

**KONJUNKTIEWE KOHESIE IN DIE OPSTELLE VAN
AFRIKAANS TWEETAAL-MATRIKULANTE**

G. G. NAICKER



**Minitesis
voorgelê ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad**

Magister Artium (Onderrig van Afrikaans as Tweedetaal)

in die

**Departement Afrikaans en Nederlands
Universiteit van Natal
Durban**

Junie 1996

Studieleier: Mev. D. Viviers

ERKENNINGS

Ek spreek my opregte dank en groot waardering uit teenoor:

- * Die Hemelse Vader vir die genade, die gesondheid, krag, en die uithouvermoë aan my geskenk vir die voltooiing van hierdie taak;
- * My studieleier, mev. D. Viviers, wat met haar geesdrif en ywer vir die akademie vir my 'n bron van inspirasie en motivering geword het, vir die opofferende hulp en haar gewaardeerde vriendskap en haar vertrouwe in my vermoëns;
- * Mev. M. Booysens vir die insiggewende manier waarop sy aspekte van die Psigolinguistiek aan my bekendgestel het;
- * Elsa Brown vir die tik van die miniskripsie;
- * Patsy Clarke vir die dataverwerking;
- * Nishen Naidu vir die finale tegniese verwerking van die miniskripsie, asook die tik van die tabelle;
- * Dave Baldeo en Junitha Naidoo vir die evaluering van die opstelle;
- * Prof. J. Maartens vir haar konstruktiewe kritiek;
- * My ma, asook Sr. Francis Anne en Molly vir hulle aanmoediging en gebede;
- * My skoolhoof, mnr. J. Ramjeeth, vir sy hulp en ondersteuning;
- * Die Raad van Afgevaardigdes vir die gebruik van die opstelle;
- * Universteit van Natal (Durban) vir geldelike ondersteuning.

SAMEVATTING

Konjunktiewe kohesie is die enigste tipe kohesie wat die betekenis van sinne of ander tekstuele eenhede as geheel op 'n konstante manier koppel. Meer oor die werklike aard van kohesie kan afgelei word indien daarna gekyk word binne die raamwerk van 'n teks, eerder as los sinne. Die studie en logiese toepassing van diskoers, diskoersanalise, kohesie en koherensie sal seersekerlik die gehalte van steltake van leerlinge verhoog.

ABSTRACT

Conjunctive cohesion is the only type of cohesion that connects the meaning of sentences and other textual units consistently. More about the actual nature of cohesion can be deduced if it is looked at within the framework of a text, rather than isolated sentences. The study of logical application of knowledge about discourse, discourse analysis, cohesion and coherence shall undoubtedly improve the quality of students' writing.

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat hierdie miniskripsie, tensy spesifiek anders in die teks aangedui, my eie oorspronklike werk is. Die studie is ook nie tevore aan 'n ander instansie voorgelê vir die verkryging van 'n graad nie.

Handtekening: *Naicker*

Naam in drukskrif: *G.G.NAICKER*

Datum: *05 : 06 : 1996*

INHOUDSOPGAWWE

HOOFSTUK EEN: PRINSIPIËLE VERANTWOORDING

1.1	Inleiding	1
1.2	Konseptuele raamwerk	2
1.2.1	Diskoers en diskoersanalise	2
1.2.2	Die tekslinguistiek	5
1.2.3	Die begrippe <i>konteks</i> , <i>kohesie</i> en <i>koherensie</i> in 'n teks	13
1.3	Kohesie in Afrikaans T2-matriekopstelle	18

HOOFSTUK TWEE: KONJUNKTIEWE KOHESIE

2.1	Inleiding	21
2.2	Kohesie-relasies	22
2.2.1	Verwysingskohesie	22
2.2.2	Vervangingskohesie	23
2.2.3	Ellipskohesie	23
2.2.4	Leksikale kohesie	23
2.3	Konjunktiewe kohesie-relasies	24
2.3.1	Klassifikasie van konjunktiewe volgens sintaktiese funksies	25
2.3.2	Klassifikasie van konjunktiewe volgens semantiese verhoudings	27
2.4	Raamwerk vir konjunktiewe kohesie en F-eenhede	42
2.5	Konjunktiewe kohesiefoute	43
2.5.1	Inleiding	43
2.5.2	Ekstraksiefoute	44
2.5.3	Vormfoute	44
2.5.4	Weglatingsfoute	45
2.5.5	Vervangingsfoute	45
2.5.6	Zero-relasiefoute	46
2.5.7	Slot	45

HOOFSTUK DRIE: EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1	Inleiding	48
3.2	Dataversameling en analise	48
3.2.1	Die korpus	48
3.2.2	Bepunting volgens die Huis van Afgevaardigdes se 10-puntskaal	48
3.2.3	Bepaling van koherensie volgens Bamberg se 4-puntskaal	50
3.2.4	Ontleding van F-eenhede	50
3.3	Data - analise	51
3.3.1	Korrelasie tussen bepunting en koherensie	51
3.3.2	Korrelasie tussen konjunktiewe kohesie en koherensie	55
3.3.3	Konjunktiewe kohesie	60
3.3.4	Korrelasie tussen kohesiefoute en koherensie	64
3.3.5	Korrelasie tussen kohesiefoute en bepunting	67
3.3.6	Konjunktiewe kohesiefoute	67
3.4	Slot	72

HOOFSTUK VIER: DIDAKTIESE STRATEGIEë VIR DIE VERBETERING VAN KOHESIE EN KOHERENSIE

4.1	Inleiding	73
4.2	Die onderrig en remediëring van opstelle	73
4.2.1	Probleemareas	75
4.2.2	Voorstelle en wenke	78
4.3	Slot	86

HOOFSTUK VYF: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	88
5.2	Studie se bydrae	88
5.3	Voorstelle vir verdere ondersoek	91

- Bylaag A: Raad van Afgevaardigdes se 10-puntskaal
Bylaag B: Bamberg se 4-puntskaal
Bylaag C: Spearman-Rangkorrelasies
Bylaag D: Adversatiewe konjunktiewe
Bylaag E: Kousale konjunktiewe
Bylaag F: Temporele konjunktiewe
Bylaag G: Additiewe konjunktiewe
Bylaag H: Mutiple Box-and-Whisker Plot
Bylaag I: Peacock (1993) se indeling van voegwoorde

HOOFSTUK 1: PRINSIPIËLE VERANTWOORDING

1.1 Inleiding

In hierdie miniskripsie word daar beoog om te kyk na die gebruik van konjunktiewe kohesie-elemente in die opstelle van Afrikaans Tweedetaal-matrikulante van die Departement van Onderwys en Kultuurdiens (Ex Administrasie: Raad van Afgevaardigdes). Die primêre doel van hierdie studie is om vas te stel

- (i) of die gebruik van sekere konjunktiewe kohesie-elemente soos **en** en **maar** die meer koherente opstel van die minder koherente opstel in die T2-klaskamer onderskei; asook
- (ii) of die minder koherente opstel deur bepaalde konjunktiewe kohesiefoute gekenmerk word.

Die uiteindelijke doelstelling is om 'n raamwerk vir die remediëring van matriekskryfwerk in die Afrikaans T2-klaskamer voor te stel. 'n Soortgelyke studie is deur Hubbard (1987) aangepak as deel van 'n groter projek oor kohesie en koherensie in die skryfwerk van universiteitsstudente. My studie sal op analoë wyse uitgevoer word.

Die res van Hoofstuk 1 behels 'n uiteensetting van die konseptuele raamwerk van my studie. Die konjunktiewe kohesie-elemente wat die Afrikaans T2-matrikulante se skryfwerk kenmerk, asook die kohesiefoute wat hulle begaan, sal daarna in

Hoofstukke 2 en 3 empiries ondersoek word. In Hoofstuk 4 word 'n raamwerk vir die remediëring van niekoherente matriekskryfwerk voorgestel. Hoofstuk 5 is 'n samevattende slothoofstuk.

1.2 Konseptuele raamwerk

Matriekopstelle word in hierdie miniskripsie beskou as **tekste** en die teoretiese uitgangspunte is dié van die diskoersanalise, meer spesifiek die tekslinguistiek.

1.2.1 Diskoers en diskoersanalise

Volgens Crystal (1992:25) is 'n diskoers

A continuous stretch of language larger than a sentence, often constituting a coherent unit, such as a sermon, argument, joke or narrative.

Nunan (1993:118) verwys na 'n diskoers as "communicative events involving language in context". Diskoers word algemeen beskou as 'n interaksie deur middel van taal in 'n konteks of in 'n bepaalde situasie. Verder definieer Richards *et al.* 'n diskoers as "language which has been produced as the result of an act of communication" (1985:111) of soos Cook (1989:6) dit stel, is 'n diskoers "language in use, for communication" en "the search of what gives discourse coherence is discourse analysis".

Diskoersanalise is 'n studie van wat sinne/tekste sinvol en betekenisvol maak, d.w.s. taal in gebruik vir kommunikatiewe doeleindes. Die soek na dit wat taalkommunikasie sinvol en samehangend maak, staan bekend as diskoersanalise. Diskoersanalise is gemoeid

met die faktore wat ons help om te verstaan wat gebeur tydens 'n kommunikasie, en die rede(s) waarom sinne juis in 'n bepaalde volgorde voorkom, nl. die logiese progressie in die kommunikasie.

Onderliggend aan hierdie studie van sinne in 'n sekere diskoers (die sogenaamde sinsgrammatika) is die oortuiging dat die struktuur van taal nie nuttig bestudeer, beskryf, verstaan of verklaar kan word sonder om die kommunikatiewe funksie van taal in ag te neem nie.

* Indien ek praat oor taal se werke.
 NB

'n Sin los van 'n konteks kan nie juis dien as 'n effektiewe middel van kommunikasie nie, maar indien dieselfde sin binne 'n bepaalde konteks geplaas word, sal dit wel slaag as 'n middel waarmee sekere informasie oorgedra kan word. Die effektiwiteit van die kommunikasie deur middel van 'n reeks sinne word geaffekteer deur die koherensie daarvan. Ook sê Halliday en Hasan (1976:142) "... language does not function in isolation; it functions as a TEXT, in actual situations of use ...".

Geïsoleerde sinne en hulle sintaksis verskil dikwels in groot en belangrike opsigte van die sintaksis van die sinne binne 'n konteks, en in natuurlike spraak in so 'n mate

that serious doubts may be cast over their legitimacy and ultimate reality except as curious artefacts of a particular method of elicitation (Givón 1979:13).

Die studie van sintaksis wat toegespits is op sinsvlak, is in 'n groot mate ontnem van die kommunikatief-funksionele konteks en gevolglik neig so

'n studie om die belangrike rol wat kommunikasie-oorwegings in die taal speel, te ontken.

Sinsanalise is 'n taalwetenskap op sy eie, en het te doen met die wyse waarop woorde tot sinne saamgevoeg word. Verder is sinsanalise die 'skeiding' of ontleding van 'n sin in dele/onderdele om die samehang te begryp. 'n Deeglike kennis van die formele aspekte van die taal is 'n vereiste. Formele, grammatiese bindmiddels en hulle funksies moet herken en geïdentifiseer kan word. Sinsanalise bestudeer die sinne in tekste sonder om dit met die konteks te bemoei. Daarom loop die Tweedetaal-aanleerder hom dikwels vas in dubbelsinnighede soos:

Die seun wat die hond jaag ...

Vaardigheid in sinskonstruksie is dus nie noodwendig gelyk aan vaardigheid in kommunikasie nie. Daar is baie meer betrokke in kommunikatiewe vaardigheid as net goeie en korrekte sinskonstruksie.

Teenoor **sinsanalise** staan **diskoersanalise** wat die soeke is na dit wat taal sinvol of samehangend maak. Vir suksesvolle kommunikasie en begrip is sinvolheid en koherensie nodig. In diskoersanalise, anders as in sinsanalise, is grammatiese konformiteit nie essensieel nie; diskoersanalise beskou grammatikareëls as 'n bron en konformeer, of wyk af, indien nodig. In diskoersanalise lê die klem op taal in gebruik, en nie op geïdealiseerde taal nie.

1.2.2 Die tekslinguistiek

1.2.2.a Die verhouding *diskoers* en *teks*

Daar is verskeie menings oor die verhouding tussen tekslinguistiek en diskoers. Die term "diskoersanalise" word gebruik as 'n "umbrella term, encompassing all studies pertaining to language in use" (Wessels 1993:13). Aan die ander kant word dit gebruik om na die gesproke taal te verwys, bv. Coulthard (1977). Volgens Khuzwayo kan die terme "diskoers" en "teks" alternatiewelik gebruik word "as if they carried the same meaning" (1995:2). Hierdie terme word ook dikwels vergelyk en gekontrasteer om óf gesproke en geskrewe teks, óf slegs geskrewe teks te beskryf.

Du Beaugrande en Dressler sê dat die tekslinguistiek die produk is van "the gradual evolution of theory and method toward an independent, specially tailored foundation for the study of texts" (1981:14).

In hierdie studie word die term "tekslinguistiek" gebruik as "the field that concerns itself with the study of written discourse, namely texts" (Wessels 1993:13), dit wil sê, dit verwys na **geskrewe** tekste.

Diskoers bestaan uit teks en konteks. Teks is nie maar net die bymekaargooi van 'n klomp woorde of sinne nie. Daar is 'n kohesie tussen al die elemente wat met mekaar verband hou, en om uit te vind wat eenheid (unity) en betekenis aan hierdie 'stretch of language' verskaf, moet ons verby kyk na, soos Cook suggereer, "the formal rules operating within sentences to people

who use language and the world in which it happens" (1989:13).

1.2.2.b Teks en tekseenhede

Die term "teks" word volgens Halliday en Hasan (1976:1) in die linguistiek gebruik "to refer any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole". Hartley (1982:172) haal Halliday (1978:130) aan en sê dat 'n teks "language in operation" is.

Hartley (1982:172) voeg by dat 'n teks

may be realised by speaking or writing; it may involve any number of participants - even a public debate has some kind of 'unity' and rules, otherwise hecklers would not be defined as such; it may be of any length, from **DANGER** or **TRESPASSERS WILL BE PROSECUTED** to a novel or an encyclopaedia. Text is more, however, than the actualisation of content and role-relations; it is their organised expression.

Verder sê Halliday en Hasan dat

(A) text may be spoken or written, a prose or verse, dialogue or monologue. It may be anything from a single proverb to a whole play, from a momentary cry for help to an all day discussion in a committee (1976:1).

Dit is uiters moeilik om 'n presiese onderskeid te tref tussen 'n teks en 'n nie-teks, aangesien die omskrywing van 'n teks as 'n 'unified whole' 'n semantiese beskrywing is. Die onderskeid is eintlik meer 'n kwessie van graad as van polêre teenoorgesteldes. Tog is daar 'n groot mate van ooreenstemming oor waaruit 'n teks saamgestel is.

Volgens Wybenga (1987:06) is die funksie van die teks drieërlei:

Eerstens is dit informatief. Dit verskaf inligting in samehang met die konteks aan die leser of hoorder. Tweedens is dit performatief. Iets word met woorde gedoen.

Derdens is dit evokatief. 'n Reaksie/respons word van die leser of hoorder ontlok.

Belangrik aan enige tekslinguistiese-analise is die bepaling van 'n tekseenheid waarvolgens die tekseienskappe gedefinieer en gemeet kan word. Tot op datum is die volgende as tekseenhede deur linguïste gebruik: die proposisie, die ortografiese sin, die T-eenheid, die klous (C-eenheid) en die funksionele eenheid of F-eenheid. In hierdie studie word die F-eenheid gebruik. Ons sal hierdie keuse motiveer deur vlugtig na elkeen van die tekseenhede te kyk aan die hand van Hubbard (1989b) aangesien tekslinguistiese analise sover bekend nie voorheen in Afrikaans gedoen is nie.

Die proposisie

Hubbard (1989b:49) haal Brown en Yule (1983:114) se bespreking van Kintsch (1974) aan in verband met die proposisie:

... despite the appearance of a highly formal and therefore objective type of approach, the proposition-based analyses of natural language text is inevitably subjective. If the analyst claims to be able to produce the proposition-set for a piece of text, [...] that proposition-set necessarily represents only a single interpretation. It cannot really be tested. It can only be challenged by another analyst saying,

'My semantic representation is different from yours', and no principled means is available for deciding which is correct, or even which is better.

'n Proposisie bestaan uit 'n predikaat en een of meer argumente (sien Langacker 1972:95-102). In 'n sin soos **My oupa is 'n priester** stel die proposisie 'n verhouding tussen **my oupa** en **priester** voor. In die woorde van Leech (1971:102) is hierdie verhouding "a state of being" genoem. In 'n voorbeeld soos **My oupa sien die priester** is die onderlinge verhouding wat deur die werkwoord gerealiseer word van so 'n aard dat die proses van die een argument na die ander 'oorgaan', d.w.s, dis 'n transitiewe relasie.

Die soorte relasies en aksies wat deur proposisies uitgedruk word, is velerlei van aard. Gevolglik sê Young "propositions ... are spoken of in such terms as material notion, mental activity, logical relation and verbal action" (1980:23).

Die probleem met die proposisie as tekseenheid is dat dit uiters moeilik is om dit objektief te definieer of isoleer, want dit is in sinne vergestalt.

Die ortografiese sin

Hunt (1970), asook Smith en Frawley (1983) maak gebruik van die ortografiese sin as tekseenheid in hulle studies van kohesie. Semantiese relasies kan binne en oor sinsgrense verkry word, maar volgens Halliday en Hasan (1976:09)

cohesive ties between sentences stand out more clearly because they are the only source of

texture; whereas within the sentence there are structural relations as well.

Hulle maak gebruik van die ortografiese sin as 'n tekseenheid. Volgens Halliday en Hasan (1976), verwys die term "sin" spesifiek na die ortografiese sin, d.w.s. dit wat voor 'n punt, uitroepteken of vraagteken voorkom. Die ortografiese sin is ontoereikend vir die doeleindes van hierdie studie, soos geïllustreer in die volgende voorbeelde:

- (1) Die seun het baie hard gewerk, **maar** hy het gedruip.
- (2) Die seun het baie hard gewerk. **Maar** hy het gedruip.

In (1), is **maar** onaanvaarbaar as 'n konjunktiewe kohesiemiddel, omdat dit in die middel van 'n ortografiese sin staan. Maar in (2) is dit wel aanvaarbaar, alhoewel dit eintlik in beide (1) en (2) 'n identiese rol speel. Dus is die ortografiese sin nie 'n bruikbare tekseenheid nie.

Dit sluit die klouse uit, wat binne in die sin self verskyn, bv.

- (3) Die man **wat daar loop**, is my oom.

Die bogenoemde voorbeeld word volgens die ortografiese sin as net een tekseenheid beskou. Die klous "**wat daar loop**" word in die hoofsin ingesluit en die hele sin word beskou as 'n enkele tekseenheid.

Daar is leerlinge wat uiters lang sinne skryf in hulle opstelle. Soms bestaan 'n hele paragraaf uit 'n enkele sin. Volgens hierdie ontleding sou die opstel

dus uit baie min tekseenhede bestaan. Dit sou impliseer dat daar geen kohesie of relasionele koherensie getoon word nie. 'n Sin soos die volgende sou dus beskou word as 'n enkele tekseenheid:

- (4) Pa het die nuwe motor gekoop, en hy het die motor vinnig bestuur aangesien die motor nuut was.

Die T-teenheid

Witte en Faigley (1981) maak gebruik van die T-teenheid as 'n tekseenheid. Hubbard (1989b:62) haal Hunt (1970:190) se definisie van die T-teenheid soos volg aan: "one main clause plus whatever subordinate clauses are attached to that main clause." Witte en Faigley (1981) het eerstens die tekste deur middel van T-teenhede ontleed, daarna die tema ("topic") van elke tekseenheid geïdentifiseer, en die ontwikkeling of progressie van die temas van elke teks uiteengesit. Daar is wel probleme met die gebruik van 'n T-teenheid as 'n tekseenheid. In 'n opstel wat swak geskryf is, is dit soms moeilik om die tema te identifiseer; dus word die T-teenhede moeilik om te bepaal. Daar is ook die moontlikheid van subjektiwiteit wanneer temas geïdentifiseer word. Nog 'n beperking van die T-teenheid as tekseenheid is dat hierdie benadering slegs die relasies tussen temas ("topics") analiseer. Om hierdie redes is die T-teenheid nie 'n bruikbare onderskeiding vir die doeleindes van hierdie ondersoek nie.

Let op die volgende:

- (5) Die seuns wil kos eet, **maar** hulle is suinig.

- (6) Die seuns wil kos eet. **Maar** hulle is suinig.
 (7) Die seuns wil kos eet, **hoewel** hulle suinig is.

Albei (5) en (6) bevat twee T-eenhede elk. (7) word beskou as 'n enkele T-eenheid, want dit bevat net een hoofklous met 'n aangehegte byklous. Dit is 'n beperking van die T-eenheid as 'n tekseenheid.

Die klous (C-eenheid)

Die klous of C-eenheid is die kleinste tekseenheid wat tot dusver bespreek is, en dit is "'n sintaktiese stuktuur wat 'n (hoof)werkwoord bevat" (Ponelis 1979: 5). Cook (1989) en Gutwinski (1976) maak gebruik van klouse as tekseenhede. Die klous is 'n basiese of eenvoudige struktuur wat uit 'n naamwoordfrase en sy geassosieerde werkwoordfrase bevat. "Klousum" is 'n term wat geskep is om die verwarrende term "bysin" te vervang. Engels is, sover vasgestel kan word, die enigste taal wat 'n handige term soos "clause" het om 'n woordgroep met onderwerp en gesegdede woord aan te dui, ongeag daarvan of hierdie groep as sin, of as deel van 'n sin (as bysin) gebruik word (Ponelis 1967:31). Young sê verder

Typically a clause embodies a proposition, that is, an expression in the language of some part of an experience of the world. Propositions are things that are capable of being asserted, or negated, or speculated about, or suggested as being desirable though not actual (1980:23).

Die klous word verder bespreek ten opsigte van die verskeidenheid funksies waarin stukke kan optree aan die hand van Ponelis (1979):

Onafhanklik: as sin

(8) Die mode van die verlede het verander.

Afhanklik: as voorwerp

(9) **Dat die mode van die verlede verander het**, is 'n feit.

Afhanklik: as voorwerp

(10) Pierre Cardin beweer **dat die mode van die verlede verander het**.

Afhanklik: as adjunk

(11) Aangesien die mode van die verlede verander het, moet 'n nuwe modegril gevolg word.

Afhanklik: nabepaling in 'n naamwoordstuk

(12) Die bewering **dat die mode van die verlede verander het**.

Afhanklik: nabepaling in 'n adjektiefstuk

(13) Wêreldgebeure het **so gou** plaasgevind **dat die mode van die verlede verander het**.

Soms is die klous 'n eenheid wat te groot of lank is om isomorfies te wees met retoriese strukture, d.w.s. om presies te korrespondeer wat vorm en relasies betref, en dit behoort dus meer geskik as ander tekseenhede te wees. Appositiewe klouse wat woorde soos: **dit is so; ek bedoel; ek meen en met ander woorde** het 'n retoriese funksie binne die sin, maar is nie noodwendig aparte klouse nie. Dus sal teksanalise in terme van klouse hierdie gedeeltes insluit in plaas van apart te beskou; gevolglik is tekseenhede gekies wat hierdie onderskeid sal uitlig.

Die F-teenheid

In hierdie studie gaan Hubbard (1987) se F-teenheid wat Lieber (1981) se aangepaste/gemodifiseerde weergawe is, as tekseenheid gebruik word. Lieber (1981) se funksionele-teenheid van diskoers of F-teenheid sluit die klous in, maar dit sluit ook sekere frases in wat funksionele ekwivalente van klouse is.

So is albei die gedeeltes in vetdruk in die volgende twee sinne F-teenhede:

(14) Die man/**met die mooi hand**/is hier.

(15) Die man/**wat 'n mooi hand het**/is hier.

Die frase (sonder selfstandige verbum) in (14) vervul dieselfde funksie as die klous in (15). Hubbard (1989b:117) haal Lieber (1981:58) in hierdie verband ter illustrasie aan:

... it was necessary to differentiate those clauses and clause equivalents which not only function syntactically but also serve to advance that development rhetorically from those that seem only to fill essential syntactic slots (such as subject of a sentence) within a matrix clause.

Daarom word die F-teenheid in hierdie studie as 'n tekseenheid gebruik.

1.2.3 Die begrippe konteks, kohesie en koherensie in 'n teks

Wybenga (1987) beweer dat die teks sonder 'n konteks geen betekenis het nie, asook dat die konteks nie van die teks onderskei kan word nie. Wat hierdie aspek betref, verskil diskoersanalise van die meeste ander formele linguistiese studies, soos bv. sintaksis, wat

geïsoleerde/kunsmatige (los) sinne vir studie selekteer. Juis om hierdie rede is diskoersanalise gemoeid met die bestudering van kommunikatiewe funksie om moontlik die kommunikasie en volgorde van konstituente vas te stel.

Die konteks verwyder die meeste dubbelsinnighede in die teks. Verder gee die konteks referente vir die deiktiese kategorieë, bv. die leser se aandag word na 'n spesifieke plek of tydstip gerig. Om hierdie rede kan losstaande sinne dubbelsinnig wees, bv.

(16) Die man wat die vrou dagvaar ...

of

(17) Die ster is pragtig

Ook voorsien die konteks sekere inligting wat nie in die teks verskaf is nie.

Twee belangrike begrippe wat aan diskoersanalise verbonde is, is kohesie en koherensie.

Halliday en Hasan (1976:18-19) definieer kohesie soos volg:

the set of possibilities that exist in the language for making text hang together: the potential that the speaker or writer has at his disposal.

Kohesie is volgens Smith en Frawley (1983:36) 'n semantiese konsep. Dit is 'n band tussen twee sinne, of soos in Hoofstuk 2 gewys sal word, die relasie tussen die F-eenhede.

Halliday en Hasan (1976:4) sê kohesie kom voor as die interpretasie van een element in die diskoers afhanklik is van die ander. Witte en Faigley (1981:190) haal Halliday en Hasan (1976) in hierdie verband aan wat sê: "The one **presupposes** the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it."

kohesie kom tot stand as grammatikale en leksikale verhoudinge bewerkstellig word

gekonnekteerde diskoers = gesprek
 gekonnekteerde diskoers = gesprek
 maar ook geïsoleerde diskoers
 samehangendheid

Vir Halliday en Hasan (1976:190) is kohesie afhanklik van leksikale en grammatikale verhoudinge wat daartoe bydra om sinne (sequences) te verstaan as 'n gekonnekteerde diskoers. Hierdie kohesiemiddele is belangrik omdat hulle daartoe bydra dat aparte of geïsoleerde klouse, sinne en paragrawe na eenhede van gekonnekteerde prosa verander wat na mekaar verwys. Witte en Faigley (1981:190) sê wat kohesiemiddele betref,

Hy [Jannie] kan val los [hy] sê dit
 Simboliese tekste.

opp-komponente
 hang saam
 raibaal
 Hy het van diere omdat
 Unnie soos familie is.

UB

~~(T)hey account for what may also be referred to as textual connectivity of sentences and clauses. They do not by themselves constitute cohesion but they mark which clauses and sentences are related and in what manner. This relatedness of clauses and sentences constitutes the internal cohesion of the text.~~

UB

Kohesiemiddele is dus daardie letterlike teksmeganismes wat die teks saambind, en wat te make het met konneksies in sinne en tussen sinne en stukke. Hierdie meganismes sluit onder andere die volgende in: repetisie, parallellisme, vervangingskohesie, verwysingskohesie, ellips, konjunktiewe kohesie en tyd.

Volgens Cooper (1988:353) word kohesie soos volg gedefinieer:

Global coherence is processed mainly in the reader's long term memory. Short term memory, on the other hand, is more concerned with cohesive ties. These ties are signalled in the surface of the text and help the reader keep relations present in working memory until they can be fully processed by applying related knowledge from long term memory storage.

Kohesie is 'n meer teksgebaseerde begrip in vergelyking met koherensie (hierna bespreek) wat meer lesergebaseerd is.

KB.

De Beaugrande en Dressler (1981:3) definieer kohesie as "the ways in which the components of the surface text, i.e. the actual words we hear or see, are naturally connected within a sequence." Hulle identifiseer 'n wyer reeks kohesiemiddele as Halliday en Hasan (1976), en sluit in parallellisme, styl, tye, aspek, funksionele sinsperspektief en intonasie, maar die basiese begrip van die term is dieselfde.

Kohesie het te make met sinne, en wat tussen sinne en stukke gebeur, terwyl koherensie die hele teks of eenheid dek.

Soos vroeër gesê, is die primêre doel van hierdie studie om vas te stel of sekere tekstuele kenmerke (features) die meer koherente opstel van die minder koherente een onderskei. 'n Breë definisie van koherensie is hoe tekste saamhang om 'n verenigde geheel te vorm. Volgens Cooper (1988:353) is 'n teks koherent as dit 'n "continuity of senses" by die leser aktiveer wat ook bydra tot die formulering van "well integrated stored patterns". Cooper (1988:354) haal Phelps (1985) se definisie van koherensie aan, wat só lei:

Coherence is a property of intentional global relatedness that readers ascribe to textual meaning ...(and)... they perceive their own integration as strongly correlated with the intentions of the writer.

Verder stel Cooper (1988) voor dat globale koherensie meestal in die lesers se langtermyngeheue geprosesseer word.

Volgens Hubbard (1989b) is daar drie tipes koherensie. Die eerste is impressionistiese of holistiese koherensie wat klem op intuïtiewe nosies lê (verwys na Bylaag B). Tweedens is daar verwysende (referential) koherensie wat toegepas word om verwysing en verwysingsfoute te analiseer, en dit word bepaal deur die verwysings wat dwarsdeur die teks voorkom. Derdens is daar relasionele koherensie, wat gedefinieer kan word as

the extent to which the functional units of the text integrate with one another in terms of a set of binary textual relations, such as Reason-Result, Means-Purpose, and others (Hubbard 1989b:17-18).

Om op te som, word Bamberg (1984:305-306) aangehaal:

Coherence is essential if writing is to communicate its intended meaning to a reader, and teaching students to write coherently has been and continues to be an important aspect of writing instruction. However, to teach coherence more effectively, we need a better understanding of the linguistic features and rhetorical structures that create coherence as well as greater insight into the problems students experience in trying to use them.

'n Goeie samehangende paragraaf word gekenmerk deur

eenheid (unity) en koherensie. **Eenheid** word bereik wanneer al die sinne van die paragraaf verband hou met 'n enkele saak, nl. die temasin of "topic". Verder is daar 'n logiese volgorde van sinne in die paragraaf en ook logiese oorgang van een paragraaf na die ander.

Ten slotte word McGrimmon (1967:120) aangehaal:

Literally the word **cohere** means to hold together. A paragraph is said to have coherence when its sentences are woven together or flow into each other. If a paragraph is coherent, the reader moves easily from one sentence to the next without feeling there are gaps in the thought, puzzling jumps, or points not made.

Koherensie kan dus omskryf word as die onderliggende semantiese verhoudings wat 'n teks sinvol, samehangend, verstaanbaar en bruikbaar maak.

1.3

Kohesie in Afrikaans T2-matriekopstelle

As matriekonderwyser van Afrikaans en nasiener van Afrikaans Tweedetaal-matriekopstelle van die voormalige Raad van Afgevaardigdes is dit die skrywer se persepsie dat 'n groot persentasie van hierdie kandidate kohesiefoute begaan in hul stelwerk. Dit lei tot 'n algemene gebrek aan kohesie en koherensie wat tot swak bepunting lei.

Indien 'n lys konjunktiewe kohesiefoute wat in die opstelle van die Tweedetaal-matrikulante van die Raad van Afgevaardigdes voorkom, opgestel kan word, kan dit van onskatbare waarde wees vir die opstel van riglyne vir stelwerkonderrig en die remediëring daarvan. Die belang van so 'n studie word onderstreep deur die feit dat die stelwerkpunt meer as 'n derde van die

Foute →
dies as riglyne
vir stelwerkonderrig
en-remediëring

Hoekom help dit as ek foute insluit in my
verhandeling?

groototaal van die matriekpunt vir Afrikaans Tweedetaal in die voormalige Raad van Afgevaardigdes is.

Opstelskrywe is een area waar amper elke Afrikaans Tweedetaal-onderwyser en leerling probleme ondervind. Eerstens is daar dikwels by die onderwyser 'n gebrek aan kundigheid en/of inspirasie om stelwerk effektief te onderrig. Tweedens ervaar leerlinge die skryfproses as besonder moeilik en ook soms vervelig. Hierdie standpunt word deur Flower se woorde: "If writing is simply the act of 'expressing what you think' or 'saying what you mean', why is writing often such a difficult thing to do?" (1979:19), ondersteun.

Die skryf van opstelle is 'n moeilike taak, want "the act of writing is a complex cognitive skill, not a body of knowledge" (Flower en Hayes 1977:450).

Verder is dit meestal 'n gedwonge taak wat deur beide onderwyser en matrikulant afgehandel word om net aan die letter van die wet te voldoen, sonder dat daar-oor besin word of sonder 'n spesifieke aanslag, en sonder om 'n vaardigheid as sulks te probeer ontwikkel.

Dis teen hierdie agtergrond dat hierdie navorsing onderneem is, nl. om een van die pertinente faktore, kohesie en koherensie, uit te lig vir spesifieke aandag en onderrig.

Hubbard (1987) onderskei vier navorsingshipoteses wat in hierdie minitesis oorgeneem word.

Twee van hierdie hipoteses betref **KONJUNKTIEWE KOHESIEDIGTHEID**, d.w.s. die digtheid van konjunktiewe kohesiemiddele in die tekste:

NB

Rede waarom
Kinders swak
opstelle skryf
NB.
- gebrek aan
onderrig daarvan
of afsteep van
die onderrig
opstelle.

1. Tekste met 'n hoër digtheid van konjunktiewe kohesie sal meer koherent wees.
2. Daar sal 'n korrelasie wees tussen konjunktiewe kohesiedigtheid en die punte wat behaal is.

Die ander twee hipoteses betref **KONJUNKTIEWE KOHESIEFOUTE**:

3. Tekste met minder konjunktiewe kohesiefoute sal meer koherent wees.
4. Daar sal 'n korrelasie wees tussen die getal kohesiefoute en die punte wat behaal is.

HOOFSTUK 2: KONJUNKTIEWE KOHESIE

2.1 Inleiding

In enige diskoers, volg die sinne of uitinge nie bloot op 'n arbitrêre manier nie, maar hulle is op 'n logiese of sinvolle manier aan mekaar gekoppel of gekonnekteer. Gevolglik bestaan daar 'n verhouding tussen hulle. Dit impliseer dat die sinne of uitinge aan sekere 'sequential constraints' moet voldoen om aanvaarbaar te wees (Halliday en Hasan 1976:226). Daarom gebruik sprekers en skrywers verskeie middele, onder andere konjunktiewe, om die sinne en uitinge te konnekteer.

Die enigste kohesiemiddel wat die betekenis van sinne of ander tekstuele eenhede as geheel op 'n konstante manier koppel, staan bekend as konjunktiewe kohesie, d.w.s. "the way in which what is to follow is systematically connected to what has gone before" (Halliday en Hasan 1976:227). Konjunktiewe kohesie word deur kohesiemiddele wat **konjunktiewe** of **konjunksies** genoem word, daargestel, en hulle maak sommige van die skakels wat in die teks behoort te wees, eksplisiet. Doke (1971:27) definieer die konjunktief as 'n woord of woorde wat sinne voorstel of verbind.

Volgens Ponelis bestaan 'n **neweskikkende** konstruksie uit twee of meer funksioneel gelyksoortige lede (konjunkte) wat simmetries (omkeerbaar) geskakel word deur 'n verbindingsmiddel (1979:603). Konjunkte kan

woorde, woorddele, woordgroepe of 'n sin wees. Omdat die terme konjunktief en konjunk maklik verwar kan word, word dit hier ter inligting genoem.

As skakels (konjunktiewe) nie daar is nie, kan die teks onsamehangend wees. Halliday en Hasan (1976) se uiteensetting word hoofsaaklik in hierdie studie gevolg omdat dit beskou word as die standaardbron oor kohesie. Verder ondersteun Brown en Yule dat "they (conjunctions) relate what is about to be said to what has been said before" (1983:191). Hiermee word bedoel dat die konjunktiewe anafories (vooruit) en katafories (agteruit) kan funksioneer.

Konjunktiewe kohesie is egter uiteraard heelwat anders as die ander kohesie-relasies, nl. verwysing, vervanging, ellips en leksikale kohesie. Die laasgenoemde vier tipes kohesie sal eers kortliks bespreek word, en dan konjunktiewe kohesie-relasies.

2.2 Kohesie-relasies

2.2.1 Verwysingskohesie

Verwysingskohesie verwys na

those cohesive devices in a text that can only be interpreted with reference either to some or other part of the text or to the world experienced by the sender and receiver of the text (Nunan 1993:123).

Die elemente van verwysingskohesie kan in drie groepe verdeel word, nl. persoonlik, demonstratief en vergelykend. Let op die volgende voorbeeld van verwysingskohesie:

(19) Maria het die koek gebring. **Sy** het **dit** gebak.

In bogenoemde voorbeeld verwys **Sy** na **Maria** en **dit** na **die koek**.

2.2.2 Vervangingskohesie

Nunan (1993:124) definieer vervanging as "(T)he use of proforms to represent earlier mentioned entities or events". Die elemente van vervangingskohesie kan in drie groepe verdeel word, nl. nominale, verbale en klousvervanging. Let op die volgende voorbeeld van vervanging:

(20) Hierdie **lemoene** is suikersoet. Die **grotes** is ook stroopsoet.

Die woord **lemoene** is deur **grotes** vervang, en **grotes** is dus 'n vervangingskohesiemiddel.

2.2.3 Ellipskohesie

Volgens Halliday en Hasan (1976:88) is 'n ellips dieselfde soort bindingsmiddel as vervanging. In die geval van 'n ellips word sekere woorde weggelaat, terwyl by vervanging 'n element of elemente deur 'n ander element vervang word, bv.

(21) Paulus het **tien bokke**, en ek **een**.

2.2.4 Leksikale kohesie

Leksikale kohesie vind plaas wanneer twee of meer woorde in 'n teks aan mekaar verwant is deur hulle

betekenis, bv.

- (22) Gister het die **dief** by 'n bank ingebreek.
 Die **vent** het my arm ook gebreek. Hierdie
misdadiger gaan gestraf word.

Daar bestaan 'n leksikale kohesieverbintenis tussen **dief**, **vent**, en **misdadiger**, want al drie naamwoorde verwys na dieselfde persoon.

In elkeen van die voorbeelde wat in 2.2.1 tot 2.2.4 gebruik is, is gedeeltes van die voorafgaande tekste deur sekere woorde vervang. Hierdie woorde kan slegs geïnterpreteer word in verband met wat voorafgegaan het.

2.3 Konjunktiewe kohesie-relasies

Met konjunktiewe kohesie of konjunksie gaan ons op 'n ander soort relasie in. Deur konjunksie as 'n kohesiemiddel te beskryf, word die aandag nie as sulks op die semantiese relasies (betekenisverbande) gevestig nie, maar op een bepaalde aspek daarvan, nl. hulle funksie om linguistiese elemente wat in bepaalde volgorde voorkom, te **koppel**, maar wat nie verband hou deur ander strukturele elemente nie. Verskeie moontlikhede kan in ag geneem word om konjunktiewe te klassifiseer. Daar is min inventarisse van dié soorte konjunktiewe relasies. Konjunktiewe word in die literatuur op twee maniere geklassifiseer, naamlik sintakties en semanties.

2.3.1 **Klassifikasie van konjunktiewe volgens sintaktiese funksies**

As ons die konjunktiewe volgens sintaktiese funksies klassifiseer, vind ons, volgens o.m. Ponelis (1979:312-442) drie kategorieë, nl. koördinerende, onderskikkende en bywoordelike konjunktiewe.

In die Tweedetaal-klaskameropset word die konjunktiewe dikwels in drie groepe volgens verskille wat hulle in woordorde veroorsaak geplaas. Hierdie klassifikasie is onder andere deur Barnes (1989:13-15) en Peacock (1993:35-57) gevolg (sien Bylaag I).

Die konjunktiewe word in drie groepe verdeel - die eerste groep verbind twee gedeeltes sonder om 'n verandering in die woordorde te hê, met die tweede groep skuif die werkwoord direk na die konjunktief in die middel, en met die laaste groep kom die gesegde aan die einde van die sin.

In 'n klassifikasie volgens sintaktiese funksie lê die klem op die reëls wat die elemente in 'n **sin** beheer, m.a.w. daar word gekonsentreer op die bou van die sin. Die maksimale sintaktiese eenheid is die sin, en die minimale sintaktiese eenheid is 'n enkele woord. Hierdie sintaktiese klassifikasie is ontoereikend, want in hierdie studie word daar gekyk na relasies binne sinne, asook tussen sinne in opstelle, d.w.s. die fokus is op tekslinguistiek. Verder word daar gekyk na die konjunktiewe wat tekste (opstelle) eerder as sinne, laat saamhang.

2.3.1.a Koördinerende konjunktiewe

Die sogenaamde **hoofklouse** word deur koördinerende konjunktiewe verbind, d.w.s. hierdie konjunktiewe verbind klouse wat gelyk is aan volle afhanklike sinne, bv.

(23) Ek het al my werk voltooi, **en** ek het genoeg tyd oor gehad om te ontspan.

(24) Ek het al my werk voltooi. **En** ek het genoeg tyd oor gehad om te ontspan.

In (23), verbind die konjunktief **en** die twee hoofklouse wat ekwivalent is aan volle onafhanklike sinne.

In (24), koppel die konjunktief twee aparte sinne. Voorbeelde van koördinerende konjunktiewe is **en; maar; tog; so; of** en **dan** (Ponelis 1979:313-314).

2.3.1.b Onderskikkende Konjunktiewe

Onderskikkende konjunktiewe verbind onderskikkende klouse aan hoofklouse. Nog 'n belangrike kenmerk van hierdie onderskikkende klouse is dat hulle nie op hulle eie kan staan nie, bv. **Alhoewel dit warm is of Omdat hy kwaad is.**

Kyk ook na die volgende voorbeeld:

(25) Wanneer Jan siek is (**ondergeskikte klous**), bly hy die hele dag lank tuis (**hoofklous**).

Voorbeelde van onderskikkende konjunktiewe is, o.a.

dat; totdat; wat; wanneer; indien; mits; tensy en sedert (Ponelis 1979).

2.3.1.c **Bywoordelike (Adverbiale) konjunktiewe**

Hierdie kategorie bevat bywoorde wat koppeling tussen klouse aandui. Belangrik ook is dat hierdie konjunktiewe **vryheid van beweging** het, soos duidelik in die geval van **later** in die onderstaande voorbeelde.

(26) Die kinders het eers gaan bergklim. **Later** is hulle na die rivier geneem om te swem.

(27) Die kinders het eers gaan bergklim. Hulle is later na die rivier geneem om te swem.

Voorbeelde van bywoordelike konjunktiewe is, o.a. **derhalwe; nieteenstaande; daarom; anders; daarna; nogtans; gevolglik; verder; dus; aan die ander kant en ten spyte van** (Ponelis 1979).

Aangesien ons klem lê op die semantiese betekenis van woorde, gebruik ons nie hierdie indeling volgens sintaktiese funksie in hierdie studie nie.

2.3.2 **Klassifikasie van konjunktiewe volgens semantiese verhoudings**

2.3.2.a **Inleiding**

Wat die semantiese indeling van konjunktiewe betref, word Halliday en Hasan (1976:238-267) se skema gevolg, want dit is die breedste studie van konjunktiewe kohesie. 'n Teks word deur Halliday en Hasan as 'n "unified whole" (1976:1) beskryf, en dit is essensieel

'n semantiese beskrywing. Aangesien ons met die tekslinguistiek te make het, moet die basiese aannames daarvan in ag geneem word, nl. daar is organisasie **bo** die vlak van sinne en dit is organisasie van **betekenis** eerder as **vorm**.

In hierdie studie gaan daar na sekere tekstuele eenhede wat 'n belangrike rol speel om die betekenis van sinne of tekstuele eenhede in 'n teks te koppel, gekyk word. Daar gaan ook gekyk word na die aard van die betekenis-relasies tussen tekstuele eenhede. Om hierdie redes word daar 'n semantiese klassifikasie aangewend, in plaas van 'n sintaktiese een.

Die vier semantiese kategorieë wat Halliday en Hasan (1976) noem, is: additief, adversatief, kousaal en temporeel.

Let op die volgende eenvoudige voorbeelde ter wille van illustrasie:

- (28) Die hele maand lank het hy gewerk.
- (29) **En** hy het ook die naweke deur gewerk. (**additief**)
- (30) **Tog** is hy nie betaal nie. (**adversatief**)
- (31) **Dus** het sy gesondheid daaronder gely. (**kousaal**)
- (32) **Toe** moes hy 'n week lank tuis bly om aan sterk.
(**temporeel**)

Die woorde: **En**, **Tog**, **Dus** en **Toe** is voorbeelde van konjunktiewe wat die vier kategorieë illustreer. Die bogenoemde vier kategorieë sal gebruik word om onnodige komplikasies te voorkom wanneer met die tekste in Hoofstuk 3 gewerk word.

2.3.2.b Additiewe konjunktiewe

Additiewe konjunktiewe is die algemeenste kategorie van kohesie en hulle bewerkstellig kohesie

simply by signalling that there is more to say about the topic of the previous sentence and even more generally that the two sentences are linked, ...are intended to be seen as related (Khuzwayo 1995:118).

Verder haal sy Cook (1989:21) aan wat sê, "These words may simply add more information to what has already been said (eg. **and; furthermore; moreover;** etc.)."

Lorch en O'Brien sê additiewe konjunktiewe "signify that the subsequent text merely elaborates or extends what has been just previously stated" (1995:120).

Boonop is daar 'n verskil in beginsel tussen strukturele relasies wat binne in die sin geld, en kohesie-relasies wat tussen die sinne geld.

As 'n sin, bv. met **en** begin, beteken dit nie noodwendig dat dit additief funksioneer nie. Daar word ook nie beweer dat as die punt (leesteken) voor **en** verskyn, die woord **en** met 'n ander doel gebruik word nie. **En** kan byvoorbeeld additief of adversatief gebruik word. Wanneer ons kohesie-relasies in ag neem, kan ons die **en**-relasie en **of**-relasie onder die opskrif additief groepeer. Albei die **en**-relasies en **of**-relasies verskyn struktureel in die vorm van koördinasie. Die verskil tussen hierdie twee is nie een van primêre belang vir die doeleindes van tekstuele kohesie nie. In elk geval is dit nie dieselfde verskil as dit wat tussen hulle in koördinasie

aangetref word nie. Die woorde **en**, **of** en **nog** word almal kohesief gebruik as konjunktiewe; dus is hulle almal hier as additief geklassifiseer.

Al drie hierdie konjunktiewe, nl. **en**, **of** en **nog** kan óf 'n interne óf 'n eksterne tipe konjunktiewe-relasie uitdruk. In die additiewe konteks, kan daar nie 'n baie duidelike verskil tussen die twee wees nie, maar wanneer **en** alleen gebruik word, as 'n kohesiemiddel, soos dit verskil van **en dan**, ens., blyk dit dikwels asof nog iets bygevoeg of gesê moet word.

Die negatiewe vorm van die additiewe-relasie word eenvoudig uitgedruk as **nóg**, soos in **Nóg ek kan**. Behalwe **nóg**, is daar verskeie komplekse uitdrukkings met min of meer dieselfde betekenis, bv, **en ... nie; nie ... nóg; en ... nog**.

Daar is spesifieke emfatiese vorme van die **en**-relasie wat slegs in 'n interne sin voorkom. Dit is eintlik die betekenis wat in ag geneem word deur die **en**-relasie wanneer dit die vorm van 'n interne konjunktief is. Daar is 'n groot aantal konjunktiewe wat juis hierdie betekenis het, o.a. **verder; weer eens; ook; boonop; wat nog is** en **behalwe** (Halliday en Hasan 1976:246).

Die eenvoudigste betekenis van die konjunktiewe **of**-relasie is alternatief. In die eksterne sin, word die reeks alternatiewe objektiewe **of** saam met sy uitbreiding, bv. **of anders**, grotendeels beperk tot vrae, versoeke, toestemming en voorspellings. Die alternatief kan dikwels geag word as bestaande uit 'n enkele sin.

EENVOUDIGE ADDITIEWE RELASIES (EKSTERN EN INTERN)

Additief: en; en ook; en ... nog
 Negatief: nog; en ... nie; nie ... of; nóg ...
 nóg
 Alternatief: of; of anders

KOMPLEKSE ADDITIEWE RELASIES (INTERN) : EMFATIES

Additief: verder; boonop; behalwe dit;
 addisioneel; boonop; daarby
 Alternatief: alternatiewelik; so nie; anders; of

KOMPLEKSE ADDITIEWE RELASIES (INTERN) : DE-EMFATIES

Nagedagte: toevallig; terloops

VERGELYKENDE RELASIES: (INTERN)

Soortgelyk : soos; soortgelyk; op dieselfde manier
 eweneens; desgelyks; net so; so;
 insgelyks; ewe so
 Verskillend : aan die ander kant; in teenstelling;
 verskillend of omgekeerd

APPOSITIEWE RELASIES (INTERN)

Uiteensettend: dit is; ek bedoel; met ander woorde; om
 dit anders te stel
 Illustrasie: byvoorbeeld; dus; soos in

Hierdie indeling is volgens Halliday en Hasan
 (1976:249-250).

2.3.2.c Adversatiewe konjunktiewe

Die algemeenste betekenis van die adversatiewe relasie is, soos Halliday en Hasan (1976:250) dit stel, '**contrary to expectation**'. Die verwagtinge kan afgelei word uit die inhoud van wat gesê word of uit die kommunikasieproses, d.w.s. die spreker-hoorder situasie. Lorch en O'Brien spesifiseer wat adversatiewe betref "that the subsequent text is likely to contrast or limit the scope of the content of the preceding text" (1995:120). Cook sê verder "(T)hey may contrast new information with the old information or put another side on the argument" (1989:21). Ons kry kohesie op beide die interne en eksterne vlak.

'n Eksterne adversatiewe relasie is duidelik in die volgende voorbeeld:

(33) Die arbeider het hard gewerk; sy baas het hom dopgehou. **Tog** kon hy nie die mas opkom nie.

Soortgelyk aan **tog** is **maar**, **al** en **nietemin**. Die woord **maar** verskil van **tog** in die opsig dat **maar** die element **en** as een van sy betekenisdraende komponente het, maar **tog** het dit nie. Dus kry ons heelwat sinne wat met **en tog** begin, maar nooit met **en maar** nie.

Die adversatiewe sin word uitgedruk deur 'n aantal woorde en frases. Die woord **net** of **slegs** verskyn dikwels in hierdie opsig, altyd in die aanvangsposisie.

Ander adversatiewe konjunktiewe soos **nietemin**, **nog** en

die voorsetseluitdrukking soos **ten spyte van** is andersyds dikwels heeltemal geaksentueer. In sommige gevalle verskyn die adversatiewe relasies tussen twee sinne met die volgorde omgekeerd, waar die tweede sin, en nie die eerste sin nie, met die **alhoewel-klous** in die **hipotaktiese** struktuur sal korrespondeer.

Die adversatiewe relasie het ook sy interne aspek. Hier is die onderliggende betekenis nog steeds '**contrary to expectation**'. Die bron van die verwagting het nie te make met dit waaroor die vooronderstellende sin gaan nie, maar die sprekerhoorder konfigurasie, d.w.s. die proses wat in die kommunikasieproses bereik word.

Ander adversatiewe uitdrukkings sluit in, o.a. **in elk geval; in ieder geval; wat ook al en óf ... óf**.

WERKLIKE ADVERSATIEWE RELASIES (TEN SPYTE VAN): EKSTERN EN INTERN

Eenvoudig: nog; egter; nogtans; ewenwel; al; tog;
tot nou toe; immers; hoewel; alhoewel;
ofskoon; immers; alleen; slegs; maar
net

Insluitend **en**: maar

Emfaties: nagtans, ten spyte van; in elk geval

KONTRASTIEWE RELASIES (SOOS TEENOOR) (EKSTERN)

Eenvoudig: maar; en

Emfaties: nagtans; aan die ander kant; op
dieselfde tyd; teenoor dit/daarteenoor

KONTRASTIEWE RELASIES (SOOS TEENoor) (INTERN)

Erkennend/

belydend: in feite; in werklikheid, inderdaad
om die waarheid te sê; eintlik

KORREKTIEWE RELASIES (NIE ... MAAR) (INTERN)

Verbetering

van betekenis: in stede van; liewers; inteendeel;
daarenteen

Verbetering

van

bewoording: ten minste; liewers; ek bedoel

AFWYSING (INTERN EN EKSTERN):

Veralgemeende

Relasies: (wat ook al...; nog/tog)

AFWYSING

(GESLOTE): nogtans; op enige manier; in elk geval;
in enige/watter opsig ookal; wat ook al

AFWYSING

(OPEN-ENDED): hoe dan ook; in elk geval; hoe dit
ook al sy, hoe dit ook mag wees

Hierdie indeling is volgens Halliday en Hasan
(1976:255-256).

2.3.2.d Kousale konjunktiewe

Khuzwayo (1995:121) sê "(C)ausal ties indicate that
the second sentence will present a result derived from
the information in the preceding sentence". In

hierdie verband sê Lorch en O'Brien verder dat:

The subsequent text may be related in several ways to the preconnective sentence. One type of relation is cause and effect ... A second type of relation indicated by a causal connective is that the upcoming text will elaborate in a more specific way on the prior text (1995:120).

Cook sê ook dat "(T)hey may relate new information of what has been already given in terms of cause" (1989:21).

Kousale uitdrukkings word uitgedruk deur woorde soos **so; dus; daarom; gevolglik** en heelwat uitdrukkings, o.a. **ten gevolge van; te wyte aan** en **weens dit**. Al hierdie konjunktiewe verbind dikwels met 'n aanvanklike **en**. Hierdie konjunksies kan 'n hele aantal posisies in die sin beklee, maar uit dieselfde algemene tipes bestaan, soos met die adversatiewe.

Kyk na die volgende voorbeeld:

(34) Hy het besef daar was min tyd en baie om te doen;
dus het hy teen 'n vinniger tempo begin werk.

Volgens Halliday en Hasan (1976) is daar 3 tipes kousale relasies, nl. gevolg, rede en doel.

(i) Gevolg: (35) Hy was siek. **Gevolgtlik** kon hy nie sy werk klaarkry nie.

(ii) Rede: (36) Hy het al sy geld gemors. Om hierdie rede is hy gestraf.

(iii) Doel: (37) Hy moes ses A's behaal. **Met dit**

in gedagte het hy dag en nag
geswoeg.

Die onderskeid tussen eksterne en interne tipes kohesie is ietwat minder duidelik binne die konteks van kousale relasies in vergelyking met ander kontekste. 'n Moontlike verklaring hiervoor is die idee van **oorsaak** wat alreeds tot 'n sekere mate deur die spreker geïnterpreteer word. Nietemin is die onderskeid steeds herkenbaar.

Voorbeelde van **interne** kousale-relasies is, o.a. **dus; daarom; gevolglik; dit volg dat; dit blyk hieruit en ons kan aflei dat**. Voorbeelde van eksterne kousale relasies is, o.a. **om hierdie rede; weens dit; met dit in gedagte en met hierdie doel**.

Nog 'n tipe kousale konjunktiewe-relasie is die kondisionele tipe. Die eenvoudigste vorm het die betekenis van **onder die omstandighede**.

KOUSALE RELASIES ALGEMEEN ('OMDAT...SO') (EKSTERN EN INTERN)

Eenvoudig: so; dus; daarom; derhalwe; hieruit
Emfaties: gevolglik; dus; daarna desgelyks; weens dit; vanweë

KOUSALE RELASIES SPESIFIEK

Rede: (Hoofsaaklik Ekstern) om hierdie rede,
weens (Intern) dit volg; op hierdie basis
Gevolg: (Hoofsaaklik Ekstern) as gevolg

hiervan
 (Intern) voortspruitend hieruit
 Doel: (Hoofsaaklik Ekstern) vir hierdie doel;
 met dit in gedagte; met hierdie doel
 (Intern) vir hierdie doel

OMGEKEERDE KOUSALE RELASIES, ALGEMEEN

Eenvoudig: vir (for); omdat
 Kondisionele
 relasies: ('as ... dan') (Ekstern en Intern)
 Eenvoudig: dan
 Emfaties: in daardie geval; as dit die geval is;
 in so 'n geval; onder die omstandighede
 Veralgemeende: onder die omstandighede
 Omgekeerde
 Polariteit: anders; onder die omstandighede
 Respektiewe-
 Relasies: ten opsigte van (Intern)
 Direk: in hierdie verband; met betrekking tot;
 hier
 Omgekeerde
 Polariteit: anders; in ander opsigte; behalwe dit,
 benewens dit; daarbenewens

Hierdie indeling is na aanleiding van Halliday en Hasan (1976:260-261).

2.3.2.e Temporele konjunktiewe

Temporele konjunktiewe suggereer hoofsaaklik 'n **tydsrelasie** wat 'n verskeidenheid relasies insluit, onder andere sekvensieel, gelyktydig, voorafgaande en konklusief. Die relasie tussen die temas, d.w.s. die

onderwerpe van twee agtereenvolgende sinne, mag bloot een van tydsvolgorde wees, m.a.w. die een volg op die ander.

Die temporele relasie in sy eenvoudigste vorm word uitgedruk deur **dan** of **toe**. Die betekenis is sekwensieel.

(38) Hy sal eers sy kos eet. **Dan** sal hy gaan slaap.

Die temporele relasie mag meer spesifiek gemaak word deur die teenwoordigheid van 'n addisionele komponent in die betekenis, sowel as die van tydsvolgorde, o.a. **daarna; later; na 'n rukkie; volgende keer; by 'n ander geleentheid; die volgende dag en tien minute later.**

In sommige gevalle is die eksterne temporele relasie parallel aan die volgorde van die sinne self, die tweede sin verwys na 'n latere gebeurtenis. In sommige gevalle is die tweede sin verwant aan die eerste, deur middel van temporele kohesie, deur 'n aanduiding dat dit op dieselfde tydstip of selfs voorheen, gebeur het, bv. **terselfdertyd; tegelykertyd; en op dieselfde oomblik.**

Die **vooronderstellende sin** (vgl. 38) kan temporeel kohesief wees, nie omdat dit in 'n bepaalde tydsrelasie tot die vooronderstellende sin staan nie, maar omdat dit die einde van 'n sekere proses aandui. Hierdie kohesiewe sin word uitgedruk deur relasies soos **eindelik; ten slotte; aan die einde** en **uiteindelik.**

Temporele konjunktiewe verskil van die ander tipes konjunktiewe in een opsig, nl. dit verskyn in 'n korrelatiewe vorm, met 'n kataforiese tydsuitdrukking in een sin wat die anaforiese een wat volg, antisipeer. Tipiese kataforiese temporele konjunksies is o.m. **eers; ten eerste; eerstens** en **om mee te begin**.

Wat temporele konjunktiewe betref, is dit taamlik maklik om die onderskeid tussen die interne en eksterne tipes te identifiseer en vertolk.

INTERNE VORME:

In die interne tipes, is die volgorde nie in die gebeure onder bespreking nie, maar wel in die **kommunikasieproses**. Woorde soos **toe; dan; nou; tweedens** en **laastens** dui die orde aan.

EKSTERNE VORME:

Ekwivalente eksterne vorme is **nie kohesief nie**, maar deikties, d.w.s. die taalgebruikssituasie wat aanwesig is. Uitdrukkings soos **nou, tot nou toe** en **in die toekoms**, hou verband met wat gesê word in die **huidige situasie**, en hierdie uitdrukkings "do not therefore presuppose anything in the preceding text" (Halliday en Hasan 1976:264), en as hulle **hier en nou** in die **teks** bedoel, is hulle kohesief.

EENVOUDIGE TEMPORELE RELASIES (EKSTERN)

Sekwensieel: (en) dan; (toe); volgende; daarna; na dit; gevolglik; daaropvolgende; latere

Gelyktydig: net toe; daaropvolgende; later; dan; op dieselfde oomblik; gelyktydig; net toe; nou net

Voorafgaande: vroeër; voor dit/dat; voorheen; voorafgaande

KOMPLEKSE TEMPORELE RELASIES (EKSTERN)

Onmiddellik: sommer dadelik; daarop; net voor

Onderbreek: gou; tans; later; na 'n rukkie; ietwat vroeër; voormalig; binnekort

Herhalend: volgende keer; op 'n ander geleentheid; hierdie keer; op hierdie geleentheid; die laaste keer; op 'n vorige geleentheid

Spesifiek: die volgende dag; vyf minute later; vyf minute vroeër; ens.

Duur: tussenin; gedurende hierdie tyd

Afsluitend: teen hierdie tyd; tot daardie tyd dan; tot dan

Presiese Tyd: die volgende oomblik; op hierdie moment/tydstip; die vorige oomblik

BESLISSENDE RELASIES (EKSTERN)

Eenvoudig: eindelik; uiteindelik; aan die einde

SEKWENSIËLE EN KONKLUSIEWE RELASIES (EKSTERN):

KORRELATIEWE VORMS

Sekwensieel: eers ... dan/toe; eers ... volgende; eerste ... tweedens

Konklusief: eerstens ... eindelik; eerstens ... aan die einde

TEMPORELE RELASIES (INTERN)

Sekwensieel: toe/dan; volgende; tweedens
 Konklusief: eindelijk; ten slotte; as 'n
 slotpunt/slotopmerking; om mee af te
 sluit

TEMPORELE RELASIES (INTERN) : KORRELATIEWE VORMS

Sekwensieel: eers ... dan; eers ... volgende;
 eerste ... tweedens ...; in die plek;
 om mee te begin
 Konklusief: ... eindelijk; om mee af te sluit

'HIER EN NOU' RELASIES (INTERN)

Verlede: tot nou; tot op hierdie punt; tot
 hiernatoe; tot nog toe; tevore;
 vroeër; tot op die oomblik
 Teenwoordige: op hierdie punt; hier; hiertoe
 Toekomende: van nou af; voortaan

OPSOMMENDE RELASIES (INTERN)

Kulminerend: om op te som; kortliks; opsommend
 Hervattend: om te hervat; om na die punt terug te
 keer; in elk geval

Hierdie indeling is volgens Halliday en Hasan
 (1976:266-267).

2.4 Raamwerk vir konjunktiewe kohesie en F-eeenhede

Hieronder volg 'n illustrasie van 'n teksontleding. Die teks is eerstens volgens F-eeenhede ontleed, die woorde tussen // en 'n ander // staan bekend as 'n F-eeenhede. Die konjunktiewe is geïdentifiseer (woorde in bold) en geklassifiseer.

Jan het gaan visvang

Jan het **verlede week** (1) besluit // **dat** (2) hy wil gaan visvang // hy het **vroeg** (3) opgestaan // **en** (4) het sy voorbereidings getref // Hy wou die bus haal // **maar** (5) hy het nie geld gehad nie // **Dus** (6) moet hy na die rivier toe loop // **'n Uur later** (7) het hy moeg by die rivier aangekom // **Omdat** (8) dit warm was // het hy onder 'n boom gesit // Hy het baie **weens** (9) die hitte gesukkel // **Eindelik** (10) het hy 'n groot vis gevang // **gevolglik** (11) was hy in sy skik // **Na 'n rukkie** (12) het hy **nog 'n** (13) vis uitgetrek // **Daardie aand** (14) was hy doodmoeg // **verder** (15) was sy kop baie seer // Hy het **sommer dadelik** (16) gaan slaap //

Klassifikasie van konjunktiewe

1. verlede week - temporeel
2. dat - kousaal
3. vroeg - temporeel
4. en - additief
5. maar - adversatief
6. Dus - kousaal
7. 'n Uur later - temporeel

8. Omdat - kousaal
9. weens - kousaal
10. Eindelik - temporeel
11. gevolglik - kousaal
12. Na 'n rukkie - temporeel
13. nog 'n - additief
14. Daardie aand - temporeel
15. verder - additief
16. sommer dadelik - temporeel

Die paragraaf met die opskrif Jan het gaan visvang bestaan uit sewentien F-eenhede en sestien konjunktiewe.

2.5 Konjunktiewe kohesiefoute

2.5.1 Inleiding

kan dit inbring in my koderingstema en by my literatuur-oorsig

Die geudy van Kohesie.

Kohesie is een van die middele wat 'n besonder belangrike bydrae tot die koherensie van 'n teks lewer. As hierdie kohesiekonjunktiewe nie korrek aangewend word nie, ly die teks aan 'n gebrek aan koherensie. Kohesiefoute in 'n teks, konjunktiewe kohesiefoute ingesluit, skep nie net 'n swak indruk nie, maar dit skep ook probleme vir die leser van die teks.

Daar is twee soorte konjunktiewe kohesiefoute. Aan die een kant is daar konjunktiewe ^① kohesiefoute wat die leser se taak **moeilik** maak by die vertolking van die teks, maar die leser slaag uiteindelik daarin om die teks te begryp ② Aan die ander kant, is daar foute wat veroorsaak dat daar meer as een interpretasie van die teks bestaan, wat tot dubbelsinnigheid lei. Hierdie twee soorte foute word bespreek in die vyf klasse

konjunktiewe kohesiefoute, d.w.s. vanaf 2.5.2 tot 2.5.6.

Extract inligting om sin/fout te verstaan.

2.5.2

① Ekstraksiefoute

In hierdie geval blyk dit asof die konjunktief wat gebruik is, korrek en ook vertolkbaar is; mits die leser bereid is om 'n ekstra moeite te doen wat hy gewoonlik nie hoef te doen nie, bv.

(39) Hulle het almal met geesdrif na die nuwe Suid-Afrika uitgesien, maar **nietemin** het dit hulle bang laat voel. (tag; makliker)

Om hierdie sin behoorlik te vertolk, moet die leser sy kennis van die semantiese funksie van **nietemin** asook die betekenis van die ko-tekst gebruik, soos bv. "die aankoms van die nuwe Suid-Afrika" het 'n negatiewe effek op almal omdat die toekomst onseker is.

As so 'n afleiding spesifiek uitgedruk en daarna by die teks gevoeg word, sou die teks meer verstaanbaar wees.

② Vormfoute

Verkeerde vorm v. kohesie-element
Fout regstel voordat jy dit kan interpreteer.

2.5.3

Hierdie kategorie fout sluit al die gevalle in waarin die verkeerde vorm van 'n kohesie-element of konjunktief gebruik is. Die leser moet die fout eers regstel, voordat hy 'n behoorlike interpretasie kan bereik, bv.

(40) Hulle is gelukkig met die nuwe president se regering. **Aan die ander**, is daar nog nie vrede

steun nie hiemee
waars in kraal nie. Hoekom
gebruik, voorgewoord
geopertise word

(NB.)

Kyk na
Pondis (1979); Van Schoor
(1983) en Carstens (2011)

in die land nie.

Hier is dit duidelik dat aan die ander kant bedoel is. Nog voorbeelde van foutiewe vorme wat gereeld in opstelle verskyn is, o.a. met dit in plaas van daarmee; op dit in plaas van daarop; met wat in plaas van waarmee; en vir wat in plaas van waarvoor. Vormfoute sluit in ook idiosinkratiese vorme wat ontoelaatbare taaluitdrukkings is.

2.5.4

③ Weglatingsfoute

konjunktief weggelaat, waar die teenwoordigheid daarvan NB is vir die vertolking v-d- teks.

Soms is dit nodig dat 'n konjunktief bygevoeg moet word om die gegewe teks te vertolk, bv.

NB

(41) Pa wou dit alles aan ons hele gesin meedeel.

Omdat Pa 'n dronklap was, wou die lede van ons gesin nie na hom luister nie.

een wat eindig nie?

NB

Hier is geen teken van 'n verwagte diskontinuerende verhouding nie. Die byvoeging van die konjunktief soos **maar** voor **omdat** is nodig ter wille van 'n behoorlike vertolking.

2.5.5

④ Vervangingsfoute

Die verkeerde (konjunktief) konjunktiewerke (wie stegs verkeerde vorme wie) word gebruik.

Vervangingsfoute word begaan wanneer die verkeerde konjunktief in plaas van die korrekte een gebruik is. Wat hier van belang is, is dat 'n aanvaarbare interpretasie van die teks nog moontlik is, bv.

(42) Hy het hard gewerk **so dat** hy met vakansie kan gaan.

[bv. tensy, wils]

[oudat, want.]

Hier is die **sodat** deur **so dat** vervang, die skrywer is eintlik verwar. Die leser moet **so dat** deur **sodat** vervang om die teks korrek te kan vertolk.

2.5.6

5

Zero-relasiefoute

Hier is 'n konjunktief gebruik wat geen relasie tussen die betrokke F-eenhede aandui nie. Geen relasie kan deur die leser opgebou of ontplooi word tussen die twee sinne nie, bv.

(43) Die mense het almal fees gevier.

(44) Die president se funksie is **gevolglik** om vrede in die land te bewerkstellig.

Kausaliteit.

Hier moet die leser ekstra moeite of prosesseringsenergie insit om te verstaan wat met hierdie teks bedoel word, as die konteks nie bekend is nie.

Het die digtheid van kohesiewe
in invloed op die punttoekenning
van opstelle.

2.5.7

Slot

Die belangrikste rede vir die analisering van konjunktiewe kohesiefoute in die Afrikaans T2-opstelle is eerstens om vas te stel of die digtheid van foute 'n effek op die punttoekenning het. Tweedens, of dit 'n effek op die koherensie van die teks wat geproduseer is, het. Derdens is dit voordelig om hierdie foute uit te ken sodat 'n geskikte remediërende program opgestel kan word om hierdie foute te probeer uitskakel.

Die foute in die korpus is in Hoofstuk 3 aan die hand van Hubbard (1989b) uitgeken en geklassifiseer. In

Hoofstuk 4 is moontlike didaktiese strategieë aangebied om hierdie foute te probeer uitskakel, of ten minste te verminder.

HOOFSTUK 3: EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1 Inleiding

Die doelwit van hierdie hoofstuk is eerstens om die organisasie van die ondersoek uiteen te sit. Tweedens gaan die bevindinge van die analyses van die korpus uiteengesit word. Die term **bevindinge** behels die uiteensetting van die resultate, asook die interpretasie daarvan. Laastens word daar 'n kernagtige opsomming van die slotopmerkings van hierdie hoofstuk voorsien.

3.2 Dataversameling en analise

3.2.1 Die korpus

Die korpus is wetenskaplik gekies. Dertig opstelle uit die Departement van Onderwys en Kultuurdiens (Ex Administrasie: Raad van Afgevaardigdes) se 1994-matriekeindeksamen is as korpus gekies: tien uit die topbepunte afdeling (70% - 100%); tien uit die gemiddelde afdeling (40% - 69%) en tien uit die swak afdeling (0% - 39%). Die opstelle is só gekies dat hulle verteenwoordigend van elke kategorie is om breër insigte te verkry.

3.2.2 Bepunting volgens die Raad van Afgevaardigdes se 10-puntskaal

Vir die doeleindes van hierdie studie is die punte wat deur die Raad van Afgevaardigdes se nasieners toegeken

is, gebruik. Die opstelle is deur twee ervare onafhanklike nasieners bepunt, en die gemiddelde punt van die twee nasieners dien as die finale punt. Die opstelle is beoordeel op algemene indruk volgens die aangehegte 10-puntskaal (Bylaag A), wat deur die Raad van Afgevaardigdes opgestel is. Die spesifieke riglyne wat voorgestel word by die 10-puntskaal verwys na die volgende aspekte van 'n opstel:

3.2.2.a Taal

Korrektheid van taalgebruik, veral ten opsigte van sinsbou, woordorde, woordeskat, puntuasie en alledaagse idioomgebruik word positief beoordeel.

3.2.2.b Inhoud/Styl

Interessante en boeiende inhoud, behoorlike inleiding en gepaste slot, die vermoë om ter sake te skryf, sinvolle rangskikking van gegewens, paragrafering, paslike styl en woordkeuse en korrekte lengte word positief beoordeel.

3.2.2.c Kommunikatieweig

Vir positiewe beoordeling moet die boodskap op 'n ontvanger gerig wees, die styl en trant moet pas, en die sender se rol moet klop met die opdrag in die vraestel.

Die finale punt, asook die persentasie vir elke opstel wat gebruik is, word in **Tabel 01** aangebied.

3.2.3 **Bepaling van koherensie volgens Bamberg se 4-punt-skaal**

Die verkorte vorm van Bamberg (1983) se skaal wat deur Hubbard (1989b) verwerk en gebruik is, is in Bylaag B. Hierdie 4-puntskaal, wat aandag skenk aan kenmerke wat 'plaaslike' en globale koherensie ondersteun, is deur twee onafhanklike beoordelaars gebruik om die opstelle van die korpus te evalueer.

Volgens Bamberg (1984:309) is hierdie skaal baie betroubaar, en dit word dikwels gebruik om koherensie te evalueer. Al die opstelle in die korpus is geëvalueer deur twee onafhanklike evalueerders wat ervare Afrikaansonderwysers is, en die finale punt word in Tabel 01 aangebied as 'n **Holistiese Koherensie-Skatting (Holistic Coherence Rating - HCR)** wat in breë trekke in Bylaag B uiteengesit is. Vir die doeleindes van statistiese ontleding, is die skatting van die twee bepunters saamgevoeg; gevolglik verskyn die punte vanaf 1-8. Na aanleiding van Bylaag B, is die opstelle soos volg gekategoriseer: hoog of koherent (6-8); marginaal (5); laag of niekoherent (3-4).

3.2.4 **Ontleding van F-eenhede**

Om die kohesiedigtheid te bepaal sodat 'n vergelyking tussen die bepunting, die koherensieskatting en die werklike kohesiedigtheid gemaak kan word, is die opstelle in F-eenhede ingedeel.

Die aantal woorde in elke opstel is getel om vas te stel of daar 'n korrelasie gevind kan word tussen

lengte, bepunting en kohesiedigtheid. Kohesiedigtheid is vasgestel deur die aantal konjunktiewe in die opstel te vermenigvuldig met die aantal F-eeenhede daarin. Die konjunktiewe is in elke opstel geïdentifiseer, en volgens die vier kategorieë geklassifiseer (vgl. Halliday en Hasan 1976).

3.3 Data-analise

3.3.1 Korrelasie tussen bepunting en koherensie

Die korrelasie tussen bepunting en koherensie is na aanleiding van Tabel 01 bespreek. Tabel 01 gee 'n statistiese vergelyking tussen bepunting en koherensieskatting van die opstelle van die korpus.

TABEL 01

OPSTEL- NOMMER	RAAD VAN AFGEVAARDIGDES		BAMBERG- EVALUERING	
	PUNT (70)	%	PUNT (4x2)	%
01	58	83	8	100
02	55	79	7	88
03	55	79	8	100
04	53	76	8	100
05	53	76	7	88
06	53	76	8	100
07	53	76	7	88
08	53	76	8	100
09	51	73	6	75
10	49	70	6	75
GEMID.	53,3	76	7,3	91
11	44	63	7	88
12	42	60	7	88
13	41	59	7	88
14	39	56	7	88
15	36	51	6	75
16	35	50	6	75
17	34	49	6	75
18	32	45	6	75
19	30	43	5	63
20	30	43	4	50
GEMID.	36,3	52	6,1	76,25
21	27	39	5	63
22	25	36	5	63
23	25	36	5	63
24	25	36	5	63
25	25	36	4	50
26	22	31	5	63
27	21	30	5	63
28	21	30	5	63
29	20	29	5	63
30	20	29	4	50
GEMID.	23,1	33	4,8	60

Hierdie tabel wys dat daar 'n korrelasie is tussen die bepunting deur die Raad van Afgevaardigdes (algemene

waardeoordeel) en die skatting volgens Bamberg se 4-puntskaal vir koherensie. Die punte en waarde-oordeel van die opstelle in die korpus word in Tabel 01 as punte, asook persentasies gegee.

'n Nadere ondersoek van Tabel 01 waarin die twee stelle persentasies uiteengesit is, toon 'n mate van korrelasie tussen die twee evaluasies. Vir verduideliking gebruik ons die Spearman-Rangkorrelasie. Die Spearman-Rangkorrelasie is die indeks van die liniêre verhouding tussen twee variante. Die korrelasie koëffisient word gebruik om die sterkte van die liniêre assosiasies tussen twee variante te meet. Waardes lê tussen -1 en +1. 'n Positiewe korrelasie is na aan +1 en 'n negatiewe korrelasie is na aan -1. Die nulhipotese vir die korrelasie-analise tussen variante is 1. Vir verdere verduideliking oor die Spearman-Rangkorrelasie verwys na Bylaag C. Die Spearman-Rangkorrelasie (r) tussen die bepunting en koherensie is 0,8955 (vgl. Bylaag C). Dit is 'n positiewe korrelasie, want dit is baie na aan die syfer +1.

Die gemiddelde persentasie van Opstel nr. 01 tot Opstel nr. 10 (die tien beste opstelle) volgens die Raad van Afgevaardigdes se bepunting is 76%. Die gemiddelde persentasie vir dieselfde stel opstelle volgens die Bamberg-evaluering is 91% (7,3 op Bamberg se 4-puntskaal). Dit is hier duidelik dat die top tien opstelle 'n baie hoë koherensie getoon het op Bamberg se 4-puntskaal wat uit 'n skaal van 1-8 bestaan en na 'n persentasie verwerk is.

Wat die middel-kategorie betref, d.w.s. Opstel nr. 11 tot Opstel nr. 20, is die gemiddelde persentasie van

die Raad van Afgevaardigdes 52% terwyl die gemiddelde persentasie vir dieselfde stel opstelle volgens die Bamberg-evaluering 76,25% (6.1 op Bamberg se 4-puntskaal) is. In hierdie kategorie is koherensie steeds bo-gemiddeld (5 is marginaal) hoewel die punte deur die Raad van Afgevaardigdes heelwat laer is. Hier is daar dus wel 'n mate van korrelasie, maar laer as dié van die top tien opstelle.

Wat die swak kategorie betref, d.w.s. Opstel nr. 21 tot Opstel nr. 30, is die gemiddelde Raad van Afgevaardigdes-persentasie 33% terwyl die gemiddelde Bamberg-skatting-persentasie 60% (4.8 op die Bamberg-skaal) is. 5 op Bamberg se 4-puntskaal is marginaal. Dus is die swakker(-ste) opstelle as marginaal of onder marginaal koherent ervaar. Daar is m.a.w. 'n direkte korrelasie tussen die algemene waarde-oordeel en koherensie. Die holistiese koherensie-skatting is egter heelwat hoër as die punte van die Raad van Afgevaardigdes, maar die verskil is verklaarbaar volgens die verskille in skaal - 'n persentasieverwerking van 'n 8-puntskaal gee spronge van 12½% tussen elke skaalpunt. Dit is dus duidelik dat die koherensie-skatting hoër as die Raad van Afgevaardigdes se waarde-oordeel is. Die hoër skaalpunt vir koherensie korreleer wel met die hoë punte van die Raad van Afgevaardigdes, d.w.s. hoog op een skaal korreleer met hoog op die ander skaal.

Bylaag H illustreer hierdie korrelasie duideliker, en dit blyk hieruit dat die gaping (verskil) tussen die twee stelling evaluasies hoër word as daar beweeg word van die goeie tot swakker opstel, d.w.s. hoe swakker die opstel, hoe groter die verskil tussen die twee persentasies.

Volgens Bylaag H, is die mediaan van die Raad van Afgevaardigdes se bepunting 50 persent, maar die mediaan van die Bamberg-skatting is 75 persent (6) vir dieselfde stel opstelle. Hier kan 'n interessante (beduidende) afleiding van Bamberg se 4-puntskaal gemaak word met betrekking tot koherensie. Phelps beskryf koherensie as

the experience of meaningfulness correlates with successful integration during reading, which the reader projects back into the text as a quality of wholeness in its meaning (1985:15).

Dus is dit duidelik dat 'n teks koherent is indien dit aan die verwagtinge van die leser voldoen. Die opstelle is bepunt en beoordeel volgens die graad waarvolgens hulle aan hierdie definisie voldoen. Dit impliseer ook dat die opstelle as redelik koherent ervaar is, want selfs die swakker opstelle het 'n bo-gemiddelde koherensie-evaluering gekry.

3.3.2 Korrelasie tussen konjunktiewe kohesie en koherensie

Die korrelasie tussen konjunktiewe kohesie en kohesiedigtheid word bespreek met betrekking tot Hipotese 1 (Tekste met 'n hoër digtheid van konjunktiewe kohesie sal meer koherent wees). Om hierdie korrelasie te verduidelik, word gebruik gemaak van Tabel 02 wat die volgende inligting voorsien oor elkeen van die opstelle van die kinders: aantal woorde, aantal F-eenhede, aantal konjunktiewe en die vier kategorieë daarvan, nl. additiewe, temporele, kousale en adversatiewe. Die kohesiedigtheid en die aantal kohesiemiddele van elke opstel is ook verskaf.

TABEL 02

NR	AANTAL WOORDE	F- EENHEDE	KONJUNKSIE					KOESIE- DIGTHEID	AANTAL KOESIE- FOUTE en %	
			A	B	C	D	TOT			
1	481	60	11	04	09	08	32	0,53	02	0,004
2	435	69	17	10	09	09	45	0,65	04	0,009
3	379	58	12	05	03	10	30	0,52	02	0,005
4	564	86	15	11	05	04	35	0,41	04	0,007
5	446	72	25	05	03	10	43	0,60	05	0,011
6	540	104	22	21	03	06	52	0,50	03	0,005
7	343	57	15	06	11	02	33	0,58	03	0,009
8	491	95	12	13	04	04	33	0,35	04	0,008
9	526	86	19	13	14	06	42	0,49	03	0,006
10	592	99	33	09	17	08	66	0,67	-	0
11	384	64	13	11	06	04	34	0,53	04	0,010
12	377	55	18	17	10	02	47	0,85	06	0,016
13	366	71	12	08	12	05	37	0,52	04	0,011
14	418	83	15	09	12	05	41	0,49	04	0,010
15	643	122	27	22	21	02	72	0,59	09	0,014
16	406	65	13	16	04	02	35	0,54	06	0,015
17	397	70	05	08	03	02	18	0,26	02	0,005
18	298	58	13	10	06	02	31	0,53	03	0,010
19	369	69	16	08	04	03	31	0,45	05	0,014
20	370	63	18	10	09	03	40	0,63	03	0,008
21	497	86	24	15	08	03	50	0,58	08	0,016
22	396	71	10	15	13	03	41	0,58	02	0,005
23	331	72	17	13	12	03	45	0,63	05	0,015
24	374	72	14	13	08	06	41	0,56	08	0,021
25	396	71	15	11	05	04	35	0,49	05	0,013
26	404	81	11	07	09	06	33	0,41	01	0,002
27	389	63	04	09	11	01	25	0,39	01	0,003
28	414	66	08	08	02	01	19	0,28	05	0,012
29	363	55	06	05	10	-	21	0,38	0	0
30	483	92	14	14	05	02	35	0,38	02	0,004

Sleutel: A = ADDITIEWE

C = KOUSALE

B = TEMPORELE

D = ADVERSATIEWE

Volgens Bylaag C, is die Spearman-Rangkorrelasie tussen kohesiedigtheid en koherensie 0,0838. Dus kan ons aflei dat Hipotese 01 geldig is, want die syfer

0,0838 is na aan die syfer +1 (sien 3.3.1)

Volgens Tabel 02 is die korrelasie tussen kohesiedigtheid en koherensie eweredig versprei.

Wat Tabel 02 betref, is daar heelwat opmerkings of afleidings. Eerstens dui Tabel 02 aan dat Opstel nr. 01 'n getal van 32 kohesiemiddele behels, en hierdie opstel het 'n kohesiedigtheid van 0,53. Dit het ook slegs 2 kohesiefoute (Tabel 03). Aan die ander kant, het Opstel nr. 18 'n getal van 31 kohesiemiddele, asook 'n kohesiedigtheid van 0,53 en 03 kohesiefoute. Opstel nr. 11 het ook 'n kohesiedigtheid van 0,53, maar slegs 34 kohesiemiddele en 4 kohesiefoute. Opstelle nommers 01, 11 en 18 is volgens kohesie-digtheid ewe koherent, maar daar is 'n verskil in die evaluering tussen elkeen van die 3 opstelle (83%, 63%, 45%), asook die koherensieskatting volgens Bamberg se skaal, nl. 100%, 88% en 75% (8, 7 en 6 op die skaal).

Volgens Tabel 02, bied Opstel nr. 12 ook iets ongewoons, want dit het 'n kohesiedigtheid van 0,85 wat die hoogste is in Tabel 02. 'n Nadere ondersoek van hierdie opstel toon dat 10 kort paragrawe geskryf is. Die sinne is uiters lank, daar is ook 7 paragrawe wat slegs uit **een lang** sin elk bestaan. Die kandidaat maak gebruik van 47 kohesiemiddele, en dit is baie meer in vergelyking met ander opstelle van min of meer dieselfde lengte. Die kandidaat maak 14 keer gebruik van die additief **en** in hierdie opstel; dus is die kohesiedigtheid so hoog. Hieruit kom daar 'n algemene bevinding dat sekere gevalle nie so maklik klassifiseerbaar is nie. Dit mag veroorsaak word deur ander faktore wat nie hier ondersoek word nie, bv.

lengte. Lengte mag daarom 'n veranderlike wees wat op 'n ander tydstip in 'n ander studie verder opgevolg kan word. Die feit dat **en** 'n baie bekende konjunktief is wat nie 'n effek op woordorde het nie en dus maklik is om te gebruik, mag ook 'n rol speel.

Opstel nr. 8 is ook 'n uitsondering. Hierdie opstel is uiters lank (491 woorde), en dit het 95 F-eenhede, maar net 33 konjunksies en 'n lae kohesiedigtheid van 0,35. Die paragrawe wissel drasties in lengte: paragraaf 1 het 5 reëls (45 woorde); paragraaf 2 het 11 reëls (109 woorde); paragraaf 3 het 18 reëls (208 woorde); paragraaf 4 het 15 reëls (99 woorde) en paragraaf 5 het 4 reëls (50 woorde). Ook die lengte van die sinne wissel van baie kort tot baie lank: paragraaf 1, sin 1 het 12 woorde; sin 4 het 4 woorde. Paragraaf 2, sin 1 het 4 woorde; sin 2 het 20 woorde en sin 3 het 25 woorde. Die kandidaat maak dikwels gebruik van die konjunktief **dat** (6 keer) en die konjunktief **wat** (11 keer). Twee voorbeelde van goeie logiese sinne is:

(45) Skielik kon sy nie verder hardloop nie, aangesien sy in 'n doodloopstraat beland het. (1ste par., 5de sin).

(46) Mejuffrou Lisa Simon se liggaam was in so 'n toestand dat haar ma haar nie herken het nie (5de par., 4de sin).

Die afleiding is dat die opstel slaag ten spyte van 'n lae kohesiedigtheid. Die inhoud is as "interessant" beskryf, volgens die kommentaar gelewer deur die Raad van Afgevaardigdes se bepunter wat 76% toegeken het; die paragrawe is ook logies en stelselmatig met mekaar

verbind.

Opstel nr. 28 bestaan uit 414 woorde (64 woorde meer as die verwagte lengte van 300 tot 350 woorde), 66 F-eenhede, 19 konjunktiewe, en het 'n lae kohesiedigtheid van 0,28. Die sinne is eenvoudig en kort; daarom is daar nie baie konjunktiewe gebruik nie. Die klomp kort sinne het min verband tot mekaar, soos aangedui in die onderstaande voorbeeld. Wat die verskeidenheid van konjunksies betref, is dit baie beperk. Die konjunktief **en** word 8 keer gebruik; **maar** word 4 keer gebruik; **toe** word 2 keer gebruik. Die taalgebruik is gemiddeld, of liewers alledaags, maar die idees is deurmekaar, d.w.s. die koherensie is uiters gebrekkig. Om hierdie stelling te staaf, is Paragraaf 2 aangehaal:

Pa was die enigste een by die huis. Almal het na die stad gegaan om inkopies te doen. Ek het na my vriend se huis besoek. Ons het maak voorbereidings vir my broer se trou dag op 26 Desember. Pa was nie baie besig nie. Hy het na die stad gegaan om presentjies te koop vir my neef en niggie. Hulle was die appel van my pa se oë. Sy hou baie van hulle.

Hierdie kandidaat is swak punte (30%) deur die Raad van Afgevaardigdes toegeken. Die gebrek aan konjunktiewe kohesiemiddele het waarskynlik bygedra tot die lae punt van 5 op die Bamberg se 4-punt-skaal.

Wat die verhouding tussen aantal woorde in 'n opstel en punte betref, kan daar geen veelseggende afleiding gemaak word nie. Daar is geen relasie nie, want Opstel nr. 01 (die beste opstel) bestaan uit 481 woorde, en Opstel nr. 30 (die swakste opstel) bestaan uit 483 woorde.

3.3.3 Konjunktiewe kohesie

Wat die frekwensie van die verskillende soorte konjunktiewe betref, is die volgorde soos volg: additiewe 455 (40%); temporele 307 (27%); kousale 251 (22%) en adversatiewe 128 (11%); - verkry uit Tabel 08 (Bylaag G), Tabel 07 (Bylaag F), Tabel 06 (Bylaag E) en Tabel 05 (Bylaag D) wat die volgende data voorsien: konjunktiewesoort en frekwensie in elke opstel van die korpus. Weens die lengte word Tabelle 5 tot 8 as Bylae D tot G aangeheg. Die konjunktiewe word in stygende orde van voorkoms bespreek.

3.3.3.a Adversatiewe konjunktiewe

Die adversatiewe word bespreek na aanleiding van Tabel 05 (Bylaag D). Die konjunktief **maar** kom 52 keer voor (41%); **sommer net** 13 keer voor en **slegs** kom net 12 keer voor.

Die konjunktief **maar** verskyn in net 6 opstelle glad nie. Die gewildheid van hierdie konjunktief is waarskynlik toe te skryf aan die feit dat dit van die primêre skool af onderrig is, en die woordorde wat daarmee gepaard gaan, is eenvoudig. In Opstel nr. 5 kom die adversatief **maar** 5 keer voor; **slegs** 4 keer voor in Opstel nr. 2, en **sommer net** verskyn 4 keer in Opstel nr. 13. Dit blyk dus dat dieselfde persoon soms herhaaldelik 'n sekere konjunktief gebruik, miskien omdat die persoon oor 'n beperkte woordeskat beskik en dus dieselfde woordeskat elke keer gebruik. Verder kan dit moontlik 'n stylkenmerk van die

individu wees.

Die ander adversatiewe kom baie min of nie voor nie in die meeste van die opstelle.

Alhoewel Opstelle nr. 24 en 26 albei 6 adversatiewe elk gebruik het, het hulle swak gevaar weens die verkeerde gebruik van hierdie adversatiewe.

Die lae persentasie van adversatiewe (11%) in die korpus dui aan dat die leerlinge nie vertrouwd met hierdie konjunktiewe is nie . Nog 'n rede vir die lae gebruik van die adversatiewe kan wees dat hulle moeilik is om te gebruik, veral ten opsigte van woordorde-konstruksies. Dit is dus moontlik dat die leerlinge doelbewus van hierdie soort konjunktiewe wegbly. Die leerlinge wat die adversatiewe gebruik het, is meestal die top tien kandidate, bv. Opstel nr. 01: 8 adversatiewe; Opstel nr. 02: 9 adversatiewe en Opstel nr. 03: 10 adversatiewe.

3.3.3.b Kousale konjunktiewe

Die kousale konjunktiewe word aan die hand van Tabel 06 (Bylaag E) bespreek. Hierdie konjunktiewe is meer gewild in hierdie korpus as die adversatiewe. **Dat** kom 104 keer, verreweg die meeste, voor (41%). Die ander konjunktiewe wat meestal voorkom is **omdat** - 35 keer, en **want** - 31 keer. Dit mag wees dat hierdie 3 konjunktiewe doelbewus en gereeld vanaf die primêre skool onderrig word. Die ander kousale konjunktiewe kom min voor in hierdie korpus behalwe **so** en **vir** (plus minus 20 keer elk). Daar moet ook opgelet word dat selfs **dat**, **omdat** en **want** nie in elke opstel

verskyn het nie.

Opstel nr. 21 het byvoorbeeld 21 kousale konjunktiewe, maar dit is 'n swak punt deur die Raad van Afgevaardigdes toegeken (39%). Die woordorde in 5 van die sinne met **dat** daarin is verkeerd. Verder is die eenvoudige **want** 7 keer gebruik. Die herhaling of klustergebruik van **dat** en **want** in 'n enkele opstel skep 'n swak indruk, veral as die woordorde foutief is. Dit mag een van die redes wees hoekom die kandidaat 'n lae punt behaal het.

3.3.3.c Temporele konjunktiewe

Tabel 07 (Bylaag F) word gebruik om die temporele konjunktiewe te illustreer. Wat die temporele konjunktiewe betref, is daar 'n totaal van 307. **Dan/Toe** kom 80 keer voor (26%), maar nie in elke opstel nie. Die ander konjunktiewe kom nie gereeld voor nie, maar daar is 'n wye verskeidenheid temporele konjunktiewe wat gebruik is. Die moontlike verklaring hiervoor is dat die korpus uit narratiewe opdragte bestaan, en temporele konjunktiewe kom veral gereeld in narratiewe tekste voor. Elke opstel bevat minstens 5 temporele konjunktiewe.

Opstel nr. 6 het 21 temporele konjunktiewe. **Toe** kom 5 keer voor, **dan** kom 3 keervoor, en die ander konjunktiewe, nl. **op daardie oomblik; skielik; tot so laat; na 'n rukkie; deesdae; tot hier toe; toe meteens; onmiddellik; uiteindelik; dadelik; van daardie dag af en van toe af** kom net 1 keer voor.

Opstel nr. 06 wat 'n narratief is, het volgens

bepunters 'n interessante inhoud gebied, asook die woordorde en woordkeuse was bo-gemiddeld, dus het hierdie opstel 'n hoë 76% deur die Raad van Afgevaardigdes behaal, asook 100% vir koherensie. In teenstelling het Opstel nr. 5 wat slegs 5 temporele konjunktiewe gebruik het, ook dieselfde punte as Opstel nr. 6 behaal. Dit impliseer dat die gebruik van temporele konjunktiewe nie die bepunting direk affekteer nie.

3.3.3.d Additiewe konjunktiewe

Additiewe word bespreek na aanleiding van Tabel 08 (Bylaag G). Wat die additiewe konjunktiewe betref, is hierdie kategorie die gewildste in die korpus. Die konjunktief **en** kom 336 keer voor (74%), en dit verskyn in elke opstel. Hierdie konjunktief is vanaf die primêre skool onderrig en die sinskonstruksie met die gebruik van **en** is baie maklik; dus die herhaaldelike gebruik van **en** deur baie kandidate. Volgens Tabel 08 (Bylaag G) is daar geen duidelike korrelasie tussen die aantal additiewe konjunktiewe wat gebruik is en bepunting nie, d.w.s. daar is nie 'n vaste of merkbare patroon tussen bepunting en die gebruik van additiewe konjunktiewe nie. Die beste opstel in die korpus bevat 11 additiewe en die swakste opstel bevat 14 additiewe. Opstel nr. 10 het 33 additiewe; die **en** wat 'n eenvoudige stuktuur het, is 15 keer gebruik. Die opstel is 70% deur die Huis van Afgevaardigdes toegeken. Opstelle nommers 5, 6, 15 en 21 het die hoogste voorkoms van **en**, en is onderskeidelik 76%, 76%, 51% en 39% toegeken.

Ons kan aflei dat die gebruik van byvoorbeeld **en**,

hoewel dit grammaties die natuurlikste en mees gebruiklike konjunktief is, nie 'n direkte verband met bepunting toon nie.

3.3.4 Korrelasie tussen kohesiefoute en koherensie

Hipotese 03: (tekste met minder konjunktiewe kohesiefoute sal meer koherent wees) sal bespreek word na aanleiding van Tabel 03. Hierdie Tabel bied 'n statistiese vergelyking van foute in die vyf kategorieë aan, nl. ekstraksiefoute, vormfoute, weglatingsfoute, vervangingsfoute en zero-relasiefoute.

TABEL 03
FUNKSIONELE KATEGORISERING VAN KONJUNKTIEWE KOHESIEFOUTE

NR	TIPES FOUTE					TOTAAL FOUTE	AANTAL WOORDE	FOUTE- DIGTHEID %	BAMBERG %	RVA %
	A	B	C	D	E					
1		1		1		2	481	0,004	100	83
2			2	1	1	4	435	0,009	88	79
3		1			1	2	379	0,005	100	79
4		1	1	2		4	564	0,007	100	76
5	1	3		1		5	446	0,011	88	76
6		3				3	540	0,005	100	76
7		2		1		3	343	0,009	88	76
8				4		4	491	0,008	100	76
9		2		1		3	526	0,006	75	73
10						0	592	0	75	70
11	1			3		4	384	0,010	88	63
12		2		4		6	377	0,016	88	60
13		1		3		4	366	0,011	88	59
14		1		3		4	418	0,010	88	56
15		3		6		9	643	0,014	75	51
16		3	2		1	6	406	0,015	75	50
17		1	1			2	397	0,005	75	49
18	1	2				3	298	0,010	75	45
19	1			4		5	369	0,014	63	43
20				3		3	370	0,008	50	43
21	2	3		3		8	497	0,16	63	39
22	1				1	2	396	0,005	63	36
23	1	1		3		5	331	0,015	63	36
24		3		4	1	8	374	0,021	63	36
25		1		3	1	5	396	0,013	50	36
26				1		1	404	0,002	63	31
27				1		1	389	0,003	63	30
28	1	2		2		5	414	0,012	63	30
29						0	363	0	63	29
30				2		2	483	0,004	50	29

Sleutel :

- A = EKSTRAKSIEFOUTE
- B = VORMFOUTE
- C = WEGLATINGSFOUTE
- D = VERVANGINGSFOUTE
- E = ZERO-RELASIEFOUTE

Die Spearman-Rangkorrelasie tussen kohesiefoutedigheid en die Bamberg-evaluering is $-0,887$. Dit is negatief; gevolglik is daar geen positiewe relasie tussen die aantal kohesiefoute wat begaan is en die Bamberg-bepunting nie. Hipotese 03 is nie bekragtig nie.

Die Spearman-Rangkorrelasie tussen kohesiefoute-

digtheid en die Raad van Afgevaardigdes se punte is $-0,526$. Dit is negatief, minder as 0; gevolglik is daar geen korrelasie tussen kohesiefoute-digtheid en die bepunting deur die Raad van Afgevaardigdes nie.

Wat kohesiefoute en koherensie betref, toon Tabel 03 geen vaste of reëlmatige patroon aan nie. Opstel nr. 01 wat 100% vir koherensie toegeken is, het twee kohesiefoute. Aan die ander kant, het Opstel nr. 10 en Opstel nr. 29 geen kohesiefoute nie, maar daar is 'n uiters groot verskil in die punte wat aan hierdie twee opstelle toegeken is (73% en 29% respektiewelik).

Opstel nr. 01 met twee kohesiefoute het 100% (volpunte) op Bamberg se 4-puntskaal behaal, teenoor Opstel nr. 29 wat 63% (5, d.w.s. marginaal op die Bamberg-skaal) behaal het, alhoewel dit geen kohesiefoute het nie.

Opstel nr. 15 wat in die gemiddelde kategorie (51%) volgens die Raad van Afgevaardigdes se bepunting geplaas is, het 9 kohesiefoute. Dit is 75% (6 op die Bamberg-skaal), net bo marginaal, vir koherensie toegeken. In vergelyking daarmee is Opstel nr. 29, wat geen kohesiefoute het nie, maar 'n laer punt (29%) toegeken. Sy koherensieskatting op Bamberg se skaal is 88%; dus baie hoog.

Hieruit is dit duidelik dat daar geen korrelasie tussen koherensie en kohesiefoute in hierdie korpus is nie. Gevolglik is Hipotese 03 nie bekragtig nie.

3.3.5 Korrelasie tussen kohesiefoute en bepunting

Hipotese 4 (nl. dat daar 'n korrelasie sal wees tussen die getal kohesiefoute en punte wat behaal is) sal na aanleiding van Tabel 03 bespreek word.

Die Spearman-Rangkorrelasie tussen kohesiefoutedigheid en die punte van die Raad van Afgevaardigdes is $-0,526$. Dit is negatief, en Hipotese 04 is nie bekragtig nie.

Opstel nr. 01, wat die hoogste punt toegeken is, het 2 kohesiefoute. In teenstelling is Opstel nr. 30 die laagste punt toegeken, maar dit het ook 2 kohesiefoute. Opstel nr. 10 wat 70% toegeken is, het geen kohesiefoute nie. Opstel nr. 29 wat 'n lae 29% toegeken is, het ook geen kohesiefoute nie. Dit spruit uit hierdie data dat daar geen korrelasie is tussen die getal kohesiefoute en puntetoekenning nie; derhalwe is Hipotese 04 nie geldig nie.

3.3.6 Konjunktiewe kohesiefoute

3.3.6.a Ekstraksiefoute

Nege ekstraksiefoute is begaan. In die meeste gevalle moes die hele opstel gelees word om die sin binne konteks te plaas. Terugverwysing en vooruitverwysing moes ook gereeld plaasvind om die sin behoorlik te vertolk.

3.3.6.b Vormfoute

In hierdie korpus is 36 vormfoute geïdentifiseer, en

dit is die tweede hoogste foutsoort in hierdie korpus. Soos blyk uit Tabel 03, het die meeste leerlinge vormfoute begaan.

Hier onder volg 'n lys vormfoute asook die korrekte vorm bv. Opstel 01:

(47) Die Pa is gewoonlik streng, **op die ander** kan hy soms baie gaaf wees.

Die verkeerde vorm, d.w.s. **op die ander** is 'n vormfout en dit behoort **aan die ander kant** te wees.

Opstel 01:	op die ander kant > aan die ander kant
Opstel 03:	ander > anders
Opstel 04:	eensklaps > eenklaps
Opstel 05:	maar tussen dan en nou > intussen
Opstel 06:	nie eens > nie eers
Opstel 07:	onder en tussen > intussen lang saam > langsamerhand
Opstel 12:	definitiewe > definitief
Opstel 13:	in die eiende > aan die einde
Opstel 14:	'n meeste van die tyd > meestal
Opstel 15:	uitendelik > uiteindelik (4 keer) al op die same tyd > gelyktydig een tyd > een keer
Opstel 16:	die volgende oomblik > die volgende oomblik die een helf van die tyd > die helfte van die tyd
Opstel 21:	sekonde latter > sekondes later en ter die selfde uur > terselfde uur
Opstel 24:	in die begin af > van die begin af by die einde van die dag > teen die einde van die dag

en dieselfde as altyd > soos altyd
 Opstel 25: gewoontlik > gewoonlik
 Opstel 28: gou-gou > gou / vinnig
 en te danke aan - te danke aan

Dit is by hierdie kategorie fout duidelik dat die verkeerde vorm gebruik is of dat die spelling meestal verkeerd is.

3.3.6.c Weglatingsfoute

Weglatingsfoute asook zero-relasiefoute kom die minste voor in die korpus, d.w.s. slegs 6 keer elk. Wat hierdie foutsoort betref, kan daar gesien word dat die konjunktief weggelaat is of dat dit deur 'n leesteken vervang is.

Let op die volgende voorbeeld:

(48) Die man het siek geword, (...) Hy was baie gulsig.

Die konjunktief **want** is weggelaat.

Opstel 02: leestekens in plaas van woorde > Saggies daal die verwelkte blare na benede (...) die son skyn na benede.

Opstel 04: leestekens in plaas van woord > Die vrou rook daaglik, (...) die man raak kwaad.

Opstel 16: met (...) tyd > met verloop van tyd
 Ons het 'n pakkie langs die strand gekoop, (...) dit was Marie

3.3.6.d Vervangingsfoute

Die grootste aantal foute wat in die opstelle begaan is, is vervangingsfoute. Die verkeerde konjunktief is gebruik, bv.

(49) **Wanneer** Jan siek was, het hy tuis gebly.

Wanneer behoort **Toe** te gewees het.

Opstel 01:	maar nogtans > nietemin
Opstel 02:	toe > wanneer
Opstel 04:	nou > toe en toe > toe
Opstel 05:	toe > wanneer
Opstel 07:	waarvoor > waarom
Opstel 08:	maar nogtans > nietemin wie > wat (3 keer)
Opstel 09:	en daarom > daarom
Opstel 11:	nou > toe wie > wat as > wanneer
Opstel 12:	wat > dat dan daar > daarom wanneer > toe dus hoekom > daarom
Opstel 13:	wie > wat eers > eerste som > soms en daarom > daarom
Opstel 14:	nou > toe (2 keer) en dat > daarom
Opstel 15:	en dan > en toe wanneer > toe en > terwyl

	dan > toe (2 keer)
	nou > toe
Opstel 19:	en > daarom
	agter > na
	of > en
	dan > toe
Opstel 20:	wie > wat (2 keer)
	as > soos
Opstel 21:	dan > toe (2 keer)
	en dan > en toe
Opstel 23:	toe > wanneer
	dan > toe
Opstel 24:	dan > toe (2 keer)
	nou > toe
	toe > wanneer
Opstel 25:	agter > na
Opstel 26:	waarvan > waarvoor
	toe > nou
Opstel 28:	agter > na
	nou > toe
Opstel 30:	en > gevolglik
	as > toe

Hier is dit duidelik dat konjunktiewe verkeerdelik vervang is, veral temporele konjunktiewe. Die meeste temporele kohesiefoute is veroorsaak deur die vervanging van **toe** deur **as**, **wanneer**, **dan** en omgekeerd. Leerlinge verwar dus tye. Tweedens is **wie** en **wat** omgekeerd gebruik.

3.3.6.e Zero-relasiefoute

Wat hierdie kategorie betref, is daar min foute begaan, slegs 6. Die konteks het daartoe bygedra om die aantal foute tot 'n minimum te beperk. Die leser

moes die hele opstel (konteks) in gedagte hou by die lees van die opstel voordat daar besluit is of daar 'n zero-relasiefout is.

- Opstel 02: Ons is die ouers van die toekoms (en) die appel val nie van die boom af nie.
- Opstel 03: Moenie goeie raad in die wind slaan nie, ons kan nie so aangaan nie.
- Opstel 16: Ek het getwyfel om die mense te help, maar dit het my geskaam.
- Opstel 22: Toe ek terug huis toe gegaan het, meteens het Sandra hom gebel.
- Opstel 24: Maar ek het gedink dat as ek vrou wil hê, dan sal ek meer bly wees.
- Opstel 25: Pa het die hospitaal gebel; daarom gaan ek skool toe.

3.4 Slot

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek uiteengesit. Die dataversameling, asook die analise daarvan, is in hierdie hoofstuk in breë trekke bespreek. Die korrelasies tussen punte, algemene waardebepling en die konjunktiewe kohesiefoute is ook in hierdie hoofstuk gehanteer.

IB : my laaste hoofstuk 73

HOOFSTUK 4 : DIDAKTIESE STRATEGIEË VIR DIE VERBETERING VAN KOHESIE EN KOHERENSIE

4.1 Inleiding

Soos in Hoofstuk 1 aangedui, is hierdie studie hoofsaaklik gefokus op konjunktiewe kohesie, konjunktiewe kohesiefoute, en die voorstel van didaktiese strategieë om die gehalte van die leerlinge se opstelle te verbeter.

Hierdie hoofstuk gaan oor die onderrig en remediëring van opstelle van leerlinge, met die oog op kohesie en koherensie in opstelle.

4.2 Die onderrig en remediëring van opstelle

Die remediëring van opstelle oor die algemeen en die verbetering van kohesie en koherensie in die besonder is 'n omvangryke onderwerp wat van vele kante benader kan word. Geen enkele metodiek vir die onderrig van opstelle kan voorgeskryf word nie. Dit is so, want daar is soveel veranderlikes met betrekking tot die skrywer se doel, die leser se kennis en verwagtinge, en die inligting wat oorgedra moet word. Daar is wel sekere strategieë wat leerkragte kan gebruik om die leerlinge te laat verstaan wat hulle skryf, hoekom hulle dit skryf en ook hoe om dit aan te pak. Dit is egter wenslik dat die onderwyser in sy metodiek uit die staanspoor die leerlinge moet aanspoor (motiveer) om te wil skryf, en **koherent** te wil skryf sodat die

leerlinge die regte gesindheid teen stelwerk het. Dit spreek ook vanself dat die foute wat deur leerlinge begaan is, opgevolg moet word om te verseker dat hulle nie weer voorkom nie. Hierdie foute wat begaan word, is eintlik die stof vir remediëring.

Die onderwyser se kennis van diskoers en diskoersanalise is van die uiterste belang, veral met betrekking tot die onderrig van stelwerk en die remediëring daarvan. Navorsing in die tekslinguistiek het die waarde van taalkennis bo die sinsvlak gedemonstreer. Konsepte of begrippe soos teksstruktuur, die funksie van die onderdele (constituent parts), paragraafstruktuur, kohesie en koherensie is almal belangrik in die skryf en vertolking van 'n teks (Kaplan en Shaw 1983).

Baie keer skryf die onderwyser kommentaar soos 'lomp', 'onleesbaar', 'beroerd', 'onverstaanbaar' of 'vrot' as 'n opstel nie vlot lees of vloei nie. Een van die redes vir so 'n kommentaar deur die onderwyser kan toegeskryf word aan die leerlinge se beperkte of gebrekkige woordeskat. Hierdie beperkte woordeskat affekteer ook kennis van kohesiemiddele. Gevolglik kan daar 'n tekort aan kohesiemiddele of gebrekkige sinsverbinding voorkom. Die leerling is derhalwe verplig om uiters kort sinne in sy opstel te skryf. Ook is die leerling se gebruik van die eenvoudigste konjunksies soos **maar** en **en** soms problematies. Hulle word óf te veel gebruik, óf onvanpas óf verkeerdelik.

Soos in die vorige hoofstuk gedemonstreer is, het blote kennis van die konjunktiewe nie die korrekte gebruik daarvan verseker nie.

Tweedens het herhaaldelike gebruik van bv. **en** wat maklik en foutvry moet wees, nie goeie punte verseker nie. Opstelle nommers 15 en 21 wat 9 en 8 foute respektiewelik gehad het, het steeds baie foute gehad ten spyte van die gebruik van **en**.

Die onsamehangende styl wat in 'n opstel voorkom, is dikwels weens die leerling se gebrek aan kennis van linguistiese meganismes om samehangend te skryf. As die onderwyser vertrouwd met diskoersanalise (tekssamehang) is, sal hy presies weet hoe om hierdie aspek se remediëring doeltreffend aan te pak.

Die uitskakeling van foute moet 'n prioriteit wees in enige pedagogiese program wat toegespits is op die verbetering van kohesie en koherensie in opstelle, want dit is bewys dat swak kohesie tot swak punte lei (Hubbard 1989).

4.2.1 Probleemareas

Eers sal die areas wat aangepak moet word, genoem word en later spesifieke metodes wat gebruik kan word om die kennis te ontwikkel of oor te dra.

Die eerste implikasie van hierdie studie is dat as kohesie beter verstaan word, dit beter onderrig kan word. Ongelukkig is dit so dat die meeste leerkragte net vaagweg bewus van kohesie en koherensie is; daarom moet die leerkragte eerstens met die begrippe **kohesie** en **koherensie** kennis maak. Hulle moet die voordele daarvan besef voordat hulle dit kan onderrig.

Kohesie-onderrig met bewusmaking van kohesiemiddele is dringend noodsaaklik sodat kohesie in leerlinge se tekste verbeter kan word. Sodoende sal die gehalte van leerlinge se opstelle verbeter word.

Skrywers moet dus meer bewus word van konteks, d.w.s. meer lesergerig eerder as skrywergerig wees. As **konteks** beter verstaan word, sal die geskikte getal en soort kohesiemiddele aangewend kan word om die leser ten volle of voldoende in te lig sodat hy die teks kan verstaan.

Die taalidoom, asook woordeskat benodig aandag sodat bindmiddels, en veral konjunktiewe en hulle funksies, korrek gebruik kan word. Woordeskatuitbreiding, met die oog op konjunktiewe en die gebruik daarvan, kan óf voor óf gedurende die stelsaakles aangebied word.

Anglisistiese foute kom baie voor in die opstelle; daarom moet meer aandag aan die kontrastiewe onderrig ten opsigte van konjunktiewe kohesie bestee word. Die leerlinge is geneig om in Engels (Eerste-Taal) te dink, en daarna direk te vertaal, bv.

(50) Jan is afraid because it is dark.
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Jan is bang omdat dit (is) donker.

Kontrastiewe onderrig, d.w.s. "an attempt to predict and elucidate the reactions of learners in a given contact situation" (Nickel 1971:107) speel hier 'n belangrike rol, veral met betrekking tot die gebruik van konjunktiewe, want dit is

assumed that the areas of interference can be

predicted on the basis of contrastive analysis ... where structures of both languages coincide formally and semantically the learning process will be easier, and where they differ the learning process will be inhibited (Nickel 1971:107).

Die opstelle van hierdie korpus is deur leerlinge geskryf wat in 'n area beweeg het wat problematies is, nl. temporele konjunktiewe. Hulle is deur die narratiewe opstelonderwerpe gedwing om hierdie area waarin hulle nie tuis is nie, te betree en eksperimenteer. Opstelonderwerpe moet daarom oor 'n groter area strek om verskillende prosasoorte in te sluit sodat leerlinge onderwerpe kan kies wat hulle kan hanteer.

Tye is verwar en deurmekaar gebruik; die leerlinge gebruik dikwels **as**, **dan**, **wanneer** en **toe** verkeerdelik, bv.

(51) **Wanneer** dit koud was, het ons by die huis gebly
i.p.v. **Toe** dit koud was, ...

Daar sal baie aandag aan temporele konjunktiewe gegee moet word, want hierdie area blyk problematies te wees.

Die doel van remediëring is om die foute tot 'n minimum te beperk of om hulle uit die weg te ruim. As dit gedoen kan word, sal die leerlinge se taalgebruik stelselmatig van taalonsuiwerhede en taalfoute ontslae raak. Kohesie- en koherensie-oefeninge kan dus bydra tot 'n groot mate van verbetering in hierdie area.

4.2.2 Voorstelle en wenke

Spesifieke metodes en praktiese wenke word hier voorgestel. Ten einde die skryfvaardigheid van leerlinge te verbeter, moet die onderrigprogram deeglik beplan word. Die begaafde leerling kom gewoonlik op sy eie reg, en het net die onderwyser se aanmoediging nodig om sy goeie gehalte stelwerk te behou. Die sukkelaars wat 'n beperkte of uiters beperkte stelvermoë het, kan nie op hulle eie klaarkom nie. Hulle is die leerlinge wat 'n doelgerigte program nodig het om hulle stelwerkgehalte effektief te verbeter. Dit is juis hier waar die onderwyser se vernuf en inisiatief van die uiterste belang is. 'n Geskikte remediërende program moet o.a. die volgende insluit: sinsbou, paragraafstruktuur en beplanning van vollengte opstelle of ander tekste en die hersiening daarvan. Hierdie volgorde word hierna gevolg.

Tradisioneel bestaan remediërende onderrig uit oefeninge waar sinne gemaak (opgestel) moet word, uit voltooiing van sinne, sinsreduksie- en woordorde-oefeninge. Die herskryf, asook die redigering van lomp en foutiewe sinne en die bestudering van sogenaamde modelsinne kan ook hier ingesluit word. Hierdie benaderingswyses, nl. sinsgebaseerde oefeninge, is binne perke aanvaarbaar, maar daar is ook ander moontlikhede wat remediëring betref. Die vertrekpunt van hierdie miniskripsie lê klem op teksgebaseerde oefeninge wat langer eenhede as net los sinne voorstaan.

Eerstens moet die leerling basiese sinstukture onder die knie hê voordat hy 'n **paragraaf** of selfs 'n **opstel** kan begin skryf. Die swakker leerling kan meer baat

as hy oefeninge kry om gegewe sinne in 'n paragraaf saam te stel. Aandag moet op die paragraafbou asook die ordening van sinne in 'n paragraaf gevestig word. 'n Paragraaf wat **koherent** is, bevat **'n enkele idee** en die res van die sinne brei daardie kernidee uit.

Die leerlinge se aandag moet op die konjunktiewe skakeling, asook die globale koherensie van die paragraaf gevestig word. Nadat voorbeelde van konjunktiewe, asook saamgestelde sinne deur die leerlinge en die onderwyser uitgeken is, kan skriftelike vaslegging plaasvind, bv. deur cloze-toetse, afparing van items in kolom A en kolom B, meervoudige keusevrae en rangskikking van sinne binne paragrawe. Die afneem van diktee binne 'n gesimuleerde konteks word ook aanbeveel.

Nog 'n beproefde manier van die skrywer om paragraafonderrig te verbeter, is om 'n mengelparagraaf, d.w.s. 'n paragraaf waarin die volgorde van die sinne versteur is, aan die leerlinge te gee. Die leerlinge moet die logiese bou en volgorde van sinne daarin bepaal. Die voorbeeldstuk kan paragrawe uit 'n handboek of 'n outentieke teks wees. Leerlinge kan in groepe of individueel werk, afhangend van hul stelvermoë. So 'n oefening kan óf op die bord óf op 'n transparant aangepak word.

Sluitingstegnieke of cloze-toetse kan ook gebruik word om kohesie by die leerlinge in te skerp. Die leerlinge word voorsien van 'n samehangende paragraaf, en gevra om die konjunktiewe uit te ken. Daarna word hulle gevra word om sekere konjunktiewe deur ander te vervang, sonder om die samehang van die paragraaf te versteur. Op so 'n manier word hulle woordeskat

uitgebrei, want hulle is besig met sinoniemvervanging. Sekere leerlinge kan gevra word om die gegewe konjunktiewe te vervang, bv. **want** deur **omdat**; **omdat** deur **aangesien** en **gevolglik** deur **weens**. Gevolglik moet hulle in staat wees om die woordorde van die betrokke sinne in die paragraaf te verander, deur die gebruik van die **nuwe** konjunktiewe. Hier kan die leerlinge hulle kennis van hulle taallesse waarin konjunktiewe onderrig is, gebruik.

Ook by die sluitingstegniek kan die moontlike antwoorde verskaf word, indien die leerlinge swak is. Voorsien eerstens die leerlinge met die korrekte aantal kohesiemiddele sodat die leerlinge nie deur die oortollige antwoorde verwar word nie. Namate die leerlinge met so 'n oefening vertrouwd raak, kan die gegewe lys met die moontlike antwoorde verleng word. Die leerlinge moet in staat wees om die korrekte antwoorde uit die lys te kan kies. Vra vir die leerlinge om 'n spesifieke antwoord slegs een keer te gebruik. Die skrandere leerlinge kan aangemoedig word om hulle eie antwoorde in te vul, of selfs hulle eie cloze-toetse op te stel wat konjunksie toets.

Sodra die leerlinge 'n samehangende paragraaf kan skryf, kan **langer steltake** gepoog word. Op hierdie stadium kan die skakeling tussen paragrawe beklemtoon word. Paragrawe kan in enige volgorde aan die leerlinge voorsien word, en hulle moet dit rangskik sodat dit 'n samehangende eenheid vorm. Hulle moet noukeurig oplet dat paragrawe in 'n langer stelwerktaak nie los van mekaar staan nie, maar dat daar 'n duidelike konneksie of samehang tussen opeenvolgende paragrawe is. Daar moet 'n gladde oorgang of vloei van die een paragraaf na die ander

wees.

Hulle aandag moet ook gevestig word op die skakels of kohesiemiddele wat tot die samehang of koherensie bydra.

'n Nuttige werkwyse om koherensie en kohesie te onderrig, is om 'n outentieke teks uit te deel wat samehangend is. Volgens Krashen (1985:100) is 'n outentieke teks 'n gesproke of geskrewe teks "created by native speakers for native speakers". Dit is dus nie 'n kunsmatig-opgestelde en pedagogies-gemotiveerde stuk van 'n T2-spreker om die T2-leerder te help met die verwerking van die tweedetaal nie. Die siening is dat 'n nie-outentieke teks maklik 'n kunsmatige en geforseerde taalstyl kan ontaard wat nie 'n behoorlike en betroubare weergawe van die natuurlike taal is soos deur die moedertaal-sprekers gebesig word nie. Krashen (1985:93) stel dit duidelik soos volg:

(T)he profession has moved toward authentic materials because of dissatisfaction with specially prepared texts. Such texts have failed because they typically contain no real message, nothing of interest ...

Die doel met 'n outentieke teks is nie om taal per se te onderrig nie, maar om informasie te kommunikeer. Hierdie informasie vorm dan die basis van wat Wilkins (1983) "kommunikatiewe interaksie" noem. Die gevolg sal wees ware, spontane en interessante gesprekvoering tussen deelnemers in die klas. Die onderwyser moet die leerlinge se aandag vestig op taalkonvensies wat eie is aan die kultuur van die teikentaalspreker sodat hulle die idioom van die tweedetaal kan baasraak. Die teks moet kommunikatief gebruik word om persoonlike

interaksie-situasies te skep en te stimuleer. Outentieke tekste kan dus 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van leerlinge se kommunikatiewe kompetensie, en met die klem op beide vlotheid en akkuraatheid. Smuts (1991) ondersteun hierdie standpunt deur te sê dat "kennis van teksstrukture 'n belangrike bydrae te lewer het tot 'n skrywer se vaardigheid". Soms kan die leerlinge die aard van logiese sinne inneem (indrink) sonder om doelbewus te kopieer. Die koerantberig kan hier 'n vername rol speel, want dit gaan gewoonlik oor die wel en wee van die mens. Leerlinge voel dikwels aangetrokke tot hierdie tipe wetenswaardighede. Die koerantberig bied interessante en prikkelende feitemateriaal aan en dit gee leerlinge iets om oor te skryf. Die leerlinge kan die vorm en koherensie van die berig bestudeer, en na aanleiding daarvan kan hulle gevra word om die feite van die berig in 'n ander vorm te giet.

Kohesie en koherensie in die opstel kan ook verbeter word deur dieselfde oefeninge wat by paragraafonderrig aanbeveel is.

Nog 'n interessante manier om kohesie en koherensie te bevorder, is om **vergelykings** tussen paragrawe van verskeie leerlinge te tref. Die leerlinge kan gevra word om kommentaar oor die gebruik van kohesiemiddele daarin, asook die koherensie daarvan, te lewer. Hulle moet in staat wees om tussen 'n koherente en minder koherente paragraaf te kan onderskei. Om die leerlinge verder te betrek kan hulle gevra word om die gegewe take te bepunt. Daarna kan hulle gevra word om die redes vir so 'n puntetoekenning te motiveer. Afhangend van die stelvermoë van die leerlinge kan hulle ook opstelle op so 'n manier hanteer.

Volgens Veldtman (1995) speel revisie 'n belangrike rol in die onderrig van stelwerk. Hierdie proses van revisie wat 'n kreatiewe proses is, bestaan uit die preskryf, skryf en die redigering van stelwerk. Dit is 'n noukeurige proses wat deeglik beplan en onderrig moet word in terme van wat ons omtrent die skryfproses weet, sowel as die groeiproses van die skrywer indien die verlangde doelwit bereik wil word. Die onderwyser speel 'n kardinale rol hier omdat hy leiding deurgaans die volle reeks skryfprosesse moet gee.

Die integrasie van letterkunde en stelwerk in die klaskamer word ook aanbeveel om die gehalte van stelwerk te verbeter en kan ook help met revisie. Die kortverhale wat voorgeskryf is, kan ook dien as hulpmiddel by die onderrig van stelwerk. Die leerlinge lees die kortverhaal op hulle eie of in groepe. Hulle moet op die koherensie wat in die kortverhaal heers, let en kommentaar daaroor lewer. Hulle moet die kohesiemiddele identifiseer en oplet hoe hulle as skakels gebruik is om die koherensie van die verhaal te behou. Die leerlinge kan daarna gevra word om die kortverhaal in die vorm van 'n koherente paragraaf of opstel op te som. Sodoende sal die inhoud van die kortverhaal deur middel van 'n stukkie skryfwerk hersien of ingeskerp word. Die skrandere of begaafde skrywers kan gevra word om hulle eie kortverhaal te skryf as deel van 'n verrykingsprogram.

Wat gedigte betref, kan daar ook revisie plaasvind. Die leerlinge kyk na die gedig en lewer kommentaar oor die vorm, struktuur en kohesiemiddele wat gebruik is om die gedig te laat vloei. Wat vorm, struktuur en kohesiemiddele van die kortverhaal en gedig betref, kan daar 'n vergelyking in die letterkundeperiode

getref word. Die leerlinge kan gemotiveer word om hulle eie gedigte te skryf.

Die hardopdink-tegniek is ook 'n aanbevole manier om stelwerk te onderrig. Leerlinge word in groepe verdeel en hulle word gevra om alles wat deur hulle gedagtes gaan terwyl hulle skryf, te sê. Idees asook woordeskat word omgeruil, en daarna word die skryfproses voortgesit.

'n Ander oefeningstegniek is om kort toesprakes vir die leerlinge te gee wat hulle voor die klas moet aanbied. Daarna vind debattering en die uiteindelige skryf van die steltaak plaas. Op dié manier word woordeskat, ook kennis van konjunktiewe, opgedoen.

Vryskryf (freewriting) is ook 'n manier om stelwerk te laat bevorder. "Vryskryf is die neerskryf van jou gedagtes sonder pousering. As jy vashaak, herhaal jy die laaste woord totdat jy aan iets dink (Veldtman 1995:56). Hier moet die leerlinge nie absoluut kreatief wees nie. Wat die soorte vryskryf betref, is daar heelwat moontlikhede: 'n gedig, 'n kortverhaal, 'n dialoog, 'n opstel, 'n paragraaf en 'n verslag. Die onderwerpe moet ook 'n wye verskeidenheid insluit.

Remediëring na aanleiding van paragrawe of opstelle wat van foute wemel, kan in 'n latere stadium van onderrig aangebied word, d.w.s. wanneer die leerling in staat is om kohesiemiddele sonder veel moeite te kan gebruik. Die leerling kan óf in groepe (dinkskrum) óf individueel die foutiewe kohesiemiddele uitken en korrigeer. Sodoende sal die leerlinge se kritiese vermoëns, asook hulle taalvermoë ontwikkel

word. Natuurlik sal die onderwyser noukeurig toesig moet hou, indien die gewenste doelwitte bereik moet word.

As die leerlinge gevra word om die hele opstel oor te skryf as dit van taalfoute, insluitend kohesiefoute wemel, word hulle dikwels ontmoedig.

Volgens Veldtman (1995) speel revisie 'n belangrike in die verbetering van die gehalte van skryfwerk. Maar as leerlinge min leiding van die onderwyser ontvang of hulle nie doelbewus te werk gaan nie, kan dit gebeur dat die leerlinge meer foute begaan met die oorskryf. As die leerling weet wat sy foute is nadat die opstel nagesien is, kan hy na die onderwyser toe kom sodat hulle oor die stellings wat hy gemaak het kan gesels. Dit beteken dat daar dan 'n gesprek rondom die probleme plaasvind, en dit help gewoonlik die leerling om helderder te dink en die korrekte skakels tussen sy gedagtes te gebruik.

As die helfte of die meerderheid van die klas se opstelle hopeloos onsamehangend en erg foutief is, en eintlik oorgeskryf moet word, kan die fout of probleem dalk by die onderwyser lê, en nie noodwendig by die leerlinge nie. Die onderwyser kon te streng met die nasien gewees het, of hy kon te min leiding gegee het by die skryf van die opstel. Die onderwyser behoort op hierdie stadium selfondersoek te doen en strategieë uit en te werk (vgl. hierbo) om sulke foutiewe opstelle in die toekoms te vermy.

4.3 Slot

Alhoewel navorsing nog nie afgehandel is, en ons nog nie oor al die antwoorde beskik omtrent kohesie en koherensie in stelwerk nie, is dit die oortuiging van hierdie skrywer dat die onderwyser met 'n agtergrondkennis van diskoersanalise, kohesie en koherensie die stelwerk van leerlinge kan verbeter deur sistematies en volgehoue oefeninge soos voorheen beskryf.

Dit is 'n bekende feit dat baie onderwysers hier vassteek en dit problematies vind om stelwerk, veral die opstel, te onderrig. Die gevolg is dat die onderwyser, asook die leerling gefrustreerd raak in die stelwerkklas. Die onderwyser moet sy vindingrykheid gebruik om die steltake af te wissel, afhangend van die lestema. Weens die feit dat alle diskoerse konteksgebonde is, kan 'n wye verskeidenheid kontekste en skryftake aangepak word. Wanneer die leerlinge die stelwerkles geniet en sukses ervaar, bied dit bevrediging vir beide onderwyser en leerling, en sal dit natuurlik 'n hegte verhouding tussen onderwyser en leerling kweek, veral as dit interaktief ontwikkel word met vrye wisselwerking tussen leerling en onderwyser, en veral as taal en koherensiesensitiwiteit deur middel van selfontwikkeling en selfevaluering bewerkstellig is. Die vaardigheid om 'n wye reeks kommunikatiewe situasies suksesvol te kan hanteer, impliseer dat die leerling geleer het om kommunikatief vaardig te wees.

In die beginstadium kan ook eerder korterige steltake aangepak word, en geleidelik na langerige steltake beweeg word. Namate die leerlinge die steltake en

afwisseling geniet en bemeester, sal hulle meer positief en vatbaar vir kreatiewe uitdagings wees.

Die studie en logiese toepassing van kennis van diskoers, diskoersanalise, kohesie en koherensie sal beslis die gehalte van steltake van leerlinge verhoog, asook hul bewussyn van wat koherente kommunikasie is.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk het hoofsaaklik twee doelwitte. Eerstens gaan die bydrae van hierdie studie hersien word, met die fokus op die doelwitte, bestek van die studie, die metodiek en benaderingswyses, en die bevindinge en insigte wat verkry is. Tweedens sal voorstelle vir verdere ondersoek gedoen word.

5.2 Studie se bydrae

Halliday en Hasan (1976) se belangrike werk wat die grondslag van kohesie in Engels is, het baie navorsing op die gebied van kohesie en kohesiemiddele geloods. In die meeste van die studies wat hierna voortgesit is, is die klem meestal op die verskeie vorme van kohesie, en nie op hulle funksies nie. Wat Afrikaans betref, is daar sover bekend, tot 1995, geen empiriese studies oor kohesie of kohesiemiddele aangepak nie. Dus was een van die doelwitte van hierdie studie om 'n raamwerk vir kohesiemiddele op te stel en toe te pas op 'n seleksie van Tweedetaal-opstelle in Afrikaans met die oog op konjunktiewe kohesie en konjunktiewe kohesiefoute.

Weens die redes wat in Hoofstuk 1 aangedui is, is daar ter wille van die doeleindes van hierdie beknopte studie net een soort kohesie bestudeer, nl. konjunktiewe kohesie, want dit is die oortuiging van

die skrywer dat hierdie soort kohesie die problematiesste vir matrikulante is. Die verskeie soorte konjunktiewe foute is ook bespreek en toegepas op die betrokke korpus. Die verskeie tekseenhede wat voorheen deur ander navorsers gebruik is om tekseienskappe te definieer en meet, is ook oorsigtelik bespreek. Hierdie studie bewys ook dat die F-eenheid wat Lieber (1981) en Hubbard (1989b) gebruik, die geskikste eenheid is waarvolgens konjunktiewe kohesie gemeet kan word. Die invloed van konjunktiewe kohesie en kohesiefoute op die leser se beoordeling van Tweedetaal-opstelle in Afrikaans is ook ondersoek. Dit blyk uit data wat verkry is dat hierdie kohesiefoute indirek van belang is. Hierdie doelwitte het vier hipoteses gegenereer wat in Hoofstuk 3 bespreek is.

Hoofstuk 2 behels 'n oorsigtelike bespreking van die vier konjunktiewe kohesiekategorieë van Afrikaans aan die hand van Halliday en Hasan (1976). Daar is bevind dat 'n volledige lys konjunktiewe in Afrikaans nie opgestel kan word nie, veral ten opsigte van temporele konjunktiewe, want daar is heelwat verskillende moontlikhede, soos blyk uit Tabel 08 (Bylaag G), van temporele konjunktiewe wat in die opstelle aangetref is. Die totale aantal moontlikhede is te groot.

In Hoofstuk 3 is die opstelle volgens F-eenhede ontleed. Die konjunktiewe, asook die konjunktiewe kohesiefoute is geïdentifiseer, gekategoriseer en bespreek. Dit is nou heelwat duideliker hoe hierdie kohesiemiddels in die tekste in werking tree.

Die 4 hipoteses is ook in hierdie hoofstuk bespreek en getoets. Ten slotte, kan die hoofbydrae en bevindinge

van hierdie studie soos volg opgesom word:

'n Raamwerk van die vier soorte konjunktiewe kohesiemiddele wat in Afrikaans voorkom, is opgestel.

In die opstelle is gesien dat additiewe hoofsaaklik gebruik is, daarna temporele, kousale en adversatiewe konjunksies. Daar is ook 'n duidelike voorkeur vir **en** terwyl **dat**, **want**, **maar** en **omdat** redelik dikwels gebruik word. Die redes daarvoor mag die soort onderrig wat hulle hieroor ontvang het en die maklike gebruik van **en** wees.

'n Belangrike afleiding is dat daar heelwat meer temporele konjunktiewe in die opstelle gebruik is aangesien die korpus geheel en al uit narratiewe opstelle bestaan het. Dit het geblyk dat hierdie konjunktiewe vir leerlinge problematies was. Daar is gevolglik aanbeveel dat 'n keuse tussen verskillende prosasoorte gegee behoort te word sodat hulle een kan kies wat binne hul vermoë is.

Die vyf kategorieë waarvolgens konjunktiewe kohesiefoute ingedeel kan word, is duidelik uiteengesit, nl. vormfoute, ekstraksiefoute, weglatingsfoute, vervangingsfoute en zero-relasiefoute.

Die meeste foute was vervangingsfoute, veral **toe x as**, **wanneer**, **dan** en **wie x wat**.

Daar is korrelasie tussen kohesie, koherensie en bepunting. Dit blyk dat die meer koherente opstelle hoër bepunt word. Die korrelasie tussen kohesie en

koherensie wys dat aandag aan kohesie tot koherensie lei en dus tot beter bepunting.

Die korrelasie tussen kohesiedigtheid en koherensie is eweredig versprei.

Daar is geen relasie tussen kohesiefoute-digtheid en bepunting nie.

Daar is geen relasie tussen aantal woorde en bepunting nie. Kandidate word nooit gepenaliseer vir opstelle wat óf te lank óf te kort is nie.

Die leerlinge trek meer voordeel uit die Bamberg-evaluering as die bepunting van die Huis van Afgevaardigdes, want laasgenoemde se memorandum skryf nie duidelik voor hoe en waarvoor punte afgetrek moet word nie. Dit meet slegs 'n holistiese koherensie-indruk, volgens 'n skaal waarvan daar punte afgelees word.

Soos vroeër gesê, was die meeste foute vervangingsfoute, asook probleme met temporele konjunktiewe. Dit blyk dat Anglisismes en spelfoute ook hier 'n rol speel.

5.3 Voorstelle vir verdere ondersoek

Hierdie studie wys dat daar 'n verwantskap tussen koherensie en skryfgehalte en bepunting is, maar verdere navorsing is nodig om dit te spesifiseer. Meer navorsing op die gebied van die funksies van die funksionele-eenhede in die tekste is nodig. Relasionele-koherensie en sy verband met konjunktiewe kohesie kan ook ondersoek word. Wat kohesie betref,

kan 'n vergelyking tussen die verskeie tipes kohesie getref word.

Die ondersoek was onderhewig aan verskeie beperkings. Eerstens moet verdere ondersoeke wyer geskied. 'n Groter verskeidenheid opstelsoorte kan in die korpus ingesluit word, in plaas van slegs narratiewe opstelle. Die bevindinge van hierdie studie is beïnvloed deur die feit dat die korpus slegs uit narratiewe opstelle bestaan uit.

Ander opstelsoorte, nl. die feite-opstel, die betogende, die bespiegelende, die beskrywende asook mymeringe en fantasieë kan ook ingesluit word.

Dit sou nuttiger gewees het as die tekste van die korpus beperk was tot 'n spesifieke demografiese area in plaas van die hele Suid-Afrika. Sodoende kon veelseggender afleidings gemaak word, veral in terme van spesifieke taalidiome en skryfstyle.

Opstelle van dwarsoor die land kon ook ingesluit word in die korpus sodat daar 'n vergelyking getref kan word, bv. tussen foute wat verskillende taalgroepe begaan. Hierdie vergelyking kon beduidende data en bevindinge verskaf. Dit sal ook help met verdere voorstelle vir die remediëring van steltake en foute.

BIBLIOGRAFIE

- Aldridge, M.V. 1984. The linguistic basis of coherence. Linguistic society of Southern Africa. Conference Papers 1: 1-3.
- Bamberg, B. 1984. Assessing coherence: a reanalysis of essays written for the national assessment of educational progress, 1969-1979. Research in teaching English 18(3): 305-319.
- Barnes, A.S.V. 1980. Afrikaanse taal- en styloefeninge. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.
- Botha, J.P. 1987. Afrikaanse sintaksis vir voorgraadse studente. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Brostoff, A. 1981. Coherence: 'next to' is not 'connected to'. College composition and communication 32(3): 278-294.
- Brown, G. en Yule, G. 1983. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carpenter, C. en Hunter, J. 1981. Functional exercises: Improving overall coherence in ESL writing. TESOL Quarterly 15 (5): 425-434.
- Cluver, A.D. de V. (red.). 1990. Studiegids 2 vir LNG100-S. Pretoria: Unisa.
- Connor, U. and Johns, A.M. 1990. Coherence in writing. Virginia: Alexandria.
- Cook, G. 1989. Discourse. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, A. 1988. "Given-New" - Enhancing coherence through cohesiveness. Written communication 5(3): 352-367.
- Coulthard, M. 1977. An introduction to discourse analysis. London: Longman.
- Crystal, D. 1992. Introducing linguistics. London: Penguin.
- Dahlgren, K. 1989. Discourse coherence and naive semantics. Duisberg: L.A.U.D.
- De Beaugrande, R. and Dressler, W. 1981. Introduction to text linguistics. London: Longman.
- De Stadler, L.G. 1989. Afrikaanse Semantiek. Johannesburg: Southern.

- Doke, C.M. 1971. Textbook of Southern Sotho grammar. Cape Town: Longman.
- Enkvist, N. E. 1979. Coherence, pseudo-coherence and non-coherence. In: Ostman, J.O. (red.).
- Fahnestock, J. 1983. Semantic and lexical coherence. College composition and communication 34(4): 400-416.
- Flower, L. 1979. Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. College English 4(1): 19-37.
- Flower, L. and Hayes, J.R. 1977. Problem-solving strategies and the writing process. College English 39(4): 449-461.
- Freedman, A. et al. 1983. Learning to write: First Language/second Language. London: Longman.
- Givón, T. (red.). 1979. Discourse and syntax. New York: Academic Press.
- Gutwinski, W. 1976. Cohesion in literary texts. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. A. K. 1978. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. 1976. Cohesion in English. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. 1989. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. 1983. The practice of English language teaching. Harlow, Essex: Longman.
- Harris, J. 1993. Introducing writing. England: Penguin.
- Hartley, A. F. 1982. Linguistics for language learners. London: Macmillan.
- Hatch, E. and Farhady, H. 1982. Research design and statistics for applied linguistics. Cambridge: Newbury House.
- Hubbard, E. H. 1984. Cohesion errors in ESL writing. Ongepubliseerde referaat gelewer by die LVSA-Kongres: Pretoria.
- Hubbard, E. H. 1987. Conjunctive cohesion and relational coherence in university student writing. In: Webb, V.N.(red.).

Hubbard, E. H. 1989a. Cohesion errors in the academic writing of second language users of English. English usage in Southern Africa 20(2): 1-19.

Hubbard, E. H. 1989b. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. Ongepubliseerde D.Litt. et Phil.-proefskrif. Pretoria: Unisa.

Hubbard, F.A. 1988. How writing works. New York: St. Martin's Press.

Hunt, K. 1970. Recent measures in syntactic development. In: Lester, M. (red.).

Johnson, K. and Porter, D. (reds). 1983. Perspectives in communicative language teaching. London: Academic Press.

Kaplan, R.B. and Shaw, P.A. 1983. Exploring academic discourse. Rowley Mass: Newbury House.

Khuzwayo, T.C. 1995. Grammatical cohesion in Zulu. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Durban: Universiteit van Natal.

Kintsch, W. 1974. The representation of meaning in memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Krashen, S.D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. Harlow, Essex: Longman.

Langacker, R.W. 1972. Fundamentals of linguistic analysis. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Leech, G.N. 1971. Meaning and the English verb. London: Longman.

Lester, M. (red.). 1970. Readings in applied transformational grammar. New York: Holt, Rhinehart and Winston.

Lieber, P. E. 1981. Cohesion in ESL students' expository writing: a descriptive study. Doktorale-proefskrif. Ann Arbor: New York University. University Microfilms International.

Lorch, R.F. and O'Brien, E.J. 1995. Sources of coherence in reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lorch, S. 1981. Basic writing: a practical approach. Cambridge: Winthrop Publishers.

Marais, J. M. 1985. Taalnormering in die skool: 'n onderwyser se perspektief. SPIL PLUS 10: 366-370.

- Murray, D.M. 1978. Teach the motivating force of revision. English Journal 67(7): 85-101.
- Nickel, G. (red.). 1971. Papers in contrastive analysis. Cambridge: University Press.
- Nunan, D. 1993. Introducing discourse analysis. London: Penguin.
- Ostman, J.O. (red.). 1979. Reports on text linguistics: Semantics and Cohesion. Abo: Abo Akademi Foundation.
- O'Sullivan, T. et al. 1989. Key concepts in communication. London: Routledge.
- Peacock, M. 1993. Presteer in Afrikaans. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Phelps, L.W. 1985. Dialectics of coherence. Toward an integrated college English 47: 12-19.
- Ponelis, F.A. 1967. Sintaktiese teorie en die om - te groep in Afrikaans. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth.
- Ponelis, F.A. 1968. Grondtrekke van die Afrikaanse sintaksis. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Ponelis, F. A. 1979. Afrikaanse sintaksis. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Richards, J. et al. 1995. Longman Dictionary of applied linguistics. Harlow, Essex: Longman.
- Ridge, E. 1992. Communicative language teaching: Time for review. SPIL PLUS 21: 95-107.
- Ritchie, W.C. 1978. Second language acquisition research. New York: Academic Press.
- Roets, N. 1990. Afrikaans vir akademiese doeleindes. Ongepubliseerde D. Litt. et Phil.-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Smith, R.N. en Frawley, W. J. 1983. Conjunctive cohesion in four English genres. Text 3(4): 347-373.
- Smuts, R. 1991. Die onderrig van skriftelike stelwerk in Afrikaans as eerste taal op senior sekondêre vlak. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Tannen, D. (red.). 1984. Coherence in spoken and written discourse. Norwood, New Jersey: Ablex.

Veldtman, J.M. 1995. Die onderrig van skryfvaardighede aan Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge: 'n evaluering van verskillende benaderings en insigte uit verwante taalstudies. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Durban: Universiteit van Natal.

Visser, M. 1992. Theoretical syntax in second language acquisition and classroom research. SPIEL PLUS 21: 159- 185.

Webb, V.N. (red.). 1987. Taalseminaar 1987. Pretoria: University of Pretoria.

Wessels, E.M. 1993. Bonding and related measures of coherence in student academic writing. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria: UNISA.

Widdowson, H.G. 1983. New starts and different kinds of failure. In: Freedman, A. *et al.* (red.).

Wilkins, D. 1993. Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teaching of languages in secondary schools. In: Johnson and Porter (reds.). 1983: 24-37.

Witte, S.P. en Faigley, L. 1981. Coherence, cohesion and writing quality. College composition and communication. 32(3): 189-204.

Wybenga, D.M. 1987. Diskoersanalise en stilistiek. Pretoria: Serva.

Young, D. 1980. The structure of English clauses. London: Hutchinson.

Bylae A: Raad van Afgevaardigdes se 10-puntskaal

	LANG OPSTEL	KORT OPSTEL	BRIEF	SPESIFIEKE RIGLYNE
MAKS	..70 .....	. 35.....	. 40 ...	Skitterend, sprankelend, boeiend. Taal foutloos, inhoud en styl oorspronklik, logies, kommunikasie in die kol.
G +	. 63 .....	. 32 .....	. 36 ...	Uitstekend. Vlot, idiomaties, baie min foute. Insig en styl getuig van eie siening. Baie interessant. Kommunikatieweet reg.
	60	30	34	
G ..	. 56 .....	. 28 .....	. 32 ...	Goed. Taal vry van ernstige struktuurfoute, woordeskat goed, interessant, kommunikatieweet reg.
	53	27	30	
G -	. 49 .....	. 25 .....	. 28 ...	Neig in die rigting van goed ten spyte van enkele swakhede.
	46	23	26	
M +	. 42 .....	. 21 .....	. 24 ...	Beter as gemiddeld. Redelike tot goeie taalbeheer, min ernstige foute, woordeskat alledaags, inhoud en styl ietwat interessant, slaag om te kommunikeer.
	39	20	22	
M ..	. 35 .....	. 18 .....	. 20 ...	Gemiddeld. Taalbeheer redelik. Inhoud/styl gewoon. Kommunikatieweet bereik die doel.
	32	16	18	
M -	. 28 .....	. 14 .....	. 16 ...	Redelik. Moedertaalversteuring opmerklik, w/skat eenvoudig, oninteressante inhoud, sukkel om te kommunikeer maar iets wat kompenseer.
	25	13	14	
S +	. 21 .....	. 11 .....	. 12 ...	Swak - hier en daar iets goeds. Neig om vervelig te wees. Kommunikasie gebrekig.
	18	9	10	
S ..	. 14 .....	. 7 .....	. 8 ...	Swak. Taal vermink. Inhoud/styl vervelig met herhalings. Geen teken van kommunikasie nie.
	11	6	6	
S -	. 7 .....	. 4 .....	. 4 ...	Uiters swak, skaars verstaanbaar, deurmekaar, sonder enige meriete.

Bylae B: Bamberg se 4-puntskaal

Bamberg's (1983) Four-point Holistic Coherence Scale




Rating categories

Category labels (Connor&Lauer 1985)

- | | | |
|---|--|--------------|
| 4 - Writer... | | |
| *identifies the topic and does not shift or digress | | FOCUS |
| *orients reader by describing the context or situation | | CONTEXT |
| *organises details according to a discernible plan, sustained throughout the essay | | ORGANISATION |
| *skillfully uses cohesive ties to link sentences and paragraphs | | COHESION |
| *often concludes with a statement that gives reader a definite sense of closure | | CLOSURE |
| *makes few or no grammatical errors that interrupt reading process | | GRAMMAR |
| | | |
| 3 - Writer... | | |
| *meets enough of the criteria above to enable reader to make at least a partial integration of the text | | |
| | | |
| 2 - Writer... | | |
| *does not identify the topic, which is also difficult to infer | | |
| *shifts topic or digresses frequently | | |
| *assumes reader shares context and provides little or no orientation | | |
| *has poor organisational plan and frequently relies on listing | | |
| *uses few cohesive ties to link sentences or paragraphs | | |
| *makes numerous grammatical errors that interrupt the reading process | | |
| | | |
| 1 - Essay is almost incomprehensible because missing or misleading cues prevent reader from making much sense of the text | | |

Bylae C: Spearman-Rangkorrelasie

	RVA	BAMBERG	K. DIGTHEID	F. DIGTHEID
RVA *	1.0000	0.8955	0.3100	- 0.0526
**	(30)	(30)	(30)	(30)
***	1.0000	0.0000	0.0951	0.7769
BAMBERG *	0.8955	1.0000	0.0838	- 0.0887
**	(30)	(30)	(30)	(30)
***	0.0000	1.0000	0.6518	0.6331
K.DIGTHEID *	0.3100	0.0838	1.0000	0.3727
**	(30)	(30)	(30)	(30)
***	0.0951	0.6518	1.0000	0.0448
F.DIGTHEID *	- 0.0526	- 0.0887	0.3727	1.0000
**	(30)	(30)	(30)	(30)
***	0.7769	0.6331	0.0448	1.0000

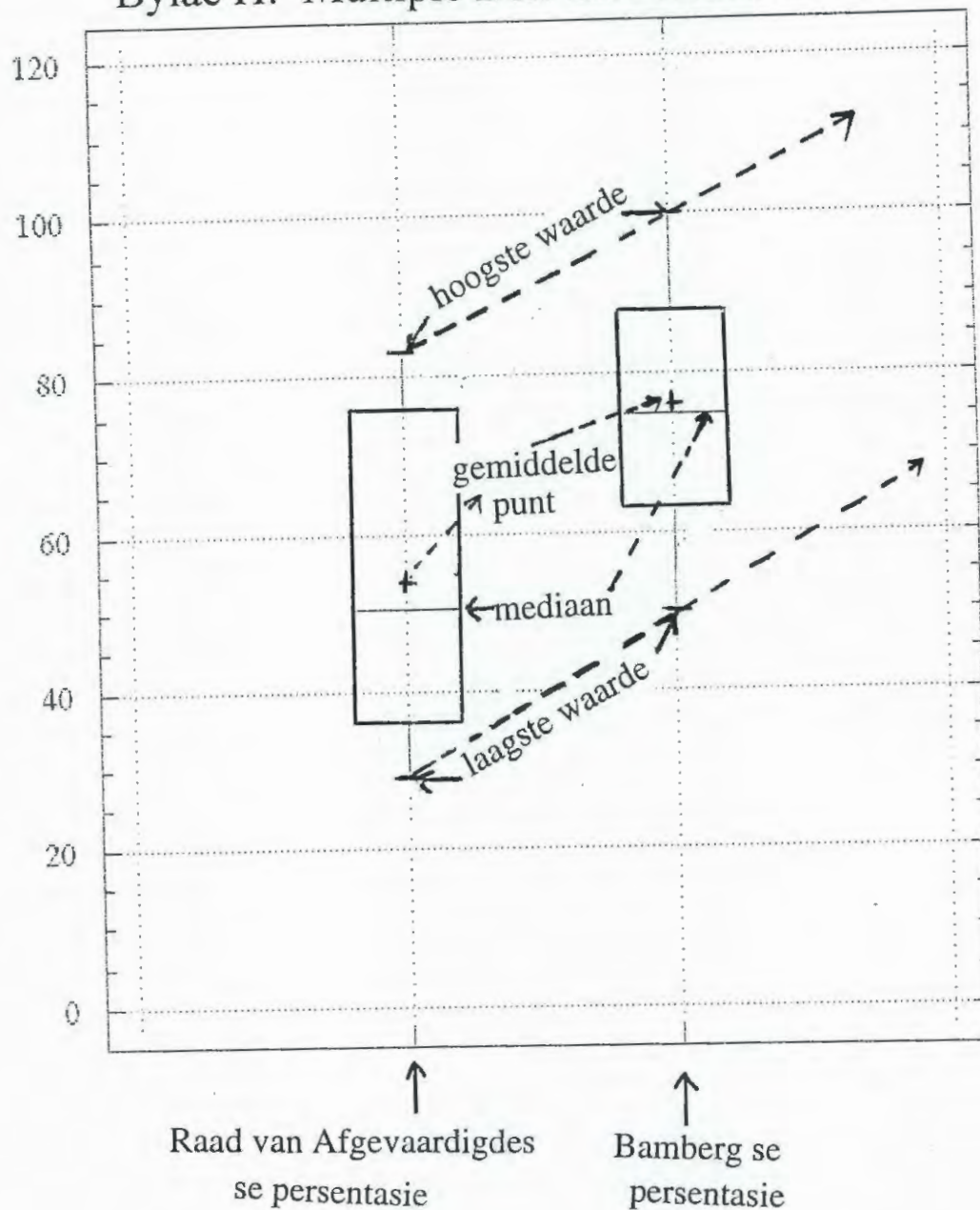
- *  koëffisient (Spearman-Rangkorrelasie)
- **  monstergrootte (korpusgrootte)
- ***  veelseggendheidsvlak (significance level of correlation)

R.V.A.  Raad van Afgevaardigdes

Bylae D: Adversatiewe konjunktewe (Tabel 05)

KONJUNKTIEF	OPSTEL NOMMER																														TOTAAL	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
maar wat	1																															1
maar	2	3	3	2	6	1	-	2	2	2	1	2	1	2	2	2	-	1	2	-	3	2	2	3	2	2	-	2	-	-	52	
voel ek						1																									1	
definitief	1								2																						3	
ander kant	1																														1	
maar nogtans	1							1																							2	
alhowel	1																														1	
slegs/net	1	4	2	1						2			2																		12	
reërig		1																													1	
eintlik		1																		1				1							3	
al			2							2																					4	
sonner (net)			1			1				1		4	1		1		1			1							1	1		13		
mys insiens			1																												1	
maar nog			1																												1	
daree				1							1						1														3	
net dit					1																										1	
ek dink						2										1												1			4	
ek sten saam						1																									1	
tog							1																								1	
van die een kant na die ander								1																							1	
natuurlik							1																								1	
werklik									1																						1	
sekerlik										1																					1	
teenoor dit											1																				1	
die teenoorgestelde												1																			1	
liewers												1																			1	
maar omdat													1																		1	
maar (as)														1																	1	
ek bedoel nou															1																1	
in my opinie																					1										1	
heeltemal																						1			1						2	
wel																								1							1	
jy weet																									1						1	
gewoonlik																										1					1	
om te sê																										1					1	
maar wat																											2				2	
ek het geweet																											1				1	
wel, eintlik																											1				1	
in plaas van																														1	1	
TOTAAL	8	9	10	4	10	6	2	4	6	8	4	2	5	5	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	6	4	6	1	3	-	2	128

Bylae H: Multiple Box-and-Whisker Plot



Box-and-whisker plots display the distribution of a variable with a box or rectangle from the upper to the lower quartile with 'whiskers' to the highest and lowest valued observations. The median is also marked. (In STATGRAPHICS-PLUS there is an option to include the mean as well). In STATGRAPHICS the box-and-whisker plots also plots individually the extreme values and (far) outliers if they exist.

Extreme values are data points beyond 1.5 interquartile ranges from the respective (upper or lower) quartile. (Far) outliers are data points more than 3 interquartile ranges from the respective quartile.

Bylae I: Peacock (1993) se indeling van voegwoorde

VOEGWOORDE (CONNECTIONS)

Ons gebruik voegwoorde om sinne te verbind. Daar is drie groepe voegwoorde:

<p>Let Wel: Ná elke groep verskil die woord-orde soos volg:</p>	<p>GROEP 1 (Geen verandering in woord-orde)</p>	<p>GROEP 2 (Werkwoord direk na voegwoord in die middel)</p>	<p>GROEP 3 (Werkwoord aan einde)</p>
	<p>en , maar (but) , dog (yet) , want (because) óf . . . óf (either . . . or) nóg . . . nóg (neither . . . nor) sowel . . . as (both . . . and) ; trouens, (in fact) ; intendeel, (on the contrary)</p>	<p>; dus (therefore) ; daarom " ; derhalwe " ; dan (then in future) ; toe (then in the past) ; al (although) ; tog (yet) ; anders (otherwise) ; daarna (thereafter) ; gevolglik (consequently) ; nogtans (nevertheless) ; nietemin " ; intussen (meanwhile) ; buitendien (moreover/ besides) ; bowendien " ; verder "</p>	<p>dat (that) totdat (until) voordat (before) nadat (after) sodat (so that) opdat (in order that) omdat (because) deurdat " wat (what, who, which) of (if, whether) wanneer (when in future) as (if) indien (if) sodra (as soon as) terwyl (while) onderwyl " asof (as if) daar (because) hoewel (although) alhoewel " ofskoon " nieteenstaande " mits (provided that) tensy (unless) sedert (since) aangesien (as or seeing that) as (when in future) toe (when in past) hoekom (why) waarom "</p>
		<p>Let Wel: By Groep 2-voegwoorde plaas ons 'n kommapunt voor almal, behalwe voor al, dan en toe wat kommas voor kry.</p>	
			<p>hoewel (although) alhoewel " ofskoon " nieteenstaande " mits (provided that) tensy (unless) sedert (since) aangesien (as or seeing that) as (when in future) toe (when in past) hoekom (why) waarom "</p>
		<p>Betreklike voornaamwoorde gebruik as voegwoorde:</p>	<p>waarin (in which) waarop (on which)</p>