalleer en taalonderrig.

#### 2.3.4. Taalleer, taalonderrig en woordeboekgebruik

In menigte gevalle is 'n baie belangrike doel van taalonderrig om taalvaardighede te verbeter, met ander woorde praat, luister, lees en skryf. Carstens (1995: 106) is van mening dat hulpmiddels soos handboeke, taaloefeninge, rolspel, vertaling, speletjies, kreatiewe skryfwerk, stemopnames, video's en woordeboeke geïmplementeer kan word om taalonderrig te ondersteun. Soos ek reeds genoem het, is daar nog nie voldoende ondersoek ingestel oor woordeboeke se potensiële bydrae tot taalonderrig en -leer nie.

Carstens (1995: 106) verwys na woordeboekvaardighede as iets wat nie natuurlik ontwikkel nie; dit is veel eerder iets wat aangeleer moet word. Dit is juis waar die werklike probleem ontstaan, en dit is dat dit egter nie vir skoolleerders geleer word nie en dat woordeboekvaardighede hoegenaamd nie deel van die kurrikulum se vereistes is nie. Op grond van die bogenoemde is die goeie nuus dat, woordeboekvaardighede wel aangeleer kan word.

Ter verduideliking van woordeboekgebruik en grammatika-onderrig word daar na 'n voorbeeld illustrasie onder die volgende afdeling verwys.

#### 2.3.5. Woordeboekgebruik en grammatika-onderrig op skool: 'n illustrasie

'n Woordeboek oefening wat gepubliseer is in die *Klasgids vir die Hoërskool* (April 2016) toon aan dat grammatika geassesseer kan word deur gebruik te maak van 'n woordeboek.

Deur gebruik te maak van 'n uittreksel uit die HAT (2015: 1321-1322) het Van Staden (2016: 30) 'n oefening saamgestel waar leerders die uittreksel moet gebruik om vrae te beantwoord. Die vrae varieer van vrae oor betekenis van die woord tot taalvrae.

Die volgende taalvrae spruit uit die betrokke woordeboekartikels:

- Wat is die meervoud van **tango**?

- Is die volgende stelling waar of vals? **Tap** as selfstandige naamwoord se verlede tyd is **getap**.
- Wat is die wisselvorm van **tannien**?
- Watter woordsoort is **tans**?

Die woordeboek oefening bevat 'n teks en taalvrae wat voortspruit uit die uittreksel, maar grammatika word nie direk onderrig nie. Die onderrig-en-leeraktiwiteite bevat wel onderrigpotensiaal vir grammatika uit woordeboeke. Vervolgens word die belang van woordeboekonderrig verder verduidelik en uiteengesit.

### 2.3.6. Die belang van woordeboekonderrig

'n Integrale deel van die kurrikulum is dat dit leiding bied oor die opvoedkundige rol van die woordeboeke en hoe woordeboeke met daaglikse leer en opvoeding geïntegreer kan word. Daarom is dit juis belangrik dat daar 'n beleid oor woordeboeke, wat prakties implementeerbaar is, by die kurrikulum ingesluit behoort te word. Nkomo (2015: 75) is van mening dat onderwysers toegerus moet word met die nodige kennis en vaardighede om hulle daartoe in staat te stel om woordeboekgebruik met die onderrig van taal te integreer.

'n Belangrike aspek van die vroeë fases van die woordeboekkultuur, volgens (Gouws, 2013: 52), is om gebruikers bewus te maak van die feit dat woordeboeke nie as geïsoleerde hulpbronne gesien moet word nie, maar as bronne wat deel van die groter familie van verwysingsbronne is. Daarbenewens verwys Nkomo (2015: 79) daarna dat die leer van woordeboekgebruik met die leer van die gebruik van ander verwysingsbronne gepaard moet gaan. Dit sal van groot waarde wees, in die geval van skoolleerders, om skoolwoordeboeke met handboeke en werkboeke te skakel om aan leerders te bewys dat woordeboeke ook pedagogiese bronne is wat kennis bevat. Dit kan ook leerders bewus maak daarvan, dat woordeboeke baie dieselfde data as handboeke en werkboeke bevat – dit is bloot anders saamgestel om toegang tot meer spesifieke data te bied, asook om spesifieke inligtingverwerking te akkommodeer (Nkomo, 2015: 79). Carstens (2018: 407) verduidelik ook dat dit is naamlik 'n aanvaarde feit dat kennis van die onderskeie naslaanbronne in die taal die

taalgebruiker (in hierdie geval leerders) in staat sal stel om selfstandig te werk te gaan om sy besondere taalprobleem(e) op te los. Hy (Carstens, 2018: 407) sê ook dat geen mens beskik oor die volledige kennis van 'n taal nie (weens onder meer 'n beperkte geheuevermoë) en ten einde sy taal goed te kan gebruik of te verbeter, moet hy (oftewel leerders in die geval) (i) weet watter naslaanbronne hy tot sy beskikking het en (ii) moet hy hierdie bronne kan hanteer. Dit sal leerders vaardiger taalgebruikers maak, want vertroutheid met die bronne van 'n taal, bring selfvertroue mee in die hantering van die taal.

Dit is ongelukkig nie die geval in Namibië en/of Suid-Afrika nie, daar word bloot in die NIED en die KABV na woordeboeke verwys. Weens die feit dat daar slegs na woordeboeke verwys word, bevat handboeke en werkboeke byna geen (indien enige) woordeboekinligting of -aktiwiteite nie. Dit dui moontlik ook op die rede waarom onderwysers nie woordeboekvaardighede en -gebruik as belangrik beskou nie. Carstens (1995: 108) is ook van mening dat dit moontlik ook die rede is waarom onderwysers nie bewus is van die waarde wat woordeboeke tot die leer van 'n taal kan voeg nie. Volgens Béjoint (1989: 208) is daar baie gebruikers wat glad nie bewus is van die verskeidenheid woordeboeke wat beskikbaar is nie, en ken hulle ook nie die verskil tussen die verskillende woordeboeke nie. Daarbenewens is selfs onderwysers dikwels nie bewus van die voor- en nadele wat spesifieke woordeboeke vir spesifieke fases van taalleer inhoud nie – baie onderwysers gebruik nog woordeboeke wat nie op datum is nie en wat ook nie gepas vir skoolleerders nie (Carstens, 1995: 108).

Leerders beskik nie oor die algemeen oor die nodige woordeboekvaardighede nie, en as gevolg daarvan ontstaan daar die moontlike onsekerheid onder skoolleerders oor woordeboekgebruik (Carstens, 1995: 108). Carstens (1995: 108) sê ook dat nie baie skole woordeboekvaardighede aanbied nie, en gevolglik het leerders oor die algemeen nie woordeboekvaardighede nie. Indien leerders wel woordeboeke raadpleeg, maak hulle nie noodwendig ten volle gebruik daarvan nie, met ander woorde leerders onttrek nie ál die inligting wat 'n woordeboek bied nie, omdat hulle; a) nie weet hoeveel data 'n woordeboek bevat nie, en b) omdat hulle nie weet hoe om die inligting te onttrek wat in 'n woordeboek voorkom nie – vaardighede daarvoor ontbreek. Volgens Kipfer (1987:45) (soos aangehaal deur Carstens, 1995: 108) gebruik skoolleerders (wat wel soms 'n woordeboek raadpleeg) 'n woordeboek slegs as 'n spel- en betekenisgids. Woordeboekvaardighede moet direk in skole en in

taalklasse onderrig word; dit is die mening van outeurs soos Herbst en Stein (1987: 116). Ander is weer van mening dat die onderrig van woordeboekvaardighede behoort met verskillende tipes taalleeraktiwiteite geïntegreer te word (Carstens, 1995: 108). Ek is van mening dat taalleer en -onderrig op 'n vroeë stadium direk onderrig moet word, en dan op 'n latere stadium geïntegreer word met verskillende tipes taalleeraktiwiteite. Die direkte onderrig van taalleer en -onderrig op 'n vroeë stadium kan beteken dat dit deur onderrig, herhaling en leer vasgelê kan word. Indien en wanneer dit vasgelê is, kan leerders dit self toepas en so ook kan dit met verskillende taalaktiwiteite geïntegreer word.

Béjoint (1989: 208) en Carstens (1995: 108) voer aan dat verskeie studies toon dat onderwysers nie baie optimisties oor woordeboeke en die gebruik van woordeboek is nie. Carstens (2018:407) verwys ook na die die “teensin in naslaan”. Hy haal Spies (1991) aan wat daarop wys “dat mense nie daarvan hou om te kyk wat woordeboeke en ander naslaanbronne oor 'n besondere probleemgeval sê nie. Mense sal eerder 'n woordeboekkantoor opbel of 'n brief daarheen skryf as om in 'n woordeboek of die Woordelys (AWS) te kyk, wat veel minder moeite is.”

Onderwysers se eie gebrekkige woordeboekvaardighede en -kennis, is waarskynlik die rede vir hul pessimisme. 'n Opname in Pretoria toon volgens Carstens (1995: 108) dat baie van die onderwysers 'n wanpersepsie van 'n woordeboekstruktuur het – sommige onderwysers kon nie eens die verskil tussen 'n definisie en 'n voorbeeld uitken nie. Nog 'n moontlike rede vir die onderwysers se pessimisme kon hul voorkeur vir die kommunikatiewe onderrigbenadering wees en die feit dat hulle glo woordeboekgebruik kan nie daarmee geïntegreer word nie. Olijkan en Wouters (1994: 252) (soos aangehaal deur Carstens, 1995: 252) redeneer dat leerders aangemoedig kan word om die betekenis van woorde binne konteks te raai, en daarna kan hulle die woord se betekenis in die woordeboek gaan opsoek. Die bogenoemde is maar een van die vele maniere waarop woordeboekgebruik met die kommunikatiewe benadering geïntegreer kan word. Béjoint (1989: 209) is van mening dat die doelwit moet wees om leerders te help sodat hulle hulself kan help, met ander woorde om hulle te help om self uit woordeboeke te leer. Volgens Carstens (2018: 407) kweek kennis van tersaaklike bronne vaardiger taalgebruikers. Dit is baie belangrik om leerders te leer om grootliks onafhanklik van onderwysers te raak, aangesien ons in 'n wêreld leef wat baie klem op individuele leer lê (Carstens, 1995: 108). Ek ondersteun

die stelling, soos gemaak deur Béjoint, dat individuele leer by skoolleerders aangemoedig en bevorder moet word sodat hulle dit ook na skool kan toepas.

### 2.3.7. Samevatting

Die NIED en die KABV vereis dat daar 'n kommunikatiewe, teksgebaseerde, geïntegreerde en prosesgeoriënteerde benadering gevolg word. Die teksgebaseerde benadering behels dat die leerders verskeie tekste moet gebruik en skep. Binne die prosesgeoriënteerde benadering moet leerders hulle eie tekste skep wat op spesifieke teikengroepe gerig is en die tekste moet ook 'n spesifieke doel vervul. Die NIED sowel as die KABV plaas klem op, lees- en skryfvaardighede, asook die uitbreiding van woordeskat. Daar word ook verder klem op sin- en paragraafstruktuur en grammatika gelê (NIED, 2016: 7, 22; DBO, 2011: 12).

Rivers (1981: 53) beskryf die aanleer van 'n taal as 'n bewuste proses wat in 'n formele taalaanleersituasie of selfstudieprogram geskied.

Die onderrig van taal se hoofdoel is om taalvaardighede te verbeter en woordeboekonderrig kan hiermee help. Die goeie nuus is dat woordeboekvaardighede aangeleer en verbeter kan word deur beginselvaste onderrig, aangesien dit nie iets is wat natuurlik ontwikkel nie. Ongelukkig het Namibië sowel as Suid-Afrika 'n swak woordeboekkultuur, en juis daarom moet die verbetering van die woordeboekkultuur by die Onderwysdepartemente begin. Daar moet dus in die kurrikulum 'n beleid oor woordeboeke ingesluit word, wat prakties implementeerbaar is. Die onderwysers behoort verder toegerus word met die nodige kennis en vaardighede wat hulle in staat sal stel om woordeboekgebruik met die onderrig van taal te integreer. Dit is belangrik dat vertrouwe in woordeboeke gebou word deur kennis oor woordeboeke op te skerp en woordeboekvaardighede te verbeter.

In 2.4.2. word daar 'n uitgebreide samevatting gegee oor die onderrig van grammatika binne die kommunikatiewe taalonderrigbenadering soos wat dit in die kurrikulumdokumente voorgeskryf word.

## 2.4. Die onderrig van grammatika binne 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering

Van Der Merwe (2014: 222) beskryf die *kommunikatiewe taalonderrigbenadering* as 'n benadering tot taalonderrig waardeur leerders gereeld ryke blootstelling aan die teikentaal moet ontvang. “Ryke blootstelling” impliseer dat leerders genoegsame geleenthede gebied word om die taal te gebruik en in te oefen. Dit kan alleenlik plaasvind indien baie gelees en geskryf word (DBO, 2011a: 13).

### 2.4.1. Kommunikatiewe taalonderrig

Die gebruik van 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering waar interaksie met taal vooropgestel word, is sinvol indien die oorkoepelende doelwit vir Afrikaans Huistaal, soos deur die KABV (DBO, 2011a: 8) beskryf, in ag geneem word: “Taal is 'n instrument vir denke en kommunikasie. Die doeltreffende gebruik van taal stel leerders in staat om kennis te verwerf, hulle identiteit, gevoelens en idees uit te druk, in interaksie te tree met ander en ook om hulle eie leefwêreld te bestuur. Deur taal word uitdrukking gegee aan kulturele diversiteit en word sosiale verhoudings opgebou en aangeknoop. Juis deur taal word hierdie verhoudings aangepas, verbreed en verfyn”. Ook Combrink, Faasen, Geyser en Kloppers (1997: 7) wys daarop dat interaksie die oorkoepelende doel van taal is. Taal is, met ander woorde, 'n kodestelsel wat bestaan uit bepaalde strukture wat die funksie van interaktiwiteit verrig. Voorbeelde van interaktiewe funksies sluit in om inligting oor te dra wat bestaan uit feite, of om emosionele of beredenerende begrippe te formuleer.

Indien interaktiwiteit ter sprake is, is sosiale konstruktivisme, wat verband hou met die kommunikatiewe taalonderrigbenadering, as leerbenadering ook relevant. Taalkennis en taalprodukte in interaksie met ander mense word ontwikkel deur die interaktiewe benadering (Van der Merwe, 2014: 223). Dus word kennis met 'n sosiale basis geskep. Volgens Combrink *etal.* (1997: 6) impliseer 'n leerdergerigte benadering dat leerders nie net 'n taal passief ontvang nie, maar ook skeppende gebruikers van 'n taal is. Van der Merwe (2014: 223) wys daarop dat alhoewel kennis oor 'n taal belangrik is, is die



genot- en betekenisvolle gebruik daarvan sowel as die ontwikkeling van interaktiewe vaardighede net so belangrik.

In Tabel 2 hier onder word die eienskappe van onderskeidelik die tradisionele en kommunikatiewe benadering saamgevat, soos deur Nunan (1992: 26-28) uiteengesit weergegee:

**Tabel 2: Die eienskappe van die tradisionele en kommunikatiewe benadering (Nunan, 1992)**

<b>Fasette van taalonderrig</b>	<b>Tradisionele benadering</b>	<b>Kommunikatiewe benadering</b>
1. Fokus van onderrig	Die fokus is op die taal as 'n gestruktureerde stelsel van grammatikale patrone.	Die fokus is op kommunikasie.
2. Hoe word taalitems gekies?	Dit word slegs op grond van taalkriteria gedoen.	Dit word gedoen op grond van watter taalitems die leerder moet ken om dinge gedoen te kry.
3. Hoe word taalitems rangskik?	Dit word op grondslag van taal bepaal.	Dit word op ander gronde bepaal met die klem op inhoud, betekenis en belangstelling.
4. Graad van dekking	Die doel is om die geheelbeeld van taalstruktuur deur sistematiese lineêre progressie te dek.	Die doel is om in enige spesifieke fase net die leerder se behoeftes en beskouings as belangrik te dek.
5. Taalbeskouing	'n Taal word gesien as 'n verenigde eenheid met vaste grammatikale patrone en 'n kern van basiese woorde.	Die verskeidenheid van tale word aanvaar en erken gesien, soos bepaal deur die karakter van bepaalde kommunikatiewe kontekste.
6. Soort taal wat gebruik word	Is geneig om formeel en boekagtig te wees.	Opregte alledaagse taal word beklemtoon.
7. Watter kriterium word vir sukses beskou?	Die doel is dat studente formeel korrekte sinne verskaf.	Die doel is om studente te kry om korrek aanvaarbaar te kommunikeer deur die inhoud waarmee hulle werk.

8. Watter taalvaardighede word beklemtoon	Lees en skryf.	Gesproke interaksie word gesien as net so belangrik soos lees en skryf.
9. Onderwyser/leerling rol	Dit is meer onderwyser-gesentreerd.	Dit is student-gesentreerd.
10. Houding tot foute	Verkeerde uitsprake word gesien as afwykings van die norme van standaard grammatika.	Gedeeltelik korrekte en onvolledige uitsprake word as sodanig gesien eerder as net verkeerd.
11. Ooreenstemming / ongelykheid met die aanleer van natuurlike taal	Omkeer die natuurlike taalleerproses deur te konsentreer op die vorm van uitsprake eerder as op die inhoud.	Lyk soos die natuurlike taalleerproses deurdad die inhoud van die uitspraak eerder as die vorm beklemtoon word.

Van der Merwe (2014: 224) sê dat die doelwit waarna die kommunikatiewe benadering streef is om leerders se funksionele vermoë om 'n taal as effektiewe instrument in 'n gegewe situasie te kan gebruik, te ontwikkel. Leerders sal dit relevant vind om oor goeie kommunikasievermoëns in 'n meertalige samelewing soos Suid-Afrika te beskik (Van der Walt *et al.*, 2009: 40). Die kommunikatiewe benadering lê klem daarop dat leerders op so 'n wyse onderrig word dat hulle effektief en met selfvertroue in enige situasie kan kommunikeer. Richards *et al.* (1992: 65) wys daarop dat die belangrikste beginsel wat die kommunikatiewe benadering onderlê, kenmerk<sup>14</sup>- kommunikatiewe bevoegdheid is. Onder die volgende kolpunte word daar onderskei tussen die vier areas van kommunikatiewe bevoegdheid wat opvoeders in die klaskamer moet bevorder (Van der Walt *et al.*, 2009:40):

- grammatikale bevoegdheid,
- sosiolinguistiese bevoegdheid,
- strategiese bevoegdheid,
- diskoersbevoegdheid.

Grammatikale bevoegdheid is dus een van die beginsels van die kommunikatiewe taalonderrigbenadering wat daarop dui dat grammatika steeds 'n plek binne die huidige taalonderrigbenadering het. In hierdie verband kan ook na Richards *et al.* (1992: 65) verwys word wat meld dat leerders slegs kommunikatief bevoeg is wanneer hulle die bevoegdheid het om die grammatikareëls in die spesifieke taal te kan toepas. Met “toepas” word verwys na die vermoë om grammatikaal-korrekte sinne te vorm, máár ook om te weet wanneer die sinne gebruik moet word, waar dit gebruik moet word en watter sinne teenoor watter ontvanger gebruik moet word. Ook Moodley (2013: 23) redeneer dat leerders die grammatikale strukture van 'n taal in so 'n mate moet ken dat hulle weet hoe om dit te gebruik sodat dit verskillende betekenis uitdruk en verskillende effekte bewerkstellig. Hierbenewens moet taal binne die korrekte konteks en vir geskikte ontvangers gebruik word en aangewend word om verskillende soorte tekste te verstaan, evalueer, interpreteer en skep met behulp van die grammatikale

---

<sup>14</sup> Die HAT (Luther *et al.*, 2016:268) definieer *kenmerk* as “'n Waarneembare en merkbare teken of eienskap wat deur iemand uitgeken kan word”. Verder definieer die HAT (Luther *et al.*, 2016:268) *bevoegdheid* as “lets of iemand wat of intellektueel of verstandelik bevoeg kan wees”. Met ander woorde kenmerk en bevoegdheid is die wyse waarop daar 'n waarneembare en merkbare teken of eienskap is wat deur iemand uitgeken kan word en dan 'n toepassing intellektueel of verstandelik daarvan kan maak, saamstel, verstaan of uitvoer.

strukture. In die lig van die bogenoemde kan na die uitspraak van Larsen-Freeman (2001:252) verwys word. Sy redeneer dat grammatika-onderdig nie verband moet hou met die oordrag van afsonderlike, betekenislose, gedekontekstualiseerde, statiese strukture of voorskriftelike reëls nie. Daarenteen meen sy dat grammatika-onderdig gemik moet wees op die beantwoording van drie vrae:

- Hoe word die grammatikale strukture gevorm?
- Wat beteken dit?
- Wanneer/hoekom word dit gebruik?

Grammatika-onderdig binne die kommunikatiewe taalonderrigbenadering hou dus daarmee verband dat grammatika altyd binne die konteks van 'n spesifieke tema deur middel van 'n teks onderrig word, nie deur middel van geïsoleerde sinne nie (Van der Walt *et al.*, 2011:88). Die grammatika-aktiwiteite wat gegee word, hou bowendien met lewenswerklike aktiwiteite verband. Hierdie grammatika-onderdig (d.w.s. kommunikatiewe grammatika-onderdig) is daarom outentiek, omdat dit verband hou met kommunikasiebehoefte wat deel van die alledaagse lewe vorm, (vergelyk voorbeeld B hieronder). Kommunikatiewe grammatika-onderdig verskil van die tradisionele benadering tot grammatika-onderdig, omdat die laasgenoemde nie binne 'n spesifieke konteks plaasvind nie (Van der Walt *et al.*, 2011: 88). Dit impliseer dat wanneer 'n grammatika-aktiwiteit gegee word, elke item wat daarin voorkom, met 'n verskillende idee of onderwerp verband hou. Die sinne binne tradisionele grammatika-aktiwiteite is ook slegs tot een sin beperk (vergelyk voorbeeld A hieronder), waar sinne binne die kommunikatiewe benadering tot die alledaagse gebruik beklemtoon moet word, met ander woorde dit is die meer lewenswerklike toepassing daarvan (vergelyk voorbeeld B hieronder).

**Example A**

Insert a suitable preposition

Note: At a small place. In a larger place.

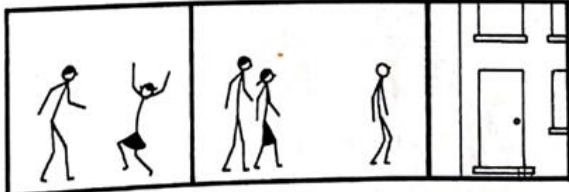
1. I will meet you ... the office tomorrow.
2. John and I sit ... each other at the same desk.
3. There is a dog sleeping ... the table.
4. Please put your homework ... my desk.
5. There was a good picture ... the fireplace.

Source: Spankie 1982: 127

**Example B**

Fill in the missing words

Mary ran ... Tom. "You must come ... me, there's an urgent meeting ... John's house!" They walked quickly, meeting Jack ... the way.



Source: Adapted from Wright 1989: 130

Van Schaik Publishers

**Uittreksel 1: Voorsetselaktiwiteite wat die verskil aandui tussen tradisionele en kommunikatiewe grammatika-onderdig (Van der Walt *et al.*, 2011).**

Van der Walt *et al.* (2009: 40) bring ook grammatika-onderdig met "taalvlotheidstake" in verband. Eksplisiete kennis word implisiete kennis wanneer leerders grammatikale vorme en woordeskat ontdek met behulp van taalvlotheidstake (Van der Merwe, 2014: 224). Verder bespreek Van der Merwe (2014: 224) dat die fokus van taalvlotheidstake nie op taal is nie, maar op die taalgebruik ter wille van kommunikasie of betekenis. Dit is die doel van grammatika-onderdig binne 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering: dit is 'n middel om dinge gedoen te kry (DBO, 2011b: 11). Van der Walt *et al.* (2009: 51) redeneer ook dat die funksies van taalstrukture in die alledaagse gebruik beklemtoon moet word.

Vir die doeleindes van die studie sal Bergenholtz en Tarp (2003) se funksieteorie en Van der Merwe (2014) se kommunikatiewe onderrigbenadering benut word. Tydens die kommunikatiewe onderrigbenadering word daar veral gekyk na die onderskeie benaderings tot die gebruikersperspektief met die fokus van 'n woordeboek se geïdentifiseerde teikengebruikers, sy/haar behoeftes en naslaanvaardighede, asook op die gebruikersituasie.

## 2.4.2. Samevatting

Grammatika moet kommunikatief binne die kommunikatiewe taalonderrigbenadering plaasvind. Interaksie met taal word dus vooropgestel. Dus kan die ontwikkeling van taalkennis en taalprodukte in interaksie met ander mense plaasvind deur die interaktiewe benadering (Van der Merwe, 2014: 223). Combrink *et al.* (1997: 6) impliseer 'n leerdergerigte benadering dat leerders nie net 'n taal passief ontvang nie, maar ook skeppende gebruikers van 'n taal is. Die onderrig van grammatika op 'n kommunikatiewe wyse moet nie in isolasie plaasvind nie, met ander woorde, die doelwit waarna die kommunikatiewe benadering streef is om leerders se funksionele vermoë om 'n taal as effektiewe instrument in 'n gegewe situasie te ontwikkel (Van der Merwe, 2014: 224).

Grammatikale bevoegdheid is een van die kommunikatiewe taalbenaderings se beginsels en dui dus daarop dat, hoewel 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering tans in die NIED en die KABV voorgeskryf word, en grammatika nie meer in isolasie onderrig word nie, dit steeds 'n plek binne taalonderrig het. Leerders moet kan toepassings maak, en met die toepassing word daar verwys na die vermoë om taalvorme grammatikaal-korrekt te vorm en ook om te weet wanneer taalvorme gebruik moet word, waar dit gebruik moet word en watter taalvorme teenoor watter ontvanger gebruik moet word (Richards *et al.* 1992: 65). Dus is dit belangrik dat leerders die grammatikale strukture van 'n taal in so 'n mate moet ken om te weet hoe om dit te gebruik, sodat verskillende betekenis uitgedruk kan word wat verskillende effekte bewerkstellig. Moodley (2013: 23) meen dat leerders ook in so 'n mate vertrouwd met die strukture van die grammatika van 'n taal moet wees om te weet hoe hulle dit kan gebruik en ook hoe hulle die verskillende betekenis daarvan kan uitdruk en die verskillende effekte daarvan kan bewerkstellig. Hierbenewens moet dit binne die korrekte konteks en vir geskikte ontvangers gebruik word en aangewend word om verskillende soorte tekste te verstaan, evalueer, interpreteer en skep met behulp van die grammatikale strukture.

Grammatika-onderrig binne die kommunikatiewe taalonderrigbenadering hou dus daarmee verband dat grammatika altyd binne die konteks van 'n spesifieke tema deur middel van 'n teks onderrig word, nie deur middel van geïsoleerde sinne nie (Van der Walt *et al.*, 2011:88). Die grammatika-aktiwiteite wat gegee word, hou bowendien met

lebenswerklike aktiwiteite verband. Wanneer 'n mens op outentieke wyse grammatika onderrig, hou dit verband met kommunikasiebehoefte wat deel van die alledaagse lewe vorm.



## Hoofstuk 3

### Navorsingsmetodologie

#### 3.1. Inleiding

Navorsing is 'n proses van stelselmatige ondersoek wat ten doel het om te verduidelik hoe ervarings met mekaar verbind word en waarom die wêreld werk soos dit werk (Bertram & Christiansen, 2014: 6-15).

In *The Dictionary of Qualitative Inquiry* (2001: 161) definieer Schwandt *metodologie* as 'n teorie van hoe 'n ondersoek moet verloop. Dit behels die analise van aannames, beginsels en prosedures in 'n spesifieke benadering tot 'n ondersoek (wat weer die gebruik van spesifieke metodes bepaal). Metodologieë verduidelik en definieer die soorte probleme wat die moeite werd is om te ondersoek; wat bestaan uit 'n ondersoekbare probleem. Met ander woorde die metodologie verduidelik: a) die navorsingsvraag en waarom die vraag belangrik is, b) die beginpunt van die navorsing en c) die rigtings van die navorsing en die moontlike implikasies van die navorsing wanneer dit voltooi is (Pihama *et al*, 2006). Daarbenewens verduidelik die metodiek ook die literatuur wat ek gebruik, die taal en terminologie, die ander teorieë en verduidelikings wat gebruik word, asook die metodes en die tipe analise wat gebruik sal word om die versamelde data en inligting te interpreteer (Pihama *et al*, 2006). Pihama *et al* (2006) verduidelik dat die metodiek gee/verskaf/bied 'n regverdiging vir die benadering wat 'n navorser volg en toon aan dat die navorser nie net dinge doen omdat dit gerieflik en goedkoop is, of dat hulle niks anders wil doen nie.

Lombard (2016: 5) omskryf die term *navorsingsmetodologie* soos volg: dit is die beredeneerde en beplande prosedures wat die navorser kan volg, en wat gebruik kan word om data vir 'n bepaalde navorsingsprojek in te samel en te analiseer.

Prosedures sluit die volgende in, naamlik: a) literatuurstudie, b) die bepaling van 'n steekproef, c) die keuse van data-insamelingsmetodes, en d) die prosedures van data-

analise en -interpretasie. Dit is ook belangrik dat etiese oorwegings en beperkings in ag geneem word (Lombard, 2016: 5).

### 3.2. Navorsingsontwerp

'n *Navorsingsontwerp* is volgens Maree (2011:70) 'n plan of strategie wat die aard van die navorsing tipeer. Yin (2009: 29) sluit by dié stelling aan en stel dat die navorsingsontwerp verwys na die volgorde wat die empiriese data met 'n studie se aanvanklike navorsingsvrae verbind en uiteindelik ook met die gevolgtrekking(s) van die studie. Daar is twee basiese navorsingsontwerpe: kwalitatief en kwantitatief (Maree, 2016: 53).

Indien 'n studie steun op data wat ingewin word, is dit nodig om 'n onderskeid te tref tussen verskillende tipes data-insamelingmetodes. Daar word hoofsaaklik tussen drie werksywes 'n onderskeid getref, naamlik; kwantitatiewe navorsing, kwalitatiewe navorsing en navorsing met 'n gemengde metode. Kwantitatiewe- en kwalitatiewe navorsing word volgens akademici soos You en Dörnyei (2016: 19) as twee losstaande metodes gesien.

In hierdie studie word 'n gemengde metode gebruik.

#### 3.2.1. Kwalitatiewe navorsing

Die fokus van *kwalitatiewe navorsing* is op die persepsies van mense en hulle ervarings in hulle leefwêreld; hoe hulle die ervarings van hulle leefwêreld interpreteer en betekenis daaraan toeken (Hartell & Bosman, 2016: 37). Volgens Dreyer (2016: 231) is die *data* wat by kwalitatiewe navorsing belangrik is in die vorm van woorde uit transkripsies, die beskrywing van waarnemings en dokumente. Kwalitatiewe data is dus nienumeriese data wat oor die algemeen nie statisties ontleed word nie (You & Dörnyei, 2016: 24). Verder het kwalitatiewe navorsing ook nie vasgestelde metodes en praktyke soos wat die geval is met kwantitatiewe navorsing nie. Elke navorser pak kwalitatiewe navorsing op sy/haar eie wyse aan en gebruik dit om 'n wye reeks onderwerpe te ondersoek (You & Dörnyei, 2016: 35 en 37-38).

**Tabel 3: Die voor- en nadele van kwalitatiewe navorsing (aangepas uit You & Dörnyei, 2016:39-41)**

Voordele	Nadele
Nuwe navorsingsareas kan verken word.	Data-insameling en -ontleding volgens dié metode is baie tydrowend en arbeidsintensief.
Dit help om sin te maak van komplekse situasies.	Navorsingsgroepe is dan oor die algemeen baie klein.
Dit beantwoord waarom-vrae.	Veralgemenings op grond van kwalitatiewe navorsing word dus bevraagteken.
Dit bied moontlike verduidelikings vir menslike gedrag en help ons om die werklikheid beter te verstaan.	Individuele stories kan 'n onrealistiese beeld van die groep as geheel verskaf.
Dit kan patrone en verandering waarneem.	Die navorser se bekwaamheid, persoonlike menings en karaktereienskappe kan ook die geldigheid van die navorsing beïnvloed.
Dit kan maklik aangepas word vir moeilike navorsingsomstandighede.	Kwalitatiewe navorsing kan ook 'n onduidelike, onsistematiese metodologie volg.
Dit verskaf baie materiaal vir navorsingsverslae en kan 'n oortuigende saak uitmaak vir 'n wye reeks gehore en teikengroepe.	Die bogenoemde stelling (die boonstery) kan meebring dat die betroubaarheid van die resultate in twyfel getrek word en dat teorieë wat slegs op kwalitatiewe navorsing gebaseer is, té wyd of té beperk kan wees.

In 'n kwalitatiewe studie begin die navorser dikwels met 'n navorsingsvraag. Hierdie navorsingsvraag kan 'n sentrale vraag wees, waaruit 'n aantal subvrae dan spruit. Volgens Hartell en Bosman (2016: 64) word daar met dié vraag of vrae ondersoek ingestel na die sentrale fenomeen van die studie.

Kwalitatiewe navorsing kan bydra tot 'n dieper bewuswording van die ervaring van geïntegreerde woordeboekonderrig, wat op 'n latere stadium moontlik gebruik kan word om onderwysers te ondersteun om woordeboekonderrig grondliglik in te bring by die kurrikulum en/of skole.

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering behels 'n indiepte-ondersoek na 'n gestelde verskynsel (Maree, 2016: 40; Engelbrecht 2016: 110). Hierdie studie fokus wel op kurrikulumdokumente en woordeboeke wat in die natuurlike skoolomgewing gebruik word (Maree, 2016: 53). Die fenomeen wat ek in dié studie wou ondersoek en verstaan was woordeboekgebruik in 'n opvoedkundige konteks, soos die Intermediêre skoolfase, én die wyse waarop woordeboeke geïntegreerd met die skoolhandboek, binne dié betrokke fase gebruik kan word om *grammatika* aan graad 4-leerders te onderrig.

### 3.2.2. Kwantitatiewe navorsing

You en Dörnyei (2016: 19, 24) beskryf die *kwantitatiewe metode* as 'n metode wat van data gebruik maak wat in die vorm van getalle uitgedruk word. Dié numeriese data word hoofsaaklik statisties ontleed. Volgens Schurink (2003: 92) is kwantitatiewe navorsers verwyderd van die objek wat hulle bestudeer en kan hulle gevolglik objektief wees. Daarbenewens beïnvloed hulle nie die navorsing nie en so beïnvloed die navorsing hulle ook nie (Schurink, 2003: 92). Creswell (2009: 46) is van mening dat die navorser inligting analiseer deur van syfers en statistiek gebruik te maak.

Kwantitatiewe navorsing hou volgens You & Dörnyei (2016: 35) verskeie voor- en nadele in. Dié voor- en nadele word in tabel 4 saamgevat:

**Tabel 4: Die voor- en nadele van kwantitatiewe navorsing (You & Dörnyei, 2016: 35)**

Voordele	Nadele
Dit is betroubaar en repliseerbaar, én kan in verskillende kontekste veralgemeen word.	Daar is 'n tekort aan algemene verklarende aspekte, daarom kan kwantitatiewe navorsing nie die betekenis wat mense aan hulle lewens en omstandighede heg, behoorlik beskryf nie.

*Kwantitatiewe data* fokus op die toets van 'n scenario waar die navorser 'n teorie deur 'n noue hipotese en die versameling van data spesifiseer om die hipotese te

ondersteun óf weerlê. In hierdie verband het die studie gebruik gemaak van 'n voortoets, 'n intervensie en 'n natoets. Die voortoets het die vaardighede van die leerders voor die eksperimentele behandeling getoets en daar is ook 'n toets na afloop van die intervensie gedoen om die vaardighede van die leerders na die behandeling te toets (Bylaag I totL).

### 3.3. Navorsingsinstrumente

#### 3.3.1. Literatuurstudie

Die hoofnavorsingsvraag, *Hoe kan skoolwoordeboeke gebruik word om die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaalvlak in Graad 4 te ondersteun?*, kan beantwoord word deur spesifieke stappe in die navorsingsproses te volg.

Om die bogenoemde primêre vraag, sowel as die afsonderlike sekondêre vrae te kan beantwoord, het ek die bogenoemde metode toegepas deur gebruik te maak van die volgende stappe:

- **Stap een:** Vir die doeleindes van die studie het ek van spesifieke dokumente gebruik gemaak:

Die kurrikulumdokumente van Namibië (NIED) sowel as Suid-Afrika (KABV) vir Afrikaans Huistaal vir die Intermediêre Fase, spesifiek Graad 4

'n Tweetalige skoolwoordeboek, naamlik die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)*.

Die handboek *Piekfyn Afrikaans*

Die NIED en die KABV is ondersoek om die aard van grammatika-onderrig te bepaal (d.w.s. die fasette wat in Graad 4 op Afrikaans Huistaalvlak onderrig moet word, asook die wyse waarop dit onderrig moet word).

Die skoolwoordeboek sowel as die handboek (*Piekfyn Afrikaans*) is bestudeer en is daar potensiële uittreksels daarin gebruik wat vir die onderrig van grammatika aangewend kan word. Die inligting of data wat uit die bestudering van die NIED en die KABV, skoolwoordeboeke en handboeke gegeneer is, is

saamgetrek om aktiwiteite voor te stel waardeur grammatika uit die gekose skoolwoordeboeke en skoolhandboeke onderrig kan word.

Toestemming om die studie te doen, is van die relevante persone en skool (wat vrywillig aan die studie deelgeneem het) verkry (Bylaag B tot F). Aansoek om etiese klaring is by die Universiteit van Pretoria se etiekomitee gedoen en ook goedgekeur (Bylaag A). Die aard van die voorgestelde navorsing, die werkswyse, die samestelling van die toetse en die toetsgroepe, die keuse en formulering van die navorsingsvrae, asook die verwerking van die resultate is met die nodige persone bespreek.

As deel van die eksperiment en om die doeltreffendheid van woordeboeke as grammatikahulpbron te kon vasstel, is daar van aanlyn toetse gebruik gemaak.

Die twee verskillende toetse is deur die twee navorsingsgroepe afgelê. Die onderwyser het die leerders in groepe van 18 leerders per groep verdeel om te verseker dat die groepe ewekansig/gelyk in terme van prestasie, agtergrond, ras, ensovoorts saamgestel is. Die toetse is onvoorbereid voltooi, met ander woorde geen leerder het voor die tyd blootstelling aan enige van die materiaal gehad nie.

- **Stap twee:** Die bogenoemde aanlyn toetse wat gebruik is vir die nodige data-insameling het as volg verloop en is ook as volg ontleed:

- **Die voortoets** (*Bylaag I*)

Alle leerders skryf dieselfde toets wat woordeboekvaardighede en grammatikakennis toets.

- **Die intervensie**
- **Groep 1** (*Bylaag K*)

Die leerders woon 'n klas by, tydens akademiese skooltyd, waar hulle 'n inligtingsblad ontvang wat deur die navorser, met behulp van die *Piekfyn Afrikaans(2019)* vir Graad 4 saamgestel is. Die inligtingsblad word met die leerders behandel en dan moet die leerders die aktiwiteitevoltooi.

- **Groep 2** (Bylaag L)

Die leerders woon 'n klas by, tydens akademiese skooltyd, waar hulle 'n inligtingsblad ontvang wat deur die navorser, met behulp van die *Piekfyn Afrikaans* (2019) vir Graad 4 saamgestel is. Die inligtingsblad word met die leerders behandel en die gebruik van die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek* (2018) word geïntegreerd met die inligtingsblad. Die aktiwiteite daarvan word verduidelik en basiese werk, wat deur die NIED (Namibië) en die KABV (Suid-Afrika) voorgeskryf is, word behandel. Die leerders doen dan oefeninge uit die *Piekfyn Afrikaans* kurrikulumhandboek-inligtingsblad met die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek* (2018) as hulpmiddel.

- **Die natoets** (Bylaag J)

Beide groepe skryf 'n tweede toets met aangepaste oefeninge uit die *Piekfyn Afrikaans* (2019) kurrikulumhandboek. Al die leerders gebruik die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek* (2018) as hulpmiddel.

Ek het die eksperiment in drie agtereenvolgende dae afgehandel.

- **Stap drie:** Afsonderlike berekeninge is gedoen om die gemiddeld van al twee die groepe in die voortoets en natoets te verkry. Na afloop van die bogenoemde berekening is die voortoets en natoets se resultate vergelyk om te sien of die gemiddelde van die onderskeie groepe verhoog (of moontlik verlaag) het na die klasse wat hulle bygewoon het. Die resultate behoort ook aan te dui watter tipe oefeninge (slegs woordeboekoefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toegerus en gehelp het met die leer van Afrikaans Huistaal, woordeboekgebruik en -vaardighede asook grammatikakennis in konteks, in graad 4.

Bykomend word die relevante onderwysdepartementele dokumente ontleed ten opsigte van die mate van prominensie wat daarin verleen word aan die onderrig van grammatika deur woordeboekgebruik aan leerders wat Afrikaans as vak op Huistaalvlak in Graad 4 neem. Daarom maak dokumentanalise ook 'n deel van die studie uit.

Kwantifisering van ingewinde data is baie waardevol. Dit is juis daarom dat die data vir hierdie studie gekwantifiseer is deur dit om te skakel in telbare eenhede, waarna dit statisties ontleed is.

Weens die tekortkominge van beide kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe navorsingsmetodes, is besluit om van beide dié twee metodes in die studie gebruik te maak en dan die resultate van die twee soorte metodes saam aan te bied.

### 3.3.2. Data-insameling

Een van die belangrikste aspekte tydens navorsing, bly die betroubaarheid en die geldigheid van die data wat ingesamel word (Grosser, 2016: 291). Om die betroubaarheid en geldigheid van die data te verseker tydens die data-insameling moet die navorser heel eerste seker maak dat hy/sy die korrekte data-insamelingsinstrument kies. Verder verwys Creswell (2012: 156) na drie belangrike vrae wat die navorser moet beantwoord om te verseker dat hy/sy van die regte data-insamelingsinstrument gebruik maak tydens die studie. Dié drie vrae word soos volg uiteengesit (Creswell, 2012: 156);

#### 1. Wat wil ek van my respondent weet?

- In die studie stel ek, as navorser, belang daarin om die invloed van woordeboekonderrig, wat geïntegreerd plaasvind met die kurrikulumhandboek, op die onderrig van grammatika vir Graad 4 Afrikaans Huistaal-leerders te bepaal. Met ander woorde, ek wil 'n nuwe onderrigstrategie op leerders se prestasie bepaal. Volgens Creswell (2012: 156) sal die gebruik van 'n eksperiment die navorser in staat stel om die bogenoemde data op 'n geldige wyse in te samel.

#### 2. Watter tipe inligting kan ek realisties gesien, insamel?

- In die studie wil ek spesifiek bepaal wat die invloed van woordeboekonderrig, wat geïntegreerd plaasvind met die kurrikulumhandboek, is op die onderrig van grammatika vir Graad 4 Afrikaans Huistaal-leerders. Creswell (2012: 156) is van mening dat wanneer objektiewe kenmerke van die praktyk die fokus is, wat in dié geval woordeboekonderrig se invloed op grammatika is, is waarnemings



aan die hand van gestruktureerde kriteria meer gepas as vraelyste. In hierdie studie maak ek as navorser gebruik van gestruktureerde toetse wat volgens kriteria 'n regte en 'n verkeerde antwoord het. Met ander woorde, dit gee nie vir die respondente die geleentheid om hul eie menings oor die praktyk te gee nie, maar hulle moet eerder 'n toepassing maak van dit wat hulle geleer het.

3. Hoe vergelyk die voordele van die data-insamelingsinstrument met die nadele?

- Die aangepaste voor- en die nadele, soos dit saamgestel word deur Grosser (2016: 317):

**Tabel 5: Die aangepaste voor- en nadele van papier-en-poltood-toetse (wat in die geval van die studie dieselfde as die aanlyn-toetse is)**

Voordele	Nadele
Dit is ekonomies om te gebruik.	Norme kan moontlik nie toepaslik wees vir alle groepe respondente nie.
Dit bevat standaardvrae.	Gestandaardiseerde toetse mag te wyd en algemeen wees.
Dit is objektief en dit is maklik om na te sien.	Toets-angs kan die toetsresultaat beïnvloed.
Gestandaardiseerde toetse bied eenvormige prosedures in terme van voltooiing en analise van data vir alle respondente.	Dit is beperk tot respondente wat kan lees en skryf.
	Die gebruik van die toetse is beperk tot mense wat kan lees, skryf en rekenaarvaardig is.

Met al drie die bogenoemde stellings in ag geneem, bied dit my as navorser die sekerheid dat 'n eksperiment die regte keuse van data-insamelingsinstrument was.

Tydens eksperimentele studies word die respondent deur middel van spesifieke intervensies, deur die navorser gemanipuleer. Ek wou vasstel hoe die gebruik van skoolwoordeboeke die onderrig van grammatika vir graad 4-leerders ondersteun, dus

is daar in die studie van 'n eksperimentele navorsingstrategie gebruik gemaak (Grosser, 2016: 272-273).

Leedy en Ormrod (2005: 224,236) asook Best en Kahn (2006: 178) dui aan dat die enkelgroep-voortoets-natoets- eksperimentele-ontwerp se doel is om te bepaal watter verandering deur 'n intervensie plaasvind. Die effek van 'n intervensie word volgens Best en Kahn (2006: 178) gemeet deur die verskil wat die voor-en natoets toon. 'n Voortoets is afgeneem om die leerders se leesvlak te bepaal (sien *Bylaag I*). Best en Kahn (2006: 178) verduidelik dat ná die eksperiment of intervensie plaasgevind het, is 'n natoets uitgevoer om die waarde van die intervensie te bepaal.

Daar word dan deur die navorser vergelykings tussen die groepe getref op grond van die intervensie deur van die onderstaande enkelgroep-voortoets-natoets-ontwerp gebruik te maak (Grosser, 2016: 273).

**Tabel 6: Enkelgroep-voortoets-natoets-ontwerp soos uiteengesit in Grosser (2016: 273)**

Niewillekeurige steekproefneming	Eksperimentele groep	Voortoets	Intervensie	Natoets
----------------------------------	----------------------	-----------	-------------	---------

Ek het tydens hierdie studie gebruik gemaak van die bogenoemde enkelgroep-voortoets-natoets-ontwerp soos aangebied deur Grosser (2016: 273). Die eksperiment het uit drie dele bestaan: 'n voortoets, 'n intervensie en 'n natoets wat op drie agtereenvolgende dae plaasgevind het. Verder het die onderwyser die navorsingsgroep (die graad 4-klas) in twee ewe groot groepe verdeel.

Cohen *et al.* (2007: 432) bied drie belangrike riglyne wat 'n navorser in ag moet neem om die geldigheid en die betroubaarheid van die voor- en die natoets te verseker, naamlik;

1. Die voor- en die natoets se bewoording mag verskil, maar dit is belangrik dat beide die toetse dieselfde inhoud dek.
  - Die toetse, soos ek dit saamgestel het, dek beide: a) alfabetiese volgorde, b) spelling, c) die betekenis van woorde, d) woordsoorte, e) idiomatiese

taalgebruik, f) homonieme, g) homofone, h) woorde met meer as een betekenis en i) woordeskat.

2. Beide die kontrole- en die eksperimentele groep moet dieselfde voor- en natoets aflê.
  - Ek het van presies dieselfde voor- en natoets gebruik gemaak vir GROEP 1 sowel as vir GROEP 2.
  
3. Dit is ook belangrik dat die moeilikheidsgraad van beide die voor- en die natoets dieselfde moet wees.
  - Die moeilikheidsgraad tussen die voortoets en die natoets het onveranderd gebly.

Vanuit al drie bogenoemde stellings, is dit duidelik dat dié studie se voor- en natoetse aan die drie belangrike aspekte voldoen om die data so betroubaar en geldig as moontlik te maak.

### 3.3.2.1. Die toetse

Die voor- en die natoets bestaan nie uit afdelings nie, maar kan eerder as een toets beskou word wat vrae oor 'n klomp komponente bevat.

Die vrae in beide dié toetse is opgestel op grond van die inhoud in die *Piekfyn Afrikaans (2019) vir Graad 4-leerders*. Die vrae is opgestel sodat antwoorde in die *Pharos Junior Tweektalige Skoolwoordeboek (2018)* gekry kon word.

Die voor- en die natoets bevat vanselfsprekend verskillende vrae, maar beide toetse dek dieselfde inhoud. Beide die voor- en die natoets, soos ek dit saamgestel het, dek vrae oor: a) alfabetiese volgorde, b) spelling, c) die betekenis van woorde, d) woordsoorte, e) idiomatiese taalgebruik, f) homonieme, g) homofone, h) woorde met meer as een betekenis en i) woordeskat.

### 3.3.2.2. Eksperiment

Die eksperiment het bestaan uit drie dele: 'n **voortoets**, 'n **intervensie** en 'n **natoets** (op drie agtereenvolgende dae) sien *bylaag I tot L*.

Ek het self die voor- en natoets, sowel as die inligtingsblad vir die intervensie op- en saamgestel en geen onderwyser of leerder het enige toegang tot die toetse of die intervensie voor die tyd gehad nie.

Die toetse is aanlyn afgelê, en die leerders het toegang tot die toetse op Google Classroom verkry. Die intervensie is tydens akademiese periodes in die klaskamers aangebied.

Die volgende instrumente is gebruik om die eksperiment te kon uitvoer:

- **Die voortoets (Bylaag I)**: Beide groepe het 'n toets geskryf wat vrae oor woordeboek- en kurrikulumoefeninge bevat het. Die leerders het geen onderrig in woordeboekgebruik ontvang voordat hulle die voortoets geskryf het nie. Hulle het 30 minute gekry om die 15- punt aanlyn-toets op *Google Classroom* te voltooi. Ek het toegang gehad tot die ingevulde toetse, het die toetse bepunt en die gemiddeld bereken.
- **Intervensie:**
- **GROEP 1 (Bylaag K)**: Die leerders het 'n klas bygewoon, tydens akademiese skooltyd, waar hulle 'n inligtingsblad ontvang het wat ek, met behulp van die *Piekfyn Afrikaans vir Graad 4*, saamgestel het. Die inligtingsblad is met die leerders behandel en dan het die leerders die saamgestelde aktiwiteite voltooi.
- **GROEP 2 (Bylaag L)**: Die leerders het 'n klas bygewoon, tydens akademiese skooltyd, waar hulle 'n inligtingsblad ontvang het wat ek, met behulp van die *Piekfyn Afrikaans vir Graad 4*, saamgestel het. Die inligtingsblad is met die leerders behandel en die gebruik van die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* is met inligtingsblad geïntegreerd en die aktiwiteite daarvan is verduidelik en basiese werk, wat deur die NIED (Namibië) en die KABV (Suid-Afrika) voorgeskryf is, is behandel. Die leerders het dan oefeninge uit die *Piekfyn Afrikaans*

kurrikulumhandboek-inligtingsblad met die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* as hulpmiddel voltooi.

- **Die natoets (Bylaag J):** Na die afloop van die bogenoemde intervensies het beide die groepe 'n tweede toets geskryf met aangepaste oefeninge uit die Afrikaans- kurrikulumhandboek. Al die leerders kon gebruik maak van die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* as hulpmiddel.

### 3.4. Die navorsingsgroep en -plek

Navorsing kan op verskillende wyses gedefinieer word. Bertram en Christiansen (2014: 6-15) beskryf navorsing in 'n omvattende definisie. Dié outeurs tref 'n onderskeid tussen empiriese navorsing<sup>15</sup> en konseptuele en teoretiese navorsing<sup>16</sup>. Verder word navorsing beskryf as 'n wyse waarop jy die wêreld om jou kan verstaan, dit is 'n proses van sistematiese ondersoek met die doel om meer insig te verkry, en dit fokus ook op empiriese bewyse en tegnieke om prosedures daaruit te identifiseer wat die grondslag van die metodologie vorm (Bertram & Christiansen, 2014:6-15; Kumar *et al.*, 2008:31; Nieuwenhuis, 2016b:51).

Om die bogenoemde grondslag van die metodologie te kon vorm moes ek 'n proses saamstel wat gevolg behoort te word. Op dié wyse kon ek meer insig verkry oor die rol wat woordeboekonderrig, wat geïntegreerd plaasvind met die kurrikulum(handboek), speel op die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaal se Graad 4-leerders.

#### 3.4.1. Die deelnemers

Die deelnemers aan die navorsing is die navorsingsgroep, soos in afdeling 3.4. beskryf: Graad 4-huistaalleerders van Pro-Ed Akademie, in Swakopmund, Namibië.

---

<sup>15</sup> Data wat ingesamel, geanaliseer en saamgevat word.

<sup>16</sup> Bevindinge van studies word opgesom en word daarna krities ondersoek en bespreek.

### 3.5. Navorsingsproses

Die navorsingsproses het soos volg verloop:

Stap 1	Lees om genoegsame literatuur te verkry oor leksikografie, grammatika en die kurrikulumdokumente.
Stap 2	Verkry die nodige etieseklaring van al die betrokke pertye.
Stap 3	Data-insameling: Samel die nodige data in deur gebruik te maak van 'n eksperimentele metode by Pro-Ed Akademie.
Stap 4	Data-interpretasie: Interpreteer die data wat deur die eksperimentele metode ingesamel is.
Stap 5	Finaliseer 'n volledige verslag deur alles in 'n verhandeling op te skryf.

### 3.6. Etiese kwessies en -klaring

Bosman en Hartell (2016: 41) plaas klem daarop dat vertroulikheid, ingeligte toestemming, anonimiteit, vrywillige deelname, die reg op privaatheid, beskerming teen benadeling en vertroue moet deurgaans verseker word vir die deelnemers tydens die navorsingsproses. Otto (2014: 320) brei verder uit en sê dat vir navorsing om aan etiese standaarde te voldoen, moet toestemming in alle gevalle gevra word om die nodige data (voortoets, intervensie, natoets, ensovoorts) te mag insamel, en die uitslae wat verkry is te gebruik in die studie.

Alvorens die navorsing uitgevoer is, is etiese klaring eers deur die Universiteit van Pretoria se etiekkomitee goedgekeur (*Bylaag A*). Die etiese voorwaarde vir die studie om voort te gaan, was dat toestemming verkry moes word van alle deelnemers, en in die geval van minderjariges, die deelnemers se ouers.

'n Vergadering is met die Skoolhoof van Pro-Ed Akademie gereël en die navorsing is aan hom verduidelik. Hy het toestemming verleen dat die navorsing by Pro-Ed mag voortgaan. 'n Ingeligtetoestemmingsbrief is aan die skoolhoof, onderwyser, leerders en die leerders se ouers gegee voor die aanvang van die navorsing. Al die deelnemers het dit ondertekening ( $n = 36$ ). Verwys na Bylaag C tot F vir 'n voorbeeld van die ingeligte toestemmingsbrief.

Die volgende etiese aspekte is tydens die navorsingsproses verseker, naamlik: naamlik vertroulikheid, die reg op privaatheid, vrywillige deelname en beskerming van die deelnemers. Leerders is voorts ook uitgenooi om aan die navorsing deel te neem. Ek het met die graad 4-leerders gesels (vergader) en die deelnemers kon na afloop van die gesprek die uitnodiging om aan die studie deel te neem of aanvaar of van die hand wys.

Geen leerder se persoonlike inligting is tydens die studie gebruik of bekendgemaak nie. Vrywillige deelname was verseker, aangesien die leerder (en hul ouers) die keuse kon uitoefen om deel te neem aan die voor- en natoets sowel as die intervensie. Slegs deelnemers wat ingeligte toestemming gegee het deur die ingeligtetoestemmingsbriewe in te vul en te teken, kon aan die studie deelneem. Toestemming tot deelname aan die studie is dus in hardekopie van elke deelnemer verkry. Die voor- en natoetse, asook die intervensie kon nie voltooi word deur die leerder indien die hy/sy nie die inligtingsbrief gelees het en toestemming gegee het dat hy/sy daarvan bewus was dat die toetse en aanbieding vrywillig voltooi word en dat hy/sy verstaan dat hy/sy te eniger tyd aan die navorsing kon onttrek nie. Deelnemers se onafhanklikheid is deurgaans gerespekteer en vryheid van keuse is gehandhaaf. In die geval van die studie is die deelnemers se reg op privaatheid erken en beskerm en vertroulikheid van die ondersoek is gehandhaaf (Thomas, 2009: 154-159).

Alle betrokke dokumentasie is veilig op die navorser se *Google*-skyf gestoor. Ek het dus ook verseker dat geen inligting aan 'n deelnemer gekoppel kan word nie (anonimiteit) en dat dit onmoontlik is om data aan 'n spesifieke persoon te kan koppel (Bertram & Christiansen, 2014: 184-196).

Ek het deurgaans duidelike en verstaanbare kommunikasie gehandhaaf (sien bylaag A tot H). Die navorsingsdoelwitte, data-insamelingsinstrumente asook die wyse

waarop die inligting bekom en gebruik sou word, is skriftelik aan die deelnemers as belanghebbende partye gekommunikeer en verduidelik (Nieuwenhuis, 2016c). Slegs ek as navorser het toegang gehad tot die voltooide voor- en natoetse wat op die *Google Classroom* beskikbaar was.

Met al die bogenoemde in ag geneem, voldoen die studie se etiese aspekte aan die vier internasionaal erkende moreel-etiese beginsels (Du Plessis, 2015: 75):

1. Outonomie: Navorsing moet die outonomie, regte en waardigheid van navorsingsproefpersone en/of informante respekteer.
2. Voordeligheid: Navorsing moet 'n positiewe bydrae lewer tot die welstand van mense.
3. Nienadeligheid: Navorsing moenie die navorsingsproefpersone en/of informante of ander mense benadeel nie.
4. Geregtigheid: Die voordele en risiko's van navorsing moet regverdig onder mense versprei word.

### 3.7. Samevatting

Nadat literatuur geraadpleeg is en 'n probleemstelling en navorsingsvrae geformuleer is, het ek as navorser besluit om die kwalitatiewe navorsing en die kwantitatiewe navorsing apart uit te voer. Die kwalitatiewe navorsing, wat literatuurstudie en dokumentanalise behels, het na die keuse van 'n eksperiment, gegrond op Burger (2020) gelei, wat die kwantitatiewe deel van die navorsing uitgemaak het. Alle etiese kwessies is oorweeg en die nodige toestemming om die studie uit te voer, is verkry.



## Hoofstuk 4

### Resultate van die eksperiment: data-analise en -interpretasie

*The decisive question is not what methods or procedures are employed, or whether they are old-fashioned or modern, time-tested or experimental, conventional or progressive...The ultimate criterion for success in teaching is results. (Mursell in Strydom & Du Plessis, 2000: 69)*

#### 4.1. Inleiding

Data wat deur middel kwantitatiewe navorsing verkry is, word in hierdie hoofstuk weergegee en bespreek.

In dié studie was die rol van die navorser om data in te samel om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders (spesifiek in graad 4) kan lewer.

As deel van die ondersoek is 'n eksperiment uitgevoer.

Data is by die graad 4-Afrikaans Huistaalleerders van Pro-Ed Akademie, in Swakopmund, Namibië ingesamel. Die graad 4-Afrikaans Huistaalklas is in twee gelyke groepe (GROEP 1 en 2) van 18 leerders ( $n = 36$ ) elk deur die onderwyser ingedeel. Die twee groepe het presies dieselfde voor- en natoets afgelê. Die resultate van die voor- en natoetse word in hierdie hoofstuk aangebied en bespreek.

#### 4.2. Resultate en bevindinge van die eksperiment

Die gemiddeld van die twee groepe in die voor- en natoets is afsonderlik bereken. Die voor- en natoets se resultate is vergelyk om te sien of die gemiddelde van die onderskeie groepe verhoog (of moontlik verlaag) het na afloop van die klas(aanbieding) (intervensie) wat hulle bygewoon het. Hierdie resultate help om die

navorsingsvrae te beantwoord, soos wat in Hoofstuk 5 gesien kan word. Die resultate behoort ook te bepaal watter tipe oefeninge (slegs woordeboekoefeninge, slegs kurrikulumoefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toerus en help met die leer van Afrikaans Huistaal in Graad 4.

#### 4.2.1. Die resultate

##### 4.2.1.1 Die voortoets

Die data word op twee maniere aangebied, naamlik in tabelvorm, sowel as in 'n lyngrafiek. Eers word die gemiddelde van GROEP 1 ( $n = 18$ ) teenoor GROEP 2 ( $n = 18$ ) se voor- en natoetse vergelyk in tabelvorm en dan word die gemiddelde punte behaal in 'n lyngrafiek uitgebeeld.

Die volgende Excel-skermkoot toon die punt uit 15 van die 18 deelnemende leerders vir GROEP 1 en GROEP 2 tydens die voortoets aan:

**Tabel 7: Resultate van die voortoets**

	GROEP 1		GROEP 2	
		Voortoets		Voortoets
	Leerling 1	12	Leerling 1	14
	Leerling 2	12	Leerling 2	13
	Leerling 3	11	Leerling 3	11
	Leerling 4	11	Leerling 4	10
	Leerling 5	11	Leerling 5	10
	Leerling 6	10	Leerling 6	7
	Leerling 7	12	Leerling 7	12
	Leerling 8	12	Leerling 8	11
	Leerling 9	12	Leerling 9	11
	Leerling 10	12	Leerling 10	10
	Leerling 11	9	Leerling 11	14
	Leerling 12	9	Leerling 12	12
	Leerling 13	5	Leerling 13	11
	Leerling 14	8	Leerling 14	12
	Leerling 15	15	Leerling 15	13
	Leerling 16	8	Leerling 16	10
	Leerling 17	9	Leerling 17	12
	Leerling 18	6	Leerling 18	10
		<b>68,15%</b>		<b>75,19%</b>

Die volgende grafiek dui die gemiddelde resultate vir die onderskeie groepe (wat elk uit 18 leerders bestaan) tydens die voortoets aan:



**Figuur 2: Voortoets van GROEP 1 en GROEP 2**

Die groen lyn verteenwoordig die verskil in punte wat tydens die eksperiment se voortoets deur die onderskeie groepe behaal is. Die linkerkantse punte van die grafiek verteenwoordig GROEP 1. Die regterkantse punte van die grafiek verteenwoordig GROEP 2.

Uit Figuur 2 is dit duidelik dat GROEP 2 se deelnemers beter gevaar het tydens die voortoets as GROEP 1 se deelnemers. Dit is bloot toevallig so, want nie een van die groepe het, voordat hulle die voortoets afgelê het, enige woordeboekonderrig ontvang nie.

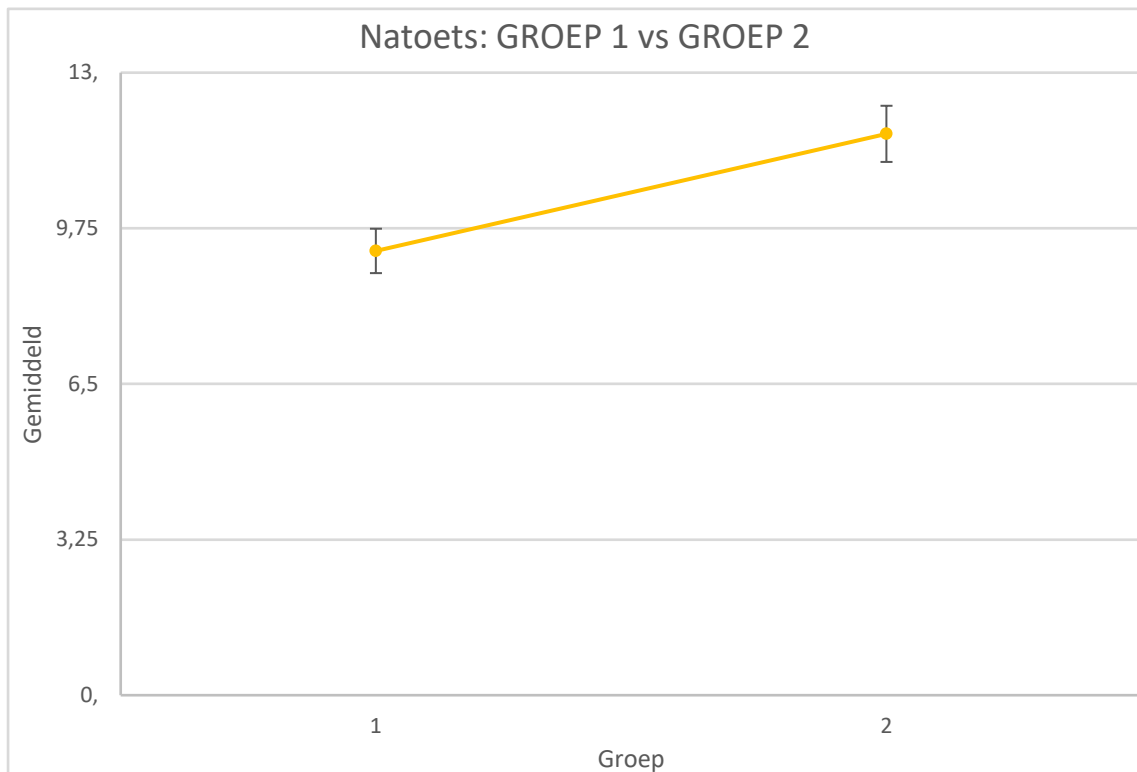
#### 4.2.1.2 Die natoets

Die volgende Excel-skermkoot toon die punt uit 15 van die 18 deelnemende leerders vir GROEP 1 teenoor GROEP 2 tydens die natoets aan.

**Tabel 8: Resultate van die voortoets**

	GROEP 1		GROEP 2	
		Natoets		Natoets
	Leerling 1	13	Leerling 1	15
	Leerling 2	13	Leerling 2	12
	Leerling 3	9	Leerling 3	14
	Leerling 4	6	Leerling 4	8
	Leerling 5	7	Leerling 5	11
	Leerling 6	9	Leerling 6	12
	Leerling 7	11	Leerling 7	13
	Leerling 8	11	Leerling 8	14
	Leerling 9	11	Leerling 9	13
	Leerling 10	13	Leerling 10	9
	Leerling 11	8	Leerling 11	8
	Leerling 12	14	Leerling 12	11
	Leerling 13	5	Leerling 13	13
	Leerling 14	8	Leerling 14	14
	Leerling 15	8	Leerling 15	13
	Leerling 16	5	Leerling 16	13
	Leerling 17	8	Leerling 17	13
	Leerling 18	8	Leerling 18	5
		<b>61,85%</b>		<b>78,15%</b>

Die volgende grafiek dui die gemiddelde resultate vir die onderskeie groepe vir die natoets aan:



**Figuur 3: Natoets van GROEP 1 en GROEP 2**

Die geel lyn verteenwoordig die verskil in punte wat tydens die eksperiment se natoets deur die onderskeie groepe behaal is. Die linkerkantse punte van die grafiek verteenwoordig GROEP 1 (wat tydens die intervensie slegs met behulp van 'n inligtingsblad onderrig ontvang het). Die regterkantse punte van die grafiek verteenwoordig GROEP 2 (wat tydens die intervensie met behulp van die inligtingsblad én die woordeboek onderrig ontvang het).

Uit Figuur 3 is dit duidelik dat GROEP 2 se deelnemers beter gevaar het in die natoets na die intervensie as GROEP 1 se deelnemers.

Die volgende Excel-skermkoot toon die punt uit 15 van die 18 deelnemende leerders vir GROEP 1 tydens die voor- en natoets aan:

**Tabel 9: GROEP 1 voor- en natoets**

GROEP 1	Aantal leerlinge: 18	
	Voortoets	Natoets
Leerling 1	12	13
Leerling 2	12	13
Leerling 3	11	9
Leerling 4	11	6
Leerling 5	11	7
Leerling 6	10	9
Leerling 7	12	11
Leerling 8	12	11
Leerling 9	12	11
Leerling 10	12	13
Leerling 11	9	8
Leerling 12	9	14
Leerling 13	5	5
Leerling 14	8	8
Leerling 15	15	8
Leerling 16	8	5
Leerling 17	9	8
Leerling 18	6	8
	<b>68,15%</b>	<b>61,85%</b>

Die volgende Excel-skermkoot toon die punt uit 15 van die 18 deelnemende leerders vir GROEP 2 vir die voor- en natoets aan:

**Tabel 10: GROEP 2 voor- en natoets**

GROEP 2	Aantal leerlinge: 18	
	Voortoets	Natoets
Leerling 1	14	15
Leerling 2	13	12
Leerling 3	11	14
Leerling 4	10	8
Leerling 5	10	11
Leerling 6	7	12
Leerling 7	12	13
Leerling 8	11	14
Leerling 9	11	13
Leerling 10	10	9
Leerling 11	14	8
Leerling 12	12	11
Leerling 13	11	13
Leerling 14	12	14
Leerling 15	13	13
Leerling 16	10	13
Leerling 17	12	13
Leerling 18	10	5
	<b>75,19%</b>	<b>78,15%</b>

Die volgende tabel stel die gemiddelde persentasie vir die onderskeie groepe tydens die voor- en natoets voor:

**Tabel 11: Onderskeie gemiddelde vir GROEP 1 en GROEP 2 se voor- en natoets**

	Voortoets	Natoets
<b>GROEP 1</b>		
Geïntegreerde kurrikulumonderrig	68,15%	61,85%
<b>GROEP 2</b>		
Woordeboek- en geïntegreerde kurrikulumonderrig	75,19%	78,15%

Die resultate van die ingesamelde data kan dien as 'n bewys daarvan dat die leerders wat onderrig in woordeboekgebruik ontvang het, beter gevaar het in die natoets as in die voortoets.

#### 4.3. Data-analise

Die data toon duidelik aan dat GROEP 2, wat die woordeboek- en kurrikulumklas bygewoon het, se totale gemiddeld die meeste toegeneem het. Die klas wat slegs 'n kurrikulumklas bygewoon het (GROEP 1), se totale gemiddeld het afgeneem, alhoewel hulle ook 'n mate van onderrig tydens die intervensie ontvang het. Individuele deelnemers soos byvoorbeeld leerling 15 uit GROEP 1 se punt, het van 'n 15/15 vir die voortoets gedaal na 'n 8/15 vir die natoets. Leerling 6 uit GROEP 2 se punt van 7/15 vir die voortoets het gestyg na 12/15 vir die natoets. Dit gaan hier om individuele gevalle en dit lei nie tot enige beduidende gevolgtrekkings nie.

Die moontlike rede vir die toename in gemiddelde na die intervensie kan wees dat die leerders in GROEP 2 woordeboekvaardighede geleer het tydens die woordeboekklas waaraan hulle nooit te vore blootgestel is nie, en daarom kon hulle beter vaar in die natoets.

Die leerders kon ook die woordeboekvaardighede toepas op die kurrikulumvrae, nadat hulle tydens die intervensieklas geleer het dat hulle antwoorde op basiese



kurrikulumwerk in die woordeboek kan vind. Die groep wat slegs onderrig ontvang het met behulp van die inligtingsblad (die kurrikulum, met ander woorde uit die voorgeskrewe handboek – *Piekfyn Afrikaans*), is nie aan woordeboekwerk en -vaardighede blootgestel nie. Hulle het dus geen (nuwe) woordeboekvaardighede geleer tydens die intervensie nie. Met GROEP 1 is daar bloot werk behandel wat reeds deur die onderwyseresse in die klas behandel is. Die leerders se geheue is met ander woorde slegs verfris wat betref woordsoorte, woordeskat, alfabetiese volgorde, definisies, lettergrepe en klankgrepe, spelling, ensovoorts.

Dit is duidelik uit die resultate dat die graad 4-leerders in hierdie skool nie tuis woordeboeke gebruik nie en ook nie op skool onderrig in woordeboekvaardighede ontvang het nie.

#### 4.4. Ontleding van die voor- en natoetse

In die voor- en die natoets het die navorser gebruik gemaak van grammatikavrae met betrekking tot die onderrig van grammatika soos dit in die kurrikulumdokumente voorgeskryf word, maar wat ook geïntegreerd beantwoord kon word deur gebruik te maak van die *Pharos Junior Tweektalige Skoolwoordeboek*.

Uittreksels 2 tot 10 is voorbeelde van eenvoudige grammatikavrae, uit die voor- en die natoets, waarmee leerders gesukkel het.

Uittreksel 2 tot 5 is van toepassing op die voortoets, waar Uittreksel 6 tot 10 van toepassing is op die natoets.

**Woordsoorte**  
Die woordeboek sê ook vir ons wat die woordsoort van 'n woord is.

5. Wat is die woordsoort van "dink"? 1 point

- voegwoord
- werkwoord
- lidwoord

6. Wat is die woordsoort van "laan"? 1 point

- werkwoord
- selfstandige naamwoord
- lidwoord

7. Wat is die verlede tyd van "ontspan"? 1 point

- het geontspan
- het ontgespan
- het ontspan

**Uittreksel 2: Vraag 7 waarmee GROEP 1 in die voortoets gesukkel het.**

**Idiomatiese taalgebruik**  
In 'n idioom kry die woorde 'n spesiale (figuurlike) betekenis wat anders is as die gewone betekenis.

8. Daar is 'n idioom in die volgende sin: Ek gaan nou 'n uiltjie knip. Die idioom is (kies die regte antwoord): 1 point

- knip
- gaan nou uiltjie
- 'n uiltjie knip

9. Die betekenis van die idioom is: (kies die regte antwoord): 1 point

- Om 'n uil te vang
- Om voëls te merk deur hulle vlerke te knip
- 'n kort slapie inkry

**Uittreksel 3: Vraag 9 waarmee GROEP 1 in die voortoets gesukkel het.**

Uit die bostaande data is dit duidelik dat GROEP 1 tydens die voortoets die meeste met die twee grammatikavrae gesukkel het. Die vrae behels onderskeidelik die verledetydsvorm van *ontspan* en wat die betekenis van die gegewe idioom is.

Daarbenewens dui die volgende uittreksels (5 tot 6) die grammatikavrae aan waarmee GROEP 2 tydens die voortoets gesukkel het. Anders as GROEP 1, het hulle meer gesukkel met die vrae oor die betekenis van 'n woord en die korrekte spelling. Benewens die bogenoemde vrae het hulle ook, nes GROEP 1, gesukkel met die vraag oor idiomatiese taalgebruik.

**Die korrekte spelling van woord**  
'n Woordeboek wys ons wat die regte spelling van die woord is. Jy moet weet met watter letter die woord begin.

2. Watter woord word reg gespel? Kyk in PJTS. 1 point

- betowernd
- betowerned
- betowerend

3. Watter woord word reg gespel? Kyk in PJTS. 1 point

- friendin
- vriendin

**Betekenis**  
'n Woordeboek sê vir ons wat die woord beteken.

4. Watter sin gee die regte betekenis van "inspan"? Kyk in PJTS. 1 point

- Ek en jy is in 'n span
- Die atleet moes al sy kragte inspan om die wedloop te wen
- Ons werk inspan verband by die oefening

**Uittreksel 4: Vraag 2 en 4 waarmee GROEP 2 in die voortoets gesukkel het.**

**Idiomatiese taalgebruik**  
In 'n idioom kry die woorde 'n spesiale (figuurlike) betekenis wat anders is as die gewone betekenis.

8. Daar is 'n idioom in die volgende sin: Ek gaan nou 'n uiltjie knip. Die idioom is (kies die regte antwoord): 1 point

knip

gaan nou uiltjie

'n uiltjie knip

9. Die betekenis van die idioom is: (kies die regte antwoord): 1 point

Om 'n uil te vang

Om voëls te merk deur hulle vlerke te knip

'n kort slapie inkry

**Uittreksel 5: Vraag 9 waarmee GROEP 2 in die voortoets gesukkel het.**

Benewens die grammatikavrae waarmee die leerders tydens die voortoets gesukkel het, het GROEP 1 en GROEP 2 onderskeidelik na hulle intervensies steeds met van die vrae in die natoets gesukkel.

Uittreksel 7 tot 9 dui die vrae aan waarmee GROEP 1 na die afloop van hulle intervensie in die natoets gesukkel het. Net soos in die voortoets, het die meerderheid van die leerders steeds gesukkel met die korrekte verledetydsvorm asook idiomatiese taalgebruik. Anders as in die voortoets, het van die leerders wel ook in die natoets met versamelname gesukkel.

### Woordsoorte

Die woordeboek sê ook vir ons wat die woordsoort van 'n woord is.

5. Wat is die woordsoort van "afleiding"?

1 point

- werkwoord
- selfstandige naamwoord (soortnaam)
- byvoeglike naamwoord

6. Wat is die woordsoort van "bedrag"?

1 point

- bywoord
- selfstandige naamwoord
- werkwoord

7. Wat is die verlede tyd van "herken"?

1 point

- het hergeken
- het geherken
- het herken

**Uittreksel 6: Vraag 7 waarmee GROEP 1 in die natoets gesukkel het.**

### Idiomatiese taalgebruik

In 'n idioom kry die woorde 'n spesiale (figuurlike) betekenis wat anders is as die gewone betekenis.

9. Daar is 'n idioom in die volgende sin: In daardie gesin val die appel nie ver van die boom nie. Die idioom is (kies die regte antwoord):

1 point

- val die appel nie ver van die boom nie
- val die appel nie ver
- appel van die boom

10. Die betekenis van die idioom is: (kies die regte antwoord)

1 point

- 'n appel val van die boom af
- die boom is naby aan die grond
- kinders aard na hul ouers

**Uittreksel 7: Vraag 10 waarmee GROEP 1 in die natoets gesukkel het.**

#### Woordeskat

Die woordeboek gee vir ons baie inligting oor 'n woord.

14. Watter geluid maak 'n perd?

1 point

- blaf
- kraai
- runnik

15. Wat is die versamelnaam vir 'n klomp "pikkewyne"?

1 point

- skool
- kolonie
- swerm

#### **Uittreksel 8: Vraag 15 waarmee GROEP 1 in die natoets gesukkel het.**

Alhoewel GROEP 2 beter gevaar het in die natoets as GROEP 1, het die meerderheid leerders ook met 'n paar vroe gesukkel in die natoets (kyk Uittreksel 10 en 11). Die vroe behels onder andere woordsoorte, en net soos in hulle voortoets, die vereledetydsvorme en idiomatiese taalgebruik.

### Woordsoorte

Die woordeboek sê ook vir ons wat die woordsoort van 'n woord is.

5. Wat is die woordsoort van "afleiding"?

1 point

- werkwoord
- selfstandige naamwoord (soortnaam)
- byvoeglike naamwoord

6. Wat is die woordsoort van "bedrag"?

1 point

- bywoord
- selfstandige naamwoord
- werkwoord

7. Wat is die verlede tyd van "herken"?

1 point

- het hergeken
- het geherken
- het herken

**Uittreksel 1: Vraag 5 en 7 waarmee GROEP 2 in die natoets gesukkel het.**

### Idiomatiese taalgebruik

In 'n idioom kry die woorde 'n spesiale (figuurlike) betekenis wat anders is as die gewone betekenis.

9. Daar is 'n idioom in die volgende sin: In daardie gesin val die appel nie ver van die boom nie. Die idioom is (kies die regte antwoord):

1 point

- val die appel nie ver van die boom nie
- val die appel nie ver
- appel van die boom

10. Die betekenis van die idioom is: (kies die regte antwoord)

1 point

- 'n appel val van die boom af
- die boom is naby aan die grond
- kinders aard na hul ouers

**Uittreksel 2: Vraag 9 waarmee GROEP 2 in die natoets gesukkel het.**

Die afleiding wat ek maak op grond van die ontleding van die toetsvrae hier bo, is dat die kort intervensie nie daarin geslaag het om alle woordeboekvaardighede by die leerders vas te lê nie. In hoofstuk 5 maak ek aanbevelings oor hoe woordeboekvaardighede geïntegreerd aangebied kan word.

#### 4.5. Samevatting

Deur die gebruik van 'n eksperiment by Pro-Ed Akademie se Graad 4-Afrikaans Huistaalklas, het dié navorsing gepoog om die bydrae van woordeboekgebruik tot die onderrig van grammatika vas te stel.

Beide GROEP 1 en GROEP 2 het die meeste in die voor- en die natoets met die vrae wat handel oor verledetydsvorme en idiomatiese taalgebruik gesukkel. In die natoets het GROEP 1, benewens die verledetydsvorme en idiomatiese taalgebruik, ook gesukkel met die korrekte identifisering van versamelname, waar GROEP 2 weer meer probleme met die betekenis van woorde en die korrekte spelling in die voortoets gehad het.

GROEP 2 het 'n redelike toename in die gemiddelde van hulle natoets getoon. Dit kan dien as bewyse dat leerders inligting ontvang het, en aan 'n nuwe vaardigheid blootgestel is, waarmee hulle moontlik nog nie voorheen kennis gemaak het nie. Die feit dat GROEP 1 'n afname in hulle natoetsgemiddelde toon, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle geen nuwe inligting of vaardighede tydens hulle intervensie geleer het nie. Die moontlikheid bestaan ook dat die aanbieding vervelig was, met ander woorde, dat die leerders nie belangstelling getoon het om meer te leer nie.

Natuurlik gaan slegs woordeboekonderrig nie voldoende wees nie. Woordeboekonderrig kan en behoort juis hierom met kurrikulumonderrig geïntegreer te word om 'n waardevolle verskil te kan maak aan woordeboekvaardighede.

Daarbenewens is daar ruimte vir kombinasie-onderrig-en-leer. In die volgende hoofstuk sal die samestelling van so 'n raamwerk vir kombinasie-onderrig-en-leer bespreek word.



# Hoofstuk 5

## Gevolgtrekking

### 5.1. Inleiding

In die verhandeling is die bydrae tot en belang van woordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders ondersoek. Die doel van die studie was om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders (spesifiek Graad 4) kan lewer.

### 5.2. Samevatting van die inhoud van die hoofstukke

In **hoofstuk 1** word die navorsingsonderwerp gekontekstualiseer deur na die bydrae van woordeboeke tot die onderrig van grammatika, sowel as na die huidige stand van empiriese navorsing ten opsigte van die leksikografieteorie, grammatika, en die kurrikulumvereistes vir die kommunikatiewe onderrigbenadering te verwys. Hierna is die relevansie van die studie uitgespel, die navorsingsvrae en -doelwitte gestel en oorsigtelik beskryf hoe te werk gegaan is om die navorsingsvrae te beantwoord.

**Hoofstuk 2**, waarin die drie fokuspunkte van die studie bespreek word, behels die eerste gedeelte van die literatuurstudie. In hierdie hoofstuk is elkeen van die fokus punte (d.i. leksikografieteorie, grammatika, en die kurrikulumvereistes vir die kommunikatiewe onderrigbenadering) afsonderlik uitvoerig beskryf. In hierdie beskrywing is inligting uit verskillende bronne op 'n geïntegreerde wyse byeengebring. Eerstens, is 'n gedetailleerde beskrywing van die leksikografieteorie, grammatika, en die kurrikulumvereistes vir die kommunikatiewe onderrigbenadering gegee; en tweedens, is die gebruik van 'n paar realiseringsmiddele en ander toepaslike bronne van betrokke grammatika-onderrig en -vrae met behulp van 'n paar illustrerende voorbeelde toegelig. Realiseringsmiddele wat in die literatuur ten opsigte van Engelse

grammatika-onderrig geïdentifiseer is, maar ook op Afrikaans van toepassing gemaak kan word, is ook by hierdie uiteensetting betrek.

**Hoofstuk 3** het gefokus op die navorsingsontwerp en -metodologie van die empiriese ondersoek. Die volgende is in die hoofstuk bespreek: die navorsingsontwerp, die navorsingsinstrumente, die navorsingsgroep en -plek, die navorsingsproses en die etiese klaring van die studie. Daar is gemotiveer waarom dié 'n kwalitatiewe sowel as 'n kwantitatiewe studie was.

In **hoofstuk 4** is die data wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, aangebied en bespreek. Die data wat uit die voltooide aanlyn toetse verkry is, is met behulp van *Google Classroom* geanaliseer.

**Hoofstuk 5** bied 'n samevatting van die resultate voortspruitend uit die kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek aan. Na aanleiding van die bevindinge word gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings word aan die hand gedoen.

### 5.3. Bevindings ten opsigte van navorsingsvrae

In hierdie afdeling word die bevindinge saamgevat ten einde die primêre navorsingsvraag te beantwoord: *Hoe kan skoolwoordeboeke, handboeke en leerderboeke gebruik word om die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaalvlak in Graad 4 te ondersteun?*

Hierdie vraag is beantwoord deur van sowel kwalitatiewe (literatuuoroorsig en dokumentanalise) as kwantitatiewe metodes gebruik te maak.

Die antwoord op die primêre vraag is 'n integrering van die sekondêre vrae en die resultate van die eksperimentele ondersoek gekoppel met 'n aanbeveling rakende 'n moontlike raamwerk om die *hoe-*deel van die vraag op 'n praktiese manier te beantwoord.

Die primêre doel met die inwin van data was om die navorsingsvrae te beantwoord, naamlik:

### Die primêre navorsingsvraag:

*Hoe kan skoolwoordeboeke, handboeke en leerderboeke gebruik word om die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaalvlak in Graad 4 te ondersteun?*

### en die sekondêre vrae:

1. Wat is die aard van grammatika?
2. Wat behels die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig?
3. Hoe kan grammatika kommunikatief onderrig word?
4. Wat is die aard van grammatika-onderrig in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklarings van Namibië en Suid-Afrika vir Afrikaans Huistaal vir die Intermediêre en Senior Fase (spesifiek Graad 4)?
5. Wat is die kernaspekte van die funksieteorie?
6. Watter bestaande navorsing is beskikbaar wat oor die gebruik van woordeboeke vir die onderrig van grammatika handel?
7. Watter potensiële ontginningsmoontlikhede kan uit geselekteerde skoolwoordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika geïdentifiseer word?

Die volgende afdeling gee 'n deeglike uiteensetting van die bevindinge, of die antwoorde op die bogenoemde navorsingsvrae.

#### 5.3.1. Sekondêre vrae

1. Wat is die aard van grammatika?

Die **aard van grammatika** kan beskryf word as die beginsels en die reëls van 'n taal wat met die vorm, betekenis van woorde, frases, klouseen sinne verband hou (Hudson & Pullum, 2002). 'n Voorbeeld van 'n beginsel ten opsigte van fonetiek en fonologie is, dat wanneer meer as twee konsonante langs mekaar voorkom, dit dikwels gebeur dat die tweede een daarvan geskrap word, byvoorbeeld *ontploff* uitgespreek as *onploff*. Hierdie beginsel word konsonantklustervereenvoudiging genoem (Wissing, 2017: 142). 'n Voorbeeld van 'n beginsel ten opsigte van morfologie is, die aanduiding van

die deelsgenitief in Afrikaans vind deur middel van die gebruik van die suffiks (of agtervoegsel) -s plaas, byvoorbeeld *iets interessant-s* of *iemand lelik-s* (Feinauer & Ponelis, 2017:186). 'n Voorbeeld van 'n beginsel ten opsigte van sintaksis is die volgorde waarin die dele van 'n naamwoordstuk gerangskik moet word. 'n Naamwoordstuk bestaan uit 'n kern wat verplig is, die naamwoord en voor- en/of nabepalings wat opsioneel gebruik kan word. 'n Illustreerende voorbeeld hiervan is soos volg: *(Al vier die intelligente) werknemers (wat saam werk)* (Feinauer & Ponelis, 2017:216). Vir meer voorbeelde oor die beginsels van verskillende fasette van grammatika kan *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde* (Carstens & Bosman, 2017) en *Norme vir Afrikaans* (Carstens, 2017) geraadpleeg word. Grammatika bestaan dus uit verskillende fasette naamlik semantiek, sintaksis, morfologie, fonetiek, fonologie en spelling.

## 2. Wat behels die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig?

**Grammatika** moet **kommunikatief** binne die kommunikatiewe taalonderrigbenadering plaasvind. Interaksie met taal word dus vooropgestel. Dus kan die ontwikkeling van taalkennis en taalprodukte in interaksie met ander mense plaasvind deur die interaktiewe benadering (Van der Merwe, 2014: 223). Combrink *et al.* (1997: 6) impliseer 'n leerdergerigte benadering dat leerders nie net 'n taal passief ontvang nie, maar ook skeppende gebruikers van 'n taal is. Die onderrig van grammatika op 'n kommunikatiewe wyse moet nie in isolasie plaasvind nie, met ander woorde, die doelwit waarna die kommunikatiewe benadering streef is om leerders se funksionele vermoë om 'n taal as effektiewe instrument in 'n gegewe situasie te ontwikkel (Van der Walt, 2014: 224). Grammatikale bevoegdheid is een van die kommunikatiewe taalbenaderings se beginsels en dui dus daarop dat, hoewel 'n kommunikatiewe taalonderrigbenadering tans in die NIED en die KABV voorgeskryf word, en grammatika nie meer in isolasie onderrig word nie, dit steeds 'n plek binne taalonderrig het (Van der Merwe, 2014). Leerders moet kan toepassings maak, en met die toepassing word daar verwys na die vermoë om taalvorme grammatikaal-korrek te vorm en ook om te weet wanneer taalvorme gebruik moet word, waar dit gebruik moet word en watter taalvorme teenoor watter ontvanger gebruik moet word Richards *et al.* (1992: 65). Dus is dit belangrik dat leerders die grammatikale strukture van 'n taal in so 'n mate moet ken om te weet hoe om dit te gebruik, sodat verskillende

betekenis uitgedruk kan word wat verskillende effekte bewerkstellig. Leerders moet ook die grammatikale strukture van 'n taal in so 'n mate ken om te weet hoe hulle dit kan gebruik en ook hoe hulle die verskillende betekenis daarvan kan uitdruk en die verskillende effekte daarvan kan bewerkstellig (Moodley, 2013: 23). Hierbenewens moet dit binne die korrekte konteks en vir geskikte ontvangers gebruik word en aangewend word om verskillende soorte tekste te verstaan, evalueer, interpreteer en skep met behulp van die grammatikale strukture.

Die **kommunikatiewe benadering** tot die onderrig van Afrikaans behels dat leerders gereeld blootstelling aan die teikentaal behoort te ontvang, met ander woorde leerders moet genoegsame geleentheid ontvang om die taal te gebruik en te beoefen. Dit kan alleenlik plaasvind wanneer leerders baie lees, skryf, praat en luister. Die KABV beskryf die doelwit vir Afrikaans Huistaal soos volg: "Taal is 'n instrument vir denke en kommunikasie. Die doeltreffende gebruik van taal stel leerders in staat om kennis te verwerf, hulle identiteit, gevoelens en idees uit te druk, in interaksie te tree met ander en ook om hulle eie leefwêreld te bestuur. Deur taal word uitdrukking gegee aan kulturele diversiteit en word sosiale verhoudings opgebou en aangeknoop. Juis deur taal word hierdie verhoudings aangepas, verbreed en verfyn." Taal is met ander woorde 'n kodestelsel wat uit bepaalde strukture bestaan wat die funksie van interaktiwiteit verrig, en juis omdat taal deur interaktiwiteit gekenmerk word, maak dit sin dat taal op 'n kommunikatiewe wyse onderrig moet word.

### 3. Hoe kan grammatika kommunikatief onderrig word?

**Grammatika-onderrig binne die kommunikatiewe taalonderrigbenadering** hou daarmee verband dat grammatika altyd binne die konteks van 'n spesifieke tema geïntegreerd met 'n teks onderrig, nie deur middel van geïsoleerde sinne nie (Van der Walt *et al.*, 2011: 88). Die grammatika-aktiwiteite wat gegee word, hou bowendien met lewenswerklike aktiwiteite verband. Hierdie grammatika-onderrig (d.w.s. kommunikatiewe grammatika-onderrig) is daarom outentiek, omdat dit met kommunikasiebehoeftes verband hou wat deel van die alledaagse lewe vorm.

4. Wat is die aard van grammatika-onderrig in die NIED en die KABV van Afrikaans Huistaal vir die Intermediêre Fase (spesifiek Graad 4)?

Die Afrikaans Huistaalkurrikulum is volgens vier taalvaardighede gestruktureer waarvolgens grammatika (oftewel *Taalstrukture en -konvensies*) een van die vier taalvaardighede vorm (DBO, 2011a: 9). Die **aard van grammatika-onderrig in die KABV van Afrikaans Huistaal vir die Intermediêre Fase, spesifiek Graad 4**, behels die onderrig van *werk met woorde*, *werk met sinne* en *spelling en punktuasie*.

Wanneer daar meer spesifiek verwys word na *werk met woorde* sal dit aspekte soos, woordvorming, vokaalgroepe, lettergrepe en klankgrepe, alfabetiese rangskikking, homonieme, homofone, antonieme en sinonieme, afleidings en samestellings, voor- en agtervoegsels, leenwoorde, die afbreek van woorde, woordfamilies, basisvorme, woorde wat verwar word, klankverandering, diftonge en een woord vir 'n omskrywing behels. *Werk met sinne* behels weer woordsoorte, sinsoorte, vergelykings, enkelvoudige en saamgestelde sinne, woordorde, ontkenning, direkte en indirekte rede, lydende en bedrywende vorm, tyd, idiomatiese uitdrukkings, deelwoorde in sinne, letterlike en figuurlike taalgebruik, idiome en spreekwoorde en lydend en bedrywende vorm. Laastens behels *spelling en punktuasie*- leestekens, skryftekens en spellingkwessies.

5. Wat is die kernaspekte van die funksieteorie?

Die kernaspekte van die funksieteorie vertrek vanuit die perspektief van die moontlike woordeboekgebruiker, sy/haar behoeftes en naslaanvaardighede, asook die gebruikersituasie. Die inhoud en ontwerp van 'n woordeboek word bepaal deur die gebruikers se behoeftes. Die behoeftes van teikengebruikers van 'n woordeboek, asook hulle vaardighede, soos onder andere naslaanvaardighede, is sentraal tot die funksieteorie. Binne die funksieteorie word gespesialiseerde (terminografiese) woordeboeke geskryf en ontleed (Tarp & Fuertes-Olivera, 2014). Binne die funksieteorie word die vraag betreffende die keuse van 'n spesifieke woordeboek (en vir dié studie is die keuse van 'n spesifieke skoolwoordeboek belangrik) beantwoord deur vas te stel of die gebruik van dié woordeboek tot die oplossing van die gebruikers se inligtingsprobleem lei (Tarp, 2008).

Daar is agt funksies wat leksikograwe kan gebruik om te bepaal watter woordeboek deur 'n spesifieke gebruiker geraadpleeg kan word, naamlik: 1. Die gebruikers se moedertaal, 2. Die gebruikers se vaardigheid in hul moedertaal, 3. Die gebruikers se vaardigheid in 'n tweede of vreemde taal, 4. Die gebruikers se vertaalervaring en - vermoëns, 5. Die vlak van die gebruikers se algemene kulturele en ensiklopediese kennis, 6. Die gebruikers se vaardigheid in 'n bepaalde gespesialiseerde veld, 7. Die gebruikers se vaardigheid in taal vir spesifieke doeleindes in hul moedertaal, 8. Die gebruikers se vaardigheid in *TSD* in hul tweede of vreemde taal (Tarp, 2008).

6. Watter bestaande navorsing is beskikbaar wat oor die gebruik van woordeboeke vir die onderrig van grammatika handel?

Ten spyte van die geleenthede wat woordeboeke vir die onderrig van grammatika bied, soos wat hier bo aangedui is, handel die bestaande navorsing oor skoolwoordeboeke nie oor grammatika-onderrig as sodanig nie. Beskikbare navorsing fokus op die funksies van verskillende tipes skoolwoordeboeke vir huistaalsprekers (Gouws & Tarp, 2010) en woordeboekwerkboeke en nie op woordeboekgebruik ter ondersteuning van die effektiewe gebruik van grammatikale strukture nie (Van der Merwe, 2009).

7. Watter potensiële ontginningsmoontlikhede kan uit geselekteerde skoolwoordeboeke vir die onderrig van grammatika geïdentifiseer word?

**Potensiële ontginningsmoontlikhede** wat uit geselekteerde skoolwoordeboeke vir die onderrig van grammatika geïdentifiseer is, is die onderrig van woordsoorte, spelling, alfabetiese volgorde, definisies, homofone, homonieme, klankgrepe en lettergrepe en idiomatiese uitdrukkings (vergelyk Bylaag I tot L). Wanneer grammatika uit skoolwoordeboeke onderrig word, behoort leerders tot die besef te kom dat woordeboeke meer as net die funksie van die opsoek van woordbetekenisse bied.

### 5.3.2. Primêre navorsingsvraag

Hoe kan skoolwoordeboeke, handboeke en leerderboeke gebruik word om die onderrig van grammatika op Afrikaanshuistaalvlak in Graad 4 te ondersteun?

Die skoolwoordeboek wat gebruik is, is die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek* en die handboek wat gebruik is, is *Piekfyn Afrikaans Huistaal Leerdersboek vir Graad 4*. Dié bronne kan as tekste gebruik word wanneer grammatika onderrig word. Op hierdie wyse word die teksgebaseerde onderrigbenadering wat deur die NIED en die KABV onderskryf word, nagekom.

Om vas te stel of en hoe woordeboekonderrig kan help met grammatika-onderrig, is daar ook van 'n eksperiment gebruik maak. Die resultate van die eksperiment is in Hoofstuk 4 volledig aangebied.

Daar is bevind dat die groep wat onderrig in woordeboekgebruik en ook uit die kurrikulum ontvang het (GROEP 2), se totale gemiddelde die meeste toegeneem het. Hierdie resultaat kan dien as bewys dat 'n kombinasie van woordeboek- en geïntegreerde kurrikulumonderrig 'n waardevolle bydrae tot die Afrikaanshuistaalklas kan lewer. Die groep wat slegs onderrig uit die kurrikulum ontvang het (GROEP 1), se gemiddelde het die minste toegeneem, trouens, dit het afgeneem. Hierdie resultaat kan dien as bewys dat die leerders nie nuwe woordeboekvaardighede aangeleer het wat hulle sou kon help in die natoets nie.

My belangrikste bevinding en ook die antwoord op die hoofnavorsingvraag, is dat woordeboeke en handboeke geïntegreerd gebruik moet word met dit wat die kurrikulumdokumente voorskryf vir Graad 4 wat grammatika in die breë betref. Op dié wyse kan woordeboeke sowel as handboeke en leerderboeke die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaalvlak vir Graad 4-leerders ondersteun en bevorder.



## 5.4. 'n Voorgestelde raamwerk

In hierdie afdeling maak ek 'n aanbeveling om 'n antwoord te kan gee op die vraag **hoe** skoolwoordeboeke, handboeke en leerderboeke gebruik kan word om die onderrig van grammatika op Afrikaans Huistaalvlak in Graad 4 te ondersteun.

### 5.4.1. Inleiding

In my veldnavorsing (vergelyk hoofstuk 4) het ek gevind dat GROEP 2 se gemiddeld vir die natoets toegeneem het, maar dit was so gering dat nie as beduidend beskou kan word nie. Dit toon wel aan dat die leerders inligting ontvang het, en vertrouwd gemaak is met vaardighede waarmee hulle nog nie voorheen kennis gemaak het nie, en dat hulle daardie inligting en vaardighede in die natoets toegepas het.

Op grond van die bevindinge wil dit voorkom of daar plek is vir woordeboekonderrig in skole – ook in Graad 4. Die afleiding kan ook gemaak word dat woordeboeke dieselfde waarde tot die onderrig en leer van enige taal kan voeg. My gevolgtrekking word wel gemaak uit 'n klein navorsingsgroep en op grond hiervan kan ek nie die resultate veralgemeen nie.

Woordeboekonderrig as sodanig sal natuurlik nie voldoende wees nie, maar as dit geïntegreerd met die kurrikulum onderrig kan word sal dit hoogs waarskynlik 'n waardevolle bydrae lewer en 'n verskil maak. Daar is dus ruimte vir 'n kombinasie van onderrig en leer met die integrasie van woordeboeke en die kurrikulum.

### 5.4.2. Aanbeveling

Dit is duidelik uit die oorsig van die NIED en die KABV en uit die empiriese navorsing se resultate en bevindinge dat daar wel plek is vir woordeboekopleiding in skole, met 'n fokus op die onderrig en leer van Afrikaans as huistaal. 'n Verdere afleiding kan gemaak word dat woordeboeke dieselfde waarde tot die onderrig en leer van enige ander taal kan voeg.

Deur slegs woordeboekonderrig toe te pas, gaan nie voldoende wees nie. Die woordeboekonderrig moet geïntegreerd met kurrikulumonderrig aangebied word.

My voorstel is dat 'n **kombinasiehandboek** saamgestel word wat aan die NIED en die KABV se vereistes voldoen. Woordeboekvaardighede moet 'n belangrike onderdeel hiervan vorm. Hier volg 'n uiteensetting van 'n raamwerk vir so 'n handboek.

## Die raamwerk

### **Deel 1: Taalstrukture en -konvensies (grammatika)**

Die grammatika deel (soos voorgeskryf in die NIED en die KABV) behels die onderrig van *werk met woorde*, *werk met sinne*, *spelling en punktuasie*. Wanneer daar meer spesifiek verwys word na *werk met woorde* sal dit aspekte soos, woordvorming, vokaalgroepe, lettergrepe en klankgrepe, alfabetiese rangskikking, homonieme, homofone, antonieme en sinonieme, afleidings en samestellings, voor- en agtervoegsels, leenwoorde, die afbreek van woorde, woordfamilies, basisvorme, woorde wat verwar word, klankverandering, diftonge en een woord vir 'n omskrywing behels. *Werk met sinne* behels weer woordsoorte, sinsoorte, vergelykings, enkelvoudige en saamgestelde sinne, woordorde, ontkenning, direkte en indirekte rede, lydende- en bedrywende vorm, tyd, idiomatiese uitdrukkings, deelwoorde in sinne, letterlike en figuurlike taalgebruik, idiome en spreekwoorde. Laastens behels *spelling en punktuasie* leestekens, skryftekens en spellingkwessies.

### **Deel 2: Geïntegreerde woordeboekwerk**

Deel 2 gaan begin met 'n inleiding wat die volgende behels, naamlik: wat woordeboekgebruik is, asook hoe woordeboeke as hulpbronne vir die onderrig sowel as vir die aanleer van 'n taal kan dien. Die meeste skoolwoordeboeke het 'n gebruikersgids. Die gebruikersgids bied leiding aan die gebruiker oor hoe om die spesifieke woordeboek te gebruik en beter te verstaan (sien Bylaag K en I). Verdere klem word daarop gelê dat elke aspek wat in hierdie deel gaan voorkom in die woordeboek gevind kan word. Met ander woorde, woordsoorte, woordeskat, spelling, definisies, homonieme en homofone, lettergrepe, idiome en ander inligting kan in die woordeboek nageslaan word en geïntegreers aangebied word saam met die tekste wat gebruik word.

### **Hoofstuk 1: Alfabetiese volgorde (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)**

’n Lys woorde (nie alfabeties nie) word aan die leerders gegee en hulle moet dan met behulp van die woordeboek die gegewe woorde alfabeties rangskik.

### **Hoofstuk 2: Spelling** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

Daar word verskillende spelling van woorde aan die leerders gegee. Hulle moet dan met behulp van die woordeboek die korrekte spelling van die woord kies en kontroleer.

### **Hoofstuk 3: Definisie/betekenis** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

Daar word ’n woord aan die leerders gegee met verskillende definisies. Die leerders moet gevolglik dan die woordeboek gebruik om vas te stel wat die korrekte definisie van die gegewe woord is.

### **Hoofstuk 4: Woordsoorte** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

’n Spesifieke woord word aan die leerders gegee. Die leerders moet, deur gebruik te maak van die woordeboek, die korrekte woordsoort van die woord in konteks bied.

### **Hoofstuk 5: Idiomatiese taalgebruik** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

Die leerders ontvang ’n idioom. Deur gebruik te maak van die woordeboek, moet hulle kies wat die spesifieke idiomatiese uitdrukking beteken.

### **Hoofstuk 6: Homonieme** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

’n Spesifieke woord word aan die leerders gegee. Hulle moet dan deur waar of vals te kies vasstel hoeveel verskillende betekenis van daardie woord in die woordeboek voorkom.

### **Hoofstuk 7: Homofone** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

’n Voorbeeldsin met twee opsies van die korrekte spelling van die woord word aan die leerders gegee. Die leerders moet dan met behulp van die woordeboek kies wat die regte woord in daardie spesifieke konteks is.

### **Hoofstuk 8: Woordeskat** (sien voorbeeldvrae in Bylaag I tot L)

Onder dié afdeling word vrae gevra soos, byvoorbeeld: “watter geluid maak die dier?” of “wat is die versamelnaam van die diere?”.

### 5.4.3. Tot slot

Die doel van die studie was om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaal (spesifiek Graad 4) kan lewer. Die navorser het aandag gegee aan die inhoud van die kurrikulumdokumente, 'n literatuurstudie onderneem en woordeboeke en skoolhandboeke geraadpleeg.

Veldnavorsing is by Pro-Ed Akademie se Graad 4-Afrikaanshuistaalleerders onderneem.

Die studie het bevind dat die leerders wat woordeboekonderrig geïntegreerd met die kurrikulumhandboek ontvang het, tot 'n mate beter gevaar het as die leerders wat slegs onderrig vanuit die kurrikulumhandboek ontvang het. 'n Aanbeveling met praktiese voorstelle is gemaak oor **hoe** om woordeboekvaardighede geïntegreerd met kurrikulumonderrig aan te bied aan spesifiek graad 4-leerders. Dit is volgens die navorser die grootse bydrae van die studie.

## Bronnelys

Béjoint, H. 1989. The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks.

In: F.J Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand en L. Zgusta (Reds.).

*Wörterbücher/Dictionaries/Dictionnaires: An International Encyclopedia of Lexicography*, 1ste uitgawe. Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Bergenholtz, H. & Gouws. R. 2012. What is lexicography? *Lexikos* 22: 31-42.

Bergenholtz, H. & Tarp, S. 2003. Two opposing theories: On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes, Journal of Linguistics* [Intyds] 31.

Beskikbaar: [https://pure.au.dk/portal/files/9895/H31\\_11.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/9895/H31_11.pdf). Datum van gebruik: 15 Augustus 2021.

Bertram, C. & Christiansen, I. 2014. *Understanding research: an introduction to reading research*. Pretoria: Van Schaik.

Bosman, N. & Pienaar, M. 2017. Afrikaanse semantiek. *WAM Carstens & N Bosman (reds.). Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde. Tweede uitgawe. Pretoria: Van Schaik.*

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

Botha, W. 2003. Die impak van die leksikografieteorie op die samestelling van die *Woordeboek Van Die Afrikaanse Taal*, ongepubliseerde proefskrif. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Brown. & Fallin. 2019. *Getting started in your educational research : design, data production and analysis / edited by Clive Opie & Desma Brown*. Imprint London; Thousand Oaks, California: SAGE.

Burger, L. 2017. 'n Teoretiese analise van tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke, ongepubliseerde honneursnavorsingswerkstuk. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Burger, L. 2020. 'n Empiriese ondersoek na die bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke by graad 11-leerders. MA-verhandeling Universiteit van Stellenbosch.

- Carstens, A. 1995. Language teaching and dictionary use: an overview. *Lexikos* 5: 105–116.
- Carstens, W.A.M. & Bosman, N. eds., 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Uitgewers: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. 2011. *Norme vir Afrikaans. 5uitg.* Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. 2018. *Norme vir Afrikaans. 6de uitg.* Pretoria: Van Schaik.
- Chomsky, N. & Halle, M. 1965. Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, 1(2): 97-138.
- Claassen, D. 2015. 'n Aanleerderwoordeboek vir nultaalsprekers in 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus op universiteitsvlak, ongepubliseerde magistertesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*, 6th ed. New York: Routledge.
- Combrink, L., Faasen, N., Geysers, H. & Kloppers, A. 1997. *Taalkonteks*. Juta: Kenwyn.
- Creswell, J. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. 2012. *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, 4th ed. Boston: Pearson.
- Crystal, D. 2010. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeCapua, A. 2017. *Grammar for teachers*. New York: College of New Rochelle.
- Departement van Basiese Onderwys. 2017. Skoolkwintiele: Wat beteken dit? <https://skole.co.za/skoolkwintiele-wat-betekendit/>. Datum van gebruik: 20 Oktober 2020.
- Dolezal, F. & McCreary, D. 1999. *Pedagogical lexicography today: a critical bibliography on learners' dictionaries with special emphasis on language learners and dictionary users*. Tübingen: Niemeyer.

- Dreyer, J. 2016. Dokumentnavorsing. (In Joubert, I. Hartelle, C. & Lombard, K. eds. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik. 231-241.
- Du Plessis, A. 2015. 'n Analise van die selfoon-WAT: 'n grondslag vir die verbetering van selfoonwoordeboeke, ongepubliseerde magistertesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Du Toit, C. 2012. Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans addisionele taal, ongepubliseerde proefskrif. Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.
- Engelbrecht, A. 2016. "Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie." *Joubert, Hartell, & Lombard, eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Fouche-Van der Merwe, M. 1999. *Gebruikersperspektief in die Afrikaanse leksikografie* (Doctoral dissertation, University of Stellenbosch).
- Fromkin, V. Rodman, R. & Hyams, N. 2013. *An introduction to language: 10th ed.* Wadsworth: Cengage Learning.
- Fuertes Olivera, P.A. & Ascensión, A. 2008. *Pedagogical Specialised Lexicography: The Representation of Meaning in English and Spanish Business Dictionaries*. Amsterdam: John Benjamin.
- Fuertes-Olivera, P.A. (red.) 2010. *Specialised dictionaries for learners*. Berlyn: De Gruyter.
- Fuertes-Olivera, P.A. 2009. *The function theory of lexicography and electronic dictionaries: WIKTIONARY as a prototype of collective free multiple-language internet dictionary*. Berlin: De Gruyter.
- Geeraerts, D. 1984. Dictionary Classification and the Foundations of Lexicography. *ITL Review* 63: 37-63.
- Gouws, R. & Leroyer, P. 2009. Verhoogde leksikografiese toeganklikheid in die oorgang van 'n toeristewoordeboek na 'n toeristegids as naslaanbron: navorsings-en oorsigartikel. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 49(1), pp.145-159.

Gouws, R. & Prinsloo, D. 2005. Dictionary typology. Principles and Practice of South African Lexicography. Stellenbosch. SUN PRESS.

Gouws, R. 1989. *Leksikografie*. Pretoria/Kaapstad: Academica.

Gouws, R. 1996. Leksikografiese behoeftevervulling. *Lexikos* 6: 171-183.

Gouws, R. 2006. Leerdergedrewe leksikografie. *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif vir Taalonderrig*, 40(1), 72-84.

Gouws, R. 2007. Op pad na 'n nuwe woordeboektipologie. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 25(3): 319-331.

Gouws, R. 2009. Geïntegreerde woordeboekgebruik van vakwoordeboeke vir aanleerders. *Lexikos*, 19(1), 72-93.

Gouws, R. H. 2013. Establishing and Developing a Dictionary Culture for Specialised Lexicography. In: V. Jesenšek, (red.) *Specialised Lexicography*. Berlin: De Gruyter.

Gouws, R. 2013(a). Establishing and Developing a Dictionary Culture for Specialised Lexicography. Stellenbosch: SunMedia.

Gouws, R.H. 2013(b). *Dictionaries: an international encyclopedia of lexicography: supplementary volume: recent developments with focus on electronic and computational lexicography*. Berlin: De Gruyter.

Gouws, R. 2014. Leksikografie. In: W. A. M. Carstens en N. Bosman (Reds.). 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 373-405.

Gouws, R. 2017. Dictionaries and access. In *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 43-58). Routledge.

Gouws, R. 2017. Leksikografie. In: W. A. M. Carstens en N. Bosman (Reds.). 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 429-463.

Gouws, R. 2021. 'n Verbeterde leksikografiese dataverspreiding-en inligtings-onttrekkingstruktuur. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus (SPiL Plus)*, 61, 1-16.

Grosser, M. 2016. "Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie." *Joubert, Hartell, & Lombard, eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.



- Harmer, J. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hartell, C. & Bosman, L. 2016. Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. *Joubert, Hartell, & Lombard, eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.*
- Hartell, C., & Bosman, L. 2016. "Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie." *Joubert, Hartell, & Lombard, eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.*
- Hartmann, R. R. K. & James, G. 1998. *Dictionary of Lexicography*. Londen/New York: Routledge.
- Hartmann, R.R.K. & James, G. 1998. *Dictionary of lexicography*.
- Hartmann, R.R.K. 1987. Dictionaries of English: The User's Perspective. Bailey, R.W. (Red.). 1987. *Dictionaries of English: Prospects for the Record of Our Language*: 121-135.
- Hausmann, F. & Wiegand, H. 1989. *Component Parts and Structures of Monolingual Dictionaries*. In: Hausmann, F. J. *et al.*(reds.). 1989-1991: 328-360
- Herbst, T. & Stein, G. 1987. Dictionary-using Skills: A Plea for a New Orientation in Language Teaching. In: A. P. Cowie, (red.) *The Dictionary and the Language Learner*.
- Hudson, R. & Walmsley, J. 2005. The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* (41): 593-622.
- Hudson, R. & Walmsley, J. 2005. The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of linguistics*, 41(3), pp.593-622.
- Kipfer, B. 1987. Dictionaries and the Intermediate student: Communicative Needs and the Development of User Reference Skills. In: A. P. Cowie, (Red.): 44-54.
- Koen, M. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid. *Litnet Akademies* 5(2): 27-45.

- Kromann, H., Riiber, T. & P. Rosbach. 1984. Überlegungen zur Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie. Wiegand, *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie*: 159-238. Hildesheim: Georg Olms.
- Kumar, S., Chaudhary, N. & Shankar, G. 2008. Extending open distance learning into rural North-Eastern India. *Asian Journal of Distance Education*, 6(2):17-31.
- Larsen-Freeman, D. 2001. Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, pp.251-266.
- Larsen-Freeman, D. 2009. Teaching and testing grammar. In M. Long and C. Doughty (Eds.) *The Handbook of Language Teaching* (518-542).
- Leedy, P. & Ormrod, J. 2005. *Practical research: Planning and design*. 5de uitg. New York: Pearson.
- Lombard, K. 2016. "Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie." *Joubert, Hartell, & Lombard, eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.*
- Lukasavage, A. 2017. Salem Press Encyclopedia of Literature. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=&AN=87322342&cusid=s6224850>. Datum van gebruik: 25 Junie 2020.
- Luther, J. Pheiffer, F. & Gouws, R. (redakteurs). 2015. *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Sesde uitgawe. Kaapstad: Pearson South Africa.
- Maree, J. 2011. *First steps in Research. 1st ed.* Van Schaik: Pretoria.
- Maree, J. 2016. *First steps in Research. 2nd ed.* Van Schaik: Pretoria.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in Education. Evidence-based inquiry, 6th ed.* Boston: Pearson.
- Moodley, V. 2013. *Introduction to Language Methodology*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Müller-Spitzer, C. 2013. Textual Structures in Electronic Dictionaries. In: R. H. Gouws, *et al.*(reds.): 367-381.

- Namibië. National Institute for Educational Development. 2014. Afrikaans First Language Syllabus Grades 4-7. Okahandja.
- Nielsen, S. En S. Tarp. 2009. *Lexicography in the 21ste century: In Honours of Henning Bergenholz*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nieuwenhuis, J. 2007a. Introducing qualitative research. (In Maree, K. ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 47-69).
- Nieuwenhuis, J. 2016b. Introducing qualitative research. (In Maree, K. ed. *First steps in research. 2nd ed.* Pretoria: Van Schaik. p. 50-70).
- Nieuwenhuis, J. 2016c. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K. ed. *First steps in research. 2nd ed.* Pretoria: Van Schaik. pp. 72-102).
- Nkomo, D. 2015. Developing a Dictionary Culture through Integrated Dictionary Pedagogy in the Outer Texts of South African School Dictionaries: The Case of Oxford
- Nunan, D. ed. 1992. *Collaborative language learning and teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- Olijkan, E. & Wouters, G. 1994. Woordenboeken in de praktijk. *Le'Ijerrde TaJerr* 490: 252-253.
- Otto, A. 2014. Sociolinguistiek. In: Carstens, W. & Bosman, N. (reds.). *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik, pp. 311-346.
- Pihama, L., Smith, L., Aspin, C., Middleton, A., & Mikaere, A. 2006. He kete kōrero: Historical and contemporary understandings and expressions of Māori sexuality. Wellington, New Zealand: The Health Research Council of New Zealand and the Foundation for Research, Science and Technology.
- Ponelis, F. 1969. *Bysinne in Afrikaans* (Doctoral dissertation, Universiteit van Suid-Afrika).
- Ponelis, F. 1979. *Afrikaanse sintaksis*. Van Schaik.
- Richards, J. Platt, J. & Platt, H. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied mareequistics*. Harlow: Longman.

Rivers, M. 1981. *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Rundell, M. 1998. Recent trends in English pedagogical lexicography<sup>1</sup>. *International Journal of Lexicography*, 11(4), pp.315-342.

Schafroth, E., 1997. Neue Horizonte in der pädagogischen Lexikographie des Spanischen. *Iberoromania*, 1997(45), pp.1-25.

Schurink, W. Fouché, C. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*, 4, 397-423.

Schwandt, T. A. (2001). Dictionary of qualitative inquiry. In *Dictionary of qualitative inquiry* (pp. xxxiv-281).

Strydom, H. 2011. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L. eds. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik. pp. 113-129).

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011a. Kurrikulum- en assesserings= beleidverklaring. Afrikaans huistaal: Graad 4-6. Finale hersiening. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011b. Kurrikulum- en assesserings= beleidverklaring. Afrikaans huistaal: graad 7-9. Finale hersiening. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Tarp, S. & Gouws, R. 2010. Skoolwoordeboeke vir huistaalleerders van Afrikaans. *Lexikos* 20: 466-494.

Tarp, S. & Fuentès-Olivera, P. 2014. *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography versus Terminography*. Berlin: De Gruyter

Tarp, S. 2000. Theoretical Challenges to Practical Specialised Lexicography. *Lexikos* 10: 189-208.

Tarp, S. 2002. Translation Dictionaries and Bilingual Dictionaries: Two Different Concepts. *Journal of Translation Studies* 7: 59-84.

- Tarp, S. 2008. Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography. *Lexicographica*. Series Maior 134. Tübingen: Max Niemeyer.
- Tarp, S. 2011. Pedagogical Lexicography: Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos* 21: 217-231.
- Tarp, S. en Gouws, R. 2010. Skoolwoordeboeke vir huistaalleerders van Afrikaans. *Lexikos*, 20(1): 466-494.
- Thomas, G. 2009. How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomaszczyk, J., 1981. Issues and developments in bilingual pedagogical lexicography. *Applied Linguistics*, 2(3), pp.287-296.
- Tomaszczyk, J., 1987. FL Learners' communication failure: implications for pedagogical lexicography. *Cowie, AP (ed.)*, pp.136-145.
- Tono, Y., 2009. The potential of learner corpora for pedagogical lexicography. *Perspectives in Lexicography: Asia and beyond*, pp.105-115.
- Van der Merwe, M. F. 2009. Die opvoedkundige waarde van woordeboeke: Voorstelle vir woordeboek onderrig in Suid-Afrika. *Lexikos* 19: 297-313.
- Van der Merwe, M. F. 2013. Die rol van taalleeronderrig in Afrikaanse woordeboekwerkboeke. *Lexikos* 23: 426-439.
- Van der Merwe, M. F. 2013a. Kriteria vir woordeboekwerkboeke in Afrikaans.
- Van der Merwe, M. F. 2014. Die onderrig van woordeboek- en taalvaardighede aan grondslagfase-leerders. *Per Linguam*. 30(2): 20-36.
- Van der Merwe, M. 2014. Taakgerigte taalkunde-onderrig in die hoërskool binne'n kommunikatiewe raamwerk. *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif vir Taalonderrig*, 48(2), pp.217-231.
- Van der Walt, C., Evans, R. & Kilfoil, W.R. 2009. *Learn 2 teach. English language teaching in a multilingual context*. Van Schaik: Pretoria.
- Van der Walt, C., Evans, R. & Kilfoil, W.R. 2011. *Learn 2 teach. English language teaching in a multilingual context*. Van Schaik: Pretoria.

Van Rooy, B. 2017. Afrikaanse taalkunde van toeka tot nou. (In Carstens, W.A.M. & Bosman, N., reds. Kontemporêre Afrikaanse taalkunde. Pretoria: Van Schaik.

Van Staden, C. 2016. Woordeboek oefening. *Klasgids Hoërskool*, 30-32.

Wang, M. 2012. *A critical evaluation of bilingual Chinese/English dictionaries for elementary and intermediate Mandarin learners at Stellenbosch University* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).

Widiyanto, M. Dartani, M. & Kustantina, I. 2012. Technique in teaching grammar for the first grade of junior high school student through games. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 3(2).

Wiegand, H. 1984. On the Structure and Contents of a General Theory of Lexicography. In: R. R. K. Hartmann, (red.). LEX'eter '83 Proceedings. Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter, 9–12 September 1983. *Lexicographica*. Series Maior 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 12-30.

Wilcox, K. 2004. *Defining grammar: a critical primer* (Doctoral dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Letters & Science).

Yin R. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth edition. Sage Publications, Thousand Oaks CA

You, C. & Dörnyei, Z. 2016. Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, vol. 37, no. 4, Augustus, pp. 495-519. [Aanlyn] Beskikbaar by: <<https://doi.org/10.1093/applin/amu046>> Besoek 13 Mei 2021.

Zgusta, L. 1971. *Manual of Lexicography*. Den Haag: Mouton.

Zöfgen, E., & Henrici, G. (eds.). 1994. *Wörterbücher und ihre Benutzer* (Vol. 23). Gunter Narr Verlag.

**Woordeboeke:**

Longman HAT: Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 2015. 6de uitgawe.  
Kaapstad: Pearson.

*Pharos: Junior* Tweektalige skoolwoordeboek. 2018. 1ste uitgawe. 1ste druk.  
Kaapstad: NB Uitgewers.

WAT: Woordeboek van die Afrikaanse Taal. 2013.

**Voorgeskrewe handboeke:**

*Piekfyn Afrikaans*: Graad 4-leerdersboek vir Huistaal: 2019. 3de uitgawe. NB  
Uitgewers

## Bylaag A: Etiese goedkeuring



**Faculty of Humanities**

Fakulteit Geesteswetenskappe  
Lefapha la Bomotheo



19 April 2021

Dear Miss SA Wittmann

<b>Project Title:</b>	'n Empiriese ondersoek na die bydrae van skoolwoordeboeke en handboeke tot die onderrig van grammatika aan graad 4-leerders
<b>Researcher:</b>	Miss SA Wittmann
<b>Supervisor(s):</b>	Prof HJ Bosman
<b>Department:</b>	Afrikaans
<b>Reference number:</b>	20794569 (HUM001/0121)
<b>Degree:</b>	Masters

I have pleasure in informing you that the above application was **approved** by the Research Ethics Committee on 19 April 2021. Data collection may therefore commence.

Please note that this approval is based on the assumption that the research will be carried out along the lines laid out in the proposal. Should the actual research depart significantly from the proposed research, it will be necessary to apply for a new research approval and ethical clearance.

We wish you success with the project.

Sincerely,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Pikirayi'.

**Prof Innocent Pikirayi**  
**Deputy Dean: Postgraduate Studies and Research Ethics**  
**Faculty of Humanities**  
**UNIVERSITY OF PRETORIA**  
e-mail: PGHumanities@up.ac.za



## Bylaag B: Brief vir toestemming om navorsing te doen



# Pro-Ed Akademie

n' Skool met n' verskil / a School with a difference...

15 Januarie 2021

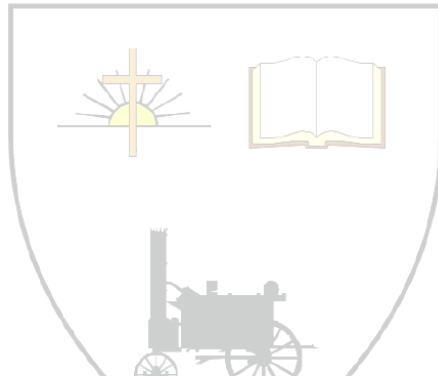
Aan wie dit mag aangaan

**Suné Wittmann**

Suné het toestemming van my om haar navorsing hier voort te sit. Die skole moes die 13de Januarie geopen het, maar weens Covid-19 is die openingsdatum verskuif na 26 Januarie. Sy sal in die Afrikaanse klasse besig wees.

Vriendelike groete

Christiaan Grobler  
Skoolhoof



# PRO-ED AKADEMIE/ACADEMY

n' Skool met 'n verskil/ a School with a difference...

12 Maart 2021

Aan wie dit mag aangaan.

Studies: Suné Wittmann

Pro-Ed Akademie is 'n Afrikaanse privaatskool. Ons is nie gebonde aan die Ministerie van Onderwys nie en kan dus onafhanklike besluite neem, soos oor die studies van Mej. Wittmann. Ons het nie hulle toestemming nodig oor aanstellings of studente wat hier navorsing kom doen nie.

Ek wil weereens bevestig dat sy meer as welkom is om voort te gaan met haar studies hier.

Groete

Skoolhoof  
Christiaan Grobler

## Bylaag C: 'n Toestemmingsbrief aan die skoolhoof



Fakulteit Geesteswetenskappe  
Departement Afrikaans

### GEAGTE SKOOLHOOF

Die graad 4-Afrikaanshuistaalleerders by u skool word uitgenooi om deel te neem aan 'n navorsingsprojek oor die gebruik van woordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika.

Die projek vorm deel van my meestersverhandeling. Die titel van die verhandeling is: 'n **Empiriese ondersoek na die bydrae van skoolwoordeboeke en handboeke tot die onderrig van grammatika aan graad 4-leerders.**

Die empiriese navorsing sal by Pro-Ed Laerskool in Swakopmund, Namibië gedoen word.

Lees asseblief hierdie brief deeglik deur en bevestig dat u toestemming gee dat die eksperiment met die graad 4-leerders by u skool uitgevoer mag word. Dankie by voorbaat vir u toestemming – ek waardeer dit werklik.

#### **Besonderhede van studieleier**

Prof. Nerina Bosman  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 012 420 2335  
[Nerina.bosman@up.ac.za](mailto:Nerina.bosman@up.ac.za)

#### **Besonderhede van student**

Suné Alet Wittmann  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 061 2237 211  
[wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)

Die **doel** van hierdie navorsing is om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders (spesifiek graad 4) kan lewer.

### **Wat word van u verwag?**

U sal gevra word om toestemming te gee dat die onderwyser(s) in die klas 'n **eksperiment** mag uitvoer. Die uitvoering van dié eksperiment sal volgens die skool se Covid-protokol plaasvind.

Meer inligting oor die eksperiment is in die aangehegte dokument te vinde. Ek beplan ook 'n aangesig-tot-aangesig werkswinkel, met voldoening aan die nodige Covid-protokol, met u, die ouers van die leerders en die onderwyser(s) waarin al u vrae oor die eksperiment beantwoord sal word.

U kan voor of tydens enige deel van die eksperiment (vergelyk die aangehegte dokument waarin die eksperiment verduidelik word) die leerders aan die eksperiment onttrek. Indien u voor die eksperiment wil onttrek, kan u aan die navorser 'n e-pos ([wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)) of 'n boodskap (081 782 3421) stuur. Tydens die eksperiment kan u u toestemming in die klaskamer of rekenaarlokaal onttrek deur die navorser te bel.

Alle resultate in die verhandeling sal **anoniem en vertroulik** aangebied word.

U sal **anoniem** bly. U naam en die skool se naam sal nêrens in die verhandeling of in artikels wat daaruit mag voorkom, gebruik word nie.

Die data van die eksperiment sal op 'n geheuestokkie in die kluis van die Departement Afrikaans, Kamer 15-16, Vlak 15, Geesteswetenskappe-gebou, Universiteit van Pretoria, Hatfield 0028, Suid Afrika gestoor word **vir 15 jaar**.

Die data word as vertroulik beskou en sal deur niemand anders as die navorser en die studieleier gebruik word nie.

Neem asseblief die vrymoedigheid om enige vrae wat u mag hê aan my of aan my studieleier te stel voordat u die brief onderteken.

## VERKLARING

Ek het deur die inhoud van hierdie dokument gelees en ek verstaan wat van my verwag word.

Ek, (naam en van) \_\_\_\_\_ verklaar hiermee dat ek

vrywillig deelneem aan die navorsing.

Handtekening van navorser: \_\_\_\_\_

Handtekening van deelnemer: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

# Bylaag D: 'n Toestemmingsbrief aan die Afrikaansonderwyser



Fakulteit Geesteswetenskappe  
Departement Afrikaans

## GEAGTE ONDERWYSER

U word uitgenooi om deel te neem aan 'n navorsingsprojek oor die gebruik van woordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika aan graad 4-Afrikaanshuistaalleerders. Die projek vorm deel van my meestersverhandeling. Die titel van die verhandeling is: 'n **Empiriese ondersoek na die bydrae van skoolwoordeboeke en handboeke tot die onderrig van grammatika aan graad 4-leerders.**

Die empiriese navorsing sal by Pro-Ed Laerskool in Swakopmund, Namibië gedoen word, onderhewig aan die skool se Covid-protokol (aangeheg).

Lees asseblief hierdie brief deeglik deur en bevestig u vrywillige deelname deur u naam in te vul en die vorm te onderteken. Dankie by voorbaat vir u deelname – ek waardeer dit werklik.

### **Besonderhede van studieleier**

Prof. Nerina Bosman  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 012 420 2335  
[Nerina.bosman@up.ac.za](mailto:Nerina.bosman@up.ac.za)

### **Besonderhede van student**

Suné Alet Wittmann  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 061 2237 211  
[wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)

Die **doel** van hierdie navorsing is om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders (spesifiek graad 4) kan lewer.

**Wat word van u verwag?**

U sal gevra word om, as die onderwyser, in die klas die navorsers te ondersteun tydens die uitvoering van die **eksperiment**.

Voordat die eksperiment begin, sal ek 'n werkwinkel met die betrokke onderwyser(s) reël sodat die hele eksperiment ingeef kan word en vrae gestel kan word. Ek sal tydens die eksperiment bereik kan word via my selfoon (081 782 3421) of via e-pos ([wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)) sodat ek die onderwyser(s) kan bystaan indien nodig.

Meer inligting oor die eksperiment is in die aangehegte dokument te vinde. Ek beplan ook 'n aangesig- tot- aangesig werkwinkel, met voldoening aan die nodige Covid-protokol, met u, die skoolhoof en die ouers, waarin al u vrae oor die eksperiment beantwoord sal word.

U kan voor of tydens enige deel van die eksperiment aan die eksperiment onttrek.

Indien u **voor die eksperiment** wil onttrek, kan u aan die navorsers 'n e-pos ([wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)) of 'n boodskap (081 782 3421) stuur.

Indien u **tydens die eksperiment** wil onttrek, kan u dit so aan die navorsers stel.

Alle resultate in die verhandeling sal **anoniem en vertroulik** aangebied word.

U sal **anoniem** bly, en u naam en die skool se naam sal nêrens in die verhandeling of in artikels wat daaruit mag voorkom, gebruik word nie.

Die data van die eksperiment sal op 'n geheuestokkie in die kluis van die Departement Afrikaans, Kamer 15-16, Vlak 15, Geesteswetenskappe-gebou, Universiteit van Pretoria, Hatfield 0028, Suid Afrika gestoor word **vir 15 jaar**.

Die data word as vertroulik beskou en sal deur niemand anders as die navorser en die studieleier gebruik word nie.

Neem asseblief die vrymoedigheid om enige vrae wat u mag hê aan my of aan my studieleier te stel voordat u die brief onderteken.

### **VERKLARING**

Ek het deur die inhoud van hierdie dokument gelees en ek verstaan wat van my verwag word.

Ek, (naam en van) \_\_\_\_\_ verklaar hiermee dat ek

vrywillig deelneem aan die navorsing.

Handtekening van navorser: \_\_\_\_\_

Handtekening van deelnemer: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## Bylaag E: 'n Toestemmingsbrief aan die leerder



Fakulteit Geesteswetenskappe  
Departement Afrikaans

### **Beste leerder**

Ek nooi jou uit om my te help met my navorsing. *Navorsing* beteken dat ek meer wil weet oor iets. Ek is 'n student by die Universiteit van Pretoria en ek werk aan 'n graad – 'n MA-graad. Prof. Nerina Bosman help my om die werk vir die graad te doen.

### **Wat wil ek doen?**

Ek wil kyk hoe jy 'n woordeboek gebruik om 'n antwoord te kry oor die woorde in die woordeboek. Ek sal bly wees as jy my hiermee sal help.

### **Wat moet jy doen?**

Eers sal jy 'n toetsie skryf (saam met die ander kinders in die klas) op 'n rekenaar by die skool. Die rekenaarmeneer sal jou help hoe om die toetsie te kry en dan die vragies te antwoord.

Jy sal 'n woordeboek in die klas kry en dan moet jy in die woordeboek soek sodat jy die vragies kan antwoord.

Dit maak nie saak as jy nie vrae in die toetsie reg antwoord nie, want na die toetsie wil ek julle help. Ek gaan julle wys hoe mens vinnig en maklik in 'n woordeboek kan soek om die antwoorde te kry.

Nadat ek julle gewys het hoe om 'n woordeboek maklik te gebruik, skryf julle dan weer 'n toetsie. Dit sal 'n ander toetsie wees, maar die soort vrae sal dieselfde wees. Onthou: dit



sal weer nie saak maak as jy nie al die vrae kan antwoord nie. Die toetsies sal nie gebruik word vir punte nie.

Voordat jy hierdie brief teken, kan jy my enigiets vra.

Wanneer jy die toetsie doen en jy wil dit nie meer doen nie, maak dit nie saak nie. Jy kan jou hand opsteek en sê jy wil nie verder die toetsie doen nie. Jou juffrou sal in die klas wees – jy kan dit vir haar sê of vir my sê.

Jou mamma en pappa weet van die toetsies en hulle mag sê as hulle nie wil hê jy moet die toetsies doen nie.

**Die studieleier** (sy is die professor by die universiteit)

Julle (jy of jy mamma of pappa) kan haar ook bel.

Prof. Nerina Bosman  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 0027 082 2022 106  
[Nerina.bosman@up.ac.za](mailto:Nerina.bosman@up.ac.za)

**My naam en van**

Suné Alet Wittmann  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 061 2237 211  
[wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)

Jy moet ook weet dat ek nooit jou naam sal gebruik wanneer ek oor die toetsies skryf nie. Mense sal nie eers weet jy het my gehelp nie!

## VERKLARING

Ek het verstaan wat ek gelees het en ek verstaan wat ek moet doen.

Ek, (naam en van) \_\_\_\_\_ verklaar hiermee  
dat ek  
vrywillig deelneem aan die navorsing.

Handtekening van navorser: \_\_\_\_\_

Handtekening van deelnemer: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## Bylaag F: 'n Toestemmingsbrief aan die ouer



Fakulteit Geesteswetenskappe  
Departement Afrikaans

### GEAGTE OUER

U word gevra om toestemming te gee dat u kind mag deelneem aan 'n navorsingsprojek oor die gebruik van woordeboeke en handboeke vir die onderrig van grammatika aan graad 4-Afrikaanshuistaalleerders. Die projek vorm deel van my meestersverhandeling. Die titel van die verhandeling is: 'n **Empiriese ondersoek na die bydrae van skoolwoordeboeke en handboeke tot die onderrig van grammatika aan graad 4-leerders.**

Die empiriese navorsing sal by Pro-Ed Laerskool in Swakopmund, Namibië gedoen word, onderhewig aan die skool se Covid-protokol (aangeheg).

Lees asseblief hierdie brief deeglik deur en bevestig u kind se vrywillige deelname deur u naam, sowel as u kind se naam, in te vul en die vorm te onderteken. Dankie by voorbaat – ek waardeer dit werklik.

U kind kry 'n aparte brief om te onderteken. Ek heg die brief aan vir u kennisname. Ek moedig u aan om saam met u kind die brief te lees waarin hy / sy toestemming gee.

#### **Besonderhede van studieleier**

Prof. Nerina Bosman  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 012 420 2335  
[Nerina.bosman@up.ac.za](mailto:Nerina.bosman@up.ac.za)

#### **Besonderhede van student**

Suné Alet Wittmann  
Departement Afrikaans  
Universiteit van Pretoria  
Tel: 061 2237 211  
[wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)

Die **doel** van hierdie navorsing is om te ondersoek of en hoe woordeboeke, in samehang met handboeke, 'n bydrae tot die onderrig van grammatika aan Afrikaans Huistaalleerders (spesifiek graad 4) kan lewer.

**Wat word van u verwag?**

U word gevra om u toestemming te gee dat u kind vrywillig aan 'n eksperiment mag deelneem.

Meer inligting oor die eksperiment is in die aangehegte dokument te vinde. Ek beplan ook 'n aangesig-tot-aangesig werkswinkel, met voldoening aan die nodige Covid-protokol (aangeheg), met u, die skoolhoof en u kind se onderwyser(s) waarin al u vrae oor die eksperiment beantwoord sal word.

U kind kan voor of tydens enige deel van die eksperiment (vergelyk die aangehegte dokument waarin die eksperiment verduidelik word) aan die eksperiment onttrek.

Indien hy of sy **voor die eksperiment** wil onttrek, kan u aan die navorser 'n e-pos ([wittmannsune@gmail.com](mailto:wittmannsune@gmail.com)) of 'n boodskap (081 782 3421) stuur.

Indien u kind **tydens die eksperiment** wil onttrek, kan hy / sy 'n hand opsteek en dit aan die onderwyser(s) sê. (Hierdie inligting word ook in die brief wat u kind onderteken, gegee.)

Daar is geen geldelike voordele vir u kind as hy / sy aan die eksperiment deelneem nie. U kind se deelname is volkome vrywillig.

Alhoewel u kind twee toetse sal aflê, is die resultate van die toetse slegs vir die oë van die navorser bedoel. Geen kind sal sleg hoof te voel oor die uitslae nie en geen kind sal wat skoolpunte betref, gepenaliseer kan word nie.

Alle resultate in die verhandeling sal **anoniem en vertroulik** aangebied word.

U kind sal **anoniem** bly, en u kind se naam en die skool se naam sal nêrens in die verhandeling of in artikels wat daaruit mag voorkom, gebruik word nie.

Die data van die eksperiment sal op 'n geheuestokkie in die kluis van die Departement Afrikaans, Kamer 15-16, Vlak 15, Geesteswetenskappe-gebou, Universiteit van Pretoria, Hatfield 0028, Suid Afrika gestoor word **vir 15 jaar**.

Die data word as vertroulik beskou en sal deur niemand anders as die navorser en die studieleier gebruik word nie.

Neem asseblief die vrymoedigheid om enige vrae wat u mag hê aan my of aan my studieleier te stel voordat u die brief onderteken.

## VERKLARING

Ek het deur die inhoud van hierdie dokument gelees en ek verstaan wat van my verwag word.

Ek, (naam en van) \_\_\_\_\_ verklaar hiermee dat ek, my kind (naam en van) \_\_\_\_\_ vrywillig aan die navorsing laat deelneem.

Handtekening van navorser: \_\_\_\_\_

Handtekening van deelnemer (ouer / voog): \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

# Bylaag G: Die saamgestelde COVID-19-Protokol



Fakulteit Geesteswetenskappe  
Departement Afrikaans

## COVID-19-PROTOKOL TYDENS DIE WERKSWINKEL

Met die aangesig-tot-aangesig werkswinkel(s) wat die navorser beplan met die skoolhoof, onderwyser(s) en ouers, is dit noodsaaklik dat sekere volhoubare maatreëls in plek gestel word om te verseker dat almal wat dit bywoon, so veilig as moontlik sal wees.

Hierdie dokument moet as 'n amptelike riglyn vir die beoogde werksinkels beskou word. Dit is opgestel na aanleiding van die skool se COVID-19-PROTOKOL.

### Maatreëls

- Daar word van die navorser, die personeel en ouers vereis om 'n materiaalmasker oor hul monde en neuse te dra.
- Almal wat die werkswinkel bywoon, sal toegang tot handsaniteerders hê. By aankoms by die lokaal waar die werkswinkel gehou word, sal daar toegesien word dat almal wat die werkswinkel bywoon, by die deur hulle hande ontsmet. Almal sal aangemoedig word om die ander handsaniteerders in die lokaal gereeld te gebruik.
- Die klaskamer en die skoolomgewing is ingerig om die afstandhoudingsnorm van ten minstens 1m – 1.5m ten alle tye te handhaaf.
- Die klaskamer, banke en stoele sal skoon gehou en ontsmet word.
- Die werkswinkel sal vir die onderskeie (twee) groepe se ouers op verskillende tye plaasvind.
- Geen papierdokumente sal tydens die werkswinkel gebruik word nie.

### Slot

Bo en behalwe die werkswinkel sal die skool se protokol geld wat alle aktiwiteite betref waarby leerders betrokke is.

# Bylaag H: 'n Uiteensetting van die eksperiment



Fakulteit Geesteswetenskappe  
Departement Afrikaans

## GEAGTE SKOOLHOOF, ONDERWYSER EN OUER

In hierdie dokument sit ek die eksperiment uiteen wat in die ingeligtetoestemmingsbrief genoem word, sodat u meer volledige inligting daaroor het.

Die **doel** van my ondersoek is om vas te stel hoe skoolwoordeboeke gebruik kan word om die onderrig van grammatika op Afrikaanshuistaalvlak in graad 4 te ondersteun. Om dit vas te stel, wil ek met die hulp van die onderwysers 'n eksperiment uitvoer.

Die eksperiment bestaan uit drie dele: 'n **voortoets**, 'n **intervensie** en 'n **natoets** (op drie agtereenvolgende dae).

Die **navorsingsgroep (die graad 4 -klas)**, sal in **twee ewe groot groepe** verdeel word.

### Die voortoets

Alle leerders skryf dieselfde toets wat woordeboekvaardighede en grammatikakennis toets.

### Die intervensie

#### Groep 1

Die gebruik van die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* word aan die leerders verduidelik deur die onderwyser in die klas. Die leerders doen oefeninge uit die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)*.

#### Groep 2

Die leerders woon 'n klas by waar die gebruik van die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* verduidelik word en basiese werk, wat deur die National

Institute for Educational Development (Namibië) en die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika) word, behandel word. Die leerders doen dan oefeninge uit die *Piekfyn Afrikaans* kurrikulumhandboek met die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* as hulpmiddel.

#### **Die natoets**

Beide groepe skryf 'n tweede toets met aangepaste oefeninge uit die *Leerderboek* en die Afrikaans- kurrikulumhandboek. Al die leerders gebruik die *Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek (2018)* as hulpmiddel.

Die eksperiment behoort in drie agtereenvolgende dae afgehandel te kan word.



## Bylaag I: Die voortoets

### Voortoets

Gebruik die PHAROS JUNIOR TWEETALIGE SKOOLWOORDEBOEK (PJTS) om die volgende toetsvrae te beantwoord.

#### Alfabetiese volgorde

In woordeboeke staan die woorde volgens die alfabet (van a tot z).

1. 1. Kyk in die woordeboek en kies dan die regte alfabetiese volgorde vir kussing, kwart, kwalifikasie, kwaad, kwaai en kwartaal. 1 point

*Mark only one oval.*

- kussing, kwaad, kwaai, kwalifikasie, kwart, kwartaal  
 kwart, kwaai, kwartaal, kwalifikasie, kwaad, kussing  
 kwaad, kwaai, kussing, kwalifikasie, kwart, kwartaal

#### Die korrekte spelling van woord

'n Woordeboek wys ons wat die regte spelling van die woord is. Jy moet weet met watter letter die woord begin.

2. 2. Watter woord word reg gespel? Kyk in PJTS. 1 point

*Mark only one oval.*

- betowernd  
 betowerned  
 betowerend

3. 3. Watter woord word reg gespel? Kyk in PJTS. 1 point

*Mark only one oval.*

- friendin  
 vriendin

## Betekenis

'n Woordeboek sê vir ons wat die woord beteken.

4. 4. Watter sin gee die regte betekenis van "inspan"? Kyk in PJTS. 1 point

*Mark only one oval.*

- Ek en jy is in 'n span
- Die atleet moes al sy kragte inspan om die wedloop te wen
- Ons werk inspan verband by die oefening

## Woordsoorte

Die woordeboek sê ook vir ons wat die woordsoort van 'n woord is.

5. 5. Wat is die woordsoort van "dink"? 1 point

*Mark only one oval.*

- voegwoord
- werkwoord
- lidwoord

6. 6. Wat is die woordsoort van "laan"? 1 point

*Mark only one oval.*

- werkwoord
- selfstandige naamwoord
- lidwoord

7. 7. Wat is die verlede tyd van "ontspan"?

1 point

*Mark only one oval.*

- het geontspan
- het ontgespan
- het ontspan

### **Idiomatiese taatgebruik**

In 'n idioom kry die woorde 'n spesiale (figuurlike) betekenis wat anders is as die gewone betekenis.

8. 8. Daar is 'n idioom in die volgende sin: Ek gaan nou 'n uiltjie knip. Die idioom is (kies die regte antwoord):

1 point

*Mark only one oval.*

- knip
- gaan nou uiltjie
- 'n uiltjie knip

9. 9. Die betekenis van die idioom is: (kies die regte antwoord):

1 point

*Mark only one oval.*

- Om 'n uil te vang
- Om voëls te merk deur hulle vlerke te knip
- 'n kort slapie inkry

### **Homonieme**

Homonieme is woorde wat dieselfde gespel word en presies dieselfde klink, maar hulle het verskillende betekenisse.

10. 10. Soek "leer" in die woordeboek en antwoord dan waar of vals: "leer" kom drie keer in die woordeboek as 'n homoniem voor. 1 point

*Mark only one oval.*

Vals

Waar

### Meer as een betekenis

Sommige woorde het meer as een betekenis en die verskillende betekenis word in die woordeboek genummer met syfers.

11. 11. Hoeveel betekenis het die volgende woord in PJTS? Vul die korrekte syfer op die lyn in, byvoorbeeld 3. Die woord: "ambassadeur" 1 point

\_\_\_\_\_

### Homofone

Homofone klink dieselfde, maar hulle het verskillende betekenis en hulle woord ook verskillende gespel, soos FIETS en VIETS.

12. 11. Kies die regte homofoon: Ons het die naweek in die vly/vlei geswem. 1 point

*Mark only one oval.*

vly

vlei

### Lettergrepe

Ons kan woorde in lettergrepe verdeel, byvoorbeeld toe-val-lig.

13. 13. Kyk in die woordeboek. Kies dan die regte antwoord. Die lettergrepe van "gewoonlik" is: 1 point

*Mark only one oval.*

- ge-woon-lik  
 gew-oon-lik  
 ge-wo-on-lik

#### Woordeskat

Die woordeboek gee vir ons baie inligting oor 'n woord.

14. 14. Watter geluid maak 'n jakkals? 1 point

*Mark only one oval.*

- blaf  
 tjank  
 brul

15. 15. Wat is die regte versamelnaam vir 'n klomp "buffels"? 1 point

*Mark only one oval.*

- 'n skool  
 'n trop  
 'n swerm

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

## Bylaag J: Die natoets

### Natoets

Gebruik die PHAROS JUNIOR TWEETALIGE SKOOLWOORDEBOEK (PJTS) om die volgende toetsvrae te beantwoord.

#### Alfabetiese volgorde

In woordeboeke staan die woorde volgens die alfabet (van a tot z).

1. 1. Kyk in die woordeboek en kies dan die regte alfabetiese volgorde vir telefoon, tenk, tema, temperatuur, telwoord, telling, telefoon, televisie 1 point

*Mark only one oval.*

- tenk, tema, temperatuur, telwoord, telling, telefoon, televisie
- telefoon, televisie, telling, telwoord, tema, temperatuur, tenk
- televisie, tenk, tema, temperatuur, telwoord, telling, telefoon, telefoon

#### Die korrekte spelling van woord

'n Woordeboek wys ons wat die regte spelling van die woord is. Jy moet weet met watter letter die woord begin.

2. 2. Watter woord word reg gespel? Kyk in PJTS. 1 point

*Mark only one oval.*

- vynbos
- fynbos

3. 3. Watter woord word reg gespel? Kyk in PJTS. 1 point

*Mark only one oval.*

- straat
- straad

### Lettergrepe

Ons kan woorde in lettergrepe verdeel, byvoorbeeld toe-val-lig.

4. 4. Kyk in die woordeboek. Kies dan die regte antwoord. Die lettergrepe van "kwaliteit" is: 1 point

*Mark only one oval.*

- kwa-li-teit  
 kw-ali-teit  
 kwa-li-te-it

### Woordsoorte

Die woordeboek sê ook vir ons wat die woordsoort van 'n woord is.

5. 5. Wat is die woordsoort van "afleiding"? 1 point

*Mark only one oval.*

- werkwoord  
 selfstandige naamwoord (soortnaam)  
 byvoeglike naamwoord

6. 6. Wat is die woordsoort van "bedrag"? 1 point

*Mark only one oval.*

- bywoord  
 selfstandige naamwoord  
 werkwoord

7. 7. Wat is die verlede tyd van "herken"?

1 point

*Mark only one oval.*

- het hergeken
- het geherken
- het herken

### Betekenis

'n Woordeboek sê vir ons wat die woord beteken.

8. 8. Watter sin gee die regte betekenis van "syne"?

1 point

*Mark only one oval.*

- My selfoon tel nie die syne op nie.
- James gooi suiker in my tee, maar nie in syne nie.

### Idiomatiese taatgebruik

In 'n idioom kry die woorde 'n spesiale (figuurlike) betekenis wat anders is as die gewone betekenis.

9. 9. Daar is 'n idioom in die volgende sin: In daardie gesin val die appel nie ver van die boom nie. Die idioom is (kies die regte antwoord):

1 point

*Mark only one oval.*

- val die appel nie ver van die boom nie
- val die appel nie ver
- appel van die boom



10. 10. Die betekenis van die idioom is: (kies die regte antwoord)

1 point

*Mark only one oval.*

- 'n appel val van die boom af
- die boom is naby aan die grond
- kinders aard na hul ouers

### Homonieme

Homonieme is woorde wat dieselfde gespel word en presies dieselfde klink, maar hulle het verskillende betekenis.

11. 11. Soek "middel" in die woordeboek en antwoord dan waar of vals: "middel" kom drie keer in die woordeboek as 'n homoniem voor.

1 point

*Mark only one oval.*

- Waar
- Vals

### Meer as een betekenis

Sommige woorde het meer as een betekenis en die verskillende betekenis word in die woordeboek genommer met syfers.

12. 12. Hoeveel betekenis het die volgende woord in PJTS? Vul die korrekte syfer op die lyn in, byvoorbeeld 3. Die woord: "ken"

1 point

\_\_\_\_\_

### Homofone

Homofone klink dieselfde, maar hulle het verskillende betekenis en hulle word ook verskillende gespel, soos FIETS en VIETS.

13. 13. Kies die regte homofoon: Ons eet rys/reis saam met die hoender vanaand. 1 point

*Mark only one oval.*

rys

reis

### Woordeskat

Die woordeboek gee vir ons baie inligting oor 'n woord.

14. 14. Watter geluid maak 'n perd? 1 point

*Mark only one oval.*

blaf

kraai

runnik

15. 15. Wat is die versamelnaam vir 'n klomp "pikkewyne"? 1 point

*Mark only one oval.*

skool

kolonie

swerm

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Bylaag K: Die intervensie vir GROEP 1

<p>Waarvoor kan ek die woordeboek gebruik</p>	<p>'n Voorbeeld uit die <i>Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek</i></p>
<p>Alfabetiese volgorde</p>	<p>Die trefwoorde is <b>alfabeties</b> van A tot Z gerangskik. Die alfabetletters word op elke bladsy aangedui om naslaanwerk makliker te maak – hoofletters aan die linkerkant en kleinletters aan die regterkant.</p> <p>Die eerste en laaste trefwoorde op elke bladsy word boaan die bladsy aangedui. → <b>agteruit</b></p>
<p>Spelling</p>	<p>Die <b>trefwoorde</b> word in <b>groot, vetgedrukte, blou</b> letters gegee. 'n Blou ster ná die trefwoord (★) dui aan dat dit een van die <b>mees gebruikte woorde</b> is wat jy waarskynlik in jou handboeke of in alledaagse taalgebruik sal aantref.</p> <p>→ <b>agteruit</b> (ag•ter•uit) <b>bywoord</b> van rigting back, backwards, backward ♦ Conrad stoot die stoel <b>agteruit</b> en staan op. Conrad pushes the chair <b>back</b> and gets up.</p> <p>→ <b>altyd</b> (al•tyd) <b>bywoord</b> van tyd always, at all times ♦ Die son sak <b>altyd</b> in die weste. The sun <b>always</b> sets in the west.</p>

Betekenis van woorde

**Aarde** (Aar•de) [geen meervoud]  
**selfstandige naamwoord** (eienaam)  
(aardrykskunde)  
Earth ♦ Die planeet **Aarde** neem sowat 365 dae om 'n wentelbaan te voltooi. Planet **Earth** takes about 365 days to complete an orbit.

Woordsoorte

Woordsoorte verskyn volledig uitgeskryf, ook met die onderafdelings, byvoorbeeld *hoofwerkwoord*, *abstrakte selfstandige naamwoord*, *bywoord van tyd*, *onbepaalde voornaamwoord*. Die hoofwoordsoort verskyn in vetdruk.

- Die verskillende **selfstandige naamwoorde** wat aangedui word is: *soortnaam*, *abstrak*, *eienaam*, *massanaamwoord* en *versamelnaam*.
- Wanneer 'n selfstandige naamwoord (soortnaam) die woord vir 'n persoon is, word dit aangedui as **persoonsnaam**.
- **Deeltjiewerkwoorde** word uitgewys ná die woordsoort.

**Intensiewe vorme** van bywoelike naam-

**kweek** (kweek) [het gekweek]  
**hoofwerkwoord**

**mee** (mee) [*bywoordelike voorsetel*]  
with ♦ Dawid soek 'n mes om **mee** te eet.  
Dawid is looking for a knife to eat **with**.

**November** (No•vem•ber) **selfstandige naamwoord** (*eienaam*)

**onderwyser** ★ (on•der•wy•ser)  
[onderwysers; onderwysertjie] **selfstandige naamwoord** (*persoonsnaam*)

**opgee** (op•gee) [gee op, het opgegee]  
**hoofwerkwoord** (*deeltjiewerkwoord*)

<p>Idiomatiese uitdrukkings</p>	<p><b>Uitdrukkings:</b> Idiome en spreekwoorde wat die trefwoord bevat, en wat jy dikwels sal teëkom, word in 'n grys kassie aan die einde van 'n inskrywing gegee. Die betekenis verskyn tussen hakies, gevolg deur die Engelse vertaling.</p> <p><b>UITDRUKKINGS</b> met lang tande eet (met teësin eet) <i>eat with little relish</i>; <b>op jou tande byt</b> (vasberade wees) <i>clench/grit your teeth / set your jaw</i></p> <p><b>SUS</b> (SUS) [sussie] <b>selfstandige naamwoord</b></p>
<p>Homonieme</p>	<p>verskyn tussen hakies, gevolg deur die Engelse vertaling.</p> <p>Sommige <b>homonieme</b> wat nie as trefwoorde opgeneem is nie, verskyn onderaan inskrywings in 'n grys kassie, met 'n kort verklaring en die Engelse vertaling.</p> <p><b>SUS</b> (SUS) [sussie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam) (vroulik). Kyk <b>SUSSIE</b>, <b>SUSTER</b>.</p> <p><b>HOMONIEM SUS</b> ww. (stilmaak; kalmeer) <i>hush; calm</i></p> <p><b>reis</b> [het gereis] <b>hoofwerkwoord</b></p>
<p>Meer as een betekenis</p>	<p><b>bos<sup>1</sup></b> (bOS) [bosse; bossie] <b>selfstandige naamwoord</b> (versamelnaam) <i>bunch</i> ♦ <i>Ma koop 'n bos blomme en twee bossies wortels.</i> Mom buys a <b>bunch</b> of flowers and two <b>bunches</b> of carrots. ♦ <i>Die opsigter dra 'n groot bos sleutels.</i> The janitor carries a big <b>bunch</b> of keys.</p> <p><b>bos<sup>2</sup></b> (bOS) [bosse; bossie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam)</p> <p>① wood, forest ♦ <i>Daar is honderde bome in dié bos.</i> There are hundreds of trees in this <b>wood</b>. <b>SIN.</b> woud ② bush, shrub ♦ <i>Die bosse weerskante van die trap het pragtige</i></p>

<p>Homofone</p>	<p>wings in 'n grys kassie, met 'n kort verklaring en die Engelse vertaling.</p> <p><b>Homofone</b> – woorde wat dieselfde klink maar verskillend gespel word – verskyn ook onderaan inskrywings in grys kassies om jou te help met spelling en woorde wat dikwels verwar word. Die Engelse vertaling word ook gegee.</p> <p><b>reis</b> [het gereis] <b>hoofwerkwoord</b> travel ♦ Darryl gaan ná matriek oorsee <b>reis</b>. After matric Darryl is going to <b>travel</b> overseas.</p> <p><b>HOMOFOON</b> rys s.nw. ('n graansoort) rice</p> <p><b>volstruis</b> (vol•struis) [volstruise; volstruisie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam) ostrich ♦ 'n <b>Volstruis</b> is 'n groot voël wat nie</p>
<p>Lettergrepe</p>	<p><b>Lettergrepe en woordklem:</b> Elke trefwoord word tussen hakies in swart letters herhaal, dié keer met die woordverdeling en woordklem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'n Swart kolletjie (•) dui die beste plekke aan om die woord aan die einde van 'n reël af te breek wanneer jy skryf. 'n Oop kringetjie (°) dui ander lettergrepe aan, waar die woord verkieslik NIE afgebreek moet word wanneer jy skryf nie.</li> <li>• Die strepie onder 'n klinker of diftong dui aan waar die woord se klem is.</li> </ul> <p>happy, glad, pleased ♦ "Ek is so <b>bly</b> om jou te sien!" "I am so <b>happy</b> to see you!"</p> <p><b>duidelik</b> (dui•de•lik) [duidelike; duideliker, die duidelikste] <b>byvoeglike naamwoord</b></p> <p><b>enige</b> (e•ni•ge) <b>byvoeglike naamwoord</b> (slegs attributief) any ♦ Daniel eet <b>enige</b> soort vleis. Daniel eats <b>any</b> kind of meat.</p> <p><b>geweer</b> (ge•w(ee)r) [gewere; geweertjie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam) gun ♦ Die inbrekers het <b>gewere</b> gehad. The</p>

Woordeskat

**bobbejaan** (bob•be•jaan) [bobbejane; bobbejaantjie] **selfstandige naamwoord** (soortnaam)

baboon ♦ Die **bobbejaan** se kleintjie klou aan haar rug vas. The **baboon**'s baby clings to her back.

**UITDRUKKING** die bobbejaan agter die bult gaan haal (moeilikhede vooruitloop) *meet trouble halfway*

**VERSAMELNAAM** trop  
**MANLIK EN VROULIK** mannetjie – wyfie  
**KLEINTJIE** (baba)bobbejaantjie  
**GELUID** blaf, boggom/bôgom

### Onderrig-en-leeraktiwiteit: GROEP 1



1. Rangskik die volgende woorde in die alfabetiese volgorde.

- a) dof; doen; doer; doeltreffend; doelwit
- b) nee; negatief; nege; neem; neerskryf



2. Voltooi die volgende sinne deur die korrekte spelling van die woord te kies.

- a) Ek spandeer baie (tyd / tyt) aan my akademie.
- b) Ek (byt / byd) die kos met my tande.
- c) Die naweek het ek saam met my (familie / vamilie) gaan vis vang.
- d) Die weer vandag is baie (vreemd / freemd).



3. Slaan die volgende woorde in die woordeboek na, en skryf dan 'n voorbeeld sin vir die woord neer.

- a) debat
- b) plantegroei
- c) vals



4. Skryf die korrekte woordsoort van die woord wat in die volgende sinne onderstreep is neer.

- a) Kobus is verlief op Maria en wil met haar trou.
- b) Daar is sewe dae in die week.
- c) Dit klink asof Juffrou Tania 'n verkoue het.
- d) Toegang tot die atletiek is gratis.



5. Die volgende is voorbeelde van idiome, soek die idioom in die woordeboek, en skryf dan die betekenis van die idioom neer.

- e) Jan sê vir Koos, *waar daar 'n rokie is, brand 'n vuurtjie*.
- f) Hy het wel nie die resies gewen nie, maar *probeer is die beste geweer*.
- g) Dit was 'n baie moeilike wedren, maar ek het op die ou einde *die knoop deur gehak*.





6. Beantwoord die volgende vrae oor homonieme.

- a) “Hierdie verhaal *handel* oor ’n boelie.”

Die woord *handel* het ook ’n ander betekenis. Gebruik een van die woord se ander betekenis in ’n sin.

- b) *Laat* die verf goed droog word.

Gebruik die woord *laat* se ander betekenis in ’n sin.



7. Kyk na die volgende homofone en beantwoord dan die vrae daarvoor.

- a) “Die glas was te naby aan die tafel se *rand* en ek het dit afgestamp.”

Die homofoon van *rand* is *rant*. Maak ’n sin met elkeen van die woorde om te wys hoe die twee woorde se betekenis verskil.

- b) Doen nou dieselfde met *graad* en *graat*.



8. Woorde met meer as een betekenis.

- a) Maak gebruik van die woordeboek, gebruik dan die twee verskillende betekenis van die woord *nes* in ’n sin om so die verskil te verduidelik.



9. Verdeel die *skuinsgedrukte* woord in lettergrepe.

- a) Die blouwalvis is ’n bedreigde *spesie*.
- b) Die meisie wat daar stap is lank en *maer*.
- c) Die hondjie sit en wag *gehoorsaam* vir sy kos.



10. Woordeskat

- a) Gee die versamelnaam van baie *muise* bymekaar.
- b) Gaan soek in die woordeboek die geluit wat ’n olifant maak. Gebruik dit dan in ’n sin.

## Bylaag L: Die intervensie vir GROEP 2

<p>Waarvoor kan ek die woordeboek gebruik</p>	<p>'n Voorbeeld uit die <i>Pharos Junior Tweetalige Skoolwoordeboek</i></p>
<p>Alfabetiese volgorde</p>	 <p>Die trefwoorde is <b>alfabeties</b> van A tot Z gerangskik. Die alfabetletters word op elke bladsy aangedui om naslaanwerk makliker te maak – hoofletters aan die linkerkant en kleinletters aan die regterkant.</p> <p>Die eerste en laaste trefwoorde op elke bladsy word boaan die bladsy aangedui.</p>
<p>Spelling</p>	 <p>Die <b>trefwoorde</b> word in <b>groot, vetgedrukte, blou</b> letters gegee. 'n Blou ster ná die trefwoord (★) dui aan dat dit een van die <b>mees gebruikte woorde</b> is wat jy waarskynlik in jou handboeke of in alledaagse taalgebruik sal aantref.</p> <p><b>agteruit</b> (ag•ter•uit) <i>bywoord van rigting</i> back, backwards, backward ♦ Conrad stoot die stoel <b>agteruit</b> en staan op. Conrad pushes the chair <b>back</b> and gets up.</p> <p><b>altyd</b> (al•tyd) <i>bywoord van tyd</i> always, at all times ♦ Die son sak <b>altyd</b> in die weste. The sun <b>always</b> sets in the west.</p>

<p>Betekenis van woorde</p>	<p><b>Aarde</b> (<u>Aar</u>•de) [geen meervoud]  <b>selfstandige naamwoord</b> (eienaam)  (aardrykskunde)  Earth ♦ Die planeet <b>Aarde</b> neem sowat 365 dae om 'n wentelbaan te voltooi. Planet <b>Earth</b> takes about 365 days to complete an orbit.</p>
<p>Woordsoorte</p>	<p>Woordsoorte verskyn volledig uitgeskryf, ook met die onderafdelings, byvoorbeeld <i>hoofwerkwoord</i>, <i>abstrakte selfstandige naamwoord</i>, <i>bywoord van tyd</i>, <i>onbepaalde voornaamwoord</i>. Die hoofwoordsoort verskyn in vetdruk.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die verskillende <b>selfstandige naamwoorde</b> wat aangedui word is: <i>soortnaam</i>, <i>abstrak</i>, <i>eienaam</i>, <i>massanaamwoord</i> en <i>versamelnaam</i>.</li> <li>• Wanneer 'n selfstandige naamwoord (soortnaam) die woord vir 'n persoon is, word dit aangedui as <b>persoonsnaam</b>.</li> <li>• <b>Deeltjiewerkwoorde</b> word uitgewys ná die woordsoort.</li> </ul> <p><b>Intensiewe vorme</b> van bywoelike naam-</p> <p><b>kweek</b> (<u>kweek</u>) [het gekweek]  <i>hoofwerkwoord</i></p> <p><b>mee</b> (<u>mee</u>) [<i>bywoordelike voorsetel</i>]  with ♦ Dawid soek 'n mes om <b>mee</b> te eet.  Dawid is looking for a knife to eat <b>with</b>.</p> <p><b>November</b> (No•vem•ber) <b>selfstandige naamwoord</b> (<i>eienaam</i>)</p> <p><b>onderwyser</b> ★ (on•der•wy•ser)  [onderwysers; onderwysertjie] <b>selfstandige naamwoord</b> (<i>persoonsnaam</i>)</p> <p><b>opgee</b> (<u>op•gee</u>) [gee op, het opgegee]  <i>hoofwerkwoord</i> (<i>deeltjiewerkwoord</i>)</p>

<p>Idiomatiese uitdrukkings</p>	<p><b>Uitdrukkings:</b> Idiome en spreekwoorde wat die trefwoord bevat, en wat jy dikwels sal teëkom, word in 'n grys kassie aan die einde van 'n inskrywing gegee. Die betekenis verskyn tussen hakies, gevolg deur die Engelse vertaling.</p> <p><b>UITDRUKKINGS</b> met lang tande eet (met teësin eet) <i>eat with little relish</i>; <b>op jou tande byt</b> (vasberade wees) <i>clench/grit your teeth / set your jaw</i></p> <p><b>SUS</b> (SUS) [sussie] <b>selfstandige naamwoord</b></p>
<p>Homonieme</p>	<p>verskyn tussen hakies, gevolg deur die Engelse vertaling.</p> <p>Sommige <b>homonieme</b> wat nie as trefwoorde opgeneem is nie, verskyn onderaan inskrywings in 'n grys kassie, met 'n kort verklaring en die Engelse vertaling.</p> <p><b>SUS</b> (SUS) [sussie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam) (vroulik). Kyk <b>SUSSIE</b>, <b>SUSTER</b>.</p> <p><b>HOMONIEM SUS</b> ww. (stilmaak; kalmeer) <i>hush; calm</i></p> <p><b>reis</b> [het gereis] <b>hoofwerkwoord</b></p>
<p>Meer as een betekenis</p>	<p><b>bos<sup>1</sup></b> (bOS) [bosse; bossie] <b>selfstandige naamwoord</b> (versamelnaam) <i>bunch</i> ♦ <i>Ma koop 'n bos blomme en twee bossies wortels.</i> Mom buys a <b>bunch</b> of flowers and two <b>bunches</b> of carrots. ♦ <i>Die opsigter dra 'n groot bos sleutels.</i> The janitor carries a big <b>bunch</b> of keys.</p> <p><b>bos<sup>2</sup></b> (bOS) [bosse; bossie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam)</p> <p>① wood, forest ♦ <i>Daar is honderde bome in dié bos.</i> There are hundreds of trees in this <b>wood</b>. <b>SIN.</b> woud ② bush, shrub ♦ <i>Die bosse weerskante van die trap het pragtige</i></p>

<p>Homofone</p>	<p>wings in 'n grys kassie, met 'n kort verklaring en die Engelse vertaling.</p> <p><b>Homofone</b> – woorde wat dieselfde klink maar verskillend gespel word – verskyn ook onderaan inskrywings in grys kassies om jou te help met spelling en woorde wat dikwels verwar word. Die Engelse vertaling word ook gegee.</p> <p><b>reis</b> [het gereis] <b>hoofwerkwoord</b> travel ♦ Darryl gaan ná matriek oorsee <b>reis</b>. After matric Darryl is going to <b>travel</b> overseas.</p> <p><b>HOMOFOON</b> rys s.nw. ('n graansoort) rice</p> <p><b>volstruis</b> (vol•struis) [volstruise; volstruisie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam) ostrich ♦ 'n <b>Volstruis</b> is 'n groot voël wat nie</p>
<p>Lettergrepe</p>	<p><b>Lettergrepe en woordklem:</b> Elke trefwoord word tussen hakies in swart letters herhaal, dié keer met die woordverdeling en woordklem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'n Swart kolletjie (•) dui die beste plekke aan om die woord aan die einde van 'n reël af te breek wanneer jy skryf. 'n Oop kringetjie (°) dui ander lettergrepe aan, waar die woord verkieslik NIE afgebreek moet word wanneer jy skryf nie.</li> <li>• Die strepie onder 'n klinker of diftong dui aan waar die woord se klem is.</li> </ul> <p>happy, glad, pleased ♦ "Ek is so <b>bly</b> om jou te sien!" "I am so <b>happy</b> to see you!"</p> <p><b>duidelik</b> (dui•de•lik) [duidelike; duideliker, die duidelikste] <b>byvoeglike naamwoord</b></p> <p><b>enige</b> (e•ni•ge) <b>byvoeglike naamwoord</b> (slegs attributief) any ♦ Daniel eet <b>enige</b> soort vleis. Daniel eats <b>any</b> kind of meat.</p> <p><b>geweer</b> (ge•w(ee)r) [gewere; geweertjie] <b>selfstandige naamwoord</b> (soortnaam) gun ♦ Die inbrekers het <b>gewere</b> gehad. The</p>

Woordeskat

**bobbejaan** (bob•be•jaan) [bobbejane; bobbejaantjie] **selfstandige naamwoord** (soortnaam)

baboon ♦ Die **bobbejaan** se kleintjie klou aan haar rug vas. The **baboon's** baby clings to her back.

**UITDRUKKING** die bobbejaan agter die bult gaan haal (moeilikhede vooruitloop) *meet trouble halfway*

**VERSAMELNAAM** trop  
**MANLIK EN VROULIK** mannetjie – wyfie  
**KLEINTJIE** (baba)bobbejaantjie  
**GELUID** blaf, boggom/bôgom

## Onderrig-en-leeraktiwiteit: GROEP 2



1. Rangskik die volgende woorde in die alfabetiese volgorde. (bladsy 18)

- c) tweede; daar; groei; mense; twee
- d) besighede; uitputting; elke; verlies; aardverwarming



2. Voltooi die volgende sinne deur die korrekte spelling van die woord te kies. (bladsy 6)

- a) Jy moet (altyd / altyt) betyds wees.
- b) Die vuur (brand / brant) heerlijk warm.
- c) Die sterrekundige is 'n man van (faam / vaam).
- d) Die sterrekundiges se (friende / vriende) wil graag meer van Mars en Jupiter weet.



3. Slaan die volgende woorde in die woordeboek na, en skryf dan 'n voorbeeld sin vir die woord neer. (bladsy 17 en 62)

- a) woestyn
- b) wentel
- c) entrepreneur



4. Skryf die korrekte woordsoort van die woord wat in die volgende sinne onderstreep is neer. (bladsy 23, 33, 73)

- a) Mark Shuttleworth moes lank wag om na die ruimte te reis.
- b) Daar is baie dromme in die orkeste.
- c) Die water spring uit die aarde.
- d) Vir hom werk sy penne die beste.



5. Die volgende is voorbeelde van idiome, soek die idioom in die woordeboek, en skryf dan die betekenis van die idioom neer. (bladsy 38, 62, 89)

- a) Hy volg in sy boetie se *voetspore*.
- b) Juffrou Tania sê vir die klas, *alle grappies op 'n stokkie*.
- c) Jan het gesê hy kan sy *kop op 'n blok sit* dat hy sy Wiskunde toets gaan slaag.



6. Beantwoord die volgende vrae oor homonieme. (bladsy 86)

- c) "Hulle loop pouses met *bak arms*"

Die woord *bak* het ook 'n ander betekenis. Gebruik een van die woord se ander betekenisse in 'n sin.

- d) Afknoery kan 'n mens skade aandoen. Kinders moet *leer* dat hulle ook regte het.

Gebruik die woord *leer* se ander betekenis in 'n sin.



7. Kyk na die volgende homofone en beantwoord dan die vrae daarvoor. (bladsy 83)

- a) "Dit het al *gelei* tot baie ernstige ongelukke waarin jong mense betrokke was."

Die homofoon van *gelei* is *gely*. Maak 'n sin met elkeen van die woorde om te wys hoe die twee woorde se betekenis verskil.

- b) Doen nou dieselfde met die woorde *rys* en *reis*.



8. Woorde met meer as een betekenis.

- a) Gebruik die twee verskillende betekenisse van die woord *duik* in 'n sin om die verskil te verduidelik.



9. Verdeel die *skuinsgedrukte* woord in lettergrepe. (bladsy 34, 54)

- a) Die musiekeksamen was regtig *moeilik* vir die kinders.
- b) Die *koningin* dra die kroon op haar kop.
- c) In rugby vorm daar *spesifiek* vyftien spelers deel van die span.



10. Woordeskat (bladsy 34)

- a) Gee die teenoorgestelde geslag van 'n *leeumannetjie*.