

**'n Empiriese ondersoek na die bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke en
werkboeke by graad 11-leerders.**

deur

Lize Burger

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in die Lettere
en Wysbegeerte (Afrikaans en Nederlands) in die Fakulteit Lettere en Sosiale
Wetenskappe aan die Universiteit van Stellenbosch



Studieleier: Prof. R. H. Gouws

Maart 2020

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2020

Kopiereg © 2020 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Opsomming

Die belangrike rol van woordeboekonderrig en die bydrae van werkboeke is onder die loep geneem deur sekere outeurs, maar tweetalige skoolwoordeboeke, spesifiek tweetalige skoolwoordeboeke met Afrikaans en Engels as taalpaar, woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke het nog min aandag in teoretiese publikasies gekry en daarom word daar spesifiek op hierdie drie areas en hul bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal gefokus.

My honneursstudie het dit ten doel gehad om klem te lê op die belang van woordeboekonderrig en die ondersteuning wat werkboeke, met beide 'n woordeboek- en kurrikuluminslag, kan bied, en om die areas vir verbetering in die betrokke boeke aan te dui. Daar is aandag gegee aan die inhoud van die woordeboeke en werkboeke vanuit 'n gebruikersperspektief, maar geen veldnavorsing is gedoen nie. Dus is daar nog 'n behoefte aan navorsing in die veld self, naamlik in skole.

In hierdie studie sit ek my navorsing voort, onder meer deur veldnavorsing in 'n skool te doen, spesifiek met graad 11-leerders. Hierdie studie poog om die effektiwiteit van die praktiese gebruik van tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke in taalleer vas te stel. Die resultate van hierdie studie behoort te bepaal watter tipe oefeninge (slegs woordeboek oefeninge, slegs kurrikulum oefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toerus en help met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Verder beoog hierdie studie om te bewys dat 'n werkboek met 'n woordeboek- en 'n kurrikuluminslag (met ander woorde met woordeboek- en kurrikulum oefeninge) 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal kan lewer. 'n Raamwerk vir 'n kombinasiewerkboek is na aanleiding van die data-analise, van die resultate wat in die veldnavorsing gekry is, saamgestel.

Die woordeboek wat in hierdie veldnavorsing gebruik word is die *Pharos Tweetalige skoolwoordeboek (PTS)*. Die werkboeke wat gebruik word is die *Pharos Leerderboek by die Skoolwoordeboek (Leerderboek)* en die *X-Kit Presteer! Graad 11 & 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal (X-Kit)*.

Trefwoorde: woordeboekonderrig, tweetalige skoolwoordeboeke, woordeboekwerkboeke, kurrikulumwerkboeke, Afrikaans Eerste Addisionele Taal, graad 11-leerders, taalleer, kombinasiewerkboek

Abstract

The important role of dictionary teaching and the contribution of workbooks has been a subject under scrutiny by some authors, but bilingual school dictionaries, specifically bilingual school dictionaries with Afrikaans and English as language pair, dictionary workbooks and curriculum workbooks have received little attention in theoretical publications, and therefore specific attention is paid to these three areas and their contribution to the teaching of Afrikaans First Additional Language.

My honours study aimed to emphasize the importance of dictionary teaching and the support that workbooks can offer, with both a dictionary and curriculum element, and to identify areas for improvement in the books involved. The content of the dictionaries and workbooks had been addressed from a user perspective, but no field research had been done. There is still a need for research in the field itself, namely in schools.

In this study, I continue my research, including doing field research in a school, specifically with Grade 11 learners. This study seeks to determine the effectiveness of the practical use of bilingual school dictionaries and workbooks in language learning. The results of this study should determine which types of exercises (dictionary exercises only, curriculum exercises only or a combination of the two) best equip the learners and assist with the learning of Afrikaans First Additional Language. Furthermore, this study aims to prove that a workbook with a dictionary and a curriculum element (in other words with dictionary and curriculum exercises) can make a very valuable contribution to the learning of Afrikaans First Additional Language. A framework for a combination workbook was compiled on the basis of the data analysis of the results obtained in the field research.

The dictionary that is used in this field research is the *Pharos Bilingual School Dictionary (PTS)*. The workbooks that are used are the *Pharos Learner Book with the*

School Dictionary (Learner Book) and the X-Kit Achieve! Grade 11 & 12 English First Additional Language (X-Kit).

Key terms: dictionary teaching, bilingual school dictionaries, dictionary workbooks, curriculum workbooks, Afrikaans First Additional Language, Grade 11 learners, language learning, combination workbook

Bedankings

Eerstens, alle dank en eer aan ons Hemelse Vader. U het vir my al die regte deure oopgemaak en hierdie tesis is voorwaar 'n bewys dat gebede verhoor word.

Hartlike dank aan my studieleier en mentor, prof. Rufus Gouws. Professor het vir seker die leksikografiesaadjie by my geplant en dit selfs water gegee.

Aan my ouers en naaste geliefdes, julle ondersteuning, helpende hande, simpatieke ore, en vurige gebede het my werklik deur hierdie afgelope twee jaar gedra. My dankbaarheid en liefde vir julle is oneindig.

Ek wil ook baie dankie sê aan me Erna Meaker vir die beurs. Dankie dat u dit vir my moontlik gemaak het om dieper in my liefde vir leksikografie te delf.

Baie dankie aan elke persoon, wat ek nie hier uitsonder nie, se woorde van bemoediging en elke gebed waarvan ek nie eens bewus is nie. Ek waardeer ieder en elk van julle opreg.

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1	1
1. Inleiding	1
Hoofstuk 2	3
2. Agtergrond en voorafstudie	3
2.1. Inleiding	3
2.2.1. Pedagogiese woordeboeke	3
2.2.2. Werkboeke	5
2.2.3. Navorsingsprobleem	7
2.2.4. Doel van die studie en navorsingsvrae	8
2.2.5. Hipotese	9
2.3. Teoretiese uitgangspunte en metode	10
2.3.1. Teoretiese uitgangspunte	10
2.3.2. Metode	12
Hoofstuk 3	15
3. Literatuurstudie en teoretiese oorsig	15
3.1. Inleiding	15
3.2. Skoolwoordeboeke: Teoretiese oorsig	15
3.2.1. Die funksieteorie en leksikografiese strukture	17
3.3. Werkboeke: Teoretiese oorsig	22
3.3.1. Woordeboekwerkboeke	22
3.3.2. Kurrikulumwerkboeke	24
3.3.3. Alle werkboeke	26
3.4. 'n Oorsig van die KABV vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 11-leerders	27
3.4.1. Graad 10-12	28
3.5. Leer (aanleer) van 'n taal – spesifiek 'n eerste addisionele taal	28
3.6. Samevatting	29
Hoofstuk 4	31
4. Taalleer en -onderrig en woordeboekgebruik	31
4.1. Inleiding	31
4.1.1. Woordeboekkultuur	31
4.1.2. Die rol van die Onderwysdepartement	33
4.2. Samevatting	35
Hoofstuk 5	36

5.	Analisering van die betrokke werkboeke en woordeboek	36
5.1.	Inleiding	36
5.2.	'n Analise van die <i>X-Kit Presteer!</i> Graad 11 & 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal werkboek	36
5.2.1.	Geïdentifiseerde teikengebruikers en hul kenmerke en behoeftes	36
5.2.2.	Gebruikersdoel en gebruikerssituasie	37
5.2.3.	Funksie	38
5.2.3.1.	Kommunikatiewe funksie	38
5.2.3.2.	Kognitiewe funksie	38
5.2.4.	Werkboekstruktuur	39
5.3.	'n Analise van die <i>Pharos</i> Leerderboek by die skoolwoordeboek	40
5.3.1.	Teikengebruikers en hul kenmerke en behoeftes	40
5.3.2.	Die gebruikersdoel en -situasie	41
5.3.3.	Funksie	41
5.3.3.1.	Die kommunikatiewe funksie	41
5.3.3.2.	Die operasionele funksie	42
5.3.3.3.	Alfabetiseringsaktiwiteite	42
5.3.3.4.	Gidswoordaktiwiteite	43
5.3.3.5.	Inhoudsopgawe-aktiwiteite	43
5.3.3.6.	Gebruikstoeligtigaktiwiteite	43
5.3.4.	Werkboekstruktuur	44
5.3.5.	Samevatting van die twee betrokke werkboeke	45
5.4.	'n Analise van die <i>Pharos Tweetalige skoolwoordeboek</i>	45
5.4.1.	Die woordeboekstruktuur	45
5.4.2.	Die teikengebruikers en hul kenmerke en behoeftes	56
5.4.3.	Die gebruiksituasie	57
5.4.4.	Die funksies	57
5.5.	Samevatting	61
5.5.1.	Werkboeke	61
5.5.2.	Woordeboek	61
Hoofstuk 6		63
6.	'n Analise van die teikengebruikers van hierdie spesifieke studie (graad 11-leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak het) se behoeftes	63
6.1.	Inleiding	63
6.2.	Die identifisering van die teikengebruikers se kenmerke en situasie	64

6.3. 'n Oorsig van die KABV vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal (graad 10-12)	65
6.3.1. Graad 10-12	66
6.3.2. Die handboeke wat op die nasionale katalogus van goedgekeurde graad 11-handboeke verskyn	67
6.4. Behoeftte-analise op grond van reeds bespreekte literatuur en die vereiste van die KABV	67
6.5. Samevatting	68
Hoofstuk 7	70
7. Data-analise	70
7.1. Inleiding	70
7.2. Resultate en bevindinge	71
7.2.1. Metode (soos in hoofstuk 1 bespreek)	71
7.2.2. Toetse	72
7.2.3. Resultate	74
7.3. Samevatting	78
Hoofstuk 8	79
8. Voorgestelde raamwerk vir 'n kombinasiewerkboek	79
8.1. Inleiding	79
8.2. Oorsig oor die KABV se vereistes	80
8.3. Oorsig oor die evaluering van die betrokke werkboeke (volledige bespreking in hoofstuk 5)	80
8.3.1. <i>X-Kit</i>	80
8.3.2. <i>Leerderboek</i>	81
8.4. Voorgestelde raamwerk	81
8.5. Samevatting	85
Hoofstuk 9	86
9. Slot	86
9.1. Tweetalige Skoolwoordeboeke	86
9.2. Werkboeke	87
9.3. Die KABV se vereistes	88
9.4. Taalleer en woordeboekonderrig	88
9.5. Teikengebruikers en hul behoeftes	88
9.6. Bepotving van die navorsingsdoelwit en die hipotese	89
9.7. Verdere navorsingsmoontlikhede	91
Bronnelys	92
Addendum A	99

Addendum B	105
-------------------	-----

Figure en Tabele:

Figuur 1 – Grafiek A	74
Figuur 2 – Grafiek B	75
Figuur 3 – Blokkiesraaisel	84
Tabel	77

Hoofstuk 1

1. Inleiding

Ek het in my honneursstudie 'n praktiese analise van die *Longman HAT Afrikaans-Engels skoolwoordeboek* en van die *Pharos Tweetalige skoolwoordeboek*, asook van die *X-Kit Presteer! Graad 11 en 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal* en die *Pharos Leerderboek by die Skoolwoordeboek* gedoen, om die belang van woordeboekonderrig, met behulp van werkboeke, te beklemtoon. In hierdie studie sit ek my navorsing voort deur, onder meer, veldnavorsing in 'n skool te doen om die bydrae en belang van woordeboekonderrig, met behulp van werkboeke, te bewys. Daar word gereeld gebruik gemaak van werk wat in die honneursstudie (Burger, 2017) gedoen is. Daardie studie dien as 'n basis vir die voortgesette navorsing in hierdie studie. In hierdie studie word daar nie noodwendig elke keer eksplisiet na Burger (2017) verwys nie, alhoewel van daardie bevindinge ook hier bespreek word. Na agtergrond van woordeboeke, werkboeke en woordeboekonderrig gegee is, sal 'n voorgestelde raamwerk vir 'n werkboek, wat kurrikulumoefeninge en woordeboek oefeninge kombineer, saamgestel word. Hierdie raamwerk sal op grond van die KABV se vereistes, 'n behoefte-analise en die veldnavorsing se resultate en bevindinge opgestel word.

Leksikografie as dissipline kan in twee afdelings, naamlik teoretiese leksikografie en praktiese leksikografie, verdeel word. Teoretiese leksikografie is, eenvoudig gestel, woordeboeknavorsing wat op die ontwikkeling van leksikografiese modelle en kritiese evaluering van woordeboekstruktuur, -inhoud en -funksies fokus. Praktiese leksikografie se hooffokus is die beplanning en samestelling van woordeboeke (Bergenholtz en Gouws, 2012:38; Du Plessis, 2015:11). Tarp (2000: 196-197), Bergenholtz en Gouws (2012:38-39) stel die funksieteorie voor wat op die onderskeie funksies van woordeboeke fokus. Die funksieteorie word breedvoerig in die volgende hoofstuk bespreek.

Verskillende tipes woordeboeke oorvleuel baie en dieselfde kenmerke kan vir verskillende woordeboeke relevant wees. Die grense tussen verskillende tipes woordeboeke is dus nie altyd duidelik nie. Een breë onderskeid kan wel getref word tussen algemene woordeboeke en vakwoordeboeke. Hierdie onderskeid word hoofsaaklik gedoen op grond van "die aard van die onderwerpsmateriaal van die

woordeboek en die omvang van die bewerking” (Burger, 2017:1; Gouws en Prinsloo, 2005:47).

Waar vakwoordeboeke doelgerig op die taal vir spesifieke doeleindes fokus wat gebruik word om terme in ’n spesifieke vakgebied te beskryf, fokus algemene woordeboeke weer doelgerig op woorde wat in die taal vir algemene doeleindes gebruik word (Van Sterkenburg, 2003:155-156).

Algemene woordeboeke kan nog verder onderverdeel word in: 1) ensiklopediese en linguistiese woordeboeke, 2) eentalige woordeboeke, 3) tweetalige woordeboeke, en 4) ’n tipologiese hibried (Burger, 2017: 1; Gouws en Prinsloo, 2005:48-56). Vakwoordeboeke en algemene woordeboeke kan albei nog verder onderverdeel word, maar dit is nie nodig vir die doeleindes van hierdie studie nie. Daar sal verder net gekyk word waar skoolwoordeboeke, spesifieke tweetalige skoolwoordeboeke, by die tipologiese reeks inskakel.

Die makrostruktuur van eentalige skoolwoordeboeke is baie beperk – die kernwoordeskat stel hoofsaaklik net dit voor waarmee skoliere in hul studiemateriaal in aanraking kom (Gouws en Prinsloo, 2005:51). Dieselfde beginsel geld ook tweetalige skoolwoordeboeke.

’n Breë interpretasie van die begrip “skoolwoordeboek” is dat dit enige woordeboek is wat saamgestel is om in die skool gebruik te word, met die doel om die aanleer van die huistaal, ’n addisionele taal of ’n vakgebied te ondersteun (Tarp en Gouws, 2010; Van der Merwe, 2014:21). Met hierdie interpretasie van skoolwoordeboeke in gedagte sal daar in die volgende hoofstuk verdere agtergrond oor die opvoedkundige leksikografie gegee word.

Hoofstuk 2

2. Agtergrond en voorafstudie

2.1. Inleiding

Die agtergrond en voorafstudie wat hier bespreek word, is op die leksikografieteorie gerig, asook op inhoud en samestelling van skoolwoordeboeke en kurrikulum- en woordeboekwerkboeke. Tweektalige skoolwoordeboeke, spesifiek tweektalige skoolwoordeboeke met Afrikaans en Engels as taalpaar, kurrikulumwerkboeke en woordeboekwerkboeke het nog min aandag in teoretiese publikasies gekry en daarom word daar spesifiek op hierdie drie areas en hul bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal gefokus.

Wiegand (1984: 15) verdeel die algemene leksikografieteorie in vier onderafdelings, naamlik 1) die algemene afdeling, wat onder meer die doel van woordeboeke insluit, 2) die organisasieteorie, 3) die teorie van leksikografiese taalnavorsing, wat onder meer “die verkryging en verwerking van data en rekenaarondersteuning” insluit, en laastens 4) die teorie van leksikografiese taalbeskrywing, wat onder meer die “woordeboektipologie en die teksteorie vir leksikografiese tekste” insluit. “’n Algemene leksikografieteorie sluit dus veel meer as [net] die leksikografiese toepassing van linguistiese teorieë [in]” (Botha, 2003:10).

2.2.1. Pedagogiese woordeboeke

In hierdie studie word op skoolwoordeboeke, spesifiek tweektalige skoolwoordeboeke met Afrikaans en Engels as taalpaar, gefokus. Nes die grense tussen verskillende tipes woordeboeke nie altyd duidelik en ondubbelsinnig is nie, is die grense tussen verskillende skoolwoordeboeke nie altyd duidelik en ondubbelsinnig nie.

’n Tweektalige woordeboek se primêre doel is “om ’n teikentaalekwivalent vir ’n gegewe brontaalitem te voorsien” (Gouws en Prinsloo, 2005:52). ’n Goeie tweektalige woordeboek behandel nie net die brontaal nie, maar bied ook toegang tot ’n ander taal en verhoog die gebruikers se kommunikasievaardighede.

Wat ’n woordeboek se omvang, makrostruktuur en teikengebruikers en die gebruik van ’n korpus betref, geld dieselfde tipologiese beginsels vir tweektalige woordeboeke as wat vir eentalige verklarende woordeboeke geld (Gouws en Prinsloo, 2005:53). Die

leksikograaf moet dus binne die tipologiese raamwerk wat van toepassing is op die spesifieke subkategorie werk, want die relevante norme en kriteria sal die dataverspreiding, die omvang en die aanbieding in die artikels bepaal (Gouws en Prinsloo, 2005:49). Dieselfde subtipologiese onderskeidings wat vir eentalige woordeboeke gebruik word, kan ook vir tweetalige woordeboeke gebruik word, naamlik pedagogiese woordeboeke (skool- en aanleerderwoordeboeke), lessenaar/ kollegewoordeboeke en standaardwoordeboeke. Die fokus val dus op pedagogiese woordeboeke, aangesien tweetalige skoolwoordeboeke hier onder die loep geneem word.

Daar is verskeie definisies vir die term “skoolwoordeboek” in die teoretiese literatuur waarvan die breedste is dat skoolwoordeboeke alle woordeboeke insluit wat ontwerp is om in skole gebruik te word, ongeag die spesifieke inhoud en dissipline (Tarp, 2011:225). Daar is ook ’n standpunt dat skoolwoordeboeke slegs woordeboeke insluit wat op moedertaalsprekers gerig is, met ander woorde eentalige woordeboeke. Tarp (2011:226) glo egter skoolwoordeboeke sluit nie net eentalige woordeboeke in nie. Hy definieer skoolwoordeboeke soos volg:

A school dictionary is a learner’s dictionary (or pedagogical dictionary) especially designed to assist school children in learning languages (whether a native or a foreign language) and scientific and practical disciplines.

Volgens Gouws en Prinsloo (2005:51) word eentalige skoolwoordeboeke in die tipologiese subkategorie pedagogiese woordeboeke ingedeel. Tarp (2011:226) meen tweetalige skoolwoordeboeke kan ook in hierdie subkategorie ingedeel word. Welker, in Tarp (2011:220), definieer ‘pedagogie’ as “the theory and science of teaching and education”. Tarp (2011:221) definieer pedagogiese woordeboeke soos volg:

A pedagogical dictionary is a dictionary especially designed to assist learners of languages (whether a native or foreign language) and of scientific and practical disciplines.

My uitgangspunt is dat skoolwoordeboeke woordeboeke insluit wat op moedertaal-, tweedetaal- en vreemdetaalsprekers gerig is. Verder stem ek ook saam met Tarp (2011:221) se definisie van pedagogiese woordeboeke, naamlik dat tweetalige

skoolwoordeboeke ook in die subkategorie van pedagogiese woordeboeke ingedeel kan word.

Binne die versameling woordeboeksoorte vorm skoolwoordeboeke 'n uitgebreide tipologiese kategorie. Skoolwoordeboeke het egter 'n uiteenlopende verskeidenheid teikengebruikers en vereis dus 'n duideliker tipologiese omskrywing. Die subkategorieë van skoolwoordeboeke is ook te wyd en vereis 'n fyner onderverdeling (Tarp en Gouws, 2010:466).

Tarp en Gouws (2010) beskryf die begrip “skoolwoordeboek” as enige woordeboek wat saamgestel is om spesifiek in die skool gebruik te word en ten doel het om die aanleer van die huistaal, 'n addisionele taal of 'n vakgebied te ondersteun, met ander woorde woordeboeke wat “spesifiek beplan en aangepas (is) by leerders se taalkundige, verstandelike, kulturele en ensiklopediese ontwikkeling” (Van der Merwe, 2014:21).

2.2.2. Werkboeke

Werkboeke is 'n kernkomponent in 'n taalkursus. In sommige situasies dien werkboeke as die basis van taalinsette wat leerders ontvang en dit verskaf grootliks die basis vir die inhoud van klasse. Werkboeke is vir baie leerders die grootste bron van kontak met die taal, naas die onderwyser(es) se insette. Werkboeke kan verder selfs vir onderwysers leiding bied (Richards, 2001:1). Die hoofdoel en –fokus van werkboeke is opvoedkundig van aard en sluit dus by die onderrig aan.

Beide kurrikulum- en woordeboekwerkboeke is gewoonlik op 'n spesifieke gebruiker en/of op 'n spesifieke skoolwoordeboek gerig. Daar moet 'n onderskeid getref word tussen woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke. Woordeboekwerkboeke fokus op woordeboekvaardighede waar kurrikulumwerkboeke op spesifieke kurrikulumvereistes fokus.

Die hoofdoel van woordeboekwerkboeke is opvoedkundig van aard. Woordeboekwerkboeke blyk daarop gerig te wees om teikengebruikers meer

woordeboekgeletterd te maak en speel dus 'n integrale rol in woordeboekonderrig¹ (Van der Merwe, 2013:426).

Werkboekopstellers moet met die beplanning en opstel van werkboeke wat taalvaardighede onderig, kennis neem van die Departement van Basiese Onderwys se taalleeronderrigbenadering - dit geld ook vir die beplanning en opstel van skoolwoordeboeke (Van der Merwe, 2013:430). Goeie wisselwerking tussen leksikograaf en onderwyskundige is dus nodig. Kurrikulumwerkboeke vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal behoort lees-, skryf-, luister-, en praatvaardighede te behandel, soos deur die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vereis word (Departement van Basiese Onderwys, 2011:8)

Die belangrike rol van woordeboekonderrig en die bydrae van werkboeke is reeds deur outeurs soos Van der Merwe (2009, 2013, 2014) en Claassen (2015) onder die loep gebring, maar daar is nog geen gepubliseerde navorsing oor die bydrae wat tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke saam tot onderrig kan lewer nie. Ek het dit in my honneursstudie (Burger, 2017) ondersoek en gevind dat tweetalige skoolwoordeboeke, spesifiek die *Longman HAT Afrikaans-Engels Skoolwoordeboek* (voortaan LHS) en die *Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek* (Afrikaans-Engels) (voortaan PTS), en werkboeke, spesifiek die *X-Kit Presteer! Graad 11 & 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal* (voortaan X-KIT) (kurrikulumwerkboek) en die *Pharos Leerderboek by die Skoolwoordeboek* (voortaan Leerderboek) (woordeboekwerkboek) 'n belangrike bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal kan lewer. Sterkpunte van al die betrokke boeke is aangetoon, asook tekortkominge, en sekere verbeteringsvoorstelle is gemaak (sien hoofstuk 5 vir 'n meer gedetailleerde analisering). Daar is, onder andere, gevind dat die LHS hoofsaaklik die KABV se vereistes vir die behandeling van taalstrukture en – konvensies aanspreek en dat dit ook aandag gee aan luister- en praatvaardighede. Die PTS spreek hoofsaaklik die KABV se vereistes vir die behandeling van

¹Woordeboekonderrig kan beskryf word as die onderrig van primêre en sekondêre naslaanvaardighede eie aan 'n spesifieke woordeboeksoort, asook die onderrig van woordeboektipologie. (Primêre naslaanvaardighede – die algemene toegang tot 'n woordeboek, dit wil sê kennis en gebruik van die toegangstruktuur – alfabetiese struktuur in die meeste gedrukte skoolwoordeboeke; sekondêre naslaanvaardighede – die verstaan van woordeboekspesifieke soekroetes – die strukture verskil van woordeboek tot woordeboek). Woordeboekonderrig het dus ten doel om vir die leerders suksesvolle gebruik van woordeboeke te leer (Van der Merwe, 2009: 300).

taalstrukture en –konvensies² aan. Die *PTS* is met ander woorde net op spelling, uitspraak, taalleer en kritiese taalbewustheidsreëls, asook die uitbreiding van woordeskat, gefokus waar die *LHS* op laasgenoemde én luister- en praatvaardighede gefokus is. Dus voldoen die *LHS* aan meer van die KABV se vereistes as die *PTS*.

Die *X-Kit* behandel lees-, skryf- en kommunikasievaardighede, asook die verskillende stadiums van die luister-, praat- en leesproses. Die *X-Kit* voldoen op alle vlakke aan die KABV se vereistes. Die *Leerderboek* spreek in 'n klein mate taalstrukture en –konvensies, asook skryfvaardighede aan, maar hierdie werkboek gee nie aan die res van die KABV se vereistes aandag nie; dus voldoen die *X-Kit* aan meer van die KABV se vereistes as die *Leerderboek*.

In die KABV word daar vir seniorfaseleerders 'n taalhandboek en 'n woordeboek as kernmateriaal voorgeskryf (Departement van Basiese Onderwys, 2011). In my honneursstudie was ek van mening, en ek is steeds van mening, dat 'n woordeboek soos die *LHS* 'n goeie woordeboek sal wees om voor te skryf. Wat 'n taalhandboek betref, was ek van mening, en is ek steeds van mening, dat 'n werkboek wat beide die kurrikulumvereistes en woordeboekvaardighede aanspreek 'n ideale aanvullende bron sal wees. Daar bestaan nog nie 'n werkboek van so 'n aard nie, en daar is dus ruimte vir die ontwerp van 'n werkboek wat op 'n spesifieke groep teikengebruikers gerig is met 'n kurrikulum- én 'n woordeboekfokus.

2.2.3. Navorsingsprobleem

Soos reeds genoem, is die belangrike rol van woordeboekonderrig en die bydrae van werkboeke reeds deur outeurs soos Van der Merwe (2009, 2013, 2014) en Claassen (2015) onder die loep geneem. Burger (2017) het dit ten doel gehad om klem te lê op die belang van woordeboekonderrig en die ondersteuning wat werkboeke, met beide 'n woordeboek- en kurrikuluminslag³, kan bied, en om die areas vir verbetering in die betrokke boeke aan te dui.

Daar is aandag gegee aan die inhoud van die woordeboeke en werkboeke vanuit 'n gebruikersperspektief, maar geen veldnavorsing is óf in my eie werk óf elders gedoen nie. Dus is daar nog 'n behoefte aan navorsing in die veld self, naamlik in skole. Die

² Taalstrukture en –konvensies behels die onderrig van grammatika en woordeskat “binne konteks en tydens spesifieke taalaktiwiteite” (Departement van Basiese Onderwys, 2011:15).

³ Werkboeke wat beide woordeboekoefeninge en kurrikulumoefeninge bevat.

navorsingsprobleem is die vasstelling van die effektiwiteit van die praktiese gebruik van tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke in taalleer, spesifiek by graad 11-Eerste Addisionele Taal leerders. Graad 11-leerders word spesifiek ondersoek, omdat hulle reeds 'n paar jaar se Afrikaans Eerste Addisionele Taal agter die rug het en hulle kennis en vaardighede dus goed genoeg behoort te wees om die toets te doen. As hierdie studie dus bewys dat graad 11-leerders se kennis en vaardighede nie op die gewenste vlak (bepaal deur die KABV se vereistes) is nie, kan daar aangeneem word dat dit ook die geval by leerders in laer grade is.

Met behulp van bevindinge uit Wiegand (1984: 15) se algemene leksikografieteorie en Bergenholtz en Tarp (2003) se funksieteorie (aspekte van albei teorieë word later kortliks verduidelik) sal veldnavorsing in 'n skool uitgevoer word ten einde die graad van die bewustheid van woordeboeke en werkboeke en die bydrae daarvan tot Afrikaans Eerste Addisionele Taal, asook die aard van die woordeboekkultuur⁴ te kan bespreek.

2.2.4. Doel van die studie en navorsingsvrae

Deur die gebruik van veral die funksieteorie en die praktiese analise van die betrokke tweetalige skoolwoordeboek en werkboeke het my honneursstudie klem gelê op die belang van woordeboekonderrig, met behulp van werkboeke, en het ek verbeteringsvoorstelle vir die betrokke woordeboek en werkboeke voorgestel. In hierdie studie sit ek my navorsing voort, onder meer deur veldnavorsing in 'n skool te doen, spesifiek met graad 11-leerders. Die resultate van hierdie studie behoort te bepaal watter tipe oefeninge (slegs woordeboek oefeninge, slegs kurrikulum oefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toerus en help met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal.

Woordeboek oefeninge sluit onder andere oefeninge oor alfabetisering, sinonieme, gebruiksinformasie, frases en uitdrukkings en verwarrende woorde in – al die antwoorde word in die woordeboek opgesoek; dus sal die resultate van hierdie studie ook die waardevolle bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke bewys. Kurrikulum oefeninge is oefeninge wat volgens die KABV se vereistes opgestel is en

⁴ “[D]ie mate waarin 'n gemeenskap vertrou is met woordeboeke, die tipologiese verskeidenheid, die inhoud, strukture en funksies van woordeboeke, asook die gebruikersvaardighede” (Claassen, 2015:33).

behandel woordorde, betreklike voornaamwoorde, teenwoordige, verlede en toekomstige tyd, deelwoorde, ontkennende vorm, direkte en indirekte rede, bedrywende en lydende vorm, naamwoorde, byvoeglike naamwoorde, voornaamwoorde, voorsetsels, woordvorming, telwoorde, verwarrende woorde, sinonieme en antonieme, homonieme en homofone, leestekens en spelling, kritiese taalbewustheid en denotatiewe en konnotatiewe betekenis.

Hierdie studie beoog om te bewys dat 'n werkboek met 'n woordeboek- en 'n kurrikuluminslag (met ander woorde met woordeboek- en kurrikulumoefeninge) 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal kan lewer.

Ten spyte van die geïdentifiseerde tekortkominge in die *PTS* is dit steeds 'n nuttige woordeboek. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar slegs van die *PTS* gebruik gemaak word. Die werkboeke wat gebruik sal word is die *Pharos Leerderboek by die Skoolwoordeboek (Leerderboek)* en die *X-Kit Presteer! Graad 11 & 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal (X-Kit)*.

Met hierdie studie word daar gepoog om die volgende hoof- en subnavorsingsvrae te beantwoord:

1. Lewer die *PTS* 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
2. Lewer die betrokke werkboeke 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 1. Watter bydrae lewer die *Leerderboek*, as 'n woordeboekwerkboek, tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 2. Watter bydrae lewer die *X-Kit*, as kurrikulumwerkboek, tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 3. Watter bydrae lewer 'n kombinasie van die *Leerderboek* en die *X-Kit* se oefeninge (met ander woorde 'n kombinasie van woordeboek- en kurrikulumoefeninge) tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?

2.2.5. Hipotese

Die gebruik van 'n werkboek met 'n woordeboek- en 'n kurrikuluminslag (met ander woorde met woordeboek- en kurrikulumoefeninge) kan 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal lewer.

Hierdie navorsing beoog om die hipotese met behulp van 'n eksperimentele studie⁵ te bewys. Een van die tekortkominge van die voorgename eksperimentele werkswyse is dat daar verskeie veranderlikes is, byvoorbeeld huislike agtergrond, intellektuele vermoëns, ensovoorts. Ek is wel bewus hiervan en dat dit 'n invloed op my bevindinge kan hê.

2.3. Teoretiese uitgangspunte en metode

2.3.1. Teoretiese uitgangspunte

Wiegand se algemene leksikografieteorie, asook Bergenholtz en Tarp se funksieteorie sal vir hierdie studie se doeleindes benut word. In albei gevalle word daar staatgemaak op die onderskeie benaderings tot die gebruikersperspektief met die fokus op die geïdentifiseerde teikengebruikers van 'n woordeboek en sy/haar behoeftes en naslaanvaardighede, asook op die gebruikersituasie.

Wiegand se algemene leksikografieteorie is op grondliggende aspekte gerig. Die vasstelling van 'n volgorde vir leksikografiese behoeftevervulling volg uit heel praktiese riglyne wat binne 'n algemene leksikografieteorie aangebied word (Gouws, 1996:180). Wiegand (1984:15-16) meen die algemene leksikografieteorie sit die teoretiese bestudering van woordeboeke uiteen en sal help om beter produkte in die praktyk te lewer. Hierdie teorie bestaan uit verskeie afdelings: "(a) navorsing oor woordeboekgebruik; (b) woordeboekkritiek"; (c) woordeboekgeskiedenis en "(d) die algemene teorie van taalleksikografie." Die afdeling "die algemene teorie van taalleksikografie" het Wiegand weer verder onderverdeel in (i) 'n algemene afdeling bestaande uit aspekte soos woordeboeke se doelstellings, die verwantskappe van die leksikografiese teorie met ander teorieë, en "beginsels van die geskiedenis van die leksikografie"; (ii) die organisasieteorie, wat die opstel van 'n woordeboekplan behels, "n woordeboekbasis en 'n leksikografiese lêer⁶ [...], asook die eintlike skryf van woordeboektekste"; (iii) die leksikografiese taalnavorsingsteorie, "wat die teorie van dataversameling, dataprosessering en rekenaar[onder]steunde leksikografie insluit",

⁵n Eksperimentele studie sluit 'n hipotese, veranderlikes wat gemanipuleer kan word, en veranderlikes wat gemeet, uitgewerk en vergelyk kan word, in. Dit word in 'n gekontroleerde omgewing gedoen. Die ingesamelde data en resultate ondersteun of verwerp die hipotese (Harland:1).

⁶ "Dit is 'n lys lemmas wat uit die woordeboekbasis geselekteer is vir opname in 'n bepaalde woordeboek" (Gouws, 2013:246).

en (iv) die leksikografiese taalbeskrywingsteorie. Die laasgenoemde afdeling, naamlik “die leksikografiese taalbeskrywingsteorie” behels sake soos “woordeboektipologie en ’n teorie vir leksikografiese tekste” (Gouws, 2013:246). Wiegand se algemene leksikografieteorie gaan in hierdie studie aangewend word met die analisering van die betrokke woordeboek en die vasstelling van die teikengebruikers se leksikografiese behoeftes.

“Bergenholtz en Tarp se funksieteorie fokus op die onderskeie funksies van ’n woordeboek ter bevrediging van spesifieke leksikografiese behoeftes van die gebruikers” (Burger, 2017:2). Tarp (2000:194-195) het agt primêre gebruikerskenmerke geïdentifiseer, naamlik:

1. Die gebruikers se moedertaal
2. Die gebruikers se vaardigheid in hul moedertaal
3. Die gebruikers se vaardigheid in ’n tweede of vreemde taal
4. Die gebruikers se vertaalervaring en vermoëns
5. Die vlak van die gebruikers se algemene kulturele en ensiklopediese kennis
6. Die gebruikers se vaardigheid in ’n bepaalde gespesialiseerde veld
7. Die gebruikers se vaardigheid in taal vir spesifieke doeleindes (*TSD*) in hul moedertaal
8. Die gebruikers se vaardigheid in *TSD* in hul tweede of vreemde taal

Slegs die eerste vyf kenmerke is op tweetalige skoolwoordeboeke van toepassing. Daar sal dus verder slegs op hierdie kenmerke gefokus word, aangesien hierdie studie primêr tweetalige skoolwoordeboek bespreek. Die leksikograaf moet ook die gebruiker se sekondêre kenmerke, naamlik “algemene ervaring met woordeboekgebruik” in ag neem (Tarp, 2000:195). Al hierdie gebruikerskenmerke stel die leksikograaf daartoe in staat om die woordeboek se benadering, asook die kernfunksies te bepaal, aangesien dit die gebruikers se vaardighede ontbloot (Burger, 2017:10).

Die gebruikers se situasie moet ook verder bepaal word. Die gebruiker raadpleeg die woordeboek binne die kommunikatiewe situasie om reeds bestaande kommunikasie of toekomstige kommunikasie te fasiliteer, en die gebruiker raadpleeg die woordeboek binne die kognitief georiënteerde situasie om “kennis oor ’n bepaalde saak te verkry of, soms, om ’n vreemde taal aan te leer.” (Tarp, 2000:195).

Wanneer die teikengebruikers, die gebruikers se behoeftes en die gebruikersituasie bekend is, kan die leksikograaf binne die veld van die funksieteorie verdere onderskeid tref tussen (a) kommunikasie-georiënteerde en (b) kognitiewe funksies. Die kommunikasie-georiënteerde funksie fasiliteer kommunikasie, plaas die gebruiker se behoeftes sentraal en fokus op die volgende funksies: (a) teksproduksie⁷, (b) teksresepsie⁸ en (c) vertaling⁹ (Tarp, 2000:195-197; Gouws en Prinsloo, 2005:14). “Die kognitiewe funksie fokus op die verskaffing van bykomende data oor, onder meer, die algemene kulturele en ensiklopediese, die vakgebied en die taal” (Burger, 2017:2). Die funksieteorie plaas dus die gebruiker en sy/haar leksikografiese behoeftes sentraal en is daarom gepas vir hierdie studie se doeleindes. Met die gebruikers se behoeftes as die sentrale fokus kon Burger (2017) reeds die *LHS* en die *PTS* se tekortkominge ontbloot en plek vir verbetering identifiseer.

2.3.2. Metode

Daar word van ’n eksperimentele metode, met behulp van veldnavorsing, gebruik gemaak om die bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke, woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal vas te stel. Die veldnavorsing sal by ’n gesiene voorheen model-C-meisieskool, met verskillende groepe graad 11-leerders, gedoen word.

Toestemming, om die studie te doen, sal van die relevante persone van die Departement van Basiese Onderwys, die betrokke skole, die deelnemende leerders en die leerders se ouers verkry word. Aansoek om etiese klaring sal by die Universiteit se etiese komitee gedoen word.

Die aard van die voorgestelde navorsing, die werkswyse, die samestelling van die toetsgroepe, die keuse en formulering van die navorsingsvrae, asook die verwerking van die resultate sal met iemand van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie (SSK) bespreek word.

Ek as navorser sal die toetse ontwerp en afneem. Geen leerder sal voor die tyd blootstelling aan enige van die materiaal hê nie, met ander woorde die leerders is nie

⁷ Teksproduksie verwys na die korrekte gebruik van taal binne konteks.

⁸ Teksresepsie verwys na die verstaan van taal binne konteks.

⁹ Vertaling verwys na die vermoë om iets binne konteks in een taal (brontaal) te verstaan en dit te vertaal na ’n ander taal (doeltaal) dat dit die betekenis binne konteks behou.

voorbereid nie. Daar sal drie navorsingsgroepe en drie toetse wees. Die veldnavorsing sal oor drie dae strek: dag 1) voortoets; dag 2) intervensie; dag 3) natoets. Om te verseker dat die groepe ewekansig/gelyk in terme van prestasie, agtergrond, ras, ensovoorts saamgestel is, sal ek die onderwysers vra om die kinders in groepe van 10 leerders elk te verdeel. Die toetse sal soos volg verloop:

- **Voortoets:** Al drie groepe skryf 'n toets wat woordeboek- en kurrikulumoefeninge bevat – die toets tel 20 punte en duur 20 minute. Ek as navorser bepunt dit en bereken die gemiddeld van elke groep.
- **Intervensie:**
- **Groep 1:** Die leerders woon 'n klas by waar die gebruik van die *PTS* verduidelik word en doen oefeninge uit die *Leerderboek* met die *PTS* as hulpmiddel.
- **Groep 2:** Die leerders woon 'n klas by waar basiese werk, wat deur die KABV vereis word, behandel word en doen oefeninge uit die *X-Kit* kurrikulumwerkboek.
- **Groep 3:** Die leerders woon 'n klas by waar die gebruik van die *PTS* verduidelik word en basiese werk, wat deur die KABV vereis word, behandel word. Die leerders doen dan oefeninge uit die *Leerderboek* (met die *PTS* as hulpmiddel) en uit die *X-Kit* kurrikulumwerkboek.
- **Natoets:** Al drie groepe skryf weer 'n toets met aangepaste oefeninge uit die *Leerderboek* en die *X-Kit* kurrikulumwerkboek – die toets tel 20 punte en duur 20 minute. Al die leerders gebruik ook die *PTS* as hulpmiddel. Die leerders handig hul toetse anoniem in en ek, as navorser, bepunt dit en bereken die gemiddeld van elke groep.

Die gemiddeld van al drie groepe in die voortoets en natoets word afsonderlik bereken. Die voortoets en natoets se resultate word vergelyk om te sien of die gemiddelde van die onderskeie groepe verhoog (of moontlik verlaag) het na die klasse wat hulle bygewoon het. Die resultate behoort ook te bepaal watter tipe oefeninge (slegs woordeboekoefeninge, slegs kurrikulumoefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toerus en help met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal.

'n Voorgestelde raamwerk vir 'n werkboek met 'n kombinasie van woordeboek- en kurrikulumoefeninge sal na die veldnavorsing opgestel word, aangesien daar nog nie 'n werkboek van so 'n aard bestaan nie. Hierdie navorsing sal 'n belangrike en vernuwende bydrae tot die leksikografie lewer, aangesien dit die eerste studie van so 'n aard sal wees. In 'n opvolgstudie sou die waarde van hierdie studie vir die studie van taalverwerwing ook nagegaan kon word.

Hoofstuk 3

3. Literatuurstudie en teoretiese oorsig

3.1. Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n teoretiese oorsig gegee oor tweetalige skoolwoordeboeke, verskillende werkboeke, die KABV se vereistes vir taalonderrig, en laastens word daar 'n oorsig oor die leer van 'n eerste taal gegee. Die oorsig oor tweetalige skoolwoordeboeke fokus hoofsaaklik op die *PTS*, die werkboekoorisig fokus op die onderskeid tussen woordeboekgerigte werkboeke en kurrikulumgerigte werkboeke (die *Leerderboek* en die *X-Kit!*), die oorsig oor die KABV fokus op die onderrig van eerste addisionele taal by graad 11-leerders, en die oorsig oor die leer van 'n taal fokus op die leer van eerste addisionele taal.

3.2. Skoolwoordeboeke: Teoretiese oorsig

Die primêre doel van tweetalige woordeboeke is om doeltaalekwivalente vir gegewe brontaalitems te voorsien (Gouws en Prinsloo, 2005:52). 'n Goeie tweetalige woordeboek behandel nie net die brontaal nie, maar gee ook die teikengebruikers toegang tot 'n ander taal en verbeter hul kommunikasievaardighede (Gouws en Prinsloo, 2005: 53). In my honneursstudie het ek gevind dat die *PTS* die mees algemeen gebruiklike teikentaalekwivalent vir die gegewe brontaalitems voorsien wat bydra tot die verbetering van gebruikers se kommunikasievaardighede.

Daar is verskillende subtypes skoolwoordeboeke. Dit is belangrik dat die subtipologiese klassifikasie geïdentifiseer word voor 'n tweetalige skoolwoordeboek saamgestel word (Gouws en Prinsloo, 2005:53). Eentalige woordeboeke word in die volgende subtipologiese kategorieë verdeel: 1) pedagogiese woordeboeke¹⁰ (spesifiek skool- en aanleerderwoordeboeke), 2) lessenaar/kollegewoordeboeke¹¹, 3) standaardwoordeboeke¹² en 4) omvattende woordeboeke (Gouws en Prinsloo,

¹⁰ Pedagogiese woordeboeke kan verder verdeel word in skool- en aanleerderwoordeboeke. Eentalige skoolwoordeboeke is op skoliere gerig wat moedertaalsprekers van die behandelde taal is (Gouws en Prinsloo, 2005:51), maar tweetalige skoolwoordeboeke is op skoliere gerig wat 'n moedertaalspreker van een van die behandelde tale is.

¹¹ Lessenaar/kollegewoordeboeke is gewoonlik op moedertaalsprekers van die behandelde taal gerig, en volg nie 'n leerder-georiënteerde benadering nie (Gouws en Prinsloo, 2005:51).

¹² Standaardwoordeboeke is die algemeenste woordeboeke en bevat baie lemmas (teikenwoorde) en 'n uitgebreide mikrostruktuur.

2005:53). Dieselfde subtipologiese onderskeidings kan vir tweetalige woordeboeke geld behalwe dat tweetalige woordeboeke nie omvattende woordeboeke insluit nie. Tweetalige skoolwoordeboeke word as pedagogiese woordeboeke geklassifiseer, met ander woorde tweetalige skoolwoordeboeke se hoofdoel is om as ondersteuningsmateriaal vir leerders van 'n tweede of vreemde taal te dien. Die *PTS* kan dus as 'n pedagogiese woordeboek geklasifiseer word.

Die beperkte makrostruktuur¹³ van 'n skoolwoordeboek stel gewoonlik die kernwoordeskat voor waarmee skoliere tydens alledaagse gesprekke en in hul studiemateriaal in kontak kom. Die mikrostruktuur¹⁴ van die artikels in skoolwoordeboeke is ook beperk en daarom bevat skoolwoordeboeke oor die algemeen redelik min data. Die hoofokus is op semantiek (betekenis); in tweetalige skoolwoordeboeke is die fokus op vertaalekwivalente in die doeltaal, asook op pragmatiek (konteks) (Gouws en Prinsloo, 2005:51). “Dié woordeboeke word oor die algemeen deur 'n sentrale lys gedomineer en 'n beperkte aantal tekste funksioneer as buitetekste.” (Gouws en Prinsloo, 2005:51).

'n Skoolwoordeboek moet die opvoedkundige en algemene kommunikasie-omgewing van die teikengebruikers vasvang en moet die gebruikers “bemoedig in hul pogings om hul kommunikasievaardighede te verbeter” (Burger, 2017:7). Verder moet hierdie woordeboeke ook die gebruikers help om die teikentaal te dekodeer¹⁵ en te verstaan. Die *PTS* se teikengebruikers en hul behoeftes word in die voorwoord geïdentifiseer: “leerders wie se moedertaal Afrikaans of Engels is, asook leerders vir wie Afrikaans of Engels hulle eerste addisionele taal is”, maar meer as dit word daar nie uitgebrei oor die teikengebruikers en hul kenmerke nie. Daar word wel genoem dat kollokasies en samestellings in die woordeboek opgeneem is, wat die teikengebruikers die meeste in hul skoolwerk en in die alledaagse lewe sal gebruik en sal teëkom (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012).

¹³ Die makrostruktuur is een van die hoofdeningstrukture wat die ordening van die leksikale items, wat as lemmakandidate in die woordeboek aangebied word, bepaal (Burger, 2017:12).

¹⁴ Die mikrostruktuur is ook een van die hoofdeningstrukture en bied “die ordening van die datakategorieë wat as deel van die bewerking van die lemmakandidate optree.” (Burger, 2017:12)

¹⁵ Dekodering verwys na die verstaan van woorde se betekenis.

Tweetalige woordeboeke kan onder meer geklassifiseer word as polifunksioneel¹⁶, monoskopaal¹⁷, biskopaal¹⁸ en bifunksioneel¹⁹. Die *PTS* is biskopaal en bifunksioneel, met ander woorde dit is 'n tweerigtingwoordeboek (biskopaal) en dit is bifunksioneel met twee funksies, teksproduksie (die produsering van geskrewe teks) en teksresepsie (interpretasie van 'n teks) (Gouws en Prinsloo, 2005:53-54). 'n Kleiner hoeveelheid woorde kan op hierdie manier gedek word, aangesien twee tale behandel moet word en 'n gedrukte woordeboek 'n beperkte aantal bladsye het. Dit is wel effektief en prakties vir 'n tweetalige skoolwoordeboek om biskopaal en bifunksioneel te wees, aangesien dit die bron- en doeltaal behandel, en 'n teksproduksie- en 'n teksresepsiefunksie het. Dit vergemaklik dus woordeboekgebruik vir onervare woordeboekgebruikers. Tweetalige skoolwoordeboeke is nie regtig op kwantiteit gefokus nie, maar eerder op kwaliteit, met ander woorde die hoeveelheid woorde wat in die woordeboek behandel word, is nie so belangrik soos die hulp wat die woordeboek met teksproduksie en teksresepsie bied nie. Die data in die woordeboek moet so aangebied word dat dit maklik vir die teikengebruiker is om te vind waarna hy/sy op soek is. Tweetalige skoolwoordeboeke fokus dus nie daarop op om soveel moontlik woorde te behandel nie, maar eerder op die effektiewe, akkurate en verstaanbare behandeling van al die woorde wat in albei tale behandel word – dus fokus 'n tweetalige skoolwoordeboek daarop om aan die teikengebruikers se behoeftes te voldoen.

3.2.1. Die funksieteorie en leksikografiese strukture

Soos in die agtergrond en voorafstudie genoem, word die funksieteorie deur Tarp (2000:196-197) en Bergenholtz en Gouws (2012:38-39) voorgestel. Die funksieteorie fokus op die onderskeie funksies van 'n woordeboek “ter bevrediging van die gebruikers se spesifieke leksikografiese behoeftes” (Burger, 2017:8). In my honneursstudie het ek die *LHS* en *PTS* volgens die funksieteorie ondersoek, omdat dit die gebruikers se behoeftes sentraal plaas. In hierdie studie word die fokus slegs op die *PTS* geplaas.

¹⁶ Polifunksioneel verwys na woordeboeke met talle funksies (Burger, 2017:7).

¹⁷ Monoskopaal verwys na eenrigtingwoordeboeke ($A > B$) (Burger, 2017:7).

¹⁸ Biskopaal verwys na tweerigtingwoordeboeke ($A > B$ en $B > A$) (Burger, 2017:7).

¹⁹ Bifunksioneel verwys na 'n woordeboek met twee funksies (Burger, 2017:7).

Soos reeds in die Agtergrond en voorafstudie genoem, kan daar, volgens Tarp (2000:194-195), agt primêre gebruikerskenmerke geïdentifiseer word, wat bepaal moet word voor die maak van 'n woordeboek (Tarp, 2000:194-195; Du Plessis, 2015:35):

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

Kenmerke een tot vyf is relevant en belangrik vir tweetalige skoolwoordeboeke, en daarom sal daar verder slegs op die eerste vyf kenmerke gefokus word. Hierdie kenmerke sal die teikengebruikers se vaardighede aandui en so ook die kernfunksies wat die bepaalde woordeboek behoort te bevredig (Du Plessis, 2015:36-37).

Volgens Tarp (2000:195) kan daar twee algemene gebruikerssituasies naamlik, 1) die kommunikatiewe situasies, en 2) die kognitief georiënteerde situasies, binne die funksieteorie geïdentifiseer word. In kommunikatiewe situasies sal die gebruiker hoofsaaklik 'n woordeboek raadpleeg om kommunikasie te fasiliteer. In kognitief georiënteerde situasies sal die gebruiker gewoonlik 'n woordeboek raadpleeg op soek na kennis oor 'n bepaalde saak (Tarp, 2000:195). Die *PTS* is kommunikatief georiënteerd, met ander woorde die hoofdoel van die woordeboek is om kommunikasie te fasiliteer. Buiten die feit dat die woordeboek kollokasies bevat, poog dit ook om die gebruikers se woordeskat uit te brei en om die gebruikers te help om Afrikaans en Engels korrek te gebruik deur die verskaffing van voorbeeldsinne (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012).

Met die maak van 'n woordeboek moet die leksikograaf bewus wees van die gebruikers se primêre en sekondêre behoeftes. Inligting oor die tweede of vreemde taal, 'n vergelyking tussen moedertaal en die tweede of vreemde taal, ensovoorts, kan geklassifiseer word as primêre behoeftes. Algemene inligting oor leksikografie en woordeboekgebruik, en die behoefte aan inligting oor die spesifieke woordeboek en

die gebruik daarvan kan as sekondêre behoeftes geklassifiseer word. Sekondêre behoeftes kom eers voor wanneer die woordeboeke gebruik word (Tarp, 2000:196).

Die leksikografiese funksies kan eers bepaal word wanneer die teikengebruikers, die gebruikersbehoefte en die gebruikersituasie deur die leksikograaf geïdentifiseer is. Die funksie van 'n woordeboek kan weer as kommunikatief georiënteerd of as kognitief georiënteerd geklassifiseer word (Tarp, 2000:196-197; Du Plessis, 2015:37).

Wanneer 'n woordeboek se funksie kommunikatief georiënteerd is, is die woordeboek se doel om die volgende te akkommodeer, 1) teksresepsie in die moedertaal, 2) teksproduksie in die moedertaal, 3) teksresepsie in die tweede of vreemde taal, 4) teksproduksie in die tweede of vreemde taal, 5) vertaling van tekste van die moedertaal na die tweede of vreemde taal, 6) die vertaling van tekste van die tweede of vreemde taal na die moedertaal, en laastens 7) om tekste te redigeer.

Wanneer woordeboeke se funksie kognitief georiënteerd is, is die woordeboeke se doel om die volgende te voorsien, 1) algemene kulturele en ensiklopediese inligting, 2) spesiale inligting oor die vakgebied of -dissipline, en 3) inligting oor die betrokke taal self.

Die funksie van 'n woordeboek is ook altyd gebruiker- en konteksspesifiek, met ander woorde dit is op 'n spesifieke gebruiker met spesifieke behoeftes, in 'n spesifieke situasie (konteks) gerig. Bogenoemde kan slegs as 'n raamwerk vir die ontwerp van 'n woordeboek dien. In realiteit moet al dié oorwegings baie meer gedetailleerd uitgewerk word (Tarp, 2000:198).

Die *PTS* akkommodeer teksresepsie en teksproduksie in die moedertaal en in die tweede taal, vertaling van die moedertaal na die tweede taal en van die tweede taal na die moedertaal, en laastens bied dit ook redigeringsondersteuning. Die woordeboek is dus gebruikerspesifiek, aangesien dit op skoolleerders gerig is, en dit is ook situasiespesifiek, aangesien dit baie duidelik kommunikatief georiënteerd is.

Alhoewel 'n woordeboek met slegs een funksie deur sommige (Tarp, 2000:198; Bergenholtz en Bergenholtz, 2011: 187-207) as die ideaal beskou word, is dit selde moontlik om so 'n woordeboek te maak. In realiteit moet die leksikograaf gewoonlik verskeie funksies en 'n heterogene gebruikersgroep kombineer. In hierdie geval is dit baie belangrik dat die leksikograaf reeds vooraf die tipe gebruikers en die woordeboek

se oorhoofse funksies identifiseer. Voor enige data in die woordeboek opgeneem kan word, moet die funksies eers geïdentifiseer word. Die struktuur en aanbieding van data in die woordeboek sal deur die woordeboekfunksies en woordeboekgebruikers se behoeftes bepaal word (Du Plessis, 2015:37).

Die bruikbaarheid van 'n woordeboek word grootliks deur die struktuurtypes en funksies bepaal, en die aanbieding van data het 'n groot invloed op die sukses van 'n woordeboek. 'n Logiese en sistematiese woordeboekstruktuur is dus van uiterste belang (Du Plessis, 2015:44). 'n Woordeboekstruktuur²⁰ se hoofdoel is om “relevante data op 'n toeganklike manier weer te gee.” (Du Plessis, 2015:44-45). Die gebruikers se naslaanvaardighede moet die struktuur en aanbieding van die woordeboek bepaal (Du Plessis, 2015:44-45).

Die makrostruktuur, mikrostruktuur, toegangstruktuur, soekgebiedstruktuur, adresseringstruktuur en die mediostruktuur word deur Gouws en Prinsloo (2005:63-64) as ses belangrike strukturele komponente geklassifiseer. Die makrostruktuur is een van die hoofordeningstrukture wat die ordening van die leksikale items, wat as lemmakandidate in die woordeboek aangebied word, bepaal. Die mikrostruktuur is ook een van die hoofordeningstrukture en bied “die ordening van die datakategorieë wat as deel van die bewerking van die lemmakandidate optree.” (Burger, 2017:12). Die toegangstruktuur bepaal die soekroete wat die gebruiker volg om gewenste lemmakandidate of datakategorieë te vind. Die eksterne toegangstruktuur lei die gebruiker na die relevante lemmakandidaat en die interne toegangstruktuur lei die gebruiker na die relevante data-inskrywing. Die soekgebiedstruktuur bestaan uit 'n “gesorteerde stel soeksones wat in die woordeboekartikel aangebied word.” (Burger, 2017:13). Die adresseringstruktuur verwys na al die tipes adressering wat in 'n woordeboek voorkom, met ander woorde dit waarop 'n mikrostrukturele inskrywing gerig is. Die meeste woordeboekinskrywings is op die lemma gerig; dus lemmatiese adressering (Gouws, 1994:64). Die mediostruktuur behels die kruisverwysingsstelsel van 'n woordeboek, met ander woorde hoe die woordeboek van een posisie (verwysingsposisie) na 'n ander (verwysingsadres) verwys. Artikel-interne kruisverwysings werk binne 'n artikel, artikel-eksterne kruisverwysings verwys na 'n

²⁰ Die woordeboekstruktuur behels die leiding wat die woordeboek aan die gebruikers bied om gewenste data te vind, asook die aanbieding van die data (Burger, 2017:12). “Gouws (2005:56) meen dat die struktuur nie bloot 'n kosmetiese deel van 'n woordeboek is nie, maar dat dit 'n wesentlike bydrae tot die werklike doel van die woordeboek lewer.” (Burger, 2017:12).

ander artikel of teks in die woordeboek, en woordeboek-eksterne kruisverwysings verwys na 'n adres buite die woordeboek (Burger, 2017:13). Die soekgebiedstruktuur kan ook verder onderverdeel word in die soekveld (die woordeboek se sentrale teks), die soekgebied (die woordeboekartikel) en die soeksone (die datagleuwe binne die woordeboekartikel). Müller-Spitzer (2013:368) meen daar kan 'n sewende komponent, naamlik die dataverspreidingstruktuur bygevoeg word (Du Plessis, 2015:46). Die dataverspreidingstruktuur “bepaal die verspreiding van leksikografiese data in die verskillende dele van die woordeboek.” (Burger, 2017:13). Leksikograwe word deur die gebruikersperspektief²¹ verplig om woordeboeke volgens die spesifieke gebruikersgroep se behoeftes en naslaanvaardighede saam te stel. Die gebruikersvriendelikheid bepaal grootliks die kwaliteit en sukses van 'n woordeboek. 'n Goeie woordeboek behoort toeganklik te wees, met ander woorde die verkryging van inligting moet maklik en ondubbelsinnig wees. 'n Praktiese en gebruikersvriendelike woordeboek behoort, volgens Barnhart (1962), in Gouws en Prinsloo (2005), woorde te bevat wat teikengebruikers waarskynlik gaan soek - dié woorde moet gebruikersvriendelik gelemmatiseer word (Gouws en Prinsloo, 2005:39). Die verspreiding en aanbieding van die data is dus net so belangrik soos die data self (Gouws en Prinsloo, 2005: 68).

Enige teks in 'n woordeboek kan óf gedeeltelik óf volledig uitgebrei word. 'n Teks wat gedeeltelik uitgebrei word, kry 'n addisionele voor- of agterteks, en 'n teks wat volledig uitgebrei word, kry 'n addisionele voor- en agterteks (Gouws, 2004:69).

'n Woordeboek word as 'n draer van verskillende tipes tekste beskou, en die verskillende tipes tekste word op verskillende plekke in die woordeboek geakkommodeer. Volgens die raamstruktuurbenadering bevat 'n woordeboek drie tekstuele fokuspunte, naamlik die voortekste-afdeling, die sentrale teks en die agtertekste-afdeling. Die sentrale teks bevat artikeltrajekte met die alfabeties geordende artikels, die voortekste-afdeling bevat alle tekste wat die sentrale teks voorafgaan en die agtertekste-afdeling bevat alle tekste wat na die sentrale teks kom. 'n Raamstruktuur kwalifiseer 'n woordeboek as 'n teksdraer, omdat die voor-, sentrale en agterteks 'n verskeidenheid van tekstipes bevat (Gouws, 2001:102-103). Daar

²¹ Die gebruikersperspektief verwys na die verhouding tussen die gebruiker en die woordeboek, spesifiek die woordeboek se gebruikersomgewing, gebruikersbehoefte en die gebruikersvriendelikheid (Van der Merwe, 1999: 3).

word na voor- en agtertekste saam as die buitetekste van 'n woordeboek verwys. Elke teks in die voor- en agtertekste-afdeling is dus 'n buitetekst.

Die leksikograaf moet met die maak van 'n woordeboek te alle tye bewus wees van die teikengebruikers se kenmerke om sodoende die gebruikers se behoeftes te bevredig. Die woordeboekstruktuur moet deur die gebruikers se naslaanvaardighede²² bepaal word. 'n Toeganklike, gebruikersvriendelike woordeboekstruktuur is van uiterste belang. Die *PTS* se struktuur en aanbieding is deeglik, maar eenvoudig en is duidelik deur die gebruikers se naslaanvaardighede bepaal. Die standaard van hierdie woordeboek se gebruiksleiding en artikelstruktuur verhoog ook die waarde van die woordeboek (Sien 5.4.1.1. – 5.4.1.7. vir 'n bespreking van die *PTS* se struktuur).

3.3. Werkboeke: Teoretiese oorsig

Taalwerkboeke is hoofsaaklik opvoedkundig van aard en daarom is dit belangrik dat werkboeke (woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke), in 'n studie met betrekking tot taalleer, onder die loep geneem word. Die volgende twee afdelings bespreek die twee betrokke werkboeke baie bondig – sien hoofstuk 5 vir 'n gedetailleerde bespreking en analise.

3.3.1. Woordeboekwerkboeke

Daar is 'n groot gebrek aan beskikbare literatuur oor woordeboekwerkboeke, maar die navorsing wat in hierdie studie gedoen is vul hierdie leemtes aan. Woordeboekwerkboeke is oor die algemeen op 'n spesifieke skool- of aanleerderwoordeboek gerig, asook op spesifieke teikengebruikers, en vorm dus deel van die opvoedkundige leksikografie. Verder het woordeboekwerkboeke ook ten doel om die gebruikers meer woordeboekgeletterd te maak. Hierdie woordeboeke moet dus baie gebruikersgerig opgestel word (Van der Merwe, 2013:426). Volgens Van der Merwe (2013:427) belig woordeboekwerkboeke die “probleemoplossende potensiaal” van woordeboeke en het daarom 'n groot rol in skole en ook in die samelewing te

²² Naslaanvaardighede verwys na die vermoë van die gebruiker om inligting in 'n woordeboek te vind. Primêre naslaanvaardighede verwys na algemene toegang tot 'n woordeboek, met ander woorde die kennis en gebruik van die toegangstruktuur van 'n gedrukte woordeboek. “Sekondêre naslaanvaardighede verwys na die verstaan van woordeboekspesifieke soekroetes om byvoorbeeld 'n toepaslike antwoord te vind op 'n vraag” of 'n probleem (Van der Merwe, 2009:300).

speel. Die *Leerderboek* is spesifiek op graad 8 tot 12- leerders gerig en kan saam met Pharos se *Skoolwoordeboek* gebruik word (*Pharos Leerderboek*, 2007:VI). Die teikengebruikers van die *Leerderboek* se moedertaal sal óf Afrikaans óf Engels wees, hulle vaardigheid in hul moedertaal behoort op die vlak van 'n hoërskoolleerder te wees en hul vaardigheid in hul tweede taal sal afhang van die graad waarin hulle op daardie oomblik is. Ten spyte van die feit dat die leerders se vaardigheid in 'n taal van die graad waarin hulle is, sal afhang, behoort die meeste leerders op hierdie vlak reeds oor die basiese taalkennis en -vaardighede te beskik. Die gebruikers se vertaalervaring en -vermoëns sal ook grootliks afhang van die graad waarin hulle op daardie oomblik is. Die *Leerderboek* het ten doel om die gebruikers se woordeboekvaardighede te verbeter (*Pharos Leerderboek*, 2007:VI).

Om te verseker dat gebruikers optimale voordeel uit 'n woordeboekwerkboek trek, moet die inhoud van hierdie werkboeke teksgeoriënteerd wees. Woordeboekwerkboeke bevat, onder andere, oefeninge wat vir die gebruikers woordeboekgebruik leer (Van der Merwe, 2013:428).

Woordeboekwerkboeke behoort verder ook op die verbetering van gebruikers se taal- en woordeboekvaardighede te fokus, wat die gebruikers meer woordeboekgeletterd sal maak “en sodoende 'n sterker woordeboekkultuur in skole en in die samelewing [sal] skep” (Van der Merwe, 2013:429; Burger, 2017:16).

Die hoofdoel van 'n woordeboekwerkboek is om vir sy gebruikers woordeboekvaardighede²³ aan te leer en om hul vaardighede te verbeter. Woordeboekwerkboekopstellers kan eers, net soos in die geval van woordeboeke, die werkboek opstel ná die vlak van die teikengebruikers se naslaanvaardighede vasgestel is.

Die *Leerderboek* fasiliteer kommunikasie (kommunikatief georiënteerde gebruikssituasie), maar dit is ook vir 'n operasionele²⁴ gebruikssituasie saamgestel,

²³ Woordeboekvaardighede is “die vermoë van leerders om letters en/of woorde te alfabetiseer, 'n woord in 'n woordeboek na te slaan en om gidswoorde te gebruik.” (Van der Merwe, 2009:298). Volgens Campoy-Cubillo (2015:120) hang 'n leerder se woordeboekvaardighede grootliks van sy/haar woordeboekopsoek-strategieë af; dit hang ook af van die leerder se vermoë om die beste strategie, in 'n spesifieke konteks en vir 'n spesifieke doel, te kies en te gebruik.

²⁴ Operasionele funksies sluit, onder andere, “[l]eiding met alfabetisering, die gebruik van gidswoorde, die gebruik van die inhoudsopgawe en die gebruik van die gebruikstoeligting” in (Burger, 2017:53; Van der Merwe, 2013a:10, 13).

aangesien die werkboek se hoofdoel is om woordeboekvaardighede te verbeter. Nes die werkboek se gebruikssituasie, is die funksies van die werkboek ook kommunikatief en operasioneel van aard. Die werkboek se sentrale fokus is op die gebruikers se behoeftes en hul woordeboekvaardighede, maar 'n gedeeltelike fokus word ook op teksproduksie, teksresepsie en vertaling geplaas. Die *Leerderboek* se funksie is dus deels kommunikatief, maar hoofsaaklik operasioneel van aard. Aktiwiteite wat die skryf van verskillende tipes briewe en die saamstel van 'n projek behandel, word in Afrikaans en Engels aangebied, en so word teksproduksie in die moedertaal en tweede taal geakkommodeer. Hierdie werkboek skiet egter te kort, aangesien dit glad nie vertaling, en ook nie regtig teksresepsie in die moedertaal of tweede taal, akkommodeer nie. Operasionele funksies sluit, onder andere, “[I]eiding met alfabetisering, die gebruik van gidswoorde, die gebruik van die inhoudsopgawe en die gebruik van die gebruikstoelichting” in (Burger, 2017:53; Van der Merwe, 2013a:10, 13). In 'n operatiewe situasie weet die gebruiker nie hoe om in sekere situasies op te tree nie. Met die nodige hulp kan 'n leerder, na die gebruik van 'n inligtingsbron, in die alledaagse lewe dit wat in die bron geleer is, toepas (Bergenholtz, Bothma, Gouws, 2015:9). Daar kan twee alfabetiseringsaktiwiteite in die *Leerderboek* gevind word, naamlik “alfabetiese ordening van trefwoorde” en “alfabetiese ordening van samestellings”. Gidswoorde het ten doel om die gebruikers met die soek van woorde op 'n bladsy in die woordeboek te help, maar die *Leerderboek* het nie aktiwiteite wat gidswoorde behandel nie. 'n Goeie werkboek behoort die gebruikers ten minste bewus te maak van die woordeboek, waarop die werkboek gerig is, se inhoudsopgawe, maar die *Leerderboek* doen dit ongelukkig nie. Die *Leerderboek* slaag wel daarin om aan die gebruikers te verduidelik hoe om inligting in die *Skoolwoordeboek* te vind.

3.3.2. Kurrikulumwerkboeke

Kurrikulumwerkboeke het, soos reeds genoem, dit ten doel om “lees-, skryf-, luister- en praatvaardighede te behandel”, en ook om taalstrukture en -konvensies te onderrig. Dit is belangrik dat werkboekopstellers ingelig is oor die Departement van Basiese Onderwys se taalleeronderrigbenadering, aangesien 'n gemeenskaplike doelwit van talle kurrikulumwerkboeke die onderrig van taalvaardighede is (Van der Merwe, 2013:430). Die *X-Kit* word as 'n studiegids geklassifiseer en is volkome op die kurrikulum gerig. Die werkboek se teikengebruikers is spesifiek graad 11- en 12-

leerders vir wie Afrikaans hul eerste addisionele taal is. Die leerders se vaardigheid word nóg in hul moedertaal nóg hul tweede taal gespesifiseer, en ook nie hul vertaalervaring en -vermoëns nie; dus kan akkurate afleidings op grond van die leerders se ouderdom en graad moeilik gemaak word. “Die gebruikers se ervaring met die gebruik van woordeboeke in ook onbekend.” (Burger, 2017:48).

Volgens die KABV moet huistaal en eerste addisionele taal ’n kommunikatiewe, teksgebaseerde en proses-georiënteerde benadering volg (’n oorsig van die KABV vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 11-leerders sal later gegee word) (Departement van Basiese Onderwys, 2011:3-9).

Die kommunikatiewe benadering vereis dat leerders die geleentheid gebied moet word om die doeltaal te oefen en te praat (te kommunikeer). Die teksgebaseerde benadering vereis dat leerders verskeie tekste moet gebruik, asook skep (Du Toit, 2012:170). As die KABV se riglyne gevolg word, behoort ’n kurrikulumwerkboek ook ’n skryfkomponent te bevat en daar word aanbeveel dat ’n proses-georiënteerde benadering vir die skryfkomponent gevolg word, met ander woorde leerders moet tekste skep wat op ’n spesifieke teikengroep gerig is en ’n spesifieke doel vervul (Du Toit, 2012:170; Van der Merwe, 2013:432).

Die *X-Kit* dek nie net luister- en praat-, lees- en kyk-, skryf- en aanbiedings-, en taalstruktuur- en taalkonvensieaktiwiteite nie, maar bevat ook ’n afdeling met oefenvraestelle – die werkboek fasiliteer dus kommunikasie. Die werkboek verskaf verder ook inligting oor bepaalde sake en help dus ook in kognitiewe gebruikssituasies. Die werkboek het ’n kommunikatief georiënteerde funksie, aangesien dit teksresepsie, teksproduksie en vertaling akkommodeer. Inligting oor die taal self gee vir die werkboek ook deels kognitiewe funksies (Burger, 2017:48).

Die KABV behoort die struktuur en inhoud van kurrikulumwerkboeke te bepaal. Breedweg vereis die KABV ’n teksgebaseerde, kommunikatiewe, geïntegreerde en prosesgeoriënteerde taalonderrigbenadering. Die KABV vereis dat daar op “luister-, praat-, lees-, en kykvaardighede, die skryf en aanbieding van tekste en taalstrukture en konvensies” gefokus word met die onderrig van ’n addisionele taal (Burger, 2017:20). Die *X-Kit* is baie duidelik volgens die KABV se riglyne opgestel en is ’n baie waardevolle hulpmiddel. Die werkboek fokus egter glad nie op woordeboekvaardighede nie. Die byvoeging van woordeboek oefeninge tot die *X-kit*

sal die waarde van die werkboek verhoog en hierdie werkboek sal dan ook as 'n waardevolle hulpbron by die *LHS* dien.

3.3.3. Alle werkboeke

Van der Merwe (2013a:5) meen alle werkboeke moet volgens funksies benoem word – hierdie funksies is soortgelyk aan die funksies van woordeboeke (sien hoofstuk 2). Van der Merwe (2013a:5) stel verder voor dat werkboeke in twee kategorieë verdeel word – werkboeke vir moedertaalsprekers en werkboeke vir taalaanleerders. Hierdie onderskeid word op grond van taalvaardigheidsvlakke van die teikengroepe gemaak (Van der Merwe, 2013a:5).

Vanuit 'n funksieteorie-oogpunt moet werkboeke se teikengebruikers, asook die gebruikers se kenmerke en behoeftes geïdentifiseer word voor die maak van 'n werkboek. Die teikengebruikers se primêre en sekondêre kenmerke moet eers geïdentifiseer word en so kan hul primêre en sekondêre behoeftes geïdentifiseer word. Soos reeds genoem, word daar vir hierdie studie se doeleindes slegs na vyf van Tarp (2000,194-195) se agt primêre gebruikerskenmerke gekyk, naamlik: “die gebruikers se moedertaal; die gebruikers se vaardigheid in hul moedertaal; die gebruikers se vaardigheid in 'n tweede of vreemde taal; en die gebruikers se vertaalervaring en -vermoëns.” Die werkboekopsteller moet ook bewus wees van die gebruikers se sekondêre kenmerke (algemene ervaring met woordeboekgebruik) (Tarp, 2000:195).

Verder is dit ook belangrik dat die werkboekopsteller die gebruikersituasie (kommunikatief of kognitief) en die gebruikersdoel en -behoefte²⁵ bepaal. Die funksieteorie tref onderskeid tussen twee algemene gebruikersituasies by woordeboeke, naamlik die kommunikatiewe situasie en die kognitiewe situasie, dieselfde onderskeid kan ook by werkboeke gemaak word.

Sodra al die bogenoemde (teikengebruikers, hul kenmerke, die gebruikersituasie en die gebruikers se behoeftes) bekend is, kan die funksie(s) van die werkboek bepaal word (woordeboekwerkboeke se funksie(s) behoort ooreen te stem met dié van die meegaande woordeboek). “Funksies is altyd gebruiker- en situasiespesifiek” (Burger, 2017:19). Soos die gebruikersituasies kan die funksies ook in kommunikatief georiënteerd en kognitief georiënteerd verdeel word. Kommunikatief georiënteerde

²⁵ Die gebruikersdoel verwys na dit wat die gebruiker beoog om te bereik.

funksies plaas die gebruiker se behoeftes sentraal en fokus op kommunikasie (teksproduksie, teksresepsie en vertaling). Kognitief georiënteerde funksies fokus weer op die verskaffing van inligting (byvoorbeeld ensiklopediese en algemene kulturele inligting of inligting oor 'n vakgebied en oor taal) (Tarp, 2000; Bergenholtz en Gouws, 2012). Tarp (2008:126-127) meen dit is nodig om 'n derde funksie wat “leiding en instruksies in spesifieke situasies soos woordeboekgebruik en die ontwikkeling van woordeboekvaardighede” bied, by die twee algemene funksies te voeg. Tarp noem hierdie funksie die operasionele funksie. Die operasionele funksie vereis dus dat gebruikers se woordeboekvaardighede ook in ag geneem moet word met die ontwerp van 'n werkboek.

3.4. 'n Oorsig van die KABV vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 11-leerders

Die KABV se doel is om so goed moontlik 'n grondslag te vorm wat noodsaaklike leervaardighede en -waardes aanspreek (Departement van Basiese Onderwys, 2011:3-4).

In die KABV verwys “Eerste Addisionele Taal” nie na die leerders se moedertaal nie, maar na die vaardigheidsvlak waarop 'n addisionele taal tot die moedertaal, onderrig word. In hierdie studie word op Afrikaans Eerste Addisionele Taal gefokus; dus behoort die leerders al op so 'n vlak te wees dat daar net verder voortgebou hoef te word op hul “luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede”. Ongelukkig is dit nie altyd die geval dat leerders op die vlak is waar hulle veronderstel is om te wees nie en dus is een van die onderwysers se grootste uitdagings om leerders só te ondersteun dat hulle reg is om die volgende fase te betree, wanneer die tyd kom (Departement van Basiese Onderwys, 2011:8-9).

Soos reeds genoem, vereis die KABV dat huistaal en eerste addisionele taal 'n kommunikatiewe, teksgebaseerde en proses-georiënteerde benadering volg. Die kommunikatiewe benadering vereis dat leerders die geleentheid gebied moet word om die doeltaal te oefen en te praat (te kommunikeer). Die teksgebaseerde benadering vereis dat leerders verskeie tekste moet gebruik, asook tekste moet skep (Du Toit, 2012:170). Daar word verder aanbeveel dat 'n proses-georiënteerde benadering vir die skryfkomponente gevolg word, met ander woorde leerders moet tekste skep wat

op 'n spesifieke teikengroep gerig is en 'n spesifieke doel vervul (Du Toit, 2012:170; Van der Merwe, 2013:432).

3.4.1. Graad 10-12

Daar word spesifiek na die KABV se vereistes vir graad 10-12 gekyk, aangesien hierdie studie spesifiek op graad 11-leerders fokus. Volgens die KABV behoort hierdie groep leerders reeds oor alle basiese taalkennis te beskik (grammatika, woordeskat, spelling en puntuasie), en dus op hierdie vlak aan 'n groter woorderskat blootgestel te kan word. Daar word ook klem daarop gelê dat grammatika-onderrig nie bloot die weergee van reëls kan wees nie, maar dat dit korrekte taalgebruik moet ondersteun (Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

Hierdie groep leerders se lees- en skryfvaardighede word ook ernstig beklemtoon, en verdere klem word ook op “woordeskat, sin- en paragraafstruktuur en grammatika” gelê (Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

'n Goedgekeurde taalhandboek en 'n woordeboek (met geen spesifikasies oor watter tipe woordeboek nie) word as vereiste studiemateriaal voorgeskryf en 'n tweetalige woordeboek word addisioneel voorgeskryf, indien moontlik (Departement van Basiese Onderwys, 2011:18, 34). Die KABV spesifiseer glad nie wat handboeke en woordeboeke betref nie, met ander woorde spesifieke handboeke en werkboeke word nie in die KABV uitgewys nie, dus bied dit gebrekkige leiding. Daar is wel 'n lys wat deur die Departement van Basiese Onderwys saamgestel is, maar dit is baie beperk (meer inligting hieroor in 'n latere hoofstuk). Meer leiding ten opsigte van handboeke en woordeboeke is noodsaaklik om te verseker dat skole min of meer dieselfde tipe werk onderrig sodat leerders van verskillende skole min of meer op dieselfde vlak onderrig kan ontvang. 'n Handboek of woordeboek kan natuurlik nie 'n onderwyser(es) vervang nie, maar dit dra baie by tot die kwaliteit van onderrig.

3.5. Leer (aanleer) van 'n taal – spesifiek 'n eerste addisionele taal

'n Eerste addisionele taal kan gedefinieer word as 'n ander taal wat bykomend aangeleer word nadat die nodige basiese kennis van 'n eerste taal verwerf is (Phaladi, 2007:15).

Volgens McLaughlin se inligtingsverwerkingsmodel (1987, 1996) is die aanleer van 'n taal 'n bewuste proses wat in 'n formele taalaanleersituasie of selfstudieprogram geskied (Phaladi, 2007:15-16; Rivers, 1981:53). Tydens die aanleerproses word vaardighede aanvanklik deur gekontroleerde prosesse/verwerking²⁶ gereguleer en inligting word dan na die langtermyngeheue oorgedra. Wanneer die brein outomatiese prosesse/verwerking²⁷ in plek het vir dié komplekse informasieprosessering/verwerking, word gekontroleerde prosesse na hoër vlakke van prosessering/verwerking geallokeer (Phaladi, 2007:15).

Die taalaanleerproses bly dieselfde ten spyte van die aanleerder se ouderdom of vaardigheidsvlak, met ander woorde graad 11-leerders wat alreeds heelwat vroeër in hul lewe aan Afrikaans blootgestel is, volg steeds 'n bewuste proses wat in 'n formele taalaanleersituasie (die klaskamer), asook 'n selfstudieprogram (huiswerk) geskied.

3.6. Samevatting

Vanuit die literatuuroorsig is dit duidelik dat dit die primêre doel van tweetalige skoolwoordeboeke is om teikentaalekwivalente vir gegewe brontaalitems te voorsien. 'n Goeie tweetalige skoolwoordeboek behandel die brontaal, gee die gebruikers toegang tot 'n ander taal en help om hul kommunikasievaardighede te verbeter (Gouws en Prinsloo, 2005:53). Skoolwoordeboeke se hoofdoel is om as ondersteuningsmateriaal vir leerders van 'n eerste, tweede of vreemde taal te dien.

Taalwerkboeke is hoofsaaklik opvoedkundig van aard. Woordeboekwerkboeke is oor die algemeen op 'n spesifieke skool- of aanleerderwoordeboek gerig, asook op spesifieke teikengebruikers. Woordeboekwerkboeke het ook verder ten doel om gebruikers meer woordboekgeletterd te maak en moet dus baie gebruikersgerig opgestel word. Woordeboekwerkboeke het 'n baie belangrike rol in skole en ook in die samelewing te speel.

²⁶ 'n Gekontroleerde proses verwys na 'n proses wat bewustelik en strategies geskied. Inligting word tydelik in die korttermyngeheue gestoor as 'n nuwe formaat. Alle nuwe informasie moet in 'n bepaalde betekenisgewende struktuur gestoor word en herhaaldelik geaktiveer word (Du Toit, 2012:32).

²⁷ 'n Outomatiese proses verwys na 'n proses wat nie-bewustelik en nie-strategies (vanself) geskied. Deur herhaalde aktivering van inligting, raak dit geoutomatiseer "wat dan as eenhede in die langtermyngeheue gestoor word. Eers dan kan hierdie inligting dadelik beskikbaar gestel word [...]" (Du Toit, 2012:32).

Kurrikulumwerkboeke het ten doel om “lees-, skryf-, luister-, en praatvaardighede te behandel”, en verder ook om taalstrukture en -konvensies te onderrig. Werkboekopstellers moet te alle tye ingelig wees oor die Departement van Basiese Onderwys se taalleeronderrigbenadering, aangesien kurrikulumwerkboeke oor die algemeen taalvaardighede onderrig.

Die KABV vereis dat ’n kommunikatiewe, teksgebaseerde en proses-georiënteerde benadering gevolg word. Binne die kommunikatiewe benadering moet leerders die doeltaal oefen en praat (kommunikeer). Binne die teksgebaseerde benadering moet die leerders verskeie tekste gebruik en skep. Binne die proses-georiënteerde benadering moet leerders tekste skep wat op spesifieke teikengroepe gerig is en die tekste moet ook ’n spesifieke doel vervul. Die KABV lê klem op lees- en skryfvaardighede, asook die uitbreiding van woordeskat. Verder word daar ook klem op sin- en paragraafstruktuur en grammatika gelê (Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

Die aanleer van ’n taal is ’n bewuste proses wat in ’n formele taalaanleersituasie of selfstudieprogram geskied (Rivers, 1981:53).

Die veldnavorsing is teen hierdie teoretiese agtergrond gedoen en sal in die volgende hoofstuk prakties uiteengesit en bespreek word.

Hoofstuk 4

4. Taalleer en -onderrig en woordeboekgebruik

4.1. Inleiding

'n Belangrike doel in baie gevalle van taalonderrig is om taalvaardighede te verbeter – taalvaardighede sluit praat, luister, lees en skryf in. Hulpmiddels soos handboeke, taaloefeninge, rolspel, vertaling, speletjies, kreatiewe skryfwerk, stemopnames, videos en woordeboeke kan geïmplementeer word om taalonderrig te ondersteun (Carstens, 1995:106). (Soos reeds genoem, is die bydrae wat woordeboeke tot taalonderrig en –leer kan lewer, nog nie voldoende ondersoek nie.)

Woordeboekvaardighede is nie iets wat natuurlik ontwikkel nie, dit moet aangeleer word (Carstens, 1995:106). Die probleem is egter dat dit nie vir skoolleerders geleer word nie en dat woordeboekvaardighede glad nie deel van die kurrikulum se vereistes is nie ('n meer in diepte bespreking van die kurrikulum volg in 'n latere hoofstuk). Die goeie nuus is dat woordeboekvaardighede aangeleer kan word en dit word verder in hierdie hoofstuk bespreek.

4.1.1. Woordeboekkultuur

Hartmann en James (1998: 41) definieer woordeboekkultuur as die kritieke bewustheid van die waarde en beperkings van woordeboeke, en ander verwysingswerke, in 'n spesifieke gemeenskap (hierdie kritieke bewustheid sluit die erkenning van woordeboeke as houers van kennis in) (Nkomo, 2015:73). Gebruikers moet bewus wees van die potensiaal van woordeboeke en die bydrae wat woordeboeke tot kennis sowel as probleemoplossing kan lewer. Lede van 'n gemeenskap moet dus bekend wees met woordeboekvaardighede en –kennis, asook aspekte soos woordeboektipologie²⁸, -inhoud, -struktuur, ensovoorts van verskillende tipes woordeboeke wat gebruikers in staat sal stel om die regte woordeboeke vir die regte situasies te kies (Nkomo, 2015:74; Gouws, 2013:51). Die woordeboekkultuur van 'n gemeenskap word beïnvloed deur onder meer, die status van die gebruikte taal, die beskikbaarheid van woordeboeke, die standaard van woordeboeke en die

²⁸ Woordeboektipologie verwys na die tipologiese klassifikasie van al die verskillende tipes woordeboeke, met ander woorde die spesifieke eienskappe wat aan verskillende tipes woordeboeke gekoppel kan word.

opvoedkundige omgewing. 'n Woordeboekkultuur kan nie floreer sonder dat dit in skole onderrig word nie (Nkomo, 2015:74).

Die gebruikersgroep waarop daar in hierdie studie gefokus word, is leerders in Suid-Afrikaanse skole, spesifiek graad 11-leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak neem. Afrikaans het die afgelope paar jaar redelik baie status verloor en die onderrig daarvan word ongelukkig in baie onderriginstellings afgeskeep. Die standaard van woordeboeke, spesifiek tweetalige skoolwoordeboeke met Afrikaans en Engels as taalpaar, is redelik hoog, maar alle leerders in die Suid-Afrikaanse skolesistiem het ongelukkig nie gelyke toegang tot woordeboeke nie. Die leerders wat hier ondersoek word, het wel toegang tot woordeboeke, maar woordeboekgebruik word nie in die betrokke skool onderrig nie. Die potensiaal vir 'n goeie, sterk woordeboekkultuur in Suid-Afrika is dus daar, aangesien woordeboeke van 'n redelike hoë standaard in Suid-Afrika gemaak word, maar kennis oor die belang en waarde van woordeboeke is gebrekkig. Die gebrek word vererger omdat woordeboekvaardighede nie in skole onderrig word nie. Onderwysers se gebrekkige kennis oor woordeboeke lei daartoe dat leerders ook nie die belang van woordeboeke besef of verstaan nie en dit dra alles by tot die swak woordeboekkultuur in Suid-Afrika. Die feit dat daar nie kritieke bewustheid van die waarde van woordeboeke op skoolvlak geskep word nie, is moontlik die kern van Suid-Afrika se swak woordeboekkultuur.

Die pogings om woordeboekvaardighede te ontwikkel en om oor die langer termyn 'n woordeboekkultuur te ontwikkel, word woordeboekpedagogie, of meer eenvoudig gebruikeropvoeding, genoem (Nkomo, 2015:74; Hartmann en James, 1998:152). Landau (2001:26) beklemtoon die belang van woordeboekpedagogie deur te sê woordeboekvaardighede moet nie afgeskeep word nie, want as dit afgeskeep word, sal leerders nie gemaklik raak met woordeboekgebruik nie. Leerders wat nie gemaklik is met woordeboekgebruik nie sal nie sommer die waarde van woordeboeke ontdek nie en nie genot uit woordeboekgebruik put nie en moontlik selfs 'n afkeer van woordeboeke ontwikkel – dit sal tot 'n swak woordeboekkultuur lei (Nkomo, 2015:74). Carstens (1995) meen woordeboekpedagogie is 'n vorm van leksikografiese opleiding wat op die potensiele woordeboekgebruikers gerig is (Nkomo, 2015:74).

4.1.2. Die rol van die Onderwysdepartement

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

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

Ongelukkig is dit nie die geval in die Suid-Afrikaanse konteks nie – in die KABV word daar bloot verwys na woordeboeke (sien hoofstuk 6 vir 'n meer gedetailleerde bespreking oor die KABV). Weens laasgenoemde feit bevat handboeke en werkboeke byna geen (indien enige) woordeboekinligting of -aktiwiteite nie en dit is ook moontlik die rede hoekom onderwysers nie woordeboekvaardighede en –gebruik as belangrik beskou nie. Verder is dit moontlik ook hoekom onderwysers nie bewus is van die waarde wat woordeboeke tot die leer van 'n taal kan voeg nie (Carstens, 1995:108). Baie gebruikers is glad nie bewus van die verskeidenheid woordeboeke wat beskikbaar is nie en hulle ken ook nie die verskil tussen die verskillende woordeboeke nie (Béjoint, 1989:208). Selfs onderwysers is dikwels nie bewus van die voor- en nadele wat spesifieke woordeboeke vir spesifieke fases van taalleer inhoud nie – baie onderwysers gebruik nog woordeboeke wat nie op datum is nie en nie gepas vir skoolleerders is nie (Carstens, 1995:108).

Huiwerigheid oor woordeboekgebruik onder skoolleerders is moontlik as gevolg van die feit dat leerders nie die nodige woordeboekvaardighede het nie. Leerders het oor die algemeen nie die nodige woordeboekvaardighede nie omdat baie skole nie woordeboekonderrig aanbied nie. Wanneer leerders wel 'n woordeboek raadpleeg, maak hulle nie ten volle gebruik daarvan nie. Leerders onttrek met ander woorde nie al die inligting wat 'n woordeboek bied nie omdat hulle eerstens nie weet hoeveel data 'n woordeboek bevat nie en tweedens omdat hulle nie weet hoe om die inligting te onttrek nie – hulle het nie die vaardighede nie. Volgens Kipfer (1987:45) gebruik skoolleerders (wat wel soms 'n woordeboek raadpleeg) 'n woordeboek slegs as 'n spel- en betekenisgids (Carstens, 1995:108). Outeurs soos Herbst en Stein (1987:116), meen woordeboekvaardighede moet direk in skole, in taalklasse, onderrig word. Ander meen weer die onderrig van woordeboekvaardighede moet geïntegreer word met verskillende tipes taalleeraktiwiteite (Carstens, 1995:108). Ek is van mening dat dit op 'n vroeë stadium van taalleer en -onderrig direk onderrig moet word en later net geïntegreer moet word met verskillende tipes taalleeraktiwiteite. As dit op 'n vroeë stadium van taalleer en onderrig direk onderrig word, kan dit deur onderrig, herhaling en leer vasgelê word en wanneer dit vasgelê is en wanneer leerders dit self kan toepas, kan dit geïntegreer word met verskillende taalaktiwiteite.

Verskeie studies toon dat onderwysers nie baie optimisties oor woordeboeke en woordeboekgebruik is nie (Béjoint, 1989:208; Carstens, 1995:108). Die rede vir hul pessimisme is moontlik weens onderwysers se eie gebrekkige woordeboekvaardighede en –kennis. Volgens Carstens (1995:108) toon 'n opname onder onderwysers in Pretoria dat baie van die onderwysers 'n wanpersepsie van woordeboekstruktuur het – party onderwysers kon nie eens die verskil tussen 'n definisie en 'n voorbeeld uitken nie. Nog 'n rede vir onderwysers se pessimisme is moontlik hul voorkeur vir die kommunikatiewe onderrigbenadering en die feit dat hulle glo woordeboekgebruik kan nie daarmee geïntegreer word nie. Olijkan en Wouters (1994:252) is egter van mening dat leerders aangemoedig kan word om die betekenis van woorde binne konteks te raai, en daarna kan hulle die woord se betekenis in die woordeboek gaan opsoek - dit is maar een van die vele maniere waarop woordeboekgebruik met die kommunikatiewe benadering geïntegreer kan word (Carsten, 1995:108). Béjoint (1989:209) meen die ware doelwit moet wees om leerders te help sodat hulle hulself kan help; dus om hulle te help om self uit

woordeboeke te leer. Om leerders te help om grootliks onafhanklik van onderwysers te raak, is baie belangrik, aangesien ons in 'n wêreld leef wat baie klem op individuele leer lê (Carstens, 1995:108). Ek stem saam met Béjoint, individuele leer by skoolleerders moet aangemoedig en bevorder word sodat hulle dit ook na skool kan toepas.

4.2. Samevatting

Die hoofdoel van taalonderrig is om taalvaardighede te verbeter en woordeboekonderrig kan hiermee help. Woordeboekvaardighede is nie iets wat natuurlik ontwikkel nie, maar die goeie nuus is dat dit aangeleer kan word en verbeter kan word deur beginselvaste onderrig. Suid-Afrika het ongelukkig oor die algemeen 'n swak woordeboekkultuur en die verbetering van die woordeboekkultuur moet by die Onderwysdepartement begin. Daar moet dus 'n beleid oor woordeboeke, wat prakties implementeerbaar is, in die kurrikulum ingesluit word. Verder moet onderwysers toegerus word met die nodige kennis en vaardighede om hulle in staat te stel om woordeboekgebruik met die onderrig van taal te integreer. Vertroue in woordeboeke moet gebou word deur kennis oor woordeboeke op te skerp en woordeboekvaardighede te verbeter.

Hoofstuk 5

5. Analisering van die betrokke werkboeke en woordeboek

5.1. Inleiding

Vervolgens sal die betrokke werkboeke, die *X-Kit* en die *Leerderboek*, na aanleiding van die literatuurstudie, prakties geanaliseer word om sodoende te bepaal of die werkboeke in hul doel slaag, en tekortkominge sal blootgelê word. Die analise en latere verbeteringsvoorstelle sal ook aantoon hoe die werkboeke as hulpbronne dien, al dan nie, vir die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 11-leerders. Dieselfde proses sal met die analisering van die *PTS* gevolg word.

5.2. 'n Analise van die *X-Kit Presteer! Graad 11 & 12-Afrikaans Eerste Addisionele Taal* werkboek

In hierdie werkboek word daar op verskeie plekke gemeld dat dit as 'n studiegids geklassifiseer kan word. Die werkboek is nie op enige spesifieke woordeboek gerig, of gemaak om saam met 'n spesifieke woordeboek gebruik te word nie, dit is wel op die kurrikulum gerig en dus 'n kurrikulumwerkboek. Daar sal vervolgens ondersoek word of en hoe hierdie werkboek aan die kurrikulum se vereistes voldoen. Verbeteringsvoorstelle, indien enige, sal aan die einde gemaak word.

5.2.1. Geïdentifiseerde teikengebruikers en hul kenmerke en behoeftes

Werkboeke moet net soos woordeboeke saamgestel word met inagneming van 'n spesifieke teikengroep se behoeftes en ook die spesifieke woordeboekfunksie (Steyn, 2004: 25). Die uitgangspunt vir die samestelling van enige werkboek behoort die teikengebruikers se behoeftes te wees. Die prototipe-teikengebruikers se behoeftes moet dus eers vasgestel word, voordat die werkboeke self geanaliseer kan word. Die bepaling van die Eerste Addisionele Taal leerders (prototipe-teikengebruikers) se leksikografiese behoeftes word aan die hand van Bergenholtz en Tarp (2003) se *Moderne Teorie van Leksikografiese Funksies (Funksieteorie)* bewerkstellig. 'n Gedetailleerder behoefte-analise kan in die volgende hoofstuk gevind word.

Die teikengebruikers word op verskeie plekke as graad 11- en 12-leerders, vir wie Afrikaans hul eerste addisionele taal is, geïdentifiseer. Verder word daar spesifiek

uitgelig dat hierdie werkboek “op die nuutste eksamenriglyne en die KABV” gebaseer is. Die teikengebruikers kan dus as graad 11- en 12-leerders met Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak geïdentifiseer word.

Die teikengebruikers se moedertaal word nêrens in die boek geïdentifiseer nie. Leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak neem se moedertaal mag nie Afrikaans wees nie, so daar kan wel afgelei word dat die leerders se moedertaal nie Afrikaans is nie. In hierdie spesifieke studie is al die teikengebruikers se moedertaal Engels. Alhoewel die teikengebruikers se vaardigheid in hul moedertaal nie gespesifiseer word nie, kan die afleiding gemaak word dat hul vaardigheid redelik goed behoort te wees, aangesien hulle graad 11- en 12-leerders is. Die leerders se vaardigheid in Afrikaans word ook nie gespesifiseer nie, maar graad 11- en 12-leerders behoort almal reeds oor die basiese taalkennis van Afrikaans te beskik. Verder word daar ook aangeneem dat die teikengebruikers se vertaalervaring en vermoëns redelik gevorderd behoort te wees, maar dit is weereens net ’n aanname.

Soos reeds genoem, is hierdie werkboek nie op ’n spesifieke woordeboek gerig nie en ook nie gemaak om saam met ’n spesifieke woordeboek gebruik te word nie, dus is dit verstaanbaar dat die werkboek nie die teikengebruikers se ervaring met die gebruik van woordeboeke of hul leksikografiese behoeftes aandui nie. Hierdie werkboek bespreek nie voldoende die teikengebruikers se kenmerke en behoeftes nie, en sal dus daarby baat as ’n voorwoord ingevoeg kan word wat die teikengebruikers se kenmerke en behoeftes kortliks bespreek. Daar kan ook in die voorwoord na ’n woordeboek verwys word, wat as hulpmiddel kan dien.

5.2.2. Gebruikersdoel en gebruikersituasie

Hierdie werkboek het ten doel om die leerders te help om sukses in sowel die klaskamer as die eksamen te behaal (*X-Kit Presteer!*, 2016:iv). Luister- en praat-, lees- en kyk-, skryf- en aanbiedingsvaardighede word alles in die werkboek bespreek en getoets, so ook taalstrukture en –konvensies. Die werkboek bied ook ’n volledige hoofstuk met oefenvraestelle. Nie net fasiliteer hierdie werkboek kommunikasie nie, maar inligting oor bepaalde sake word ook verskaf; dus het hierdie werkboek ’n kommunikatiewe en ’n kognitiewe gebruiksituasie.

5.2.3. Funksie

Hierdie werkboek se funksie is veral kommunikatief georiënteerd, want dit akkommodeer teksresepsie, - produksie en vertaling. Die inligting wat oor die taal self gegee word, gee die werkboek deels 'n kognitiewe funksie. Die werkboek se sentrale fokus bly deurgaans die gebruikers se behoeftes.

5.2.3.1. Kommunikatiewe funksie

Al die aktiwiteite in hierdie werkboek is daarop gefokus om teksresepsie en teksproduksie in Afrikaans Eerste Addisionele Taal te fasiliteer. In die derde hoofstuk kan byvoorbeeld skryf- en aanbiedingsoefeninge gevind word en die antwoorde op al die vrae kan agter in die werkboek gevind word.

5.2.3.2. Kognitiewe funksie

Inligting oor die taal self word byvoorbeeld in hoofstuk vier "Taalstrukture en – konvensies" gegee, waar 'n deelwoord en die vorming van 'n deelwoord onder die opskrif "Deelwoorde" bespreek word (*X-Kit Presteer*, 2016:75):

'n Deelwoord is 'n woord wat van 'n werkwoord afgelei word. As jy deelwoorde van die werkwoord "breek" aflei, kry jy:

- brekende glas (glas wat breek) - 'n teenwoordige deelwoord
- 'n gebreekte koppie ('n koppie wat gebreek het) - 'n swak verlede deelwoord
- 'n gebroke hart ('n hart wat gebreek is) - 'n sterk verlede deelwoord met 'n figuurlike betekenis.

Deelwoorde word soos volg gevorm:

- 'n Teenwoordige deelwoord kry –end of –ende agter aan die werkwoord.
- 'n Swak verlede deelwoord bestaan uit ge- + werkwoord + -de of -te en die woord eindig op -e.
- In 'n sterk verlede deelwoord verander die vokaal in die woord gewoonlik.

Onthou:

- Teenwoordige deelwoorde verwys na 'n aksie wat besig is om te gebeur, byvoorbeeld: singende mense, lopende water, 'n dawerende stem.
- Verlede deelwoorde verwys na 'n aksie wat klaar gebeur het.

- Swak verlede deelwoorde het 'n letterlike betekenis, byvoorbeeld: gebraaide groente, afgekapte tak, getekende dokument.
- Sterk verlede deelwoorde het 'n figuurlike betekenis, byvoorbeeld: voorgeskrewe boeke, bedorwe stemme, berede polisie.

Hierdie inligting gee vir die werkboek ook 'n kognitief georiënteerde funksie.

5.2.4. Werkboekstruktuur

'n Werkboek se teikengebruikers se behoeftes en vaardighede behoort die beplanning en samestelling van 'n bepaalde werkboek te bepaal. Hierdie werkboek is nie baie spesifiek oor sy gebruikers se kenmerke en behoeftes nie, maar is baie duidelik op die KABV se nuutste riglyne gebaseer. Daar kan dus afgelei word dat die teikengebruikers se kenmerke en behoeftes dieselfde is as wat in die KABV gespesifiseer word (oorsig oor die kurrikulum in hoofstuk 6). Die duidelik uiteengesette kurrikulumtabel op bladsy v, in die werkboek, is 'n duidelike teken dat hierdie werkboek beoog om die teikengebruikers se behoeftes, volgens die KABV se riglyne, te bevredig. Dit is dus duidelik dat hierdie werkboek 'n kurrikulumwerkboek is (*X-Kit Presteer!*, 2016:v).

Dié werkboek poog om alles wat leerders moet weet om sukses in Afrikaans Eerste Addisionele Taal te behaal, in die inhoud te dek (*X-Kit Presteer!*, 2016:iv). In die kurrikulumtabel word daar gewys en uiteengesit hoe hierdie werkboek aan die KABV se vereistes voldoen (*X-Kit Presteer!*, 2016:v). Hoofstuk 1 – 4 bespreek elk 'n ander kurrikulumarea: 1) Luister en praat, 2) lees en kyk, 3) skryf en aanbied en 4) taalstrukture en konvensies. Die laaste gedeelte van die werkboeke bestaan uit oefenvraestelle, antwoordstelle vir die aktiwiteite en vraestelle en 'n woordelys met vinnige naslaanbronne (*X-Kit Presteer!*, 2016:141-177).

Hierdie werkboek is, myns insiens, 'n baie waardevolle hulpmiddel, aangesien dit streng op die KABV se vereistes gefokus is. Dit behandel luister- en praat-, lees- en kykvaardighede, asook die skryf en aanbieding van tekste en taalstrukture en – konvensies, en dit reflekteer ook 'n teksgebaseerde, kommunikatiewe, geïntegreerde en prosesgeoriënteerde taalonderrigbenadering. Hierdie werkboek is glad nie op 'n

spesifieke woordeboek gerig nie, so dit behandel glad nie woordeboek oefeninge nie. Woordeboek oefeninge kan wel 'n groot bydrae maak om hierdie werkboek te verbeter.

5.3. 'n Analise van die *Pharos Leerderboek* by die skoolwoordeboek

In hierdie werkboek word daar gemeld dat dit saam met *Pharos se Skoolwoordeboek* gebruik kan word; dus is dit 'n woordeboekwerkboek (*Leerderboek*, 2007:VI). Daar sal vervolgens ondersoek word of en, indien wel, hoe hierdie werkboek aan die kurrikulum en aan woordeboekwerkboek-vereistes voldoen. Verbeteringsvoorstelle, indien enige, sal aan die einde gemaak word.

5.3.1. Teikengebruikers en hul kenmerke en behoeftes

Die *Leerderboek* wys daarop dat dié werkboek spesifiek op graad 8- tot 12-leerders gerig is en dat dit saam met *Pharos se Skoolwoordeboek* gebruik kan word (*Leerderboek*, 2007:VI).

Aangesien die werkboek op 'n woordeboek met Afrikaans en Engels as taalpaar gerig is, is die werkboek se teikengebruikers se moedertaal Afrikaans of Engels. Die teikengebruikers se vaardigheid behoort op die vlak van hoërskoolleerders te wees. Die teikengebruikers se vaardigheid in hul tweede taal kan min of meer deur die graad waarin hulle is, bepaal word – aangesien hierdie werkboek op graad 8 – 12-leerders gerig is, kan hul vaardigheid nie gespesifiseer word nie, maar almal behoort oor die basiese kennis en vaardighede van hul tweede taal (hetsy Afrikaans of Engels) te beskik.

Die teikengebruikers se ervaring met die gebruik van woordeboeke word nie gespesifiseer nie. Die *Leerderboek* noem wel dat dit ten doel het om die gebruikers se algemene woordeboekvaardighede te verbeter en dat dit die “gebruikers sal leer hoe om inligting in die *Skoolwoordeboek* te vind terwyl dit ook die aktiewe taalgebruik, -kennis, en woordeskat van leerders sal verbeter.” (*Leerderboek*, 2007:VI). Die teikengebruikers se behoeftes word glad nie in hierdie boek bespreek nie en 'n oningeligte persoon sal ook nie die behoeftes kan aflei nie. 'n Meer ingeligte persoon behoort te kan aflei dat die teikengebruikers se behoeftes dieselfde as skoolleerders s'n is, maar dit is te breed – nie net verskil leerders se behoeftes van graad tot graad nie, maar behoeftes verskil ook van persoon tot persoon in dieselfde graad.

5.3.2. Die gebruikersdoel en -situasie

Een van hierdie werkboek se hoofdoele is om die gebruikers se woordeboekvaardighede te verbeter, met ander woorde om 'n spesifieke deel van hul naslaanvaardighede te verbeter. Dié werkboek het wel ook deels ten doel om die gebruikers toe te rus met vaardighede wat hul in staat sal stel om briewe te skryf en projekte met vertroue aan te pak (*Leerderboek*, 2007:VI). Die gebruikersdoel word nie eksplisiet genoem nie, maar aangesien dit die werkboek se hoofdoel is om naslaanvaardighede te verbeter, kan daar afgelei word dat die gebruikersdoel ook sal wees om naslaanvaardighede te verbeter. Aangesien hierdie werkboek se grootste doel blyk om die verbetering van gebruikers se woordeboekvaardighede te wees, is die hoofgebruikersituasie operasioneel van aard, maar met die gedeeltelike fokus op vaardighede om briewe te skryf en projekte aan te pak het dit ook 'n kommunikatief georiënteerde gebruikersituasie. Dus fasiliteer hierdie werkboek woordeboekvaardighede en kommunikasie.

5.3.3. Funksie

Soos reeds genoem, is dié werkboek se gebruikersituasie kommunikatief georiënteerd en operasioneel; dus is die funksie ook kommunikatief en operasioneel van aard.

Die gebruikers se behoeftes word sentraal in hierdie werkboek geplaas, maar daar word wel ook 'n gedeeltelike fokus op teksproduksie, -resepsie en vertaling geplaas, maar die hooffokus is op woordeboekvaardighede. Die gebruikers se behoeftes bly die sentrale punt en die fokus is dus daarop om vir die gebruikers hulp en leiding te gee in spesifieke situasies, byvoorbeeld met woordeboekgebruik en die ontwikkeling van woordeboekvaardighede. Die werkboek se funksies is hoofsaaklik operasioneel, maar wel deels kommunikatief van aard.

5.3.3.1. Die kommunikatiewe funksie

Die *Leerderboek* se "Afdeling B" behandel die skryf van verskillende tipes briewe (*Leerderboek*, 2007:20-38, 21-39) en bied hulp en leiding met die saamstel van 'n projek (*Leerderboek*, 2007:39-41, 42-44). Teksproduksie word in beide die moedertaal en tweede taal geakkommodeer, aangesien al die aktiwiteite in Afrikaans en Engels aangebied word en dit fokus op die die korrekte gebruik (produsering) van taal binne konteks. Hierdie werkboek akkommodeer glad nie vertaling nie, met ander woorde dit

bevat nie aktiwiteite waar die gebruiker 'n woord of sin in die een taal (brontaal), binne konteks, moet vertaal na die ander taal (doeltaal) nie. Teksresepisie in beide die moedertaal en tweede taal word baie min geakkommodeer, met ander woorde die aktiwiteite waar die gebruiker se verstaan van woorde en die taal getoets word, is beperk. Hierdie werkboek skiet dus as 'n werkboek by 'n tweetalige skoolwoordeboek, myns insiens, te kort.

5.3.3.2. Die operasionele funksie

Daar sal vervolgens gekyk word of hierdie werkboek se aktiwiteite aandag aan die operasionele funksie, naamlik leiding met alfabetisering, die gebruik van gidswoorde, die gebruik van die inhoudsopgawe en die gebruik van die gebruikstoelizing, skenk.

5.3.3.3. Alfabetiseringsaktiwiteite

Om 'n woordeboek suksesvol te kan gebruik, moet die gebruiker kennis van die alfabet en van alfabetisering hê. Kennis van die alfabet en alfabetisering help ook met die verbetering van woordeboekgebruik (Van der Merwe, 2013a:9-10).

Daar kan twee alfabetiseringsaktiwiteite in die *Leerderboek* gevind word, naamlik “alfabetiese ordening van trefwoorde” en “alfabetiese ordening van samestellings”.

Eersgenoemde aktiwiteit vra van die gebruikers om verskeie woorde, wat geskommel is, wat met 'n “m”, “n” of “o” begin, te alfabetiseer – daar word 'n leidraad gegee dat daar nie net na die eerste letter van die woorde gekyk kan word nie. Die gebruikers word na die *Skoolwoordeboek* verwys waar die korrekte alfabetiese volgorde van die woorde gevind kan word. Hierdie aktiwiteit toets die gebruikers se vermoë om woorde, wat met dieselfde letters begin, in alfabetiese volgorde te rangskik; dus help dit om die gebruikers voor te berei vir die gebruik van die woordeboek (*Leerderboek*, 2007:2).

Die tweede aktiwiteit vra van die gebruikers om 'n trefwoord en sy samestellings alfabetiese te orden. Hierdie aktiwiteit word ingelei met 'n voorbeeld om te verseker dat die gebruikers die opdrag verstaan en verstaan hoe die alfabetisering van samestellings werk – die antwoorde moet weereens met die *Skoolwoordeboek* gekontroleer word. Hierdie aktiwiteit is meer uitdagend as die eerste aktiwiteit en help die gebruikers met die verstaan van die beginsels van die alfabetisering van

samestellings. Dit is 'n belangrike aktiwiteit, aangesien lemmatisering wesentliche uitdagings aan die gebruiker stel (*Leerderboek*, 2007:2).

5.3.3.4. Gidswoordaktiwiteite

Gidswoorde help die gebruikers om woorde vinniger op die bladsy te vind, maar die *Leerderboek* bevat nie aktiwiteite wat gidswoorde behandel nie (Van der Merwe, 2013a:13). Gidswoorde dien as 'n kitstoegang tot die tersaaklike subtrajekte en dit is belangrik dat voornemende woordeboekgebruikers geleer word hoe om gidswoorde te gebruik.

5.3.3.5. Inhoudsopgawe-aktiwiteite

Dit is funksioneel om die gebruikers daarvan bewus te maak as die woordeboek, waarmee die werkboek saamwerk, 'n inhoudsopgawe het en hoe die inhoudsopgawe werk, maar die *Leerderboek* doen dit nie (Burger, 2017:55; Van der Merwe, 2013a:13). Die werkboek moet onder andere aantoon dat die woordeboek se inhoudsopgawe uit sewe onderafdelings bestaan waarvan die gebruiksheiding, die etikette en redaksionele afkortings, die Afrikaans-Engels en Engels-Afrikaans deel en die supplementêre materiaal baie belangrik is. Laasgenoemde gedeeltes moet dan verder verduidelik word. Die belang van elke afdeling moet ook verduidelik en beklemtoon word. Deur dit te doen sal die gebruiker die struktuur van die woordeboek beter verstaan en sal die gebruiker ook verstaan dat 'n woordeboek nie net uit die alfabetiese teks bestaan nie, maar ook voor- en agtertekste het wat 'n raamstruktuur vorm.

5.3.3.6. Gebruikstoeligtingaktiwiteite

Daar is 'n gedeelte in die *Leerderboek* wat vir die gebruikers leiding bied en verduidelik hoe die woordeboek werk – hoe om inligting in die woordeboek te vind en watter tipes inligting in die woordeboekartikels gevind kan word (voorbeeld van artikels word gegee ter illustrasie van die verskillende tipes inligting wat in 'n woordeboekartikel gevind kan word). Verder word kort verduidelikings vir belangrike terme in die woordeboek gegee (*Leerderboek*, 2007:1). Die res van die afdeling poog om leerders by te staan met die verstaan van alfabetisering, die hantering van sinonieme en laastens ook die hantering van frases en vertalings in die *Skoolwoordeboek*.

Alfabetiseringsaktiwiteite vra byvoorbeeld van die gebruikers om 'n lys woorde alfabeties te orden; by die sinoniemaktiwiteite word daar 'n lys woorde gegee en van die gebruikers gevra om die sinonieme vir die woorde te gee; by die frasesaktiwiteite word 'n lys algemene frases en uitdrukkings gegee en die gebruikers word gevra onder watter trefwoord die frases en uitdrukkings gevind kan word, asook wat die vertaling van die frases en uitdrukkings is (*Leerderboek*, 2007:2-5). Al die antwoorde kan in die *Skoolwoordeboek* gekry word. Om antwoorde te kan kontroleer, is al die antwoorde ook agter in die boek.

Die *Leerdeboek* behandel dus alfabetisering en die gebruikstoelgting, maar nie gidswoorde en die *Skoolwoordeboek* se inhoudsopgawe nie. Myns insiens sal die werkboek 'n meer operasioneel gefokusde funksie hê as die werkboek die laasgenoemde twee kwessies, asook die woordeboek se buitetekste, behandel.

5.3.4. Werkboekstruktuur

Werkboeke moet, nes woordeboeke, volgens gebruikers se vaardighede en behoeftes beplan word, want die aanbieding en struktuur het 'n groot invloed op die sukses van 'n werkboek. Soos reeds vroeër genoem, is die teikengebruikers se vaardighede nie bekend nie, maar die afleiding is gemaak dat die werkboek verseker met die doel saamgestel is om die gebruikers se vaardighede te verbeter.

Die eerste gedeelte van hierdie werkboek is woordeboekaktiwiteite in Afrikaans en Engels – die antwoorde kan in die *Skoolwoordeboek* nageslaan word en ook agter in die werkboek gevind word. Hierdie eerste gedeelte fokus hoofsaaklik op die ontsluiting van woorde uit die *Skoolwoordeboek*. Gebruikers moet byvoorbeeld sinonieme vir bepaalde woorde opsoek of die vertaling van bepaalde frases en uitdrukkings. Die tweede gedeelte van dié werkboek fokus op die skryf van verskillende tipes briewe en die saamstel van 'n projek (Burger, 2017:56).

Die werkboek bevat 'n inhoudsopgawe wat die Afrikaanse en Engelse inhoud afsonderlik weergee, en vanuit hierdie inhoudsopgawe is dit ook duidelik dat beide die Afrikaanse en Engelse gedeelte in twee afdelings opgedeel is. Hierdie boek is baie duidelik 'n woordeboekwerkboek met die doel om die teikengebruikers meer woordeboekvaardig te maak. Verder reflekteer die werkboek 'n

teksgebaseerdetaalonderrigbenadering, aangesien dit fokus op hoe tekste, byvoorbeeld briewe, werk. Die struktuur en aanbieding van hierdie werkboek reflekteer die spesifieke doel en onderrigbenadering baie duidelik, dus is dit effektief (Burger, 2017:56).

5.3.5. Samevatting van die twee betrokke werkboeke

Beskikbare werkboeke is óf op 'n spesifieke aanleerder- of skoolwoordeboek gerig, óf op die KABV gerig. Die een werkboek (*X-Kit!*) is suiwer op die KABV gerig en die ander werkboek (*Leerderboek*) wat in hierdie studie behandel is, is op 'n spesifieke woordeboek (*Skoolwoordeboek*) gerig; dus het ons hier met 'n kurrikulumwerkboek en 'n woordeboekwerkboek te make. Die kurrikulumwerkboek het dit hoofsaaklik ten doel om die leerders te help om sukses beide in die klaskamer en in die eksamen te behaal (*X-Kit Presteer!*, 2016:iv). Luister- en praat-, lees- en kyk-, skryf- en aanbiedingsvaardighede word alles in die werkboek bespreek en getoets, so ook taalstrukture en –konvensies. Die woordeboekwerkboek het dit hoofsaaklik ten doel om die gebruikers se woordeboekvaardighede te verbeter, met ander woorde om 'n spesifieke deel van hul naslaanvaardighede te verbeter.

5.4. 'n Analise van die *Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*

5.4.1. Die woordeboekstruktuur

In die beplanning van 'n woordeboek stel die leksikograaf die funksies vas en op grond van die funksie word die inhoud gekies. Vir die leksikografiese aanbieding van die inhoud gebruik die leksikograaf bepaalde woordeboekstrukture. Hierdie strukture sluit onder meer die makrostruktuur, mikrostruktuur, toegangstruktuur, soekgebiedstruktuur, adresseringstruktuur, mediostruktuur en dataverspreidingstruktuur in. Vir 'n uitvoerige bespreking van die strukture, vergelyk Hausmann en Wiegand (1989) en Gouws en Prinsloo (2005).

5.4.1.1 Makrostruktuur: Die makrostruktuur behels die ordening van lemmas in 'n gedrukte woordeboek. Die lemma saam met die onderskeie inskrywings word die woordeboekartikel genoem. Dit is met ander woorde 'n ordeningstruktuur waarvolgens 'n woordeboek se lemmas as gidselemente van artikels in die betrokke woordeboek georden word - 'n lemma funksioneer as 'n gidselement van 'n woordeboek (Gouws: 2014, 393-394). Hierdie lemmas wat as

gidselemente van artikels aangebied word, word volgens 'n bepaalde stelstel georden – die alfabetiese ordeningsmetode word gewoonlik gebruik. Die ordening van die lemmas geskied op 'n spesifieke manier en die plasing van die gidselemente vorm die makrostruktuur. Die algemeenste ordening van gidselemente is vertikaal – van bo na onder. (Gouws: 2014, 394).

Makrostruktuurelemente verwys na die lemmas wat die leksikograaf kies wat hy/sy in die woordeboek wil opneem. Die hooflemmas is die lemmas wat as gidsworde van artikels in die vertikale ordening en soms ook in die horisontale ordening dien en wat met behulp van die hooftoegangstruktuur bereik kan word. Sublemmas is die lemmas wat slegs via 'n hooflemma bereik kan word. Wanneer lemmas horisontaal georden is, word artikelklusters gevorm. 'n Artikelskluster is 'n groep artikels wat lemmas, wat horisontaal georden is, as gidselemente het (Gouws: 2014, 194). Artikelklusters kan verder ook in artikels met nislemmas en artikels met neslemmas verdeel word, maar dit is nie op hierdie woordeboek van toepassing nie en sal dus nie verder hier bespreek word nie.

Tweetalige woordeboeke behoort lemmakandidate in beide tale aan te bied (Lindemann, 2014:333). Hierdie woordeboek bied lemmakandidate in twee tale, Afrikaans en Engels, aan omdat dié biskopale woordeboek se sentrale teks 'n afsonderlike makrostrukturele aanbod vir elke brontaal het. Verder is samestellings ook as hooflemmas opgeneem, afleidings word gegee, maar nie behandel nie en frekwente meerwoordige frases is as sublemmas opgeneem. Sien die voorbeelde van die artikels **gisteraand** en **handel** hieronder (**gisteraand** is 'n voorbeeld van 'n samestelling en aan die artikel van **handel** word die hantering van afleidings (**handelaar**) en meerwoordige frases (**handel dryf**) geheg) (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:87, 96):

gis•ter•aand, gis•ter•aand bywoord 1 a yesterday evening ♦ *Die ongeluk het gisteraand om 19:00 gebeur.* The accident happened at 19:00 **yesterday evening**. b last night ♦ *Carly het gisteraand gaan dans.* Carly went to dance **last night**.

han•del¹ [geen meervoud] *naamwoord* trade ♦ *Suid-Afrika verdien miljoene rande uit sy **handel** met Europese lande.* South Africa earns millions of rands from its **trade** with European countries.

handel dryf trade ♦ 'n Hele paar winkels in dié straat **dryf handel** in meubels. Several shops in this street **trade** in furniture.

► **handelaar** *nw.*

5.4.1.2. Mikrostruktuur: Die mikrostruktuur behels die ordening van die datakategorieë wat as deel van die bewerking van die lemmakandidate optree. 'n Woordeboekartikel word gevorm deur die makrostrukturele element en mikrostrukturele bewerking te kombineer. Tweektalige woordeboeke behoort nie net insiggewende instruksies vir die woord se betekenis te gee nie, maar ook instruksies vir dubbelsinnige woorde, geskikte vertaalekwivalente om die polisemiese waarde (woordbetekenis) voor te stel, morfologiese, sintaktiese en pragmatiese instruksies (Lindemann, 2014:333). Vertaalekwivalente is die aanduidertipe wat die meeste in tweektalige woordeboeke gesoek word. Ekwivalentverhoudinge verwys na die verhouding tussen die lemma en die vertaalekwivalent(e). Daar word vir verskillende tipes ekwivalentverhoudinge voorsiening gemaak in die artikels van tweektalige woordeboeke, want daar is op leksikale vlak heel dikwels nie 'n een-tot-een-verhouding tussen twee tale nie. Die hooftipes ekwivalentverhoudinge is: absolute ekwivalensie, gedeeltelike ekwivalensie en zero-ekwivalensie (Gouws, 2014:403). Absolute ekwivalensie verwys na 'n ekwivalentverhouding waar daar vir elke brontaalvorm net een doeltaalvorm is wat presies dieselfde betekenis het en waar die bron- en doeltaalvorme semanties gelykwaardig is – 'n een-tot-een-verhouding geld hier op leksikale en semantiese vlak (Gouws, 2014:403). 'n Voorbeeld vanuit die *PTS* is **en** (Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek, 2012:68):

en *voegwoord* and ♦ *My pa **en** ma werk albei.* My father **and** mother both work. ♦ *Alta was moeg **en** het vroeg bed toe gegaan.* Alta was tired **and** went to bed early.

Gedeeltelike ekwivalensie verwys na lemmas met meer as een vertaalekwivalent (een-tot-meer-as-een-verhouding) en hierdie vertaalekwivalente word 'n vertaalekwivalentparadigma genoem. Hierdie tipe verhouding tussen die lemma en die vertaalekwivalente verteenwoordig 'n

ekwivalentverhouding van divergensie (Gouws, 2014:403). 'n Voorbeeld vanuit die *PTS* is **erf** (*Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*, 2012:69):

erf¹ [erwe] *naamwoord* 1 erf, plot ♦ *Ons huis staan op 'n klein erf*. Our house stands on a small **plot**. 2 yard ♦ *Ons erf word deur 'n elektriese heining omring*. Our **yard** is enclosed by an electric fence.

Zero-ekwivalensie verwys na die lemmas wat in die brontaal behandel word, maar nie 'n vertaalekwivalent in die doeltaal het nie. Hierdie woorde moet steeds deur die leksikograaf opgeneem en bewerk word, en 'n kort omskrywing van die betekenis word dikwels as 'n surrogaatekwivalent gegee (Gouws, 2014:404). Lemmas met zero-ekwivalensie is nie in die *PTS* opgeneem nie.

In hierdie woordeboek se sentrale teks word daar leiding gegee met betrekking tot polisemie, en geskikte vertaalekwivalente word ook voorsien. In die lemma **hom** se artikel, word drie onderskeie vertaalekwivalente gegee, “him”, “himself” en “it” - hierdie vertaalekwivalente word word met syfers geskei om aan te dui dat dit nie mekaar kan vervang nie (*Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*, 2012:103). In die lemma **insig** se artikel word daar twee vertaalekwivalente gegee, “insight” en “understanding”, wat wel binne dieselfde konteks gebruik kan word, maar nie mekaar kan vervang nie – hierdie vertaalekwivalente word met 'n “a” en 'n “b” geskei (*Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*, 2012:113). Gouws en Prinsloo (2005:115) gebruik die term *inskrywing* om na elke konstituent van 'n woordeboekartikel te verwys. Die syfers en letters wat die vertaalekwivalente in hierdie woordeboek skei, kan as inskrywings beskou word, aangesien dit tekstuele elemente is wat 'n spesifieke verhouding tussen die vertaalekwivalent-paradigma merk (Gouws en Prinsloo, 2005:115). Volgens Wiegand (1989:427) kan woordeboekinskrywings in twee tipes verdeel word: *aanduiders* en *struktuurmerkers*. Aanduiders verwys na die inskrywings waaruit die woordeboekgebruiker inligting oor die inhoud van die spesifieke woordeboek kan verkry (Gouws en Prinsloo, 2005:116). Struktuurmerkers is die inskrywings wat 'n spesifieke aanduiding of 'n spesifieke soeksone in 'n woordeboekartikel aandui. Daar kan verder tussen twee tipes struktuurmerkers onderskei word, naamlik tipografiese en nie-tipografiese struktuurmerkers. Tipografiese struktuurmerkers verwys na die inskrywings wat met verskillende

merkers soos vet, kursief, romein, ensovoorts uitgebeeld word (Gouws en Prinsloo, 2005:116). Nie-tipografiese struktuurmerkers verwys na tekens en simbole wat die begin van 'n nuwe soekveld of datakategorie merk. Hierdie merkers speel 'n belangrike rol in die interne toegangstruktuur van die woordeboek. Voorbeelde van nie-tipografiese merkers in die *PTS* is die diamant wat voorbeeldsinne voorafgaan en die driehoek wat op sy sy lê wat afleidings voorafgaan. Sien die artikel van die lemma **bedel** (*Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*, 2012: 22);

be•del [het gebedel] *werkwoord* beg ♦ *Die man is so arm dat hy om kos moet bedel.* The man is so poor that he has to **beg** for food.
 ► **bedekking** *nw.*

Die syfers en letters wat die vertaalekwivalente in hierdie woordeboek skei is nietipografiese struktuurmerkers (polisemiemerkers). Die aanduiding van betekenisonderskeiding word ook in die gebruiksheid bespreek (*Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*, 2012:x).

Verder word daar ook voorbeeldsinne vir elke vertaalekwivalent gegee om kontekste te voorsien. Ortografiese²⁹ leiding word ook in hierdie woordeboek gegee, byvoorbeeld **evolusie** wat ook **ewolusie** gespelt kan word (*Pharos Tweektalige Skoolwoordeboek*, 2012:70); sintaktiese³⁰ instruksies word voorsien, byvoorbeeld hoe verskillende vertaalekwivalente gebruik kan word (soos hier bo bespreek in die geval van **hom**); en laastens word pragmatiese³¹ instruksies ook gegee, byvoorbeeld die verskillende kontekste waarin woorde en hul vertaalekwivalente gebruik kan word (soos hier bo bespreek in die geval van **hom** en **insig**).

Sodra die mikrostruktuur geformuleer is en die makrostrukturele seleksie voltooi is, kan die leksikograaf die konstruksie van die woordeboek se artikels as tekste in die sentrale lys van die woordeboek benader. Die artikelstruktuur

²⁹ Ortografiese inligting is inligting wat leiding bied met die skryf van 'n taal, byvoorbeeld spelling, woordbreuke, klem, ensovoorts.

³⁰ Sintaktiese inligting bied leiding met die struktuur van sinne in 'n gegewe taal.

³¹ Pragmatiese inligting bied leiding ten opsigte van die konteks.

kan in twee groot datakategorieë verdeel word, naamlik die vormkommentaar en die semantiese kommentaar. Die vormkommentaar is die soekveld wat die datatipes akkommodeer wat op die vorm van die lemmateken, byvoorbeeld die morfologiese, fonetiese en ortografiese vorm, gerig is. Die vormkommentaar kan ook addisionele spelleiding akkommodeer. Die semantiese kommentaar verwys na die soeksones wat die datatipes akkommodeer wat op die semantiese en pragmatiese kenmerke van die leksikale item, wat deur die lemma voorgestel word, gerig is. Elke datakategorie in die mikrostruktuur behoort aan een van hierdie komponente (Gouws en Prinsloo, 2005:118-119). Sien bespreekte lemmas hieronder (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:103, 113, 70):

hom *voornaamwoord* 1 him ♦ *Ernst het my genooi om by **hom** te kom kuier.* Ernst invited me to come and visit **him**. 2 himself ♦ *Wouter het **hom** met 'n mes gesny.* Wouter cut **himself** with a knife. 3 it ♦ *“Die hond is dors – gee **hom** 'n bietjie water.”* “The dog is thirsty – give **it** some water.”

in•sig [insigte] *naamwoord* a insight ♦ *Die artikel oor Vigs het my nuwe **insig** in dié virussiekte gegee.* The article about Aids gave me new **insight** into this virus disease. b understanding ♦ *Die kursus het ons **insig** gegee in die belangrike aspekte van ons werk.* The course gave us an **understanding** of the important aspects of our work.

► **insiggewend** *b.nw.*

e•vo•lu•sie, e•wo•lu•sie [geen meervoud] *naamwoord* evolution ♦ **Evolusie** *behels verandering oor 'n tydperk.* **Evolution** involves change over time.

5.4.1.3. Toegangstruktuur: Die toegangstruktuur bepaal die soekroete wat die gebruiker sal volg om 'n gewenste lemmakandidaat of datakategorie te vind. Daar kan onderskei word tussen die eksterne en interne toegangstruktuur, wat tot 'n eksterne of interne soekroete lei. Die eksterne toegangstruktuur bepaal die soekroete wat die gebruiker na die relevante lemmakandidaat lei en die interne toegangstruktuur bepaal die artikelinterne soekroete wat die gebruiker na die relevante data-inskrywing lei (Gouws, 2014:397-398). Hierdie woordeboek se voorwoord bespreek kortliks die interne en eksterne toegangstruktuur deur opmerkings soos, “Trefwoorde is in vet, blou letters gedruk en weerspieël woordafbreking en primêre klem.”, “Fleksievorme, soos meervouds- en verledetydsvorme, trappe van vergelyking en konteksleiding verskyn volledig en word nie afgekort nie.” (interne toegangstruktuur). Die

gebruiksleiding bespreek verder die interne toegangstruktuur in detail. Die eksterne toegangstruktuur word verder in die inhoudsopgawe uiteengesit en op die agterblad bespreek. Die soekwoorde in die boonste hoek van elke bladsy in die woordeboek en die alfabetiese rangskiking van die woorde bied verdere leiding met die eksterne toegangstruktuur (Burger, 2017:39).

5.4.1.4. Soekgebiedstruktuur: Die soekgebiedstruktuur bestaan uit 'n gesorteerde stel soeksones³² wat in die woordeboekartikel aangebied word (Burger, 2017:13). Gouws en Prinsloo (2005:175) meen 'n soekgebiedstruktuur kan as die orde-struktuur gesien word wat die verskillende teksblokke³³ en artikelgleuwe van woordeboeke as soekvelde³⁴ voorstel. Elke soekgebied³⁵ bevat 'n aantal soeksones wat op 'n spesifieke manier voorgestel is vir 'n spesifieke woordeboek (Gouws en Prinsloo, 2005:175). Hoe makliker die toegang tot 'n spesifieke aanduiding in 'n woordeboek, hoe meer is die gebruiker se waardering vir die woordeboek.

Hierdie woordeboek se gebruiksleiding bied redelik duidelike instruksies oor die verskillende soeksones binne die relevante artikels. 'n Mikro-argitektuur word ook in 'n mate gebruik deur byvoorbeeld betekenis met syfers en letters te onderskei. Sien die artikel van die lemma **gevoel** hieronder, ter illustrasie (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:85):

ge•voel naamwoord **1 a** [gevoelens] feeling ♦ *Vrees is 'n gevoel wat jy ervaar wanneer jy in gevaar is.* Fear is a **feeling** that you experience when you are in danger. **b** [gevoelens] sensation ♦ *Toe ek op die rand van die afgrond gestaan het, het ek 'n duiselingwekkende gevoel ervaar.* When I stood on the edge of the cliff, I experienced a dizzying **sensation**. **c** [gevoelens] sense ♦ *Ek het net 'n gevoel gekry dat Moira nie die waarheid praat nie.* I just had a **sense** that Moira wasn't telling the truth. **2** [geen meervoud] touch ♦ *Die vel is die sintuig van gevoel.* The skin is the sense organ of **touch**. ♦ *Blindes lees op gevoel.* Blind people read by **touch**.

³² Soeksones verwys na die verskillende artikelgleuwe.

³³ 'n Teksblok verwys na die afgebakende dele in 'n artikel, byvoorbeeld die afbakening van vertaalekwivalente en voorbeelde.

³⁴ 'n Woordeboek se sentrale teks is 'n soekveld.

³⁵ Elke artikel is 'n soekgebied.

Die bostaande artikel bestaan uit verskillende teksblokke wat afgebaken word met syfers, letters en simbole (sien bl. 25 en 26 vir meer detail oor hierdie woordeboek se mikro-argitektuur).

5.4.1.5. Adresseringstruktuur: Wanneer daar van die adresseringstruktuur van 'n woordeboek gepraat word, word daar na al die verskillende tipes adressering, wat in die bepaalde woordeboek voorkom, verwys (Gouws, 1994:64). Die adresseringsprosedure van 'n bepaalde woordeboek hang van die verhouding tussen 'n inskrywing en die inligting oor dié inskrywing af. Adressering is volgens Gouws (1994:64) “die gerigtheid van 'n bepaalde mikrostrukturele inskrywing”. Adressering kan verdeel word in lemmatiese³⁶ en nie-lemmatiese adressering³⁷. Die meeste inskrywings is oor die algemeen lemmaties geadresseer, met ander woorde die inskrywings is op die lemma gerig. Wanneer 'n inskrywing op ander mikrostrukturelemente gerig is, is dit nie-lemmaties geadresseer (Gouws, 1994:64; Burger, 2017:13). Daar word hoofsaaklik van lemmatiese adressering in hierdie woordeboek se sentrale teks gebruik gemaak. Die supplementêre materiaal maak ook van lemmatiese adressering gebruik, maar dit is nie dieselfde as die sentrale teks nie. In die afdeling *Woorde wat maklik verwar word*, in die supplementêre materiaal, word daar blokkies met woorde wat maklik verwar kan word gegee, en onder elke woord word 'n voorbeeldsin gegee waarin die woord binne konteks gebruik word om aan te dui hoe dit van die ander woord, waarmee dit moontlik verwar kan word, verskil. Sien die voorbeeld vanuit die *PTS* hieronder (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:SM 6):

aankondig	afkondig
Die Minister van Onderwys <i>het aangekondig</i> dat die nasionale slaagsyfer 48.9% is.	Die verspreiding van geweld het dit noodsaaklik gemaak dat die regering 'n noodtoestand <i>afkondig</i> sodat die veiligheid van die publiek verseker kan word.

³⁶ Lemmatiese adressering is 'n prosedure waar die hooflemma die adres van 'n inskrywing is (Gouws en Prinsloo, 2005:135).

³⁷ Nielemmatiese adressering is 'n prosedure waarin die leksikografiese behandeling op 'n aanduider gerig is wat nie as 'n lemma funksioneer nie (Gouws en Prinsloo, 2005:136).

Sien die artikel van die lemma **by** hieronder (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:43)

by¹ [bye] *naamwoord* bee ♦ 'n **By** is 'n vlieënde insek wat heuning maak. A **bee** is a flying insect that makes honey.

'n Groep bye word 'n swerm genoem.

Die bostaande artikel van die lemma **by** is lemmaties geadresseer, aangesien die inligting in die artikel self op die lemma gerig is. Die blokkie onderaan is ook lemmatiese adressering, want dit is op die lemma gerig. Die adressering in die *PTS* is redelik logies en konsekwent.

5.4.1.6. Mediostruktuur: Die mediostruktuur “behels 'n kruisverwysingsstelsel wat 'n gebruiker van 'n verwysingsposisie na 'n verwysingsadres lei” (Burger, 2017:13). Artikel-interne kruisverwysings verwys na die verwysings binne die perke van 'n artikel; artikel-eksterne kruisverwysings verwys na 'n adres wat die gebruiker na 'n ander artikelinskrywing of na 'n ander teks in dieselfde woordeboek verwys; en woordeboek-eksterne kruisverwysings verwys na 'n adres buite die woordeboek (Burger, 2017:13). In hierdie woordeboek, onder die subhoof “Kruisverwysings en inligtingboksies”, in die gebruiksgids, word die aanduiding en gebruik van artikel-interne en artikel-eksterne kruisverwysings bespreek. Kruisverwysings word gebruik om die gebruiker na 'n trefwoord met verwante inligting oor die soekwoord (gidselement) te verwys, in ander gevalle word wisselvorme na die vorm met die hoogste frekwensie verwys (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:xi). In die geval van 'n woord soos **adjektief**, wat die gidselement van 'n kruisverwysingsartikel is, word daar van 'n artikel-eksterne kruisverwysing gebruik gemaak, want daar word geen vertaalekwivalent of voorbeeldsin gegee nie, net 'n kruisverwysing na **byvoeglike naamwoord**, wat 'n hoër gebruiksfrekwensie as **adjektief** het, word gegee (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:6). Hierdie woordeboek maak nie van woordeboek-eksterne kruisverwysings gebruik nie.

5.4.1.7. Dataverspreidingstruktuur: Tydens die beplanning van 'n woordeboek besluit die leksikograaf watter data in die bepaalde woordeboek opgeneem word. Daarna moet die leksikograaf oor die plasing van die data in die woordeboek besluit en dit lei tot die formulering van die woordeboek se dataverspreidingstruktuur (Gouws, 2014:392-393). Die dataverspreidingstruktuur bepaal die verspreiding van die leksikografiese data in die verskillende dele van die woordeboek. Die verspreiding van die data in 'n woordeboek het 'n groot invloed op die waarde van die woordeboek en is net so belangrik soos die data self (Gouws, 2004:68). Die *PTS* is volledig uitgebrei³⁸, want dit bevat voortekste en agtertekste. 'n Woordeboek met 'n sentrale teks en voor- en agterteks(te) vorm volgens Kammerer en Wiegand (1998) 'n raamstruktuur. Die aanwending van 'n raamstruktuur gee vir die leksikograaf baie meer opsies wanneer dit kom by die besluitneming oor die verspreiding van die data wat in die woordeboek ingesluit word. As die raamstruktuur reg aangewend word, kan dit ook vir die gebruiker toegang tot meer omvattende inligting gee (Gouws, 2004:69). Myns insiens kwyt die *PTS* hom goed van sy taak, aangesien die agterteks (supplementêre materiaal) beslis meer omvattende inligting aan die gebruiker bied (sien 3.4.1.5. vir 'n voorbeeld). Hausmann en Wiegand (1989:330) meen 'n voorteks as 'n geheel is nie 'n funksionele deel van 'n woordeboek nie, maar eerder 'n arbitrêre stel funksionele teksdele. Kammerer en Wiegand (1998:228) meen ook verder die voor- en agterteks(te) is tekstuele dele, maar nie tekstuele konstituente nie, want voor- en agtertekste is nie funksionele tekstuele dele nie en tekstuele konstituente moet funksionele dele wees. Die geleiding in die *PTS* is nie 'n geleiding vir die voorteks nie, maar vir die woordeboek as 'n geheel. Dit is 'n funksionele komponent van die woordeboek en dus 'n tekstuele konstituent.

Gouws (2001:56) stel 'n "uitgebreide buitetekste voor, wat voorsiening [...] vir 'n buitetekste met sy eie buitetekste [maak]." (Gouws, 2004:70). 'n Woordeboek met een of meer komplekse buitetekste, byvoorbeeld 'n buitetekste wat uit 'n

³⁸ 'n Volledige uitbreiding is 'n middeltekste met beide voor- en agtertekste (Gouws, 2004: 69).

aantal subtekste bestaan met sy eie inhoudsopgawe as 'n sekondêre buiteteke wat die toegang tot die verskillende subtekste vergemaklik, is 'n voorbeeld van 'n uitgebreide buiteteke (Gouws, 2004:70). Die *PTS* se agterteke is 'n buiteteke wat uit nog subtekste bestaan en die agterteke het ook sy eie inhoudsopgawe wat as 'n sekondêre buiteteke dien; dus maak die *PTS* van uitgebreide buiteteke gebruik. Die inhoudsopgawe in die voorteke dui onder andere die verskillende buiteteke aan; dus is dit 'n primêre buiteteke. 'n Sekondêre buiteteke is dus op 'n enkele buiteteke gerig, en 'n primêre buiteteke op die hele woordeboek (Gouws, 2004:70).

Hier volg 'n uittreksel vanuit die *PTS* om die bogenoemde te illustreer:

- **Agterteke** (*Pharos Tweekalige Skoolwoordeboek*, 2012):

Supplementêre materiaal	Supplementary material
Inhoud	Contents
Woordsoorte SM 3	SM 21 Parts of speech
Selfstandige naamwoorde SM 3	SM 21 Nouns
Voornaamwoorde SM 3	SM 21 Pronouns
Byvoeglike naamwoorde SM 4	SM 22 Adjectives
Werkwoorde SM 4	SM 22 Verbs
Bywoorde SM 5	SM 23 Adverbs
Lidwoorde SM 5	SM 23 Articles
Voorsetsels SM 5	SM 23 Prepositions
Voegwoorde SM 5	SM 23 Conjunctions
Tussenwerpsels SM 5	SM 23 Interjections
Woorde wat maklik verwar word SM 6	SM 24 Words easily confused
Idiome en spreekwoorde SM 16	SM 35 Idioms and proverbs

- **Voorteke** (*Pharos Tweekalige Skoolwoordeboek*, 2012):

Inhoud	Contents	
Redaksionele span	Editorial team	Vi
Voorwoord	Foreword	Vii
Gebruiksleiding	Usage guidelines	Viii
Etiketie en redaksionele afkortings	Labels and editorial abbreviations	Xii
Afrikaans-English A-Z		1-330
English-Afrikaans A-Z		331-670
Supplementêre materiaal	Supplementary material	SM 1-SM 38

Daar kan ook verder onderskei word tussen die primêre en sekondêre raamstruktuur (Gouws, 2004:71-72). Die *PTS* spreek reeds die dataverspreiding in die voorwoord aan: "Trefwoorde is in vet, blou letters gedruk en weerspieël woordafbreking en

primêre klem.”, “’n Bonusylae met leiding oor woordsoorte, verwarrende woorde, idiome en uitdrukkings...” (*Pharos Tweekalige Skoolwoordeboek*, 2012:vii). Dié woordeboek slaag daarin om ’n duidelike uiteensetting in die Gebruiksleiding te gee van die dataverspreiding in die binneteks, maar die buitetekste word ongelukkig nie bespreek nie. Verder bestaan die voortekste-afdeling uit ’n lys van etikette en redaksionele afkortings wat op die gebruiksleiding volg (*Pharos Tweekalige Skoolwoordeboek*, 2012:xii).

Die sentrale teks bestaan uit ’n Afrikaans-Engels en ’n Engels-Afrikaans gedeelte. Die Afrikaans-Engels gedeelte word vanaf bladsy 1 tot en met bladsy 329, in alfabetiese volgorde, gedek, en die Engels-Afrikaans gedeelte word vanaf bladsy 331 tot en met bladsy 670, in alfabetiese volgorde, gedek. Die supplementêre materiaal, wat onder andere verwarrende woorde bespreek, volg na die Engels-Afrikaans gedeelte en dien as die agterteks (*Pharos Tweekalige Skoolwoordeboek*, 2012).

Dit is dus duidelik vanuit die bostaande inligting dat die ordening van data die hoofdoel van strukture is (Gouws en Prinsloo, 2005:63-64).

5.4.2. Die teikengebruikers en hul kenmerke en behoeftes

Die woordeboek meld dat daar spesifiek aan die teikengebruikers se behoeftes aandag gegee is en daar word gespesifiseer dat hierdie teikengebruikers leerders is wie se moedertaal Afrikaans of Engels is, of leerders vir wie Afrikaans of Engels hul eerste addisionele taal is, maar meer as dit word daar nie oor die teikengebruikers of hul behoeftes gesê nie (*Pharos Tweekalige Skoolwoordeboek*, 2012). Kollokasies en samestellings wat leerders die meeste in skoolwerk en alledaagse taal sal teëkom, is ook in hierdie woordeboek opgeneem. Laasgenoemde is belangrik, aangesien dit maniere is hoe hierdie woordeboek die teikengebruikers se behoeftes in ag neem. Slegs die teikengebruikers se moedertaal en eerste addisionele taal word eksplisiet uitgewys. Aangesien die teikengebruikers skoolleerders is, kan daar wel aangeneem word dat die meeste van die gebruikers nog nie baie vaardig in hul eerste addisionele taal is nie en dat hul vertaalervaring en -vermoëns nie van ’n baie hoë standaard is nie (alles hang natuurlik van die graad af waarin die spesifieke gebruiker is en dit word

nie gespesifiseer nie). Verdere inligting oor die woordeboek en leiding met die gebruik daarvan, kan in die gebruiksheidsleiding gevind word.

5.4.3. Die gebruikssituasie

Hierdie woordeboek is kommunikatief georiënteerd, met ander woorde dit het ten doel om kommunikasie te fasiliteer. Dié woordeboek meld dat die mees frekwent gebruikte kollokasies en samestellings (wat in skoolwerk en alledaagse taal gebruik word) in die woordeboek opgeneem is. Verder word daar in die voorwoord gemeld dat hierdie woordeboek die gebruikers se woordeskat sal uitbrei en dat voorbeeldsinne hulle sal help om die tale korrek, binne konteks, te gebruik.

Die woord **aantal** (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:5) is byvoorbeeld in die woordeboek opgeneem en 'n voorbeeldsin, in Afrikaans en Engels, word daarby gegee. 'n Boksie met ekstra inligting lig die verskil tussen “aantal” en “getal” uit en waarsku teen die verwarring tussen die twee woorde. Die agterteks “woorde wat maklik verwar word” verduidelik ook verder die verskil tussen “aantal” en “getal” (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:SM 6). Gebruikers benodig wel baie goeie woordeboekvaardighede om die relevante agterteks te vind, aangesien daar nie 'n kruisverwysing in die artikel van die hooflemma self is nie. Daar word wel in die woordeboek se inhoudsopgawe na die supplementêre materiaal verwys en die supplementêre materiaalafdeling het ook sy eie inhoudsopgawe wat onder andere na “woorde wat maklik verwar word” verwys. 'n Kruisverwysing van die hooflemma se artikel na die agterteks sal dus baie van nut en waarde wees, aangesien dit die gebruik van die woordeboek sal vergemaklik. Verder word woordsoorte, idioome en spreekwoorde ook in die agtertekste behandel (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012: SM 3 – SM 38). Hierdie woordeboek plaas die gebruikers se behoeftes sentraal en fasiliteer kommunikasievaardighede.

5.4.4. Die funksies

Hierdie woordeboek akkommodeer teksresepsie en teksproduksie in die moedertaal en in die tweede taal; vertaling vanaf die moedertaal na die tweede taal en van die tweede taal na die moedertaal; en hierdie woordeboek bied ook ondersteuning met die redigering van tekste. Hier volg 'n deel van die artikel van die lemma **tot** uit die

woordeboek wat die opmerking oor die funksies staaf (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:272):

tot² voorsetsel 1 to ♦ *Tegnologie moet gesien word as 'n doel tot 'n middel.* Technology must be seen as a means **to** an end. ♦ **Tot** *Nashwa se verbasing was haar ma nie vir haar kwaad omdat sy die blompot gebreek het nie.* **To** *Nashwa's surprise her mom wasn't angry with her for breaking the vase.* ♦ *Die atleet in blou was van die begin tot die einde van die wedeloop voor.* The athlete in blue was in the lead from the beginning **to** the end of the race. 2 until, till ♦ *Ryan werk Saterdag tot eenuur.* Ryan works **until** one o'clock on Saturdays. 3 up to ♦ *Ek kuier by my tannie tot die vyftiende toe.* I am visiting my aunt **up to** the fifteenth. 5 toward(s) ♦ *"Mag ek iets tot die koste van die ete bydra?"* "Allow me to contribute something **toward(s)** the cost of the meal."

...

Elke artikel bestaan uit 'n lemma wat in vetdruk gegee word (soos in die bogenoemde geval **tot**); een of meer vertaalekwivalent per betekenisonderskeiding, wat met 'n syfer in vetdruk voorafgegaan word, byvoorbeeld "to", "untill, till", "up to", "into" en "towards"; en een of meer voorbeeldsin(ne), in beide die bron- en doeltaal wat deur 'n diamantteken aangedui word, by elke vertaalekwivalent, byvoorbeeld "Tegnologie moet gesien word as 'n middel tot 'n doel." en "Technology must be seen as a means to an end." (Vir 'n meer gedetailleerde bespreking van die mikrostruktuur, sien 5.4.1.2.)

Soortgelyke voorbeelde kan in die Engelse afdeling gevind word. Teksresepsie en teksproduksie word in die voorbeeldsinne, in die moedertaal (hetsy Engels of Afrikaans), geakkommodeer, want die artikel gee vir die gebruiker koteksleiding deur voorbeeldsinne wat die gebruik van die bepaalde woord uitbeeld en dit help ook die gebruiker om die bepaalde woord te verstaan. Vertaling in beide betrokke tale word geakkommodeer deur die voorsiening van voorbeeldsinne en kollokasies, in beide tale, wat saam met die vertaalekwivalente gegee word. Die fleksievorm word gewoonlik ná die lemma in blokhakies aangedui en die woordsoort word ná die fleksievorm aangedui. Die lemma word met gesentreerde stippels in lettergrepe verdeel en die primêre klem word deur onderstreping aangedui. Die vertaalekwivalente word deur syfers geskei en die skeiding is ook 'n aanduiding dat die woorde nie mekaar kan vervang nie, want die onderskeie vertaalekwivalente kan slegs binne bepaalde kontekste gebruik word – hierdie kontekste word duidelik gemaak deur die voorbeeldsinne (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012). (Vir 'n

meer gedetailleerde bespreking van die mikrostruktuur en die seekareastruktuur, sien 5.4.1.2. en 5.4.1.4.)

Sommige artikels bevat nuttige frases, samestellings en afleidings. Frases is onder die naamwoord opgeneem, byvoorbeeld “een na die ander” en “een of ander” is onder die lemma **een** opgeneem (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:62). Samestellings is as hooflemmas opgeneem, byvoorbeeld **huisdokter** en **huisgesin** en afleidings is met hul woordsoorte, sonder ’n vertaalekwivalent of voorbeeldsin in die artikel van die woord waarvan dit afgelei is, gegee, byvoorbeeld “huiwering” en “huiwerig” wat in **huiwer** se artikel verskyn - dit word nislemmatisering genoem (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:106-107).

Die gebruik van ’n hakie in die hooflemma of ’n vertaalekwivalent is vir die gebruiker ’n aanduiding dat die letter binne die hakie opsioneel is, byvoorbeeld **groep(s)druk** (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:92). ’n Gelykaanteken word gebruik om lemmas aan te dui wat met ’n ander woord gekombineer kan word, met ander woorde leksikale items wat op hul eie betekenis het, maar ook met ander woorde gekombineer kan word om ’n samestelling te vorm, byvoorbeeld **een=** wat die woord “eentalige” kan vorm (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:62). Die supplementêre materiaal (die agtertekste) ondersteun verder ook teksresepsie (verstaan) en teksproduksie (gebruik) in die moedertaal en die tweede taal deur onder andere woordsoorte, verwarrende woorde en frekwent gebruikte idiome en spreekwoorde in beide Afrikaans en Engels te behandel. Dit ondersteun só ook vertaling van die moedertaal na die tweede taal en andersom.

Al die bespreekte funksies kan aan ’n bepaalde gebruikersgroep en situasie gekoppel word. Die woordeboek spesifiseer nie meer as om net te sê die woordeboek is op skoolleerders gerig nie, maar ek is van mening dat dié woordeboek hoofsaaklik op hoërskoolleerders gerig is, aangesien dit taalkwessies aanspreek en akkommodeer wat nie op laerskoolleerders van toepassing is nie. Hierdie woordeboek voorsien byvoorbeeld ’n bietjie meer as net die mees frekwente vertaalekwivalente, maar tog nie alle vertaalekwivalente nie. My mening is ook gegrond op die feit dat hierdie woordeboek te kompleks saamgestel is vir ’n laerskoolleerder, byvoorbeeld die gebruik van afkortings en die gebruik van ’n diamant om voorbeeldsinne aan te dui, is volgens my te kompleks vir laerskoolleerders. Dié woordeboek is ook

situasiespesifiek, aangesien dit hoofsaaklik kommunikatief georiënteerd is. Hierdie woordeboek is dus gebruikerspesifiek (hoërskoolleerders) en situasiespesifiek (kommunikatief).

Dié woordeboek bied ook ondersteuning met skoolwerk deur frekvent gebruikte woorde, in skoolhandboeke, ensovoorts, te behandel. Vaketikette, soos byvoorbeeld “wiskunde” word gebruik om hierdie lemmas te merk. Die volgende artikels sal byvoorbeeld ondersteuning in Wiskunde bied (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012:139, 296-297):

kwart [kwarte] *naamwoord* quarter ♦ “Hoe laat is dit?” – “Dis **kwart** voor tien.”
 “What is the time?” – “It’s **quarter** to ten.” ♦ “Verdeel die appel in vier **kwarte**.”
 “Divide the apple into four **quarters**.”

vermenigvuldig [het vermenigvuldig] *werkwoord* (wiskunde) multiply ♦ As jy 3 met 5 **vermenigvuldig**, kry jy 15. Dit kan so geskryf word: $3 \times 5 = 15$. If you **multiply** 3 by 5 you get 15. This can be written as: $3 \times 5 = 15$.

► **vermenigvuldig** *nw*.

Alhoewel die bogenoemde artikels ondersteuning vir Wiskunde bied, is die behandeling van vakterminologie nie konsekwent nie. “Kwadraat”, “kwadreer” en “halveer” is voorbeelde van basiese wiskundeterminologie wat nie in dié woordeboek behandel word nie. Met die aanname dat hierdie woordeboek op hoërskoolleerders gerig is, is dit baie belangrik dat die woordeboek hierdie tipes basiese vakterminologie behandel.

Vanuit hierdie bespreking van die *PTS* is dit redelik duidelik dat, alhoewel daar ruimte vir verbetering is, dié woordeboek lemmas in die bron- en doeltaal behandel, gebruikers se kommunikasievaardighede in hulle tweede taal ondersteun, asook hulp bied met skoolwerk in hul tweede taal. Verder is dit ook dan duidelik dat hierdie woordeboek teksresepsie, teksproduksie en vertaling, na en van die moedertaal, akkommodeer.

5.5. Samevatting

5.5.1. Werkboeke

Enige werkboek se hoofdoel behoort opvoedkundig van aard te wees. Werkboeke kan die waarde van woordeboeke belig en so 'n groot rol in skole en in die samelewing speel. Die verbetering van woordeboekvaardighede sal leerders meer woordeboekgeletterd maak. Die Departement van Basiese Onderwys se taalleeronderrig-benadering moet te alle tye, met die saamstel van 'n werkboek, in gedagte gehou word (Van der Merwe, 2013:427, 430; Burger, 2017:56).

Beskikbare werkboeke is óf op 'n spesifieke aanleerder- of skoolwoordeboek gerig, óf op die KABV gerig. Die een werkboek (*X-Kit!*) is suiwer op die KABV gerig en die ander werkboek (*Leerderboek*) wat in hierdie studie behandel is, is op 'n spesifieke woordeboek (*Skoolwoordeboek*) gerig; dus het ons hier met 'n kurrikulumwerkboek en 'n woordeboekwerkboek te make.

'n Werkboek wat beide die kurrikulum se vereistes en woordeboekvaardighede hanteer, sal, myns insiens, 'n baie waardevolle bydrae tot die opvoedkundige leksikografie lewer. Só 'n werkboek kan byvoorbeeld met 'n woordeboekafdeling begin wat woordeboekvaardighede hanteer, gevolg deur 'n kurrikulumafdeling wat aan al die KABV se vereistes voldoen. Só 'n werkboek sal baie waardevol wees, aangesien dit nie net die woordeboekkultuur sal bevorder nie, maar ook as 'n hulpbron op skoolvlak kan dien ('n hulpbron wat aan die KABV se vereistes voldoen).

5.5.2. Woordeboek

Gebruikers raadpleeg gewoonlik 'n woordeboek om 'n konkrete probleem op te los; dus moet 'n woordeboek se hooffokus wees om die gebruiker se behoeftes in so 'n situasie te bevredig. Die gebruikers van 'n tweetalige skoolwoordeboek is gewoonlik skoolleerders en die gebruikers raadpleeg gewoonlik die woordeboek om die korrekte vertaalekwivalent vir 'n spesifieke woord te vind en/of om hulp te kry met kommunikasie in die doeltaal. Leksikograwe moet dus bewus wees van die teikengebruikers (skoolleerders) se kenmerke om die gebruikers se behoeftes (vertaalekwivalente en kommunikasie in die doeltaal) te bevredig.

'n Woordeboek se struktuur is van uiterste belang en het 'n baie groot invloed op 'n woordeboek se sukses. 'n Woordeboek se struktuur se hoofdoel is om relevante data

op 'n toeganklike manier beskikbaar te stel. Die gebruikers van 'n tweetalige skoolwoordeboek het oor die algemeen nie baie goeie woordeboekvaardighede nie; dus is dit van uiterste belang dat so 'n woordeboek 'n toeganklike en gebruikersvriendelike woordeboekstruktuur het. Die gebruikers se naslaanvaardighede behoort dus die struktuur en aanbieding te bepaal.

Die *PTS* noem in die voorwoord dat sy teikengebruikers skoolleerders met Afrikaans of Engels as moedertaal is, en leerders vir wie Afrikaans of Engels hul eerste addisionele taal is. Die woordeboek is egter nie graadspesifiek oor die teikengebruikers nie.

Hoofstuk 6

6. 'n Analise van die teikengebruikers van hierdie spesifieke studie (graad 11-leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak het) se behoeftes

6.1. Inleiding

In hierdie hoofstuk word daar spesifiek op die behoeftes van die teikengebruikers van hierdie spesifieke studie gefokus, met ander graad 11-leerders wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak het.

Hartmann (1989), Gouws (1989) en Wiegand (1998) meen die maak van 'n woordeboek moet deur die gebruikersperspektief gelei word, met ander woorde dit moet deur die teikengebruikers se behoeftes en woordeboekvaardigheidsvlak gelei word; dus is 'n behoefte-analise van uiterste belang (Ebanéga en Moussavou, 2008:350).

Die gebruikers se kenmerke en hul situasie moet eers vasgestel word voordat hul behoeftes bepaal kan word. Volgens Bergenholtz en Tarp (2003:173) is alle kenmerke nie op alle tipes woordeboeke van toepassing nie (sien hoofstuk 1 en 2 (funksieteorie) vir die verskillende kenmerke en meer detail oor almal), maar die wat wel van toepassing is moet in ag geneem word. Met die identifisering van hierdie kenmerke sal die teikengebruikers se algemene leksikografiese behoeftes en taalaanleerbehoeftes met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal ook geïdentifiseer kan word. Hierdie behoeftes is ten opsigte van die woordeboek en werkboeke.

Volgens Tarp (2002:67) moet die gebruikers, hul situasie en die probleme wat saam met hierdie situasie gaan, die vertrekpunt van die beplanning en samestelling van 'n woordeboek wees (Ebanéga en Moussavou, 2008:350). Dit is dus baie belangrik om die teikengebruikers se behoeftes te verstaan voor 'n woordeboek saamgestel kan word, en dieselfde geld vir die samestelling van 'n werkboek.

In hierdie hoofstuk sal die gebruikers se kenmerke en hul situasie geïdentifiseer word en die vereistes wat deur die KABV gestel word, vir graad 11 Afrikaans Eerste Addisionele Taal-leerders, sal bespreek word, en op grond daarvan sal hul behoeftes bepaal word.

6.2. Die identifisering van die teikengebruikers se kenmerke en situasie

Die funksieteorie is reeds deeglik in hoofstuk 1 en 2 bespreek en daar is 5 relevante kenmerke vir tweetalige skoolwoordeboeke geïdentifiseer:

1. Die gebruikers se moedertaal
2. Die gebruikers se vaardigheid in hul moedertaal
3. Die gebruikers se vaardigheid in 'n tweede of vreemde taal
4. Die gebruikers se vertaalervaring en -vermoëns
5. Die vlak van die gebruikers se algemene kulturele en ensiklopediese kennis.

Die algemene gebruikersprofiel vir die teikengebruikers lyk soos volg:

1. Engels
2. Goed. Almal ontvang onderrig in Engels.
3. Al die gebruikers se tweede taal is Afrikaans en almal is op die laaste van graad 1 af aan die taal blootgestel. Daar word dus aangeneem dat hul vaardigheid in Afrikaans redelik goed behoort te wees, maar soos in hoofstuk 5 (Data-analise) aangetoon, is dit nie die geval nie.
4. Die gebruikers se vertaalervaring en -vermoëns behoort, nes hul vaardigheid, ook redelik goed te wees, maar dit is weereens nie die geval nie, soos in hoofstuk 5 (Data-analise) aangetoon sal word.
5. Die gebruikers is almal in graad 11, dus behoort hulle oor redelike algemene kulturele en ensiklopediese kennis te beskik.

Die teikengebruiker is 'n graad 11 Afrikaans Eerste Addisionele Taal-leerder wat Engels as moedertaal het en wat van graad 1 af (op die laaste) aan Afrikaans as hul tweede taal blootgestel is, maar dit beteken nie noodwendig dat hulle goed vaardig in die taal is nie. Die gebruikers se vertaalervaring en -vermoëns is ook veronderstel om reeds op 'n relatiewe hoë vlak te wees, maar dit is weereens nie noodwendig die geval nie. Al die gebruikers het nie noodwendig dieselfde kulturele en ensiklopediese kennis nie. Verder is al die gebruikers graad 11 Afrikaans Eerste Addisionele Taal-leerders by 'n gesiene voorheen model-C-meisieskool, in Suid-Afrika.

Soos reeds bespreek, meen Tarp (2000:195) dat daar twee algemene gebruikerssituasies binne die funksieteorie geïdentifiseer kan word, naamlik:

1. Die kommunikatiewe situasie

2. Die kognitief georiënteerde situasie

Die *PTS* is kommunikatief georiënteerd, met ander woorde die hoofdoel van die woordeboek is om kommunikasie te fasiliteer. Dié woordeboek bevat nie net frekwent gebruikte woorde in hul oorspronklike vorm nie, maar ook kollokasies en samestellings, wat 'n duidelike aanduiding is dat hierdie woordeboek poog om die gebruikers se woordeskat uit te brei. Dit help verder ook die gebruikers om Afrikaans en Engels korrek binne konteks te gebruik deur die verskaffing van voorbeeldsinne, en kollokasies help ook hiermee (*Pharos Tweetalige Skoolwoordeboek*, 2012).

Aangesien hier nie net op die leerders se leksikografiese behoeftes gefokus word nie moet dit genoem word dat die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal beide kommunikatief en kognitief georiënteerd is.

6.3. 'n Oorsig van die KABV vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal (graad 10-12)

Die KABV is saamgestel om die “beleid ten opsigte van kurrikulum en assesseringsaangeleenthede in die skoolsektor” te bepaal. Die KABV poog om 'n grondslag te vorm wat die “kennis, vaardighede en waardes wat noodsaaklik is om te leer”, aan te spreek (Departement van Basiese Onderwys, 2011:3-4; Burger, 2017:21).

Soos reeds genoem, verwys die benaming “Eerste Addisionele Taal” nie na die leerders se vaardigheidsvlak nie, maar na die vaardigheidsvlak waarop die taal aangebied word. Op graad 11-vlak behoort die Afrikaans Eerste Addisionele Taal leerders al redelik bevoeg/vaardig in Afrikaans te wees; dus behoort daar op hierdie vlak slegs verder voortgebou te word op hul vaardighede. Dit is egter ongelukkig nie altyd die geval nie en onderwysers word met die uitdaging gelaat “om aan die leerders genoeg ondersteuning te bied sodat hulle, as die tyd kom, aan die vereiste standaarde vir die volgende fase voldoen” (Departement van Basiese Onderwys).

Soos reeds genoem, is die benadering tot die taalonderrig “teksgebaseer, kommunikatief, geïntegreerd en prosesgeoriënteerd.” Die teksgebaseerde benadering het hoofsaaklik ten doel om leerders se lees- en skryfvaardighede te verbeter. Die kommunikatiewe benadering se hoofdoel is weer om kommunikasievaardighede in die Eerste Addisionele Taal te bevorder. Die prosesbenadering behels die “verskillende

stadiums van die luister-, praat-, lees- en skryfproses.” (Departement van Basiese Onderwys, 2011:9). Die kurrikulum van Eerste Addisionele Taal word volgens die lees-, skryf-, luister- en praatvaardighede gestruktureer (Departement van Basiese Onderwys, 2011:9). ’n Teksgebaseerde, kommunikatiewe en geïntegreerde benadering behoort met die onderrig van taalstrukture en –konvensies gevolg te word. Een van die verskeie beginsels wat die KABV voorstel, is dat tekste binne konteks geskep moet word (realistiese taalgebruik) (Departement van Basiese Onderwys, 2011:11).

6.3.1. Graad 10-12

Die KABV vereis dat graad 10-12-leerders geleidelik aan meer uitdagende tekste en aktiwiteite blootgestel moet word. Hierdie leerders behoort verder reeds oor die basiese kennis van taal, soos woordeskat, grammatika, spelling en punktuasie te beskik, en behoort dus ook aan ’n groter woordeskat blootgestel te word. Verder noem die KABV dat dit belangrik is “om te onthou dat grammatika-onderrig korrekte taalgebruik moet ondersteun en dat dit min waarde het indien dit bloot as ’n stel reëls buite konteks onderrig word.” (Departement van Basiese Onderwys, 2011:11; Burger, 2017:22).

Sterk klem word op die lees- en skryfvaardighede van graad 10-12-leerders gelê. Die ontwikkeling van “woordeskat, sin- en paragraafstruktuur en grammatika” word verder ook beklemtoon (Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

’n Kurrikulumgoedgekeurde taalhandboek en woordeboek, asook ’n tweetalige woordeboek (indien moontlik), word as studiemateriaal vir die leerders van die addisionele taal voorgeskryf. Geen verdere spesifikasies vir studiemateriaal word gemaak nie, en myns insiens behoort die KABV minstens twee spesifieke woordeboeke aan te beveel. Die taalhandboek wat deur die leerders gebruik word, word ook vir die onderwysers voorgeskryf, asook “ander taalhandboeke vir navorsingdoeleindes”, maar geen aanbevelings vir hierdie bykomende handboeke word gemaak nie. Die voorskrifte vir woordeboeke vir onderwysers vereis “’n verklarende woordeboek, ’n tweetalige woordeboek en ’n tesaurus”, maar geen verdere spesifikasies of aanbevelings word weereens gemaak nie (Departement van Basiese Onderwys, 2011:18).

Handboeke en woordeboeke word weereens as naslaantekste in die tabel “Tekste vir die gebruik tydens die geïntegreerde onderrig van taalvaardighede graad 10-12” gegee, maar daar word nie ’n handboek of ’n woordeboek gespesifiseer of aanbeveel nie (Departement van Basiese Onderwys, 2011:34; Burger, 2017:23).

6.3.2. Die handboeke wat op die nasionale katalogus van goedgekeurde graad 11-handboeke verskyn

Piekfyn Afrikaans, Afrikaans Sonder Grense Eerste Addisionele Taal Graad 11, Bladsak en Via Afrika Afrikaans Eerste Addiosionele Taal is die enigste vier handboeke wat vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal deur die Departement van Basiese Onderwys voorgestel word (National Catalogue of approved Grade 11 textbooks:5). Dit is, na my mening, baie min voorgestelde boeke terwyl daar baie ander boeke, soos die *X-Kit*, is wat ook aan die KABV se vereistes voldoen.

6.4. Behoeftes-analise op grond van reeds bespreekte literatuur en vereistes van die KABV

Op grond van die reeds bespreekte literatuur, die identifisering van die teikengebruikers, hul kenmerke en behoeftes, en die vereistes van die KABV, kan ’n behoefte-analise gedoen word. Alhoewel die teikengebruikers al redelik vaardig in Afrikaans behoort te wees, is dit ongelukkig nie noodwendig die geval nie; dus is al die leerders se behoeftes nie noodwendig dieselfde nie en behoort daar voorsiening gemaak te word vir die leerders wat minder vaardig is. Hul behoeftes is op die vlak van niemoedertaalsprekers van Afrikaans, met ’n bietjie meer as net die basiese kennis van die taal. Die behoeftes van die prototipe teikengebruikers lyk min of meer soos volg:

1. Benodig blootstelling aan woordeskatitems met ’n hoë gebruiksfrekwensie (kernwoordeskat waarmee die teikengebruikers in hul studiemateriaal en in daaglikse gesprekke in kontak kom) en toepaslike leksikale items in Afrikaans,
2. Inligting oor hoe die Afrikaanse leksikale items binne konteks gebruik word,
3. Vertaalekwivalente en ander leksikale data, asook leiding wat die gebruikers help om vas te stel hoe Afrikaans en Engels, en die gebruik van woordsoorte in die twee tale, van mekaar verskil,

4. Geleidelike blootstelling aan 'n meer uitgebreide woordeskat en meer uitdagende tekste en aktiwiteite,
5. Laastens is al die teikengebruikers se behoeftes ook dit wat die KABV vereis.

Die bogenoemde behoeftes sluit aan by die behoefte aan ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede, asook die ontwikkeling van woordeskat, sin- en paragraafstruktuur en grammatika.

6.5. Samevatting

Dit is baie belangrik om die teikengebruikers se behoeftes te verstaan voor 'n woordeboek saamgestel kan word, en dieselfde geld vir die samestelling van 'n werkboek. Met die identifisering van die gebruikers se kenmerke en situasie, asook 'n bespreking van die KABV se vereistes, kon die gebruikers se behoeftes met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal geïdentifiseer word. Die algemene gebruikersprofiel vir die teikengebruikers is opgesom as: graad 11-Engelssprekendeleerders wat goed vaardig is in hul moedertaal; wie se tweede taal Afrikaans is en wat veronderstel is om redelik vaardig in Afrikaans te wees, maar dit is ongelukkig nie altyd die geval nie – dieselfde geld vir die teikengebruikers se vertaalervaring en -vermoëns, asook hul kulturele en ensiklopediese kennis. Die prototipeteikengebruikers se behoeftes is opgesom as graad 11-leerders wat blootstelling nodig het aan: woordeskatitems met 'n hoë gebruiksfrekwensie; die gebruik van Afrikaanse leksikale items binne konteks; vertaalekwivalente en ander leksikale data, asook leiding wat die gebruikers help om vas te stel hoe Afrikaans en Engels, en die gebruik van woordsoorte in die twee tale, van mekaar verskil; 'n meer uitgebreide woordeskat en meer uitdagende tekste en aktiwiteite; en alles wat die KABV vereis.

Die prototipeteikengebruiker se behoeftes is hoofsaaklik om aan die gebruiklikste woordeskatitems blootgestel te word, en geleidelik aan 'n meer gevorderde woordeskat; om inligting te ontvang oor die gebruik van Afrikaanse leksikale items binne konteks; om blootstelling aan vertaalekwivalente en ander leksikale data te kry, asook leiding wat die gebruikers help om die verskil tussen Afrikaans en Engels en die gebruik van woordsoorte te identifiseer; en laastens natuurlik die behoefte om aan al die KABV se vereistes te voldoen.

Met die teikengebruikers se behoeftes wat nou bekend is, kan daar met gemak, in 'n latere hoofstuk, 'n raamwerk vir 'n kombinasiewerkboek ('n werkboek wat kurrikulum- en woordeboekofeninge bevat) saamgestel word.

Hoofstuk 7

7. Data-analise

7.1. Inleiding

Veldnavorsing³⁹ is in 'n skool met graad 11 Afrikaans Eerste Addisionele Taal leerders gedoen. 'n Gesiene voorheen model-C-meisieskool is vir hierdie studie gekies, met die uitgangspunt dat as my hipotese in so 'n skool bewys kan word, kan daar aangeneem word dat dit ook die geval by die meeste ander voorheen model-C-skole, en ook by baie ander skole, is. Soos in die agtergrond en voorafstudie genoem, lui my hipotese soos volg: Die gebruik van 'n werkboek met 'n woordeboek- en 'n kurrikuluminslag (met ander woorde met woordeboek- en kurrikulumoefeninge) kan 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal lewer.

Soos reeds genoem beoog hierdie studie om te bewys dat 'n werkboek met 'n woordeboek- en 'n kurrikuluminslag 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal kan lewer.

Ten spyte van die geïdentifiseerde tekortkominge in die *PTS* (sien hoofstuk 1: Agtergrond en Voorafstudie) is dit steeds 'n nuttige woordeboek. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar slegs van die *PTS* gebruik gemaak word. Die werkboeke wat gebruik sal word, is die *Leerderboek* en die *X-Kit*.

Met hierdie studie word daar gepoog om die volgende hoof- en subnavorsingsvrae, soos in hoofstuk 1 (Agtergrond en voorafstudie) bespreek, te beantwoord:

1. Lewer die *PTS* 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
2. Lewer die betrokke werkboeke 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 - 2.1. Watter bydrae lewer die *Leerderboek*, as 'n woordeboekwerkboek, tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?

³⁹ Veldnavorsing is die versameling van informasie en/of data in 'n spesifieke veld deur middel van 'n spesifieke metode.

- 2.2. Watter bydrae lewer die *X-Kit*, as kurrikulumwerkboek, tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
- 2.3. Watter bydrae lewer 'n kombinasie van die *Leerderboek* en die *X-Kit* se oefeninge (met ander woorde 'n kombinasie van woordeboek- en kurrikulumoefeninge) tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?

Hierdie navorsing beoog om die hipotese met behulp van 'n eksperimentele studie te bewys. Een van die tekortkominge van die voorgenome eksperimentele werkswyse is dat daar verskeie veranderlikes is, byvoorbeeld huislike agtergrond, intellektuele vermoëns, ensovoorts. Ek is wel bewus hiervan en dat dit 'n invloed op my bevindinge kan hê.

7.2. Resultate en bevindinge

7.2.1. Metode (soos in hoofstuk 1 bespreek)

Daar is van 'n eksperimentele metode, met behulp van veldnavorsing, gebruik gemaak om die bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke, woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal vas te stel.

Toestemming, om die studie te doen, is van die relevante persone van die Departement van Basiese Onderwys, die betrokke skole, die deelnemende leerders en die leerders se ouers verkry. Etiese klaring, om die studie te doen, is by die Universiteit se etiesekomitee verkry.

Die aard van die voorgestelde navorsing, die werkswyse, die samestelling van die toetsgroepe, die keuse en formulering van die navorsingsvrae, asook die verwerking van die resultate is met professor Martin Kidd van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie (SSK) bespreek.

Ek as navorser het die toetse ontwerp en afgeneem. Geen leerder het voor die tyd blootstelling aan enige van die materiaal gehad nie, met ander woorde die leerders was nie voorbereid op die toets se inhoud nie. Daar was drie navorsingsgroepe en drie toetse. Die veldnavorsing het oor drie dae gestrek: dag 1) voortoets; dag 2) intervensie; dag 3) natoets. Om te verseker dat die groepe ewekansig/gelyk in terme van prestasie, agtergrond, ras, ensovoorts saamgestel is, het ek die onderwyseresse

gevra om die kinders in groepe (10 leerders per groep) te verdeel. Die toetse het soos volg verloop:

- **Voortoets:** Al drie groepe skryf 'n toets wat woordeboek- en kurrikulumoefeninge bevat. Ek as navorser bepunt dit en bereken die gemiddeld van elke groep.
- **Intervensie:**
- **Groep 1:** Die leerders woon 'n klas by waar die gebruik van die *PTS* verduidelik word en doen oefeninge uit die *Leerderboek* met *die PTS* as hulpmiddel.
- **Groep 2:** Die leerders woon 'n klas by waar basiese werk, wat deur die KABV vereis word, behandel word en doen oefeninge uit die *X-Kit* kurrikulumwerkboek.
- **Groep 3:** Die leerders woon 'n klas by waar die gebruik van die *PTS* verduidelik word en basiese werk, wat deur die KABV vereis word, behandel word. Die leerders doen dan oefeninge uit die *Leerderboek* (met die *PTS* as hulpmiddel) en uit die *X-Kit* kurrikulumwerkboek.
- **Natoets:** Al drie die groepe skryf weer 'n toets met aangepaste oefeninge uit die *Leerderboek* en die *X-Kit* kurrikulumwerkboek. Al die leerders gebruik ook die *PTS* as hulpmiddel. Die leerders handig hul toetse anoniem in en ek, as navorser, bepunt dit en bereken die gemiddeld van elke groep.

Die gemiddeld van al drie groepe in die voortoets en natoets is afsonderlik bereken. Die voortoets en natoets se resultate is vergelyk om te sien of die gemiddelde van die onderskeie groepe verhoog (of moontlik verlaag) het na die klasse wat hulle bygewoon het. Die resultate behoort ook te bepaal watter tipe oefeninge (slegs woordeboekoefeninge, slegs kurrikulumoefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toerus en help met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal.

7.2.2. Toetse

Beide die voor- en natoets bestaan uit twee afdelings:

Afdeling A bestaan uit aangepaste vrae uit die *X-Kit* en tel 15 punte. Dié afdeling bestaan uit 18 onderafdelings (sien addendum A), naamlik: A) Woordorde en voegwoorde, B) Betrekklike voornaamwoorde, C) Teenwoordige, verlede en toekomstige tyd, D) Deelwoorde, E) Die ontkennde vorm (negatief), F) Direkte en

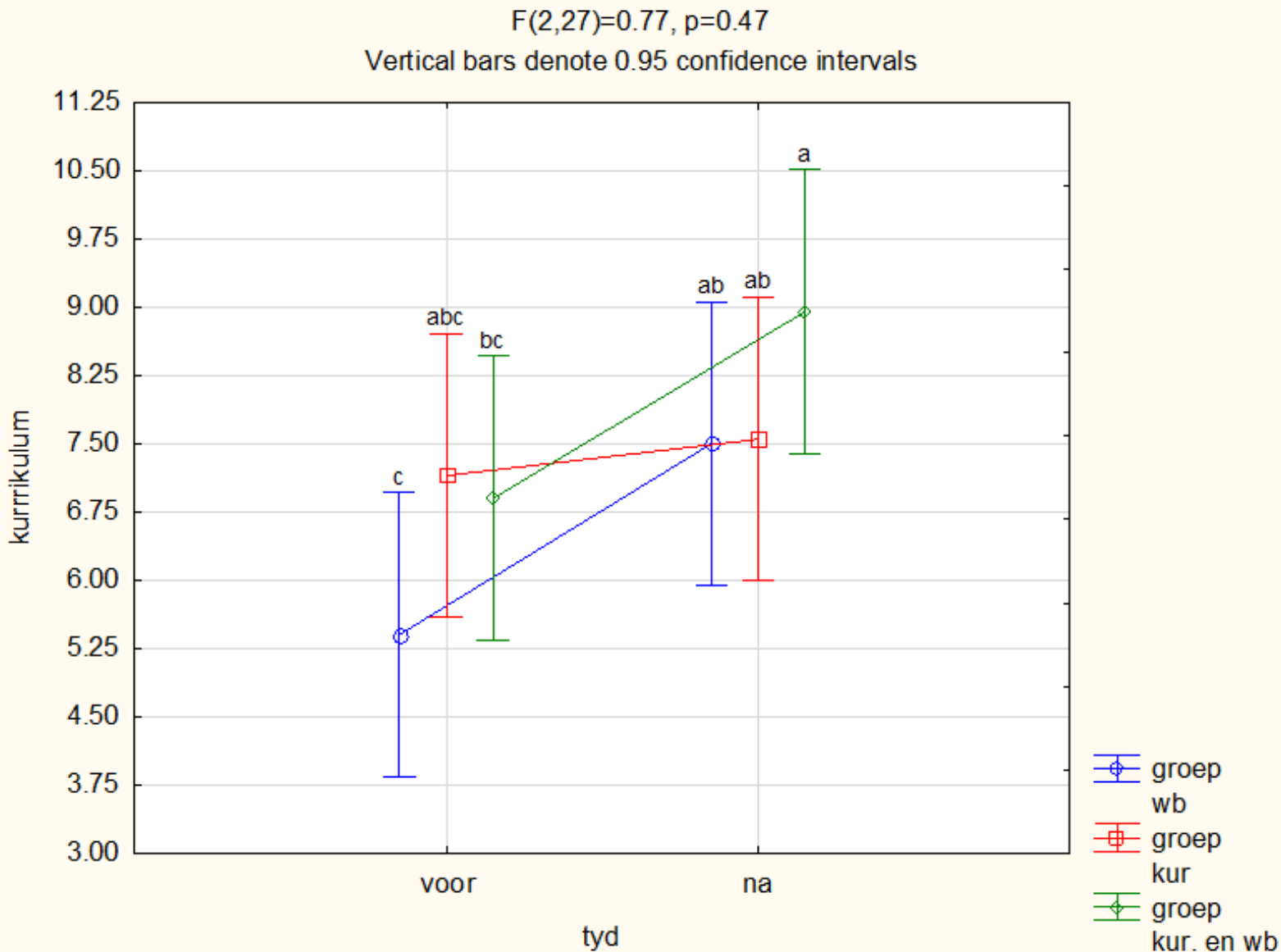
indirekte rede, G) Bedrywende en lydende vorm, H) Die naamwoord, I) Die byvoeglike naamwoord, J) Voornaamwoorde, K) Voorsetsels, L) Woordvorming, M), Telwoorde, N) Verwarrende woorde, O) Sinonieme en antonieme, P) Homonieme en homofone, Q) Spelling en leestekens, en R) Kritiese taalbewustheid. Hierdie afdeling behandel dus alles wat die KABV as taalstrukture en -konvensies kategoriseer.

Afdeling B bestaan uit aangepaste vrae uit die *Leerderboek* en tel uit vyf punte. Dié afdeling bestaan uit vyf onderafdelings (sien addendum A), naamlik: 1) Sinonieme en infleksievorme, 2) Gebruiksinformasie, 3) Frases en uitdrukkings, 4) Verwarrende woorde, en 5) Beantwoord die volgende vrae met behulp van die *Skoolwoordeboek*.

7.2.3. Resultate

Die volgende grafiek dui die gemiddelde resultate vir die onderskeie groepe tydens die voor- en natoets, vir afdeling A (kurrikulum), aan:

Grafiek A



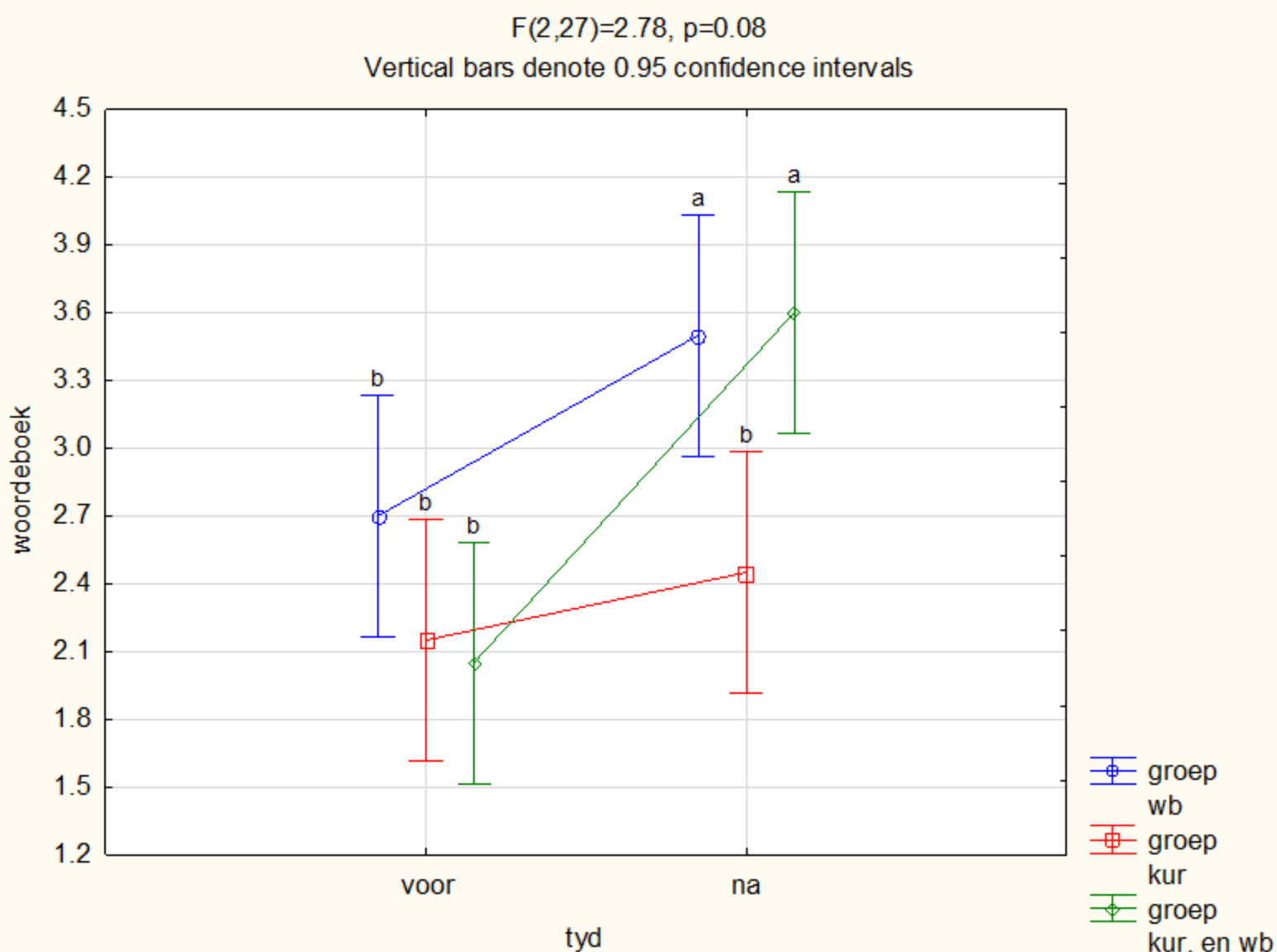
Die blou lyne verteenwoordig groep 1 (die groep wat net 'n woordeboekklas bygewoon het), die rooi lyne verteenwoordig groep 2 (die groep wat net 'n kurrikulumklas bygewoon het), en die groen lyne verteenwoordig groep 3 (die groep wat 'n woordeboek- en kurrikulumklas bygewoon het).

Die linkerkantse punte, op die verskillende kleure lyne op grafiek A, dui die gemiddelde van die onderskeie groepe vir die voortoets vir afdeling A aan, en die regterkantse punte dui die gemiddelde van die onderskeie groepe vir die natoets vir afdeling A aan.

Dit is dus baie duidelik vanuit die grafiek hoe die deelnemers se gemiddelde punte vir afdeling A toegeneem het na die intervensie.

Die volgende grafiek dui die gemiddelde resultate vir die onderskeie groepe tydens die voor- en natoets, vir afdeling B (woordeboek), aan:

Grafiek B



Die blou lyne verteenwoordig groep 1 (die groep wat net 'n woordeboekklas bygewoon het), die rooi lyne verteenwoordig groep 2 (die groep wat net 'n kurrikulumklas

bygewoon het), en die groen lyne verteenwoordig groep 3 (die groep wat 'n woordeboek- en kurrikulumklas bygewoon het).

Die linkerkantse punte, op die verskillende kleure lyne op grafiek B, dui die gemiddelde van die onderskeie groepe vir die voortoets vir afdeling B aan, en die regterkantse punte dui die gemiddelde van die onderskeie groepe vir die natoets vir afdeling B aan.

Dit is dus baie duidelik vanuit die grafiek hoe die deelnemers se gemiddelde punte vir afdeling B toegeneem het na die intervensie.

Vanuit hierdie grafieke is dit duidelik dat die groep wat die woordeboek- en kurrikulumklas (groep 3) bygewoon het, se totale gemiddeld die meeste toegeneem het en die klas wat slegs 'n kurrikulumklas (groep 2) bygewoon het, se totale gemiddeld die minste toegeneem het. Die groep wat slegs 'n woordeboekklas (groep 1) bygewoon het, se totale gemiddeld het meer as dié wat slegs 'n kurrikulumklas (groep 2) bygewoon het, toegeneem, maar minder as dié wat 'n kurrikulum- en woordeboekklas (groep 3) bygewoon het. Dit is moontlik omdat die leerders wat die woordeboekklas bygewoon het woordeboekvaardighede geleer het waaraan hulle nooit tevore blootgestel is nie en dit het gemaak dat hulle baie beter in die woordeboekafdeling van die natoets gevaar het. Dit is ook moontlik dat van die leerders die woordeboek gebruik het vir van die kurrikulumvrae, nadat hulle tydens die intervensieklas geleer het dat hulle antwoorde op basiese kurrikulumwerk in die woordeboek kan vind. Die groep wat slegs 'n kurrikulumklas bygewoon het, is nie aan werk en vaardighede blootgestel wat hulle nog nie voorheen teëgekome het nie. In dié klas is bloot werk behandel wat reeds deur die onderwyseresse in die klas behandel is, met ander woorde dit het slegs hul geheue verfris.

Die volgende tabel stel die punte vir die onderskeie groepe tydens die voor- en natoets voor. Afdeling A en B se punte word afsonderlik gegee:

	Voortoets	Natoets
Groep 1:		
Kurrikulum (Afdeling A)	36%	50%
Woordeboek (Afdeling B)	54%	70%
Groep 2:		
Kurrikulum (Afdeling A)	47.666%	50.333%
Woordeboek (Afdeling B)	43%	49%
Groep 3:		
Kurrikulum (Afdeling A)	46%	54.333%
Woordeboek (Afdeling B)	40%	71%

Die data in die bostaande tabel is slegs 'n tabellering van die data in grafiek A en B en dien as ondersteunende data. Dit is weereens duidelik dat groep 2 se totale gemiddeld die minste toegeneem het. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hulle nie werklik nuwe inligting tydens die intervensie ontvang het nie. Die feit dat die intervensie wel hul geheue verfris het, het moontlik bygedra tot die klein toename in die gemiddeld. 'n Ander moontlikheid is ook dat die natoets 'n bietjie makliker kon wees as die voortoets, en dit word as 'n swakheid in dié studie bestempel.

Beide groep 1 en 3 toon 'n groot toename in die gemiddeld van hul woordeboekafdeling en dit bewys dat die leerders inligting ontvang het, en bekend gestel is aan vaardighede, waarmee hulle nog nie voorheen kennis gemaak het nie en dat hulle daardie inligting en vaardighede in die natoets toegepas het.

Groep 1 se kurrikulumafdeling se gemiddeld het ook die meeste toegeneem en dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hierdie groep slegs nuwe inligting tydens die intervensie ontvang het en geen ander inligting hoef te verwerk het nie. Hulle het moontlik hierdie inligting en vaardighede in die kurrikulumafdeling ook toegepas. Dit moet wel ook in ag geneem word dat die natoets moontlik makliker as die voortoets was, en dit word as 'n swakheid in die studie bestempel (soos vroeër genoem).

7.3. Samevatting

Deur die gebruik van 'n eksperimentele metode, met behulp van veldnavorsing met graad 11 Afrikaans Eerste Addisionele Taal leerders, in 'n gesiene voorheen model-C-meisieskool, is daar gepoog om die bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke, woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal vas te stel – die hoofokus is op die werkboeke geplaas.

Daar was drie navorsingsgroepe en drie toetse. Die veldnavorsing het oor drie dae gestrek: dag 1) voortoets; dag 2) intervensie; dag 3) natoets. In die veldnavorsing is daar gevind dat die groep wat die woordeboek- en kurrikulumklas bygewoon het (groep 3), se totale gemiddeld die meeste toegeneem het, en die groep wat slegs 'n kurrikulumklas (groep 2) bygewoon het, se totale gemiddeld die minste toegeneem het. Die groep wat slegs 'n woordeboekklas (groep 1) bygewoon het, se totale gemiddeld het meer as dié wat slegs 'n kurrikulumklas bygewoon het, toegeneem, maar minder as dié wat 'n kurrikulum- en woordeboekklas bygewoon het.

Beide groep 1 en 3 toon 'n groot toename in die gemiddeld van hul woordeboekafdeling (afdeling B), en dit bewys dat die leerders inligting ontvang het, en bekend gemaak is met vaardighede, waarmee hulle nog nie voorheen kennis gemaak het nie, en dat hulle daardie inligting en vaardighede in die natoets toegepas het. Groep 1 se kurrikulumafdeling (afdeling A) se gemiddeld het ook die meeste toegeneem.

Vanuit hierdie resultate en bevindinge is dit baie duidelik dat daar wel plek is vir woordeboekopleiding in skole, met die onderrig en leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal, en daar kan afgelei word dat woordeboeke dieselfde waarde tot die onderrig en leer van enige taal kan voeg.

Slegs woordeboekonderrig is natuurlik nie voldoende nie, maar as dit bygevoeg word tot kurrikulumonderrig kan dit 'n waardevolle bydrae lewer en 'n verskil maak. Dus is daar ruimte vir 'n kombinasie onderrig en leer en so ook vir 'n kombinasiewerkboek. In die volgende hoofstuk sal die saamstel van 'n raamwerk vir so 'n werkboek bespreek word en 'n raamwerk sal ook opgestel word.

Hoofstuk 8

8. Voorgestelde raamwerk vir 'n kombinasiewerkboek

8.1. Inleiding

In my veldnavorsing (volledige bespreking in hoofstuk 7) het ek gevind dat beide die groepe wat, tydens die intervensie, 'n woordeboekklas bygewoon het se gemiddeld vir die woordeboekafdeling in die natoets toegeneem het. Dit bewys dat die leerders inligting ontvang het, en vertrouwd gemaak is met vaardighede, waarmee hulle nog nie voorheen kennis gemaak het nie, en dat hulle daardie inligting en vaardighede in die natoets toegepas het. Die groep wat beide 'n woordeboek- en kurrikulumklas bygewoon het se gemiddeld vir die kurrikulumafdeling in die natoets, het die meeste toegeneem.

Vanuit hierdie resultate en bevindinge lyk dit of daar wel plek is vir woordeboekopleiding in skole, met die onderrig en leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Daar kan afgelei word dat woordeboeke dieselfde waarde tot die onderrig en leer van enige taal kan voeg. My gevolgtrekking spruit wel uit 'n klein toetsgroep en ek kan nie op grond hiervan oorveralgemenende uitsprake maak nie.

Slegs woordeboekonderrig is natuurlik nie voldoende nie, maar as dit bygevoeg word tot kurrikulumonderrig kan dit 'n waardevolle bydrae lewer en 'n verskil maak. Dus is daar ruimte vir 'n kombinasie van onderrig en leer en so ook vir 'n kombinasiewerkboek.

In hierdie hoofstuk sal die KABV se vereistes kortliks herbekyk word, asook die evaluering van die betrokke werkboeke op grond van die KABV se vereistes. Na aanleiding van die bevindinge in die veldnavorsing en dit wat in hierdie hoofstuk gedoen gaan word, sal 'n voorgestelde raamwerk vir 'n kombinasiewerkboek⁴⁰ in hierdie hoofstuk saamgestel word.

⁴⁰ 'n Kombinasiewerkboek is 'n werkboek wat aan die kurrikulum se vereistes voldoen en wat woordeboekvaardighede onderrig en toets.

8.2. Oorsig oor die KABV se vereistes

Soos in hoofstuk 6 in detail bespreek, word die kurrikulum van Eerste Addisionele Taal volgens die lees-, skryf-, luister- en praatvaardighede gestruktureer (Departement van Basiese Onderwys, 2011:9, Burger, 2017:21).

Verder noem die KABV dat dit belangrik is “om te onthou dat grammatika-onderdig korrekte taalgebruik moet ondersteun”. (Departement van Basiese Onderwys, 2011:11; Burger, 2017:22).

Sterk klem word op die lees- en skryfvaardighede van graad 10-12-leerders gelê. Die ontwikkeling van “woordeskat, sin- en paragraafstruktuur en grammatika” word verder ook beklemtoon (Departement van Basiese Onderwys, 2011:12; Burger, 2017:22).

’n Kurrikulumgoedgekeurde taalhandboek en woordeboek, asook ’n tweetalige woordeboek (indien moontlik), word as studiemateriaal vir die leerders van die addisionele taal voorgeskryf. Die voorskrifte vir woordeboeke vir onderwysers vereis “’n verklarende woordeboek, ’n tweetalige woordeboek en ’n tesourus”. (Departement van Basiese Onderwys, 2011:18; Burger, 2017:23).

8.3. Oorsig oor die evaluering van die betrokke werkboeke (volledige bespreking in hoofstuk 5)

Vervolgens sal die evaluering van die betrokke werkboeke (die *X-kit* en die *Leerderboek*) weer oorsigtelik bespreek word om agtergrond te bied voor die voorgestelde raamwerk saamgestel word.

8.3.1. X-Kit

Die *X-Kit* is nie op enige spesifieke woordeboek gerig, of gemaak om saam met ’n spesifieke woordeboek gebruik te word nie. Dit is wel op die kurrikulum gerig en dus ’n kurrikulumwerkboek. Die werkboek se teikengebruikers is graad 11- en 12-leerders met Afrikaans Eerste Addisionele Taal as skoolvak.

Hierdie werkboek het ten doel om die leerders te help om sukses in die klaskamer sowel as in die eksamen te behaal (*X-Kit Presteer!*, 2016:iv). Luister- en praat-, lees- en kyk-, skryf- en aanbiedingsvaardighede word alles in die werkboek bespreek en getoets, so ook taalstrukture en –konvensies. Die werkboek se sentrale fokus bly

deurgaans die gebruikers se behoeftes. Verder word inligting oor die taal self, byvoorbeeld in hoofstuk vier "Taalstrukture en –konvensies", gegee.

Hierdie werkboek is, myns insiens, 'n baie waardevolle hulpmiddel, aangesien dit streng op die KABV se vereistes gefokus is.

8.3.2. Leerderboek

Hierdie werkboek is spesifiek op graad 8- tot 12-leerders gerig en dit kan saam met Pharos se *Skoolwoordeboek* gebruik word.

Een van hierdie werkboek se hoofdoele is om die gebruikers se woordeboekvaardighede te verbeter, met ander woorde om hul naslaanvaardighede te verbeter. Dié werkboek het wel ook deels ten doel om die gebruikers toe te rus met vaardighede wat hul daartoe in staat sal stel om briewe te skryf en projekte met vertroue aan te pak (*Leerderboek*, 2007:VI). Die gebruikers se behoeftes word sentraal in hierdie werkboek geplaas.

Die kurrikulum vir Afrikaanse Eerste Addisionele Taal word volgens lees-, skryf-, luister- en praatvaardighede saamgestel; dus moet 'n werkboek ook so saamgestel word om aan die KABV se vereistes te voldoen. Die *Leerderboek* voldoen egter nie aan al die KABV se vereistes nie en kwalifiseer dus nie as 'n KABV-goedgekeurde werkboek nie, maar dit kan wel as 'n baie waardevolle hulpmiddel dien.

Hierdie werkboek is baie duidelik 'n woordeboekwerkboek met die doel om die teikengebruikers meer woordeboekvaardig te maak.

8.4. Voorgestelde raamwerk

Vanuit die oorsig oor die KABV, die behoefte-analise en die veldnavorsing se resultate en bevindinge, is dit baie duidelik dat daar wel plek is vir woordeboekopleiding in skole, met die onderrig en leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal, en daar kan afgelei word dat woordeboeke dieselfde waarde tot die onderrig en leer van enige taal kan voeg.

Slegs woordeboekonderrig is natuurlik nie voldoende nie, maar as dit bygevoeg word tot kurrikulumonderrig kan dit 'n waardevolle bydrae lewer en 'n verskil maak. Dus is daar ruimte vir 'n kombinasie onderrig en leer en so ook vir 'n kombinasiewerkboek.

My voorstel is dat kombinasiewerkboeke só saamgestel word dat dit aan die KABV se vereistes en aan die vereistes vir woordeboekwerkboeke voldoen, en dat die twee afdelings mekaar ondersteun. Hier volg 'n voorgestelde raamwerk:

Afdeling A: Kurrikulumwerk

Hoofstuk 1: Luister en praat

Die luister-en-praat-hoofstuk sluit onder andere oefeninge soos luisteroefeninge waarop vrae beantwoord moet word, mondelinge en hardoplees in. Die hoofstuk kan ingelei word met 'n afdeling wat die belang van luister verduidelik en die uitleg van 'n basiese luisteroefening gee. 'n Luisteroefening se basiese struktuur sal soos volg lyk:

- Die leerders kry die vrae en lees deur die vrae (pre-luister).
- Die onderwyser(es) lees die teks aan die klas voor (leerders mag nie vrae tydens die voorlesing beantwoord nie, maar kry wel 'n ekstra blad om aantekeninge op te maak) (luister).
- Die leerders beantwoord die vrae so ver moontlik (post-luister).
- Die onderwyser(es) lees weer die teks aan die leerders voor en daarna beantwoord die leerders die res van die vrae.

Hoofstuk 2: Lees en kyk

Die lees-en-kyk-hoofstuk sluit onder andere begripstoetse en die maak van opsommings in. Die hoofstuk kan ingelei word met, byvoorbeeld aanbevole stappe vir die beantwoording van begripstoetse en 'n verduideliking oor die basiese tipes vrae wat in 'n begripstoets teëgekome kan word, byvoorbeeld vrae wat volsinne vereis, eenwoord-antwoorde, veelkeusevrae, ensovoorts. 'n Algemene begripstoets bestaan uit 'n teks wat die leerders kry en self lees en vrae wat hulle oor die teks moet beantwoord (die leerders het die heelyd die teks by hulle).

Hoofstuk 3: Skryf en aanbied

Die skryf-en-aanbied-hoofstuk is hoofsaaklik skryfaktiwiteite, byvoorbeeld die skryf van opstelle soos 'n verhalende opstel; die skryf van lang transaksionele tekste soos vriendskaplike en formele briewe; en die skryf van kort transaksionele tekste soos

advertensies. Hierdie hoofstuk kan ingelei word met 'n afdeling wat die verskillende tipes skryfstukke, byvoorbeeld opstelle, lang transaksionele tekste en kort transaksionele tekste verduidelik. Daarop kan algemene wenke vir goeie skryfstukke, 'n verduideliking oor die beplanning van skryfstukke, 'n verduideliking oor die beplanning van die bou van 'n goeie skryfstuk en 'n verduideliking oor die proeflees- en redigeringsproses, volg. Daarna kan aktiwiteite oor die verskillende tipes skryfstukke volg.

Hoofstuk 4: Taalstrukture en –konvensies (voorbeeldvrae kan in addendum A en B gevind word)

Die taalstrukture-en-konvensies-hoofstuk behandel woordorde (sinskonstruksie), woordsoorte (voegwoorde, betreklike voornaamwoorde, selfstandige naamwoorde, werkwoorde, byvoeglike naamwoorde, bywoorde, voornaamwoorde, voorsetsels, telwoorde en lidwoorde), teenwoordige, verlede en toekomstige tyd, ontkennende vorm (negatief), direkte en indirekte rede, bedrywende en lydende vorm (aktief en passief), woordvorming, verwarrende woorde, sinonieme en antonieme, homonieme en homofone, spelling, leestekens en kritiese taalbewustheid.

Afdeling B: Woordeboekwerk

Hierdie afdeling begin met 'n inleidende afdeling wat woordeboekgebruik van die gepaardgaande woordeboek verduidelik, asook 'n verduideliking van hoe woordeboeke as hulpbronne vir taalleer kan dien. Die meeste skoolwoordeboeke het 'n gebruiksaanwysing. Die gebruiksaanwysing kan gebruik word om die gebruik van die spesifieke woordeboek beter te verduidelik en te verstaan. Verder moet daar spesifiek klem gelê word op die feit dat die woordsoorte, vertalings, fleksievorme, lettergrepe, ensovoorts (alles wat op die betrokke woordeboek van toepassing is) in die woordeboek gevind kan word, en dat dit met taalleer sal help. Indien die woordeboek agtertekste, inligtingsboksies, ensovoorts (enige bykomende inligting) het, moet dit ook bespreek word en as die agtertekste ook help met taalleer moet daar verduidelik word hoe dit help. As die woordeboek byvoorbeeld 'n agtertekste het wat verwarrende woorde behandel, moet daar daarna verwys word in hierdie afdeling en dit moet bespreek en verduidelik word. (Onderwysers moet verkieslik hierdie afdeling saam met die leerders deurgaan en seker maak die leerders verstaan hoe die woordeboek as 'n hulpmiddel kan dien).

Hoofstuk 1: Alfabetiese ordening (voorbeeldvrae kan in addendum A en B gevind word)

'n Lys nie-gealfabetiseerde woorde word gegee en leerders moet dit alfabeties rangskik en met die woordeboek kontroleer.

Hoofstuk 2: Sinonieme en infleksievorme (voorbeeldvrae kan in addendum A en B gevind word).

'n Lys woorde word gegee en die leerders word gevra om sinonieme vir die woorde te gee (die antwoorde kan in die woordeboek nageslaan word).

Hoofstuk 3: Frases en uitdrukkings (voorbeeldvrae kan in addendum A en B gevind word)

'n Lys frases en uitdrukkings word gegee en dan word daar gevra onder watter woord in die woordeboek die frase of uitdrukking gevind kan word.

Hoofstuk 4: Blokkiesraaisels

In hierdie hoofstuk word leidrade gegee wat die leerder na die antwoord sal lei, byvoorbeeld “*League* in Afrikaans is ...?”, “Op die hoeveelste lettergreep val die klem in die woord *herhaaldelik*?”, “Hoeveel milliliter is daar in 'n liter?”. Sien die voorbeeld van hoe dit min of meer sal lyk hieronder:

		D			
		U			
		L	I	G	A
		S			
T	W	E	E	D	E
		N			
		D			

Hoofstuk 5: Verwarrende woorde (voorbeeldvrae kan in addendum A en B gevind word)

In hierdie hoofstuk word daar vir die korrekte vertaling(s) vir woorde gevra en daar word ook gevra dat die leerder dié spesifieke woord binne konteks moet gebruik. Woorde wat met ander woorde meer as een betekenis het, byvoorbeeld “speel”, word gegee en leerders word gevra om die woord “speel” se vertalings, wat in die woordeboek gegee word, te gee. Daar word dan van die leerders gevra om die woord “speel” en elke vertaling binne konteks te gebruik, byvoorbeeld: **play** “Tommie wou nie toelaat dat Jacob met sy bal speel nie.”, “Tommy wouldn’t allow Jacob to **play** with his ball.”; **play** “Lynette kan klavier speel.”, “Lynette can **play** the piano.”; **play** “Die radio wil nie speel nie, want die battery is pap.”, “The radio won’t **play** because the battery is flat.”; **play, act, perform** “Wie speel die rol van die held in die rolprent?”, “Who **plays** the part of the hero in the film?”

8.5. Samevatting

Na aanleiding van hierdie hoofstuk en die vorige hoofstukke, is dit redelik duidelik dat kurrikulum-, woordeboekwerkboeke en woordeboeke baie waardevolle hulpbronne tot taalleer is. Dit is ook duidelik dat daar plek vir ’n kombinasiewerkboek (’n werkboek met kurrikulum- en woordeboek oefeninge), wat saam met ’n spesifieke woordeboek gebruik moet word, is. Hierdie hoofstuk het dus ’n voorgestelde raamwerk vir ’n werkboek van dié aard gebied, om te wys hoe die uitleg van ’n kombinasiewerkboek min of meer sal lyk. Hierdie twee afdelings moet só saamgestel word dat dit nie net aan die KABV se vereistes voldoen nie, maar ook so dat die twee afdelings mekaar ondersteun.

Hoofstuk 9

9. Slot

9.1. Tweetalige Skoolwoordeboeke

Die primêre doel van tweetalige skoolwoordeboeke is om teikentaalekwivalente vir gegewe brontaalitems te voorsien. 'n Goeie tweetalige skoolwoordeboek behandel die brontaal, gee die gebruikers toegang tot 'n ander taal en help om hul kommunikasievaardighede te verbeter (Gouws en Prinsloo, 2005:53). Skoolwoordeboeke se hoofdoel is om as ondersteuningsmateriaal vir leerders van 'n eerste, tweede of vreemde taal te dien. Gebruikers raadpleeg gewoonlik 'n woordeboek om 'n konkrete probleem op te los; dus moet 'n woordeboek se hooffokus wees om die gebruiker se behoeftes in so 'n situasie te bevredig.

Die gebruikers van 'n tweetalige skoolwoordeboek is gewoonlik skoolleerders en die gebruikers raadpleeg gewoonlik die woordeboek om die korrekte vertaalekwivalent vir 'n spesifieke woord te vind en/of om hulp te kry met kommunikasie in die doeltaal. Leksikografe moet dus bewus wees van die teikengebruikers (skoolleerders) se kenmerke om die gebruikers se behoeftes (vertaalekwivalente en kommunikasie in die doeltaal) te bevredig.

'n Woordeboek se struktuur is van die uiterste belang en het 'n baie groot invloed op 'n woordeboek se sukses. 'n Woordeboek se struktuur se hoofdoel is om relevante data op 'n toeganklike manier beskikbaar te stel. Die gebruikers van 'n tweetalige skoolwoordeboek het oor die algemeen nie baie goeie woordeboekvaardighede nie; dus is dit van die uiterste belang dat so 'n woordeboek 'n toeganklike en gebruikersvriendelike woordeboekstruktuur het. Die gebruikers se naslaanvaardighede behoort dus die struktuur en aanbieding te bepaal.

Die *PTS* noem in die voorwoord dat sy teikengebruikers skoolleerders met Afrikaans of Engels as moedertaal is, en leerders vir wie Afrikaans of Engels hul eerste addisionele taal is. Die woordeboek is egter nie graadspeesifiek oor die teikengebruikers nie (Burger, 2017:46).

9.2. Werkboeke

Taalwerkboeke is hoofsaaklik opvoedkundig van aard. Woordeboekwerkboeke is oor die algemeen op 'n spesifieke skool- of aanleerderwoordeboek gerig, asook op spesifieke teikengebruikers. Woordeboekwerkboeke het ook verder ten doel om gebruikers meer woordboekgeletterd te maak en moet dus baie gebruikersgerig opgestel word. Woordeboekwerkboeke het 'n baie belangrike rol in skole en ook in die samelewing te speel. Kurrikulumwerkboeke het ten doel om “lees-, skryf-, luister-, en praatvaardighede te behandel”, en verder ook om taalstrukture en -konvensies te onderrig. Werkboekopstellers moet te alle tye ingelig wees oor die Departement van Onderwys se taalleeronderrig-benadering, aangesien kurrikulumwerkboeke oor die algemeen taalvaardighede onderrig.

Enige werkboek se hoofdoel behoort opvoedkundig van aard te wees. Werkboeke kan die waarde van woordeboeke belig en so 'n groot rol in skole en in die samelewing speel. Die verbetering van woordeboekvaardighede sal leerders meer woordeboekgeletterd maak. Die Departement van Basiese Onderwys se taalleeronderrig-benadering moet te alle tye, met die saamstel van 'n werkboek, in gedagte gehou word (Van der Merwe, 2013:427, 430).

Beskikbare werkboeke is óf op 'n spesifieke aanleerder- of skoolwoordeboek gerig, óf op die KABV gerig. Die een werkboek (*X-Kit!*) is suiwer op die KABV gerig en die ander werkboek (*Leerderboek*) wat in hierdie studie behandel is, is op 'n spesifieke woordeboek (*Skoolwoordeboek*) gerig; dus het ons hier met 'n kurrikulumwerkboek en 'n woordeboekwerkboek te make.

'n Werkboek wat beide die kurrikulum se vereistes en woordeboekvaardighede hanteer sal, myns insiens, 'n baie waardevolle bydrae tot die opvoedkundige leksikografie lewer. Só 'n werkboek kan byvoorbeeld met 'n woordeboekafdeling begin wat woordeboekvaardighede hanteer, gevolg deur 'n kurrikulumafdeling wat aan al die KABV se vereistes voldoen. Só 'n werkboek sal baie waardevol wees, aangesien dit nie net die woordeboekkultuur sal bevorder nie, maar ook as 'n hulpbron op skoolvlak kan dien ('n hulpbron wat aan die KABV se vereistes voldoen) (Burger, 2017:57).

9.3. Die KABV se vereistes

Die KABV vereis dat 'n kommunikatiewe, teksgebaseerde en proses-georiënteerde benadering gevolg word. Binne die kommunikatiewe benadering moet leerders die doeltaal oefen en praat (kommunikeer). Binne die teksgebaseerde benadering moet die leerders verskeie tekste gebruik en skep. Binne die proses-georiënteerde benadering moet leerders tekste skep wat op spesifieke teikengroepe gerig is en die tekste moet ook 'n spesifieke doel vervul. Die KABV lê klem op lees- en skryfvaardighede, asook die uitbreiding van woordeskat. Verder word daar ook klem op sin- en paragraafstruktuur en grammatika gelê (Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

Die aanleer van 'n taal is 'n bewuste proses wat in 'n formele taalaanleersituasie of selfstudieprogram geskied (Rivers, 1981:53).

9.4. Taalleer en woordeboekonderrig

Die hoofdoel van taalonderrig is om taalvaardighede te verbeter en woordeboekonderrig kan hiermee help. Woordeboekvaardighede is nie iets wat natuurlik ontwikkel nie, maar die goeie nuus is dat dit aangeleer kan word en verbeter kan word deur beginselvaste onderrig. Suid-Afrika het ongelukkig oor die algemeen 'n swak woordeboekkultuur en die verbetering van die woordeboekkultuur moet by die Onderwysdepartement begin. Daar moet dus 'n beleid oor woordeboeke, wat prakties implementeerbaar is, in die kurrikulum ingesluit word. Verder moet onderwysers toegerus word met die nodige kennis en vaardighede om hulle daartoe in staat te stel om woordeboekgebruik met die onderrig van taal te integreer. Vertroue in woordeboeke moet gebou word deur kennis oor woordeboeke op te skerp en woordeboekvaardighede te verbeter.

9.5. Teikengebruikers en hul behoeftes

Dit is baie belangrik om die teikengebruikers se behoeftes te verstaan voor 'n woordeboek saamgestel kan word, en dieselfde geld vir die samestelling van 'n werkboek. Met die identifisering van die gebruikers se kenmerke en situasie, asook 'n bespreking van die KABV se vereistes, kon die gebruikers se behoeftes met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal geïdentifiseer word. Die algemene

gebruikersprofiel vir die teikengebruikers is opgesom as: graad 11-Engelssprekendeleerders wat goed vaardig is in hul moedertaal; wie se tweede taal Afrikaans is en wat veronderstel is om redelik vaardig in Afrikaans te wees, maar dit is ongelukkig nie altyd die geval nie – dieselfde geld vir die teikengebruikers se vertaalervaring en -vermoëns, asook hul kulturele en ensiklopediese kennis. Die prototipeteikengebruikers se behoeftes is opgesom as graad 11-leerders wat blootstelling nodig het aan: woordeskatitems met 'n hoë gebruiksfrekwensie; die gebruik van Afrikaanse leksikale items binne konteks; vertaalekwivalente en ander leksikale data, asook leiding wat die gebruikers help om vas te stel hoe Afrikaans en Engels, en die gebruik van woordsoorte in die twee tale, van mekaar verskil; 'n meer uitgebreide woordeskat en meer uitdagende tekste en aktiwiteite; en alles wat die KABV vereis.

Die prototipeteikengebruiker se behoeftes is hoofsaaklik om aan die gebruiklikste woordeskatitems blootgestel te word, en geleidelik aan 'n meer gevorderde woordeskat; om inligting te ontvang oor die gebruik van Afrikaanse leksikale items binne konteks; om blootstelling aan vertaalekwivalente en ander leksikale data te kry, asook leiding wat die gebruikers help om die verskil tussen Afrikaans en Engels en die gebruik van woordsoorte te identifiseer; en laastens natuurlik die behoefte om aan al die KABV se vereistes te voldoen.

9.6. Bevestiging van die navorsingsdoelwit en die hipotese

Die geïdentifiseerde navorsingsprobleem, naamlik die vasstelling van die effektiwiteit van die praktiese gebruik van tweetalige skoolwoordeboeke en werkboeke in taalleer, spesifiek by graad 11-Eerste Addisionele Taal leerders, is in hierdie studie ondersoek. Graad 11-leerders is spesifiek ondersoek, want hulle kennis en vaardighede behoort op 'n redelike hoë vlak te wees.

Deur die gebruik van 'n eksperimentele metode, met behulp van veldnavorsing met graad 11-Afrikaans Eerste Addisionele Taal leerders, in 'n gesiene voorheen model-C-meisieskool, is daar gepoog om die bydrae van tweetalige skoolwoordeboeke, woordeboekwerkboeke en kurrikulumwerkboeke tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal vas te stel – die hooffokus is op die werkboeke geplaas.

Hierdie studie het gepoog om die volgende hoof- en subnavorsingsvrae te beantwoord:

1. Lewer die *PTS* 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
2. Lewer die betrokke werkboeke 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 - 2.1. Watter bydrae lewer die *Leerderboek*, as 'n woordeboekwerkboek, tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 - 2.2. Watter bydrae lewer die *X-Kit*, as kurrikulumwerkboek, tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?
 - 2.3. Watter bydrae lewer 'n kombinasie van die *Leerderboek* en die *X-Kit* se oefeninge (met ander woorde 'n kombinasie van woordeboek- en kurrikulumoefeninge) tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal?

In die veldnavorsing is die *PTS* gebruik en oefeninge in die *Leerderboek* en *X-Kit* is aangepas en gebruik. Daar is gevind dat die groep wat die woordeboek- en kurrikulumklas bygewoon het (groep 3), se totale gemiddeld die meeste toegeneem het – dit bewys dat 'n kombinasie van woordeboek- en kurrikulumoefeninge 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal kan lewer. Die groep wat slegs 'n kurrikulumklas (groep 2) bygewoon het, se totale gemiddeld het die minste toegeneem – dit bewys nie dat kurrikulumwerk nie waardevol is nie, maar moontlik net dat die leerders reeds bekend was met die werk en dat hulle nie regtig iets nuut geleer het wat hulle met die toets kon help nie. Die groep wat slegs 'n woordeboekklas (groep 1) bygewoon het, se totale gemiddeld het meer as dié wat slegs 'n kurrikulumklas bygewoon het, toegeneem, maar minder as dié wat 'n kurrikulum- en woordeboekklas bygewoon het – dit bewys dat hierdie leerders iets nuut geleer het wat hul met die toets gehelp het en dat woordeboekwerk 'n waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal lewer.

Beide groep 1 en 3 het 'n groot toename in die gemiddeld van hul woordeboekafdeling (afdeling B) getoon, en dit bewys dat die leerders inligting ontvang het, en bekend gemaak is met vaardighede, waarmee hulle nog nie voorheen kennis gemaak het nie,

en dat hulle daardie inligting en vaardighede in die natoets toegepas het. Groep 1 se kurrikulumafdeling (afdeling A) se gemiddeld het ook die meeste toegeneem.

Hierdie studie het gepoog om die volgende hipotese te bewys: die gebruik van 'n werkboek met 'n woordeboek- en 'n kurrikuluminslag (met ander woorde met woordeboek- en kurrikulumoefeninge) kan 'n baie waardevolle bydrae tot die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal lewer.

Vanuit die resultate en bevindinge is dit baie duidelik dat daar wel plek is vir woordeboekopleiding in skole, met die onderrig en leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal, en daar kan afgelei word dat woordeboeke dieselfde waarde tot die onderrig en leer van enige taal kan voeg.

Slegs woordeboekonderrig is natuurlik nie voldoende nie, maar as dit bygevoeg word tot kurrikulumonderrig kan dit 'n waardevolle bydrae lewer en 'n verskil maak. Dus is daar ruimte vir 'n kombinasie onderrig en leer en so ook vir 'n kombinasiewerkboek.

'n Raamwerk vir 'n werkboek van dié aard is voorgestel, om te wys hoe die uitleg van 'n kombinasiewerkboek min of meer sal lyk. Hierdie twee afdelings moet só saamgestel word dat dit nie net aan die KABV se vereistes voldoen nie, maar ook so dat die twee afdelings mekaar ondersteun.

9.7. Verdere navorsingsmoontlikhede

Hierdie studie het ten doel om klem te lê op die belang van woordeboekonderrig en die ondersteuning wat werkboeke, met beide 'n woordeboek- en kurrikuluminslag, kan bied. Daar is aandag gegee aan die inhoud van die woordeboek en werkboeke vanuit 'n gebruikersperspektief en veldnavorsing is met graad 11-Eerste Addisionele Taal Leerders in 'n gesiene voorheen model-C-meisieskool gedoen. Die resultate van hierdie studie het bepaal watter tipe oefeninge (slegs woordeboek oefeninge, slegs kurrikulum oefeninge of 'n kombinasie van die twee) die leerders die beste toerus en help met die leer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal.

In 'n opvolgstudie sou die waarde van hierdie studie vir die studie van Taalverwerwing ook nagegaan kon word.

Bronnelys

Barnhart, C. 1962. Problems in Editing Commercial Monolingual Dictionaries. In: F. W. Householder en S. Saporta (Reds.). *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana University: 161-181.

Béjoint, H. 1989. The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks. In: F.J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand en L. Zgusta (Reds.). *Wörterbücher/Dictionaries/Dictionnaires: An International Encyclopedia of Lexicography*, 1ste uitgawe. Berlin; New York: Walter de Gruyter: 208-215.

Bergenholtz H. & Bergenholtz I. 2011. A dictionary is a tool, a good dictionary is a monofunctional tool. In: P. A. Fuertes-Olivera en H. Bergenholtz (Reds.). *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. Continuum :187-207.

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

Bergenholtz, H. & Tarp, S. 2003. Two opposing theories: On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes, Journal of Linguistics* [Intyds] 31. Beskikbaar: https://pure.au.dk/portal/files/9895/H31_11.pdf. [2018, 28 Julie].

Bergenholtz, H., Bothma, T. J. D. & Gouws, R. H. 2015. Phases and Steps in the Access to Data in Information Tools. *Lexikos* 25: 1-30

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

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

Campoy-Cubillo, M. C. 2015. Assessing dictionary skills. *Lexicography* 2 (1): 119–141

Carstens, A. 1995. Language teaching and dictionary use: an overview. *Lexikos* 5: 105–116.

Carstens, W. A. M. & Bosman, N. 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Claassen, D. 2015. 'n Aanleerderwoordeboek vir nultaalsprekers in 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus op universiteitsvlak, ongepubliseerde magistertesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Cowie, A. P. 1987. The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1–3 April 1985. *Lexicographica*. Series Maior 17. Tübingen: Max Niemeyer: 238-245.

Departement van Basiese Onderwys. 2011. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring. Graad 10-12: Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Pretoria: Staatsdrukkery.

Du Plessis, A. H. 2015. 'n Analise van die selfoon-WAT: 'n grondslag vir die verbetering van selfoonwoordeboeke, ongepubliseerde magistertesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Du Toit, C. 2012. Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans addisionele taal, ongepubliseerde proefskrif. Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Ebanéga, G. & Moussavou, F. 2008. A survey of the dictionary use of Gabonese students at two South African Universities: *Lexikos* 18: 349-365.

Fuertes-Olivera, P. A. & Bergenholtz, H. (Reds.). 2011. *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. Continuum

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

Gouws, R. H. 1989. *Leksikografie*. Pretoria & Kaapstad: Academica

Gouws, R. H. 1994. Ostensiewe adressering in vertalende woordeboeke. *Lexikos* 4: 61-85.

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

Gouws, R. H. 2001. Der Einfluß der neueren Wörterbuchforschung auf einen neuen lexikographischen Gesamtprozeß und den lexikographischen Herstellungsprozeß. In: A. Lehr, et al. (Reds.) *Sprache im Alltag*. Berlin: Walter de Gruyter: 521-531.

Gouws, R. H. 2004. Outer Texts in Bilingual Dictionaries. *Lexikos* 14: 67-88

- Gouws, R. H. 2013. Establishing and Developing a Dictionary Culture for Specialised Lexicography. In: V. Jesenšek, (Red.) *Specialised Lexicography*. Berlin: De Gruyter.
- Gouws, R. H. 2014. Leksikografie. In: W. A. M. Carstens en N. Bosman (Reds.). 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 373-405.
- Harland, D. J. (g.d). An Introduction to Experimental Research.
- Hartmann, R. R. K. (Red.). 1984. LEX'eter '83 Proceedings. Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter, 9–12 September 1983. *Lexicographica*. Series Maior 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 12-30.
- Hartmann, R. R. K. 1989. Sociology of the Dictionary User: Hypotheses and Empirical Studies. In: F. J. Hausmann, et al. (Reds.). 1989–1991: 102-111.
- Hartmann, R. R. K. & James, G. 1998. Dictionary of Lexicography. Londen/New York: Routledge.
- Hausmann, F. J. & Wiegand, H. E. 1989. *Component Parts and Structures of Monolingual Dictionaries*. In: Hausmann, F. J. et al. (Reds.). 1989-1991: 328-360
- Hausmann, F. J., Reichmann, O., Wiegand H. E. & Zgusta L. 1989. Wörterbücher/Dictionaries/Dictionnaires: *An International Encyclopedia of Lexicography* 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter: 208-215.
- Herbst, T. & Stein, G. 1987. Dictionary-using Skills: A Plea for a New Orientation in Language Teaching. In: A. P. Cowie, (Red.) *The Dictionary and the Language Learner*. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1–3 April 1985. *Lexicographica*. Series Maior 17. Tübingen: Max Niemeyer: 238-245.
- Householder, F. W. & Saporta, S. 1962. Problems In Lexicography. *International Journal of American Linguistics* 2. Bloomington: Indiana University: 161-181.
- Jesenšek, V. 2013. *Specialised Lexicography*. Berlin: De Gruyter
- Kammerer, M. & Wiegand, H. E. 1998. Über die textuelle Rahmenstruktur von Printwörterbüchern. Präzisierungen und weiterführende Überlegungen. *Lexicographica* 14: 224-238.
- Kipfer, B. A. 1987. Dictionaries and the Intermediate student: Communicative Needs and the Development of User Reference Skills. In: A. P. Cowie, (Red.): 44-54.

Landau, S. I. 2001. *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. 2de uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehr, A. *et al.* 2001. *Sprache im Alltag*. Berlin: Walter de Gruyter: 521-531.

Lindemann, D. 2014. Creating a German-Basque Electronic Dictionary for German Learners. In: R. H. Gouws, *Lexikos 24*. Stellenbosch: Buro van die WAT: 331-349.

McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

McLaughlin, B. & Heredia, R. 1996. Information processing approaches to research on second language acquisition and use. In: R. Ritchie & T. Bhatia, (Reds.) *A handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press: 213-228

Müller-Spitzer, C. 2013. Textual Structures in Electronic Dictionaries. In: R. H. Gouws, et al. (Reds.): 367-381.

National Catalogue of approved Grade 11 textbooks. Western Cape education Department. [Intyds]. Beskikbaar:

<https://wcedonline.westerncape.gov.za/branchPS/LTSM/Grade-11-Catalogue.pdf>

[2019, 20 Julie].

Nkomo, D. 2015. Developing a Dictionary Culture through Integrated Dictionary Pedagogy in the Outer Texts of South African School Dictionaries: The Case of Oxford Bilingual School Dictionary: IsiXhosa and English. *Lexicography 2*(1): 71-99.

Olijkan, E. & Wouters, G. 1994. Woordenboeken in de praktijk. *Le'Jerrde TaJerr* 490: 252-253.

Phaladi, T. J. 2007. *Woordeskat in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal*. ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Richards, J. C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ritchie, R. & Bhatia, T. 1996. *A handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press: 213-228

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

Steyn, M. 2004. The Access Structure in Learner's Dictionaries. *Lexikos 14*: 275-298.

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

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

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

Tarp, S. 2008. Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography. *Lexicographica*. Series Maior 134. Tübingen: Max Niemeyer.

Tarp, S. 2011. Pedagogical Lexicography: Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos* 21: 217-231.

Van der Merwe, M. F. 1999. Gebruikersperspektief in die Afrikaanse leksikografie, ongepubliseerde magistertesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Van der Merwe, M. F. 2009. Die opvoedkundige waarde van woordeboeke: Voorstelle vir woordeboek onderrig in Suid-Afrika. *Lexikos* 19: 297-313.

Van der Merwe, M. F. 2013. Die rol van taalleeronderrig in Afrikaanse woordeboekwerkboeke. *Lexikos* 23: 426-439.

Van der Merwe, M. F. 2013a. Kriteria vir woordeboekwerkboeke in Afrikaans.

Van der Merwe, M. F. 2014. Die onderrig van woordeboek- en taalvaardighede aan grondslagfase-leerders. *Per Linguam*. 30(2): 20-36.

Van Sterkenburg, P. G. J. 2003. Volume 6 of Terminology and lexicography research and practice. *A Practical Guide to Lexicography*. [Intyds]. John Benjamins Publishing. Beskikbaar:

<https://books.google.co.za/books?id=xaLuqVY1wfUC&pg=PA154&lpg=PA154&dq=a+practical+guide+to+lexicography&source=bl&ots=QBdbumgB0t&sig=R3iob4ldJDUnh2SW9IWljnZAhUg&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwIU0J69iM3TAhWGCMaKHTfeCWoQ6AEIYjAG#v=onepage&q=a%20practical%20guide%20to%20lexicography&f=false>
[2017, 22 April].

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

Wiegand, H. E. 1989. Der gegenwertige Status der Lexikographie und ihr Verhältnis zu anderen Disziplinen. In F. J. Hausmann, et al. (Reds.) 1989-1991: 246-280.

Wiegand, H. E. 1998. *Wörterbuchforschung*. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. Band 1. Berlin: De Gruyter.

Woordeboeke:

Longman HAT: Afrikaans-Engels skoolwoordeboek. 2011. 1ste uitgawe. Pinelands: Pearson.

Pharos: Tweetalige skoolwoordeboek. 2012. 5de druk (met korreksie). Kaapstad: NB-Uitgewers.

Werkboeke:

Pharos: Leerderboek by die Skoolwoordeboek. 2007. Paarl: NB-Uitgewers

X-Kit Presteer!: Graad 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal. 2000. Kaapstad: Pearson Education.

Voorgeskrewe handboeke:

Afrikaans Sonder Grense: Eerste Addisionele Taal Graad 11. 2012. Maskew Miller Longman.

Bladsak: Graad 11 Leerdersboek (Eerste Addisionele Taal): 2012. NB-Uitgewers.

Piekfyn Afrikaans: Eerste Addisionele Taal Leerderboek Graad 11: 2012. NB-Uitgewers.

Via Afrika: Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 11 Leerderboek. 2012. Via Afrika.

Addendum A

Voortoets: (20 minute) (Totaal: /20)

Aangepaste vrae uit die *X-Kit Presteer* – Graad 11 en 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal (/15)

- Taalstrukture en -konvensies

A. Woordorde en voegwoorde

1. Plaas die gedeeltes tussen hakies in die korrekte volgorde.

(a) Hulle het (in Durban) ('n tenniswedstryd) (gespeel) (verlede week).

(½)

B. Betreklige voornaamwoorde

Voorbeeld: Die meisie het die medalje gewen. Die meisie is 'n Suid-Afrikaner.

Die meisie *wat* die medalje gewen het, is 'n Suid-Afrikaner.

1. Verbind die sinne soos in die voorbeeld hierbo.

(a) Die man is 'n goeie atleet. Hy het gewen.

2. Kies die **korrekte betreklige voornaamwoord** tussen hakies.

(a) Die vrou (wat, wie) daar loop, is ons buurvrou.

(1)

C. Teenwoordige, verlede en toekomstige tyd

1. Skryf hierdie sin oor in die verlede tyd.

(a) Hulle eet vanaand by ons.

2. Skryf die volgende sin oor in die teenwoordige tyd.

(a) Ons sal ons kinders baie liefhê.

(1)

D. Deelwoorde

1. Gee die regte vorm van die teenwoordige deelwoord.

(a) (skreeu) kinders

($\frac{1}{2}$)

E. Die ontkennde vorm (negatief)

1. Beantwoord die volgende vraag. Begin die antwoord met *Nee*, ...

(a) Verstaan jy die werk?

($\frac{1}{2}$)

F. Direkte en indirekte rede

1. Skryf die volgende sin oor in die direkte rede.

(a) Die onderwyser het vir Alec gevra of hy twee weke tevore met vakansie was.

($\frac{1}{2}$)

G. Bedrywende en lydende vorm

1. Skryf die volgende sin in die bedrywende vorm.

(a) Dit sal deur ons gedoen word.

($\frac{1}{2}$)

H. Die selfstandige naamwoord

1. Verander die geslag van al die geslagsverwante selfstandige naamwoorde in die volgende sin.

(a) Die bruid het saam met haar stiefpa vorentoe gestap.

($1\frac{1}{2}$)

I. Die byvoeglike naamwoord (adjektief)

1. Kies of gee die regte vorm van die woorde tussen hakies.

(a) Die (fiks/fikser/fiksste) speler is vir die span gekies en hy is ook 'n (goed) skopper.

(1)

J. Voornaamwoorde

1. Die voornaamwoorde in die volgende sin is weggelaat. Skryf elkeen neer.
Cecilia het saam met Clarissa en Mandy gaan fliiek, maar (a) ___ het vergeet om vir (b) ___ ma te sê.

(1)

K. Voorsetsels

1. Skryf die ontbrekende voorsetsel in die volgende sin langs die vraagnommer neer.
Nina is kwaad (1. ___) haar broer.

(1/2)

L. Woordvorming

1. Verbeter die volgende sin deur een woord (samestelling of afleiding) te gee in plaas van die woorde tussen hakies.
Die (a) (bus waarin die toeriste reis) was in 'n ongeluk betrokke.

(1/2)

M. Telwoorde

1. Skryf die antwoord uit in woorde.
(a) Watter getal is een meer as 77?
2. Gee die regte vorm van die woord tussen hakies.
(a) Ses is die (half) van twaalf.

(1)

N. Verwarrende woorde

1. Verbeter die volgende sin deur die foute daarin reg te stel. Skryf die sin oor en onderstreep die veranderinge wat jy aanbring.

(a) Ek het nie die begripstoets verstaan nie, want ek het nie geken wat al die woorde bedoel nie.

(1)

O. Sinonieme en antonieme

1. Watter woord pas nie, wat betekenis en toon betref, in die volgende groep nie.

(a) Blymoedig, neerslagtig, opgewek, vrolik, optimisties

($\frac{1}{2}$)

P. Homonieme en homofone

1. Maak twee sinne met die volgende woord om te wys dat dit meer as een betekenis het.

(a) Net

2. Kies die korrekte woord tussen hakies.

(a) Na die droogte is die vee baie (maer/maar).

($1\frac{1}{2}$)

Q. Spelling en leestekens

1. Skryf die volgende sin oor, maak die spelfoute reg en voeg die nodige leesteken(s) in.

Ek moet doktor toe gaan maar ek het nie geld nie.

(1)

R. Kritiese taalbewustheid

1. Wat impliseer jy as jy sê iemand:

(a) Ken die binnekant van die tronk

2. Is die skuinsgedrukte woorde in die volgende sin denotatief of konnotatief gebruik?

(a) Pas jou goed op, want daardie twee kinders het albei *lang vingers*.

(1)

Aangepaste vrae uit die *Leerderboek* by die *Skoolwoordeboek* (15)

Aktiwiteit 1: Sinonieme en infleksievorme

1. Vind die volgende woord in die *Skoolwoordeboek* en gee dan een of meer sinoniem(e) vir die woord, asook die infleksievorm vir die gegewe woord.
(a) Adjektief

(1)

Aktiwiteit 2: Gebruiksinformasie

1. Beantwoord die volgende vraag een van die woorde in die vraag in die *Skoolwoordeboek* op te soek.
(a) Hoeveel jaar is daar in 'n dekade?

($\frac{1}{2}$)

Aktiwiteit 3: Frases en uitdrukings

1. Onder watter hoofwoord/lemma kan die volgende uitdrukking in die *Skoolwoordeboek* gevind word?
(a) Die ys breek.

($\frac{1}{2}$)

Aktiwiteit 4: Verwarrende woorde

1. Gee die korrekte vertaling(s) vir die volgende woord en gebruik dan die korrekte vertaling om die gegewe sin te voltooi.
(a) Master (noun)
(b) Die werknemer het sy bedankingsbrief vir sy _____ gegee.

(2)

Aktiwiteit 5: Beantwoord die volgende vrae met behulp van die *Skoolwoordeboek*.

1. Waarvoor staan die afkorting *d.w.s.*?
2. Wat noem ons 'n persoon wat in *Australië* woon?

(1)

Addendum B

Natoets: (20 minute) (Totaal: /20)

Aangepaste vrae uit die X-Kit Presteer – Graad 11 en 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal (/15)

- Taalstrukture en -konvensies

A. Woordorde

1. Plaas die gedeeltes tussen hakies in die korrekte volgorde.

(a) Hy het (per fiets) (gery) (ná ete) (dorp toe).

($\frac{1}{2}$)

B. Betreklige voornaamwoorde

1. Verbind die volgende sinne met die korrekte betreklige voornaamwoord.

(a) Die meisie is sy niggie. Hy praat met haar.

2. Kies die korrekte betreklige voornaamwoord tussen hakies.

(a) Die hond (wat, wie) so blaf, is 'n goeie waghond.

(1)

C. Teenwoordige, verlede en toekomstige tyd

1. Skryf die volgende sin oor in die verlede tyd

(a) Ek het jou lief.

2. Skryf die volgende sin oor in die toekomstige tyd.

(a) Dit is reeds gedoen.

(1)

D. Deelwoorde

1. Gee die regte vorm van die verlede deelwoord tussen hakies.

(a) Ek smeer botter op die (sny) brood.

($\frac{1}{2}$)

E. Die ontkennde vorm (negatief)

1. Herskryf die volgende sin in die negatiewe vorm.

(a) Sy is nog in Zimbabwe.

($\frac{1}{2}$)

F. Direkte en indirekte rede

1. Skryf die volgende sin oor in die indirekte rede

(a) "Het jy gisteraand gewerk, Thabo?" het Ben gevra.

($\frac{1}{2}$)

G. Bedrywende en lydende vorm

1. Skryf die volgende sin in die lydende vorm.

(a) Ons moet vandag se koerant lees.

($\frac{1}{2}$)

H. Die selfstandige naamwoord

1. Identifiseer die selfstandige naamwoorde in die volgende sin.

(a) Maak dit met 'n draad aan die tak vas.

(1)

I. Die byvoeglike naamwoord (adjektief)

1. Kies of gee die regte vorm van die woorde tussen hakies.

(a) Die (entoesiasies) afrigter laat die span elke oggend (vroegste, vroeër) met oefening begin.

(1)

J. Voornaamwoorde

1. Die voornaamwoorde in die volgende sin is weggelaat. Skryf elkeen neer.

Mandy se broer, Kevin, het (a) ___ met (b) ___ nuwe motor fliet toe geneem.

(1)

K. Voorsetsels

1. Skryf die ontbrekende voorsetsel in die volgende sin langs die vraagnommer neer.

(a) Nina moet vanaand (1. ___) die vrou gaan wat haar rok vir die matriekafskeid maak.

($\frac{1}{2}$)

L. Woordvorming

1. Verbeter die volgende sin deur een woord (samestelling of afleiding) te gee in plaas van die woorde tussen hakies.

Die (a) (bestuurder van die bus) is ernstig in die ongeluk beseer.

($\frac{1}{2}$)

M. Telwoorde

1. Skryf die antwoorde in woorde uit.

(a) Watter getal is een minder as 20?

2. Kies die korrekte woord.

(a) Brian het 200 (meters/meter) gehardloop.

(1)

N. Verwarrende woorde

1. Verbeter die volgende sin deur die foute daarin reg te stel. Skryf die woord (fout) soos dit in die sin voorkom en langs dit die regte woord, bv. bedoel – beteken.

(a) Ons moet die reën waardeur, die somershutte is om die draai.

(1)

O. Sinonieme en antonieme

1. Watter woord pas nie, wat betekenis en toon betref, in die volgende sin nie?

(a) Olik, siekerig, energiek, lusteloos, ongesteld, onwel

($\frac{1}{2}$)

P. Homonieme en homofone

1. Maak twee sinne met die volgende woord om te wys dat dit meer as een betekenis het.

(a) Weer

2. Kies die korrekte woord tussen hakies.

(a) Die paddas kwaak in die (vlei/vly).

($1\frac{1}{2}$)

Q. Leestekens en spelling

1. Skryf die volgende oor, maak die spelfout(e) reg en voeg al die nodige leestekens en hoofletters in.

ek hou nie van agurkies tematies of olywe nie.

(1½)

R. Kritiese taalbewustheid

1. Wat impliseer 'n mens as jy sê iemand is:

(a) 'n jakkals

2. Is die skuinsgedrukte woorde in die volgende sin denotatief of konnotatief gebruik?

(a) Die pianis het pragtige, *lang vingers*.

(1)

Aangepaste vrae uit die *Leerderboek* by die *Skoolwoordeboek* (15)

Aktiwiteit 1: Sinonieme en infleksievorme

1. Vind die volgende woord in die *Skoolwoordeboek* en gee dan een of meer sinoniem vir (a) en die infleksie vir (b).

- (a) Sagteware
- (b) Samevatting

(1)

Aktiwiteit 2: Gebruiksinformasie

1. Beantwoord die volgende vraag deur een van die woorde in die sin in die *Skoolwoordeboek* op te soek.

- (a) Hoeveel milliliter is daar in 'n liter

($\frac{1}{2}$)

Aktiwiteit 3: Frases en uitdrukkings

1. Onder watter hoofwoord/lemma kan die volgende uitdrukking in die *Skoolwoordeboek* gevind word?

- (a) 'n Oog hou oor ...

($\frac{1}{2}$)

Aktiwiteit 4: Verwarrende woorde

1. Gee die korrekte vertaling(s) vir die volgende woord en gebruik dan die korrekte vertaling om die gegewe sin te voltooi.

- (a) Assessment
- (b) Na elke afdeling van die kursus word daar 'n _____ gedoen om die studente se kennis te toets.

(2)

Aktiwiteit 5: Beantwoord die volgende vrae met behulp van die *Skoolwoordeboek*.

1. Waarvoor staan die afkorting *ens.*?
2. Piet het (erken/herken) dat hy 'n fout gemaak het.

(1)