

# Afrikaanssprekende kinders se eerste vorm-betekenis-passings

**Regina Catharina Brink**  
**22186530**

Verhandeling voorgelê ter nakoming van die vereistes vir die graad *Magister Artium* in Afrikaans en Nederlands aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr. CA Breed  
Medestudieleier: Dr. YV Botha  
Hulpstudieleier: Dr. K van den Berg

Mei 2017

Dit begin alles hier <sup>TM</sup>



"Oh child, your language is so utterly simple and limited  
that it has the effect of extreme complication."

- Madelein L'Engle, *A Wrinkle in Time*



## VOORWOORD

Ek wil graag die volgende persone en instansies bedank, sonder wie die uitvoering en afhandeling van my MA-studie nie moontlik sou wees nie:

- My hoofstudieleier, Adri Breed, vir die ongelooflike leiding wat ek van jou ontvang het. Adri, dankie dat jy nie net my studieleier was nie, maar ook my mentor en vriendin vir die afgelope drie jaar. Jy is die een wat my tydens moeilike tye moes moed in praat en jy het my altyd herinner om my oë op die groter prentjie te hou. Dankie dat jy altyd moeilike begrippe vir my kon verhelder en dat jy altyd 'n oor verleen het as ek moes afpak.
- 'n Spesiale woord van dank aan Bertus van Rooy wat as kritiese leser en raadgever opgetree het. Dankie dat jy, sonder om onder enige verpligting te staan, aangebied het om met hierdie studie te help en soveel tyd hieraan afgestaan het. Dit was vir my 'n groot eer om saam met jou te werk en ek het so baie by jou geleer.
- My medestudieleier, Lande Botha, vir die pad wat jy saam my gestap het in die bestudering van funksionele linguistiek. Dankie vir die deeglike terugvoer wat jy altyd op my hoofstukke gegee het, en die moeilike begrippe wat jy so goed verduidelik het.
- My hulpstudieleier, Karien van den Berg, vir die leiding rakende die metodologie. Dankie dat jy my so goed begelei het in 'n area wat vir my aanvanklik totaal onbekend was.
- Die Noordwes-Universiteit, Lettere en Wysbegeerte se Navorsingseenheid en die Departement Kuns en Kultuur, wat my studie befonds het. Hierdie befondsing het baie spanning van my skouers afgehaal en derhalwe kon ek gemaklik op die navorsing fokus.
- My kollegas by die NWU se Vakgroep: Afrikaans en Nederlands in die Skool vir Tale, in besonder Thys Human, Phil van Schalkwyk en Janien Linde, wat veral in die laaste stadium van die voltooiing van my verhandeling vir my waardevolle raad en perspektief gegee het en ook komiese verligting verskaf het. Dankie vir julle bystand.
- Die direkteur van die Skool vir Tale, Wannie Carstens, sowel as die direkteure van die Navorsingseenheid, Attie de Lange en Johann van der Walt, vir hulle ondersteuning en motivering.
- Elsa van Tonder en Bernice Mackenzie vir al die hulp en ondersteuning vanuit die navorsingskantoor, sowel as Ragel Jafta se hulp vanuit die NWU se M- en D-afdeling.

- My man, Jannie Brink, vir al jou liefde, geduld en ondersteuning. Dankie dat jy verstaan het as ek in die aande en oor naweke moes werk. Dit was beslis nie 'n maklike jaar nie, maar sonder jou sou ek dit beslis nie kon hanteer nie. Dankie dat jy altyd geduldig geluister het as ek net my navorsing (en frustrasies) met iemand wou deel. Sonder jou sou ek nie hierdie proses kon voltooi nie.
- Dankie vir my ouers wat my oortuig het om 'n meestersgraad te doen. Dankie dat julle in my glo en my altyd motiveer om my beste in die lewe te gee.

Aan my **Hemelse Vader**, wat vir my die vermoë gegee het om só 'n taak te kan afhandel, kom alle lof toe! Hy het my hierdie afgelope jaar die krag gegee om hierin te kon volhard en nie moed te verloor nie. Sonder Hom kan ek niks doen nie.

# OPSOMMING

## Afrikaanssprekende kinders se eerste vorm-betekenis-passings

*Nina Brink, November 2016*

In Afrikaans is nog min navorsing gedoen oor hoe kinders hul eerste taal verwerf. Eerstetaalverwerwing kan beskryf word as die aanleer van die fonologie, morfologie, leksikon, sintaksis en semantiek (en pragmatiek) van 'n taal, sowel as die onderliggende abstrakte reëls wat met hierdie aspekte geassosieer word. Elke kind bemeester 'n vorm van elkeen van hierdie elemente (of grammatikale vlakke), dus kan aangeneem word dat sommige elemente universeel tot alle tale sal wees. Sommige aspekte is egter taalspesifiek, aangesien tale verskil wat grammatika en kontekstspesifieke faktore betref. Teorie rakende universele aspekte kan egter aangewend word om sekere taalspesifieke aspekte wat 'n kind verwerf, toe te lig en te beskryf.

Lieven (2010:92;103) dui 'n universele behoefte aan vir meer taalverwerwingstudies in 'n verskeidenheid tale en spesifiek navorsing rakende hoe vorm-betekenis-passings deur 'n kind gekonstrueer word vanuit die insette in verskillende kommunikatiewe kontekste. Dit verwys dus na hoe kinders in taalspesifieke kontekste vorm-betekenis-passings maak. Die term *vorm-betekenis-passing* verwys na die wyse waarop kinders 'n sekere betekenis op 'n sekere woordvorm (leksikale item) pas. Hierdie proses veronderstel 'n kognitiewe proses, aangesien 'n kind eers moet konseptualiseer en kategoriseer voordat 'n konsep op 'n sekere leksikale item gepas kan word. Vanuit 'n literatuuroorsig is dit duidelik dat geen linguïstiese navorsing tot dusver uitgevoer is op Afrikaanse kinders se vorm-betekenis-passings nie, nog meer spesifiek op die ouderdom waartydens eerste leksikale items gebruik word. Nog 'n leemte in studies oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing is die gebruik van oorspronklike linguïstiese data wat as voorbeeld van hierdie taalvorm kan dien.

Die navorsingsvraag van hierdie studie is derhalwe: Hoe maak jong Afrikaanse kinders (tussen die ouderdom van agt en 24 maande) hul eerste vorm-betekenis-passings (dus wanneer hulle hul eerste leksikale items begin gebruik)? Ten einde hierdie vraag te beantwoord, is twee hoofnavorsingsdoelstellings geformuleer. Eerstens om 'n geskikte teoretiese raamwerk aan te wend wat Afrikaanse kinders se eerste vorm-betekenis-passings optimaal kan beskryf; en tweedens om geskikte data in te samel en te analiseer om sodoende afleidings te maak oor hoe vorm-betekenis-passings deur kinders wat begin om hul eerste woorde te sê, gemaak word. Data van 21 Afrikaanssprekende kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande wat hul eerste leksikale items gebruik, is derhalwe in

hierdie studie geanaliseer om te bepaal hoe vorm-betekenis-passings gemaak word. Gedurende die ondersoekstydperk van vyf maande het die kinders se ouers hul eerste leksikale items, sowel as die kontekste waarin dit gebruik word, gedokumenteer.

Studies oor eerstetaalverwerwing word grotendeels uitgevoer vanuit een van twee teenoorstaande benaderings, naamlik empirisisme en rasionalisme. Hierdie studie volg 'n empirisistiese benadering, aangesien hierdie benadering die proses waardeur kinders betekenis vanuit hul omgewings onttrek, in berekening bring. Teoretiese aannames van die gebruiksgebaseerde teorieë, tesame met aannames vanuit die kognitiewe linguistiek, word gebruik in die beskrywing van die taaldata van die betrokke Afrikaanse kinders.

Die teoretiese raamwerk wat vanuit die gebruiksgebaseerde teorieë en kognitiewe linguistiek gekies is om die kinders se vorm-betekenis-passings optimaal te kan beskryf, bestaan uit kognitiewe modelle en prosesse soos die prototipemodel van kategorisering, metonimie, metaforiek, beeldskemas en konseptuele versmelting. Hierdie modelle en prosesse kan 'n hulpmiddel wees in die beskrywing van die wyse waarop kinders konsepte struktureer en kategoriseer voor dit aan leksikale items geheg word.

Die data dui in die eerste plek twee hoofipes vorm-betekenis-passings aan, naamlik simplekse passings en komplekse passings. Met 'n simplekse passing is die konseptualiseringsproses meer gekonvensionaliseer, alhoewel 'n aantal funksies deur een leksikale item (wat ook bekendstaan as holofrastiese struktuur) verteenwoordig kan word. 'n Komplekse passing word gemaak wanneer die konseptualiseringsproses verdere beskrywing en analise verg ten einde voldoende geïnterpreteer te kan word. Die komplekse passings kan nog verder verdeel word in twee tipes passings, naamlik metaforiese passing (wat nie algemeen in die data voorkom nie) en metonimiese passing. Verder kan 'n metonimiese passing gedifferensieer word as DEEL VIR GEHEEL, GEHEEL VIR DEEL of DEEL VIR DEEL. Hierdie tipes passings verskaf meer inligting oor hoe die kinders vorm en betekenis op mekaar pas.

Aannames vanuit die teoretiese raamwerk, soos kategorisering volgens die prototipemodel, beeldskemas en konseptuele versmelting word aangewend in die beskrywing van hierdie tipes passings ten einde die konseptualiseringsproses beter te kan verstaan.

### **Sleutelwoorde**

basisvlak; beeldskematiese struktuur; eerstetaalverwerwing; gebruiksgebaseerde teorieë; holofrases; kategorisering; kognitiewe linguistiek; komplekse passings; konseptualisering;

konseptuele versmelting; metaforiek; metonimie; prototipemodel; simplekse passings;  
subordinaat; superordinaat; taksonomie; vorm-betekenis-passings



# ABSTRACT

## Afrikaans speaking children's first form-meaning mappings

Nina Brink, November 2016

Little research has been done on how Afrikaans children acquire their first language. The acquisition of a first language can be described as becoming proficient in the phonology, lexicon, syntax and semantics (and pragmatics) of a language, as well as mastering the underlying abstract rules associated with these aspects. Each child should master a form of each of these elements (or grammatical levels), therefore one can assume that some elements will be universal to all languages. However, some aspects will be language specific seeing that languages differ with regard to grammar and context specific factors. Universal theories can however be used to describe and enlighten certain language specific aspects a child acquires.

Lieven (2010:92;103) indicates a universal need for more language acquisition studies in a variety of languages and especially research on how form-meaning mappings are construed by children from the input in different communicative situations, therefore how children make form-meaning mappings in particular language specific contexts. The term *form-meaning mapping* refers to the way in which children pair certain meanings with certain word forms (lexical items). This process suggests a cognitive process, considering that a child has to conceptualise and categorise concepts in order to associate it with a certain lexical item. A literature review revealed that no linguistic research has been conducted on Afrikaans children's form-meaning mappings, especially on Afrikaans children at the age at which they begin to perform their first lexical items. Another research void in studies conducted on Afrikaans language acquisition is the use of original linguistic data which can serve as example of this language form.

The research question of this study therefore is: How do young Afrikaans children (between the ages of eight and 24 months) make their first form-meaning mappings (thus when starting to use their first lexical items)? To answer this research question, two main research goals were formulated: Firstly to select a suitable theoretical framework to optimally describe Afrikaans children's first form-meaning mappings; and secondly to analyse a suitable data set in order to make conclusions on how form-meaning mappings are made by the children starting to use their first words. Therefore, data from 21 Afrikaans speaking children between

the ages of eight and 24 months using their first lexical items was analysed for the purpose of this study in order to determine the types of form-meaning mappings these children make. During the investigation period of five months, the children's parents recorded their children's first lexical items and also indicated the contexts in which the lexical items were used.

Studies on first language acquisition are usually carried out from one of two opposite approaches, namely empiricism and rationalism. This study followed an empiricist approach considering that this approach accounts for the process in which children extract meaning from their linguistic environments. Theoretical assumptions from the usage-based theories, and together with that cognitive linguistics, were used in the description of the language data of the particular Afrikaans children.

The theoretical framework chosen from the usage-based theory and cognitive linguistics in order to optimally describe the children's form-meaning mappings, consists of cognitive models and processes such as the prototype model of categorisation, metonymy, metaphor, image schemas and conceptual blending. These models and processes can aid a description of the way in which the children structure and categorise concepts before linking it to lexical items.

Results firstly reveal two main types of form-meaning mappings, namely simplex mappings and complex mappings. With a simplex mapping, the conceptualisation process is more conventionalised, although a number of functions can be represented by one lexical item (also known as holophrastic structure). A complex mapping is made when the conceptualisation process needs more description and analysis in order to be fully interpreted. The complex mappings can further be divided into two types of mappings, namely metaphoric mapping (not that common in the data) and metonymic mapping. Furthermore, the metonymic mappings can be differentiated into PART FOR WHOLE, WHOLE FOR PART or PART FOR PART. These types of mappings provide more information on how the children map meaning onto form.

Assumptions from the theoretical framework, such as categorisation according to the prototype model, image-schemas and conceptual blending were used in the description of these types of mappings in order to understand the conceptualisation process better.

### **Key words**

basic level; categorisation; cognitive linguistics; complex mapping; conceptualisation; conceptual blending; first language acquisition; form-meaning mappings, holophrases;

image-schematic structure; metaphor; metonymy; prototype model; simplex mapping;  
subordinate; superordinate; taxonomy; usage-based theory



# INHOUDSOPGAWE

Voorwoord .....	I
Opsomming .....	III
Abstract .....	VI
Inhoudsopgawe .....	IX
Lys van tabelle .....	XIII
Lys van figure .....	XIV
Afkortings, simbole en tipografiese konvensies .....	XV
<b>HOOFSTUK 1: AGTERGROND EN KONTEKSTUALISERING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Kontekstualisering .....	1
1.1.1 Inleiding.....	1
1.1.2 Universele en taalspesifieke aspekte van eerstetaalverwerwing .....	4
1.1.3 Verskillende taalbenaderings tot eerstetaalverwerwing .....	8
1.1.4 Bestaande studies oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing.....	10
1.1.4.1 Opvoedkunde .....	10
1.1.4.2 Sielkunde.....	13
1.1.4.3 Taalkunde.....	15
1.2 Probleemstelling .....	17
1.3 Navorsingsvraag.....	19
1.4 Navorsingsdoelstellings .....	19
1.5 Sentrale teoretiese stelling.....	19
1.6 Metode van ondersoek .....	20
1.6.1 Metodologie .....	20
1.6.2 Onderzoekgroep en respondente .....	20
1.6.3 Data-insameling – meetinstrumente en/of apparatuur .....	21

1.6.4	Data-analise .....	23
1.6.5	Etiese aspekte.....	23
1.7	Hoofstukindeling .....	24
<b>HOOFSTUK 2: TEORETIESE RAAMWERK .....</b>		<b>25</b>
2.1	Kontekstualisering .....	25
2.1.1	Inleiding.....	25
2.1.2	Gebuiksgebaseerde teorieë .....	26
2.1.2.1	Basiese teoretiese vertrekpunte .....	26
2.1.2.2	Vorm van kinders se vroeë taalgebruik .....	30
2.1.2.3	Funksies van kinders se vroeë taalgebruik .....	32
2.1.3	Sleutelterme .....	34
2.1.4	Aspekte van konseptualisering en kategorisering.....	39
2.2	Kategorisering en konseptualisering .....	40
2.2.1	Inleiding.....	40
2.2.2	Kategoriseringsmodelle .....	42
2.2.2.1	Klassieke model .....	43
2.2.2.2	Prototipemodel .....	44
2.2.2.2.1	Graad van lidmaatskap en radiale netwerke van konseptuele kategorieë .....	45
2.2.2.2.2	Vlakke van kategorisering en taksonomieë van konseptuele kategorieë.....	49
2.2.3	Beeldskematiese struktuur .....	55
2.2.4	Metaforiek en metonimie .....	62
2.2.5	Konseptuele versmelting .....	68
2.3	Samevatting.....	71
<b>HOOFSTUK 3: METODE VAN ONDERSOEK.....</b>		<b>74</b>
3.1	Inleiding .....	74
3.2	Respondente en ondersoekgroep.....	74
3.3	Data-insameling en kontrole .....	77
3.4	Prosedure: Kodering en organisering van data .....	80

3.5	Teoretiese vertrekpunte rakende die data-analise .....	81
3.6	Samevatting.....	82
<b>HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN -BESKRYWING .....</b>		<b>84</b>
4.1	Inleiding.....	84
4.2	Kodering van data.....	84
4.2.1	Fase 1 – Die skep van kodefamilies .....	85
4.2.2	Fase 2 – Onderskeid tussen verskillende komplekse passings .....	86
4.2.3	Fase 3 – Kodering van komplekse passingkategorieë en -tipes .....	88
4.2.4	Samevatting van tipes passings .....	88
4.3	Simplekse passings .....	89
4.4	Komplekse passings.....	93
4.4.1	Metaforiese passings .....	94
4.4.2	Metonimiese passings.....	96
4.4.2.1	DEEL VIR GEHEEL .....	97
4.4.2.2	GEHEEL VIR DEEL .....	100
4.4.2.3	DEEL VIR DEEL.....	101
4.4.2.4	Samevatting van metonimiese passings .....	106
4.5	Versmeltingsreeks .....	107
4.6	Samevatting en gevolgtrekkings .....	109
<b>HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING .....</b>		<b>113</b>
5.1	Inleiding.....	113
5.2	Teoretiese raamwerk .....	114
5.3	Afleidings vanuit die data .....	116
5.4	Terugskouing: Bereiking van navorsingsdoelstellings .....	119
5.5	Vooruitskouing: Navorsingsmoontlikhede .....	120
Bronnelys	.....	<b>122</b>

Indeks .....	134
Tweetalige woordelys .....	137
<b>Bylaag</b> .....	<b>141</b>
Bylaag A: Dagboekinskrywingsformaat .....	142
Bylaag B: Inligtingsblad vir dagboekinskrywings .....	146
Bylaag C: Vraelys .....	151

## LYS VAN TABELLE

TABEL 1: TIPES BEELDSKEMAS.....	57
TABEL 2: TIPES METONIMIEË.....	66
TABEL 3: BASIESE BIOGRAFIESE INLIGTING VAN KINDERS.....	77
TABEL 4: OPSOMMENDE TABEL VAN TIPES PASSINGS.....	89
TABEL 5: OPSOMMING VAN KLASSIFIKASIEREËLS VAN PASSINGS .....	112



## LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1: RADIALE NETWERK VAN {LABRADOR APPORTEER} (EIE VOORSTELLING).....	48
FIGUUR 2: TAKSONOMIE VAN {LABRADOR APPORTEER} (EIE VOORSTELLING) .....	50
FIGUUR 3: BASIESE VERSMELTINGSDIAGRAM .....	69
FIGUUR 4: VERSMELTINGSDIAGRAM VAN [HUISBOOT] (EIE VOORSTELLING).....	70
FIGUUR 5: TAKSONOMIE VAN METONIMIESE PASSINGS .....	106



## AFKORTINGS, SIMBOLE EN TIPOGRAFIESE KONVENSIES

[BUS]	Konsep
bus	Transkripsie van die leksikale item vanuit die data soos weergegee deur die respondent
[[BUS]/ bus ]	Vorm-betekenis-passing
{VOERTUIG}	Konseptuele kategorie
{VOERTUIG} <sub>SUPER</sub>	Konseptuele kategorie op superordinaatvlak
{BUS} <sub>BASIS</sub>	Konseptuele kategorie op basisvlak
{DUBBELDEKKERBUS} <sub>SUB</sub>	Konseptuele kategorie op subordinaatvlak
'Verklaring'	Verklarings en onbewoorde potensiële betekenis in Afrikaans
' <i>Explanation</i> '	Verklarings in Engels
" <i>English terminology</i> "	Engelse terme/konsepte soos aangehaal uit 'n bron
<b>Belangrikste aspekte</b>	Belangrikste aspekte van 'n standpunt/definisie
<u>Beklemtoon</u>	Beklemtone van sekere woorde
<b><i>Sleutelterme</i></b>	Sleutelterme van die studie
<i>Woordvorme</i>	Woordvorme en voorbeeldsinne
<kode>	Kode wat in ATLAS.ti toegeken is aan 'n leksikale item
<i>Terme</i>	Vir die verwysing na 'n spesifieke term



# HOOFSTUK 1: AGTERGROND EN KONTEKSTUALISERING

## 1.1 Kontekstualisering

### 1.1.1 Inleiding

'n Eerste taal word deur alle mense in een of ander vorm aangeleer. Bloomfield (1933:29) se siening rondom eerstetaalverwerwing is die volgende: "This is doubtless the greatest intellectual feat any one of us is ever required to perform." Die aanleer van taal is 'n bewys van hoe ver die menslike vermoë strek. **Taalverwerwing**<sup>1</sup> kan kortliks beskryf word as die aanleer van die **fonologie, morfologie, leksikon, sintaksis, semantiek (en pragmatiek)** van 'n taal (dus die aanleer van die grammatika), asook die onderliggende en abstrakte reëls verbonde aan hierdie grammatikale vlakke (Lust, 2006:9-27).

Volgens Christophe *et al.* (2010:53) is daar 'n paar moeilike take wat kinders wat hul moedertaal leer, moet bemeester: "[T]hey have to acquire the phonology of the language, construct their vocabulary and discover the syntactic rules governing the organisation of words within sentences". Volgens Lust (2006:9) is taal eerstens simbolies en verder kan klanke, woorde en sinne 'n onbeperkte moontlikheid van betekenis en bedoelings voorstel en vasvang. 'n Mens kan dus 'n onbeperkte aantal stellings, vrae, bevele of uitroepe produseer, verstaan en uitdink. Wanneer 'n kind ongeveer drie jaar oud is, het hy/sy die fondasies van hierdie onbeperkte simboliese krag van taal aangeleer en kan hy/sy dit aanwend (Lust, 2006:10).

Vanuit die definisie van taalverwerwing (wat eerstetaalverwerwing insluit) as die aanleer van die fonologie, leksikon, sintaksis, semantiek (en pragmatiek) van 'n taal, kan daar afgelei word dat enigiemand wat enige taal aanleer, 'n vorm van elk van hierdie elemente (of grammatikale vlakke) sal moet bemeester en dus sal daar waarskynlik algemene aspekte wees wat universeel is tot die aanleer van alle tale. Wat wel nie noodwendig universeel sal wees nie, is presies hóé hierdie aspekte van 'n taal sal lyk, maar ook aangeleer word. Daar sal uiteraard sekere aspekte wees wat taal- en kontekstspesifiek is, aangesien al die mense

---

<sup>1</sup> 'n Onderskeid kan gemaak word tussen eerste- en tweedetaalverwerwing. Eerstetaalverwerwing is 'n proses van natuurlike assimilasië, terwyl tweedetaalverwerwing daarteenoor 'n bewustelike proses is (Shine, 2011:736). Ghazali (2006:2) verduidelik dat die mees basiese verskil tussen eerste- en tweedetaalverwerwing is dat eerstetaalverwerwing ontstaan uit natuurlike en onbewustelike taalgebruik en in die meeste gevalle lei tot vlotheid in gespreksituasies, terwyl tweedetaalverwerwing die bewustelike aanleer van taal deur middel van formele instruksie behels en nie noodwendig lei tot 'n vlotheid in gespreksituasies nie.

nie net een taal praat nie en ook nie in dieselfde omgewing grootword en dieselfde taalvorme aanleer nie. Teorie rakende universele aspekte van eerstetaalverwerwing kan egter gebruik word om taalspesifieke aspekte te beskryf en toe te lig.

Lieven (2010:92) dui 'n algemene leemte in die literatuur oor eerstetaalverwerwing aan deur te noem dat slegs oor sowat 1% van die ongeveer 7000 tale wat in die wêreld gepraat word en 7% van die 3000 tot 4000 taalfamilies wat bestaan, 'n taalverwerwingstudie uitgevoer is. Hierdie studies handel grotendeels oor die Indo-Europese tale en sommige oor tale vanuit Oos-Asië (Chinees, Koreaans en Japannees).

Lieven (2010:92) verduidelik verder dat dit juis belangrik is om taalspesifieke taalverwerwingstudies uit te voer, aangesien die "typological characteristics of the language children are learning will be important in how they start to assemble a vocabulary and break into structure". Aangesien taal ook konteksspesiefiek is, is hierdie kontekstuele inligting ook belangrik vir 'n verstaan van hoe taal aangeleer word. Daar is byvoorbeeld verslae van kulture beskikbaar waarin opgeteken is dat volwassenes in daardie kultuur skaars met hul kinders praat of dat hulle op só 'n manier praat wat beskou word as nadelig vir taalontwikkeling, soos byvoorbeeld die gebruik van die hoogs direkte, imperatiewe styl (Lieven, 2010:101). Hierdie tipe taalomgewings kan volgens Lieven (2010:102) 'n effek hê op hoe kinders taal aanleer of dat hulle taal dalk ietwat stadiger aanleer as in ander gevalle.

Wat volgens Lieven (2010:93) belangrik is om van kennis te neem, is dat kinders vir byna 'n jaar lank luister na die spesifieke klanke van hul taal en dat hulle hierdie klanke onderskei van ander tale en ook klanke in hul eie taal van mekaar kan skei (die term "*distributional learning*" word hiervoor gebruik). Hierna begin die kinders self klanke produseer en selfs hierdie brabbeltaal vertoon ook taalspesifieke eienskappe (Lieven, 2010:93). Die derde stap is volgens Lieven (2010:93) dat "the major socio-cognitive developments in intention-reading and communicative interaction that appear to take place universally in the last trimester of the first year allow the child to begin the process of mapping sound to meaning". Lieven (2010:93) beklemtoon dat hierdie aspekte daartoe bydra dat 'n kind **'n spesifieke taal** aanleer en nie 'n algemene taal nie: "The interaction between distributional learning, intention-reading and the typological characteristics of the ambient language sets the child out on a language-specific learning path." Hierdie stelling bevestig dat taalspesifieke faktore beslis 'n rol speel in die taalverwerwingsproses en dat taalverwerwingstudies in spesifieke tale daarom nodig is om hierdie faktore te bepaal.

Die volgende stelling van Lieven (2010:103) staan sentraal binne hierdie studie.

The bottom line is that children must learn the particularities of their language from what they hear but more research is needed to assess just how much language they need to hear, directed to the child or not, and how form-meaning mappings are abstracted from the input in different communicative situations. (Lieven, 2010:103)

Lieven (2010:103) dui 'n konkrete leemte aan, naamlik dat daar meer navorsing nodig is in spesifieke tale om te bepaal hoe kinders betekenis aan sekere woordvorme (leksikale items<sup>2</sup>) heg deur middel van inligting beskikbaar vanuit hul kommunikatiewe situasies. Hierdie proses word beskou as die maak van **vorm-betekenis-passings** ("*form-meaning mappings*"). Dit behels kognitiewe aspekte, aangesien dit verband hou met konseptualisering deurdat die kind die betekenis van konsepte in sy/haar verstand opbou, skakels daartussen maak en dan aan toepaslike woordvorme heg<sup>3</sup>. Langacker (1968:24) bevestig dat "*word-meaning pairings*" in verskillende tale verskil, behalwe in die geval van 'n geleende woord. Kinders se vorm-betekenis-passings sal die fokus van hierdie studie wees en daarom is semantiek en leksikon die grammatikale beskrywingsvlak waarop die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing in hierdie studie betree word.

Wanneer 'n studie oor eerstetaalverwerwing uitgevoer word, kan dit hoofsaaklik binne een van twee teenoorstaande taalbenaderings geskied, naamlik die empirisisme en rasionalisme. Volgens Lust (2006:49) verskil hierdie twee benaderings in hul sienings van (a) die uiteindelijke bron van kennis (óf ekstern en deur omgewingsinsette gedryf, óf intern en gedryf deur die struktuur van die verstand); (b) meganismes van verwerwing; (c) eienskappe van die oorspronklike toestand van die kind se verstand, dit wil sê of inherente kennis van een of ander aard wel met geboorte al bestaan. Die verskil tussen hierdie twee benaderings en die verduideliking waarom 'n empirisistiese benadering in hierdie studie gevolg word, word in 1.1.3 aangebied.

In Afrikaans is nog min navorsing gedoen oor hoe kinders hul eerste taal verwerf. Soos in 1.1.4 aangetoon sal word, is die min navorsing wat in Afrikaans al gedoen is oor eerstetaalverwerwing grotendeels te vinde in drie ondersoeksvelde, naamlik opvoedkunde, sielkunde en taalkunde. Die studies in opvoedkunde fokus meestal op die proses van

---

<sup>2</sup> Met *leksikale items* word verwys na enige betekenisvolle uiting (ongegag of dit al as 'n woord geklassifiseer kan word of nie) wat deur die kind op 'n herhaalde wyse gebruik word.

<sup>3</sup> Voorts word daar met die gebruik van die term *vorm-betekenis-passings* verwys na hierdie proses waardeur 'n kind betekenis konseptualiseer en aan 'n sekere leksikale item heg.

tweedetaalverwerwing en taalverwerwing in 'n klaskamer- of onderrigsituasie. In die veld van sielkunde val die fokus op taalontwikkeling en veral op kinders wat leergestremdhede, ouditiewe gestremdhede en neurologiese gestremdhede het. Wat die veld van taalkunde betref, is daar studies wat breedweg handel oor 'n kind se taalontwikkeling en fases wat daarmee gepaardgaan, studies waarin eerste- en tweedetaalsprekers se taalgebruik vergelyk word en studies wat oor ouer kinders (soos bv. op laerskoolvlak) se taalvermoë fokus.

Daar is 'n duidelike leemte in die studieveld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing aan studies waarin eie, oorspronklike data gebruik word. Met ander woorde, daar word in die bestaande literatuur oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing meestal op literatuurstudies staatgemaak in die beskrywing van prosesse betrokke by eerstetaalverwerwing. Breedweg gesien ontbreek daar ook studies wat binne 'n semantiese raamwerk uitgevoer word op Afrikaanse kinders se eerstetaalverwerwing, en meer spesifiek ontbreek daar studies wat handel oor Afrikaanse kinders se vorm-betekenis-passings. Die veld van eerstetaalverwerwing in Afrikaans is nog tot 'n groot mate onontgin en soos Lieven (2010:103) aangetoon het, is dit belangrik dat hierdie veld in spesifieke tale betree en uitgebrei word.

Hoewel dit sekerlik sinvol sal wees om na taalverwerwingstudies in ander tale te kyk (veral nabyverwante tale van Afrikaans, soos Nederlands en Duits), is dit duidelik dat dit nie voldoende is om die spesifieke wyses waarop Afrikaanse taal verwerf, te beskryf nie. Dit kan dien as 'n voorbeeld van hoe kinders as sprekers van 'n spesifieke taal daardie taal verwerf, maar dit is duidelik dat 'n studie oor die vorm-betekenis-passings wat jong Afrikaanse kinders maak, taalspesifieke (dus Afrikaanse) data en analise moet betrek.

In die volgende afdelings word daar ter wille van die kontekstualisering van hierdie studie, aandag gegee aan: (1) die beskrywing van universele, sowel as taalspesifieke aspekte wat betrokke is by die proses van eerstetaalverwerwing; (2) die twee verskillende taalbenaderings tot eerstetaalverwerwing wat 'n invloed kan hê op hoe die navorser 'n probleem benader en beskryf; en (3) die bestaande studies oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing.

### **1.1.2 Universele en taalspesifieke aspekte van eerstetaalverwerwing**

Soos reeds vermeld is daar sekere universele aspekte wat alle kinders wat taal aanleer, moet bemeester. Daar is egter ook sekere taal- en kontekstspesifieke aspekte wat uniek is

aan elke taal. Taalverwerwing is die aanleer van die fonologie, leksikon, sintaksis, semantiek (en pragmatiek) van 'n taal en volgens Christophe *et al.* (2010:53) sal 'n taalaanleerder moet staatmaak op kennis vanuit al hierdie domeine van taalverwerwing om uiteindelik taal as geheel te kan bemeester: "For instance, since syntax spells out the relationship between the words in sentences, it makes sense to assume that infants need to have access to words and their meanings in order to learn about syntax."

Die fokus van hierdie studie val op die aanleer van die **semantiek** en die **leksikon** van 'n taal, aangesien vorm-betekenis-passings impliseer dat 'n kind betekenis aan sekere leksikale items heg. Daar sal dus vervolgens in hierdie afdeling slegs op hierdie twee aspekte, naamlik semantiek en leksikon, gefokus word.

Die aanleer van die semantiek en leksikon van 'n taal loop hand-aan-hand, aangesien kinders wat die semantiek van 'n taal aanleer, die eenhede van die taal moet kan interpreteer en groter semantiese eenhede ontdek wat dan lei tot die kategorisering van woorde (Lust, 2006:219). Verder moet kinders taal aan hul denke kan heg, met ander woorde konsepte, idees en woordbetekenisse moet aan mekaar geskakel word om sin te maak. Daarmee saam moet kinders ook besef dat woorde en sinne dubbelsinnig kan wees, dus dat dit meer as een betekenis in verskillende kontekste kan hê (Lust, 2006:219-220). Wat hiermee saamhang is dat kinders mentale verteenwoordigings moet opbou van konsepte in die wêreld en hul betekenis (Lust, 2006:220). Lieven (2010:102) skryf dat kinders betekenis moet opbou deur die "form-meaning mappings available to them from their environment". Hierdie proses, wat as kategorisering en konseptualisering beskou kan word, is dus 'n belangrike proses betrokke by eerstetaalverwerwing (vergelyk Poulin-Dubois & Graham, 2009:194).

Volgens Clark (2001:379) neig die eerste vyftig woorde van kinders regoor die wêreld om soortgelyk aan mekaar te wees wat die inhoud daarvan betref, maar "as children learn more about the specific language they are acquiring, the courses they follow diverge more and more" (Clark, 2001:379). Daar is dus sekere soorte woorde wat kinders oor die algemeen aanleer, soos gesien kan word in 'n studie wat Crystal (2005) uitgevoer het waarin die semantiese kategorieë bepaal is waarin vroeë kindertaal min of meer opgedeel kan word. Hierdie kategorieë is: {MENS}, {AKSIE}, {KOS}, {LIGGAAMSDEEL}, {KLEREDRAG}, {DIER}, {VOERTUIG}, {SPEELGOED EN SPELETJIE}, {HUISHOUDELIKE OBJEK}, {LIGGING}, {BESKRYWENDE WOORD} en {SITUASIEWOORD}.

Die vroeë ooreenkomste tussen kinders se taalgebruik word toegeskryf aan kinders se verstaan van konseptuele kategorieë soos {AGENT}, {AKSIE}, {PLEK} en so meer, en dit verskaf die basis vir betekenis wat op 'n sekere linguistiese vorm gepas word (Clark, 2001:379). Hierdie gemeenskaplike kognitiewe basis vir eerstetaalverwerwing is egter net een van die aspekte betrokke by die proses om betekenis aan te leer, soos gesien kan word in die volgende aanhaling van Clark (2001:379):

Postulating a common cognitive basis for children beginning to use language can provide only part of the story: children also have to discover how their particular language encodes different notions and distinctions, and which of these distinctions have been grammaticalized. This they can only do by attending to the language adults address to them. Acquisition, then, must be a product of both cognitive and social influences. On the cognitive side, investigators have assumed that all children start with some general, salient, conceptual categories; and that they search first for ways to convey these categories when they begin to attach meanings to words. (Clark, 2001:379)

Volgens hierdie siening meen Clark dat kognitiewe ontwikkeling die nodige toegang tot die taal van die kind verskaf, maar dat kinders se versorgers deur om met hulle te praat, die nodige taalspesifieke linguistiese kategorieë en grammatikale onderskeidings verskaf. Hier word dus 'n sekere tweeledige struktuur betrokke by eerstetaalverwerwing gesuggereer, naamlik dat daar universele aspekte betrokke is by kinders se konseptualisering en kategorievorming (dus die betrokke kognitiewe aspekte), maar ook sekere taalspesifieke aspekte (soos veral verskaf word deur die primêre versorgers en ander mense).

Daar is volgens Tardif *et al.* (2008:929) 'n verskeidenheid navorsers wat die idee aanhang dat naamwoorde eers aangeleer moet word, alvorens kinders kan begin om verhoudings, eienskappe en ander betekenis uit te druk. Tardiff *et al.* (2008:929) het egter 'n leemte geïdentifiseer dat nog min navorsing uitgevoer is oor die heel eerste woorde wat kinders gebruik, byvoorbeeld van kinders wat tien of minder woorde in hul woordeskat het. Hulle het 'n studie uitgevoer oor die eerste tien woorde wat 970 kinders wat een van drie tale (te wete Amerikaanse Engels, Mandarynse Chinees en Kantonese Chinees) leer, gebruik. Die kinders se woordeskatte is ondersoek met behulp van die MacArthur-Bates Communicative Developmental Inventories (Fenson *et al.*, 1993), 'n vraelys wat ontwikkel is vir waarneembare en laboratorium-studies in kinders se vroeë taalgebruik.

Vanuit die resultate van Tardif *et al.* (2008:937) se studie blyk dit dat daar beide ooreenkomste en verskille in die eerste tien woorde van die kinders van die drie tale is. In al die tale is daar meer soortname in die korpus as enige ander woordsoort, maar die persentasie is groter vir Engels as in Mandarynse Chinees en Kantoneese Chinees. Terme vir mense is 'n groter deel van die korpora van Mandaryns en Kantonees as vir dié van Engels. Die werkwoorde in Mandaryns is meer as dubbeld as dié in Engels, en Kantonees val in hierdie verband tussen Mandaryns en Engels. Ten opsigte van die kinders se eerste woorde, is daar dus 'n taalverskil tussen hierdie tale te bespeur. Die grootste verskil tussen die tale is naamlik 'n groter persentasie menslike terme teenwoordig was in die Mandarynse en Kantoneese kinders se korpora as in dié van die Engelse kinders. Tardif *et al.* (2008:937) skryf hierdie verskil toe aan die verskil tussen die Chinese kultuur en die Amerikaanse kultuur.

Ook in 'n studie<sup>4</sup> wat deur Hickmann (2010:125-146) uitgevoer is, word daar geïllustreer dat daar taalspesifieke prosesse betrokke is by die aanleer van betekenis en hoe dit in sprekers se verstande gestruktureer word. In hierdie studie, wat ondersoek instel na die wyse waarop Engels en Frans beweging binne 'n sekere ruimte voorstel, het Hickmann (2010:127) bevind dat die "English verb roots typically the manner [express] with which motion is carried out (e.g. *run*), while other markers encode its path, distinguishing general locations from changes of locations (e.g. *in* vs. *into*)". Die voorbeelde wat sy in hierdie geval gee, is (1) "*He is running in the garage*" en (2) "*He ran into the garage*". Hierdie aspekte word in Frans ietwat anders voorgestel. Die voorbeelde in Frans wat Hickmann (2010:127) verskaf, is (3) "*Il court dans le garage*" ('*He runs in the garage*') en (4) "*Il est entré dans le garage en courant*" ('*He entered in[to] the garage running*'). Die eerste voorbeeld is min of meer dieselfde gestruktureer as in Engels, maar die tweede voorbeeld verskil van die tweede voorbeeld van Engels: "[T]he verb lexicalizes path (*entrer* 'to enter'), while manner (if it is mentioned at all) is expressed in the periphery of the sentence (adverbial or subordinate clause with a gerund)" (Hickmann, 2010:127).

On the basis of such differences, Talmy (2000) proposes a typological distinction between two main language families, 'satellite-framed' and 'verb-framed' languages (hereafter S- and V-languages), illustrated by the contrast between Germanic vs.

---

<sup>4</sup> Hickmann (2010) se studie sluit aan by die idee van linguistiese relativisme. Hierdie siening behels dat sekere eienskappe van linguistiese sisteme sprekers se wêreldkennis en gedrag kan beïnvloed (Hickmann, 2010:126). Dit is dus 'n beginsel wat gebaseer is op die aanname dat menslike taal beskou kan word as 'n simboliese sisteem wat menslike kognisie gedeeltelik struktureer (Hickmann, 2010:126).

Romance above. These languages differ in the kinds of structures they provide, particularly in cases such as (2) and (4). Thus, among other distinguishing features, S-languages provide more compact structures for the simultaneous expression of different types of information in comparison to V-languages. (Hickmann, 2010:128)

Die vraag wat dan gevra kan word, is watter kognitiewe implikasies hierdie verskil in strukture vir die aanleerder van 'n sekere taal het. Volgens Hickmann (2010:130) toon 'n kruis-linguistiese analise dat, met spesifieke verwysing na kinders se voorstellings van beweging, sprekers diskoers in verskillende maniere organiseer afhangende van die taal wat hulle praat. In S-tale<sup>5</sup> (soos Engels, Duits, Chinees, Turks) verskaf sprekers gedetailleerde inligting rakende beweging en min inligting oor liggings. In V-tale (soos Frans, Spaans, Hebreeus) is dinamiese inligting minder gedetailleerd, maar tog sterk geanker in statiese inligting oor liggings (Hickmann, 2010:130). Hickmann (2010:143) se resultate toon dat sekere taalspesifieke faktore wel 'n belangrike rol speel gedurende taalverwerwing. Ander studies, om net 'n paar te noem, wat gedoen is oor die voorstelling van ruimtelike oriëntering en beweging in taalstruktuur, is Landau en Jackendoff (1993), Berman en Slobin (1994), Bowerman (1996), Bowerman en Choi (2003), en Ochsenbauer en Hickmann (2010). Aangesien Hickmann (2010) se studie verteenwoordigend is van die voorstelling van taalspesifiekheid in die taalstruktuur van ruimtelike oriëntering en beweging, word hierdie ander studies nie hier verder bespreek nie.

Uit bogenoemde voorbeelde is dit dus duidelik dat daar 'n plek is vir taalspesifieke studies, aangesien belangrike afleidings oor hoe kinders taal verwerf dikwels slegs ontsluit kan word deur taalspesifieke gevalle te analiseer en te vergelyk.

### 1.1.3 Verskillende taalbenaderings tot eerstetaalverwerwing

Die taalbenadering wat 'n bepaalde navorser tot eerstetaalverwerwing volg, het tot 'n groot mate 'n invloed op die wyse waarop navorsingsresultate geanaliseer sal word. Dit is derhalwe relevant om by die aanvang van 'n studie oor eerstetaalverwerwing kennis te neem

---

<sup>5</sup> Die verskil tussen S-tale ("*satellite-framed*") en V-tale ("*verb-framed*"), is volgens González (2010:56), dat onderskeie leksikaliseringpatrone gebruik word om "motion events, i.e., those events which describe a theme's change along a trajectory from a place at one time to another place at a later time" te enkodeer. Die twee verskillende wyses waarop 'n bewegingsgebeurtenis ("*motion event*") uitgedruk kan word, hang af van watter komponente van die basiese bewegingsgebeurtenis ("figure, ground, motion and path") en die gebeurtenis wat daarmee saam voorkom ("manner and cause") voorrang geniet (González, 2010:56). S-tale gee voorrang aan die roete ("*path*") "while conflating manner and motion" en V-tale "conflate path and motion while expressing manner of motion separately" (González, 2010:56).

van die verskillende benaderings en sodoende 'n geskikte benadering te kies vir die uitvoering van 'n eie ondersoek.

Taalverwerwing kan essensieel, volgens Lust (2006:50), in twee onderskeibare benaderings opgedeel word, naamlik die **empirisisme** ("empiricism") en **rasionalisme** ("rationalism"). Die basiese uitgangspunte van die empirisisme is, volgens Lust (2006:50), die volgende:

- (a) Kennis word afgelei van ervarings afkomstig vanaf die buitewêreld;
- (b) inligting word gekopieer (deur sensasies en beelde), onthou en geassosieer met ander gestoorde inligting (komplekse idees is die resultaat van hierdie assosieëring); en
- (c) 'n kind word gebore as 'n "*tabula rasa*"<sup>6</sup>.

Daarteenoor stel Lust (2006:50) die basiese uitgangspunte van die rasionalisme as die volgende:

- (a) Kennis word afgelei vanuit die struktuur van die menslike verstand;
- (b) baie idees, soos tyd, ruimte, God, wiskundige konsepte, waarheid, noodsaaklikheid, ensovoorts, is essensieel nie sensories nie en kan daarom nie 'gekopieer' word nie; en
- (c) 'n kind word gebore met sekere 'inherente' idees en 'n aktiewe inherente struktuur wat afgedwing word op ervaring.

Lust (2006:49) voer verder aan dat die basiese verskil tussen hierdie twee benaderings neerkom op die verskil in die vorm van beredenering wat onderliggend is aan die verwerwing van kennis: "*Induction* (building on direct experience of input data) is central to an empiricist paradigm; *deduction* (which does not depend on experience of data to confirm conclusions) to a rationalist paradigm." Die volgende stelling van Lust (2006:49) is 'n opsomming van die verskil tussen hierdie twee benaderings.

---

<sup>6</sup> Volgens die Oxford Dictionaries (2014) verwys *tabula rasa* in hierdie verband na die afwesigheid van vooropgestelde idees of voorafbepaalde doelwitte, met ander woorde die afwesigheid van inherente idees by geboorte.

A *rationalist* perspective proposes some innate competence (thus the term "nativist" is often used). In a classical empiricist paradigm, "learning" based on input explains all knowledge; the Initial State therefore is a *tabula rasa*. (Lust, 2006:49)

Vir hierdie studie wat die wyse bestudeer waarop kinders vorm-betekenis-passings maak vanuit hul ervarings en interaksie met die omgewing, word 'n empirisistiese benadering gevolg. Hierdie benadering sal die navorser daartoe in staat stel om die verhouding tussen vorm en betekenis op grond van mense se ervarings optimaal te kan bespreek.

#### 1.1.4 Bestaande studies oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing

Eerstetaalverwerwing is 'n fenomeen wat relevant is vir 'n verskeidenheid dissiplines. Derhalwe vind 'n mens studies oor eerstetaalverwerwing wat vanuit 'n opvoedkundige, sielkundige of taalkundige perspektief aangepak is. Daar is ook studies wat interdisiplinêr te werk gaan om hierdie fenomeen te ondersoek. In die volgende afdelings word daar na beskikbare Afrikaanse literatuur<sup>7</sup> oor eerstetaalverwerwing gekyk binne die konteks van opvoedkunde, sielkunde en taalkunde, ten einde aan te toon dat daar verdere potensiaal is vir navorsing om 'n taalspesifieke bydrae tot die veld van eerstetaalverwerwing te maak, en meer spesifiek 'n bydrae oor die wyse waarop kinders betekenis en vorm aan mekaar skakel.

##### 1.1.4.1 Opvoedkunde

Wanneer daar na die Afrikaanse bronne oor Afrikaanse taalverwerwing gekyk word, is dit eerstens opvallend dat daar heelwat studies binne 'n opvoedkundige konteks beskikbaar is, maar dat daar dan meestal op tweedetaalverwerwing en -onderrig gefokus word en nie soseer op eerstetaalverwerwing nie. Voorbeelde van studies (om net 'n paar te noem) wat op tweedetaalverwerwing en die onderrig van 'n tweede taal fokus (hetsy of die sprekers se

---

<sup>7</sup> Die literatuur wat bespreek word is dit wat maklik bekombaar is op onderskeie beskikbare databasisse, soos *SAePublications*, *EbscoHost*, die *Digitale Bibliografie van Afrikaanse Taalkunde (DBAT)*, *Google Scholar* en die Noordwes-Universiteit se biblioteekatalogus. Die vakbibliotekaris van die NWU se Skool vir Tale is ook geraadpleeg. Die soekwoorde "eerstetaalverwerwing", "taalverwerwing", "taalontwikkeling", "kindertaalverwerwing", "kindertaal", "moedertaalverwerwing", hierdie terme gekombineer met terme soos "sielkunde", "opvoedkundige sielkunde", "taalkunde" en "opvoedkunde", asook die Engelse ekwivalente van hierdie terme, is gebruik. Verskeie ander soektogte – byvoorbeeld met outeurs as sleutelwoorde – het geen relevante resultate opgelewer nie.

eerste taal Afrikaans is of Afrikaans die taal is wat aangeleer word), is Dominicus (1991)<sup>8</sup>, De Villiers (1998), Pienaar en Slabbert (1998), Hattingh en Le Roux (1999), Le Roux en Wilsenach (1999), Greyling en Adendorff (2014) en Claassen (2015). Aangesien daar egter in hierdie studie op eerstetaalverwerwing gefokus word, is hierdie studies nie in hierdie konteks relevant nie en word dit ook nie verder bespreek nie.

Daar is binne die opvoedkundige konteks nie 'n groot verskeidenheid studies beskikbaar oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing nie. Die enigste verwysing na eerstetaal- of moedertaalverwerwing in opvoedkundige studies wat gevind kon word, is Pieterse (1989a), Pieterse (1989b), Mongiat (1993) en Klop (2003).

Pieterse (1989a) skryf kortliks oor die rol van die onderwyser in die ontwikkeling van die skoolbeginner se eerste taal en sy kommunikasievermoëns in hierdie taal. In 'n ander studie van Pieterse (1989b), genaamd *Doelgerigte taalverwerwing in die moedertaal*, meen sy dat kinders skoolgereed moet wees ten einde hul taal suksesvol te kan verwerf in 'n klaskamersituasie en verder ook dat kommunikasie die hoofdoelwit van 'n taalverwerwingsprogram moet wees. Pieterse (1989b:4-5) verskaf voorts 'n aantal strategieë wat in die klas aangewend kan word om die kind te help om sy/haar taal te verwerf, naamlik *gesels, vertel, bespreek, meedeel, verduidelik, beplan, redeneer, verslag* en *voordra*. Oorspronklike data word egter nie vir hierdie studie gebruik nie en haar bespreking is uitsluitlik geskoei op 'n literatuurstudie.

Mongiat (1993) fokus in haar artikel, getiteld *Moedertaalverwerwing en die implikasies daarvan vir tweedetaalonderrig*, op die verhouding tussen die verwerwing van die moedertaal en 'n verwerwing van 'n tweede taal in die klaskamersituasie. Sekere kennis rakende die verwerwing van 'n eerste taal word toegepas op die kommunikatiewe onderrig van 'n tweedetaal. Hierdie kennis behels byvoorbeeld dat 'n niebedreigende, emosioneel gesonde leeromgewing vir die kind geskep moet word; dat geleentheid vir die leerder geskep moet word om homself/haarself in betekenisvolle situasies te kan uitdruk; dat hulpmiddels aangewend moet word om 'n hoë graad van kontekstualisering en konkretheid van die inhoud aan die leerder oor te dra; en dat daar 'n fyn balans moet wees tussen die eise wat aan die leerder gestel word en die leerder se kognitiewe en/of linguïstiese vermoëns

---

<sup>8</sup> Die bronne ter sprake in die onderskeie afdelings word diachronies in die literatuurstudie aangebied (en nie alfabeties nie). Die rede hiervoor is om 'n onmiddellike oorsig te bied van hoe bronne op mekaar gevolg het en hoeveel tyd tussen verskeie publikasies verloop het.

(Mongiat, 1993:56-57). Daar word egter in hierdie studie ook op 'n literatuurstudie staatgemaak, en oorspronklike data word nie gebruik om die argument mee toe te lig nie.

Klop (2003) se studie fokus op die ontluikende geletterdheid van 'n kind en is van mening dat hierdie geletterdheidsvaardighede al in die vroeë kinderjare begin ontwikkel. Klop (2003:157) onderskei tussen taalvaardighede, "wat spontaan deur kinders van alle kulture verwerf word, sonder instruksie en ongeag van kognitiewe, psigo-sosiale en omgewingsveranderlikes", en geletterdheidsvaardighede, "wat as 'n sekondêre stel vaardighede beskou kan word wat spesifieke instruksie vereis en nie in alle omgewings en kulture voorkom nie". Klop (2003:157-158) lê veral klem op die rol wat volwassenes in die kinders se verwerwing van geletterdheidsvaardighede speel.

Die studie waaroor in Klop (2003) se artikel verslag gelewer word, vorm deel van 'n langtermynnavorsingsprojek oor die taal- en geletterdheidsvaardighede van leerders in 'n landelike skool waaraan Universiteit Stellenbosch spraak-taal-gehoorterapiedienste lewer (Klop, 2003:159). Die doel van hierdie navorsingsprojek was om te bepaal of 'n korttermyn dialogiese-leesprogram 'n verbetering in een aspek van ontluikende geletterdheid, naamlik sintaktiese kompleksiteit van narratiewe wat deur die voorskoolse kinders geproduseer word, teweeg kon bring. Die twaalf leerders wat ondersoek is, moes tussen vyf jaar ses maande en ses jaar ses maande oud wees. 'n Kwantitatiewe studie is uitgevoer, en die "resultate dui op 'n algemene verbetering in die aspekte van sintaktiese kompleksiteit wat ondersoek is by die deelnemers wat aan vier uur van dialogiese lees in klein groepe blootgestel is oor 'n tydperk van ses weke" (Klop, 2003:166). Geen verandering is waargeneem by die deelnemers wat nie aan dialogiese lees blootgestel is nie. Die fokus van Klop se studie was dus meer op hoe dialogiese lees kinders wat alreeds 'n taal verwerf het se taal- en kommunikasievaardighede kan verbeter en nie op die vroeë fases van taalverwerwing nie.

Samevattend handel die beskikbare artikels binne opvoedkunde veral oor tweedetaalverwerwing en -onderrig, die ontwikkeling van taal binne 'n klaskamersituasie en die ontwikkeling van kinders se geletterdheids- en taalvaardighede deur middel van sekere tegnieke. Binne hierdie veld word daar ook oor die algemeen op die skoolgaande kind gefokus, dus vanaf ongeveer vyf- tot sesjarige ouderdom, en van die gemelde studies is Klop (2003) die enigste een wat oorspronklike data gebruik het.

### 1.1.4.2 Sielkunde

Studies oor eerstetaalverwerwing en spesifiek taalontwikkeling is ook algemeen binne die veld van sielkunde. Daar word dikwels binne hierdie veld gefokus op die taalontwikkeling en kommunikasievermoëns van kinders wat sekere gestremdhede het. Studies binne die veld van sielkunde werk telkemale interdisiplinêr om sekere probleme op te los. Wanneer daar egter 'n ondersoek uitgevoer word na studies oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing binne die veld van sielkunde, is daar min gepubliseerde navorsing beskikbaar. Die literatuur wat melding maak van eerstetaalverwerwing is Du Preez (1976a & b), Louw en Louw (2007) en Lessing (2012). Drie ander studies wat sielkunde en taalgebruik van kinders kombineer, maar wat spesifiek fokus op 'n gestremdheid, is Smit, Louw en Uys (1987), Kaltenbrunn, Louw en Hugo (2005) en Tolmie en Van Staden (2015). Studies oor kinders met gestremdhede is egter nie relevant vir hierdie studie nie, en sal ook nie verder bespreek word nie.

Du Preez (1976) verskaf in 'n artikel wat in twee onderskeie, maar opeenvolgende dele gepubliseer is, 'n literatuurstudie van die tipiese taalontwikkelingsvlakke waarvolgens 'n kind taal aanleer en dan ook sekere taalmoeilikhede wat die kind op die verskillende ontwikkelingsvlakke kan teëkom. Die taalontwikkelingsvlakke wat deur Du Preez (1976a:63) onderskei word en ook in dié volgorde voorkom, is: refleksiewe taal, innerlike taal, ouditief-reseptiewe taal (luister), ouditief-ekspressiewe taal (praat), visueel-reseptiewe taal (lees), visueel-ekspressiewe taal (skryf) en in die finale stadium 'n taalverfyning. Du Preez (1976a:63) meen dat dit taalontwikkeling kan strem indien die nodige stimulering tydens een van hierdie fases agterweë bly.

Wat die tweede deel van die artikel betref, naamlik 'n bespreking van taalmoeilikhede in die taalontwikkeling van die kind asook 'n aantal moontlike oplossings vir hierdie probleem, meen Du Preez (1979b:109) dat taalmoeilikhede op enige van die ontwikkelingsvlakke kan manifesteer. Taalontwikkelingsvlakke van 'n hoër hiërargiese orde word dikwels deur taalmoeilikhede van 'n laer hiërargiese orde beïnvloed, alhoewel die omgekeerde ook moontlik kan wees. Drie oorsake van taalmoeilikhede word bespreek, naamlik neurogeniese-, psigogeniese- en skolgeniese oorsake. Du Preez (1979b:112) kom vanuit die literatuurstudie tot die slotsom dat 'n kind se taalontwikkeling sterk steun op die persoonlike en individuele kommunikasie van die ouer met die kind – "'n situasie met as fundamentele vereistes oneindige geduld, liefdevolle versorging, veiligheid, geborgenheid,

individueel-gerigte leiding, en 'n gestruktureerde en geordende gesinsatmosfeer". Du Preez (1979) gebruik dus nie oorspronklike data nie, maar verskaf slegs 'n literatuurstudie van 'n kind se taalontwikkelingsvlakke en taalmoeilikhede wat op dié vlakke kan manifesteer.

Louw en Louw (2007) se handboek *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent* bevat afdelings waar daar oorsigtelik na die kind se taalontwikkeling gekyk word. Hierdie taalontwikkeling behels die verskeie lewensfases waardeur 'n kind beweeg en die taalgebruik wat daarmee gepaardgaan, sowel as faktore wat 'n moontlike invloed op 'n kind se taalontwikkeling kan hê soos geslag, sosiale klas, intelligensie, tweetaligheid, ouers en die media. Verder word daar kortliks na die verskillende teoretiese benaderings ter sprake by eerstetaalverwerwing gekyk. Louw en Louw (2007) se handboek fokus op algemene inligting en prosesse betrokke by eerstetaalverwerwing en kyk nie in diepte na aspekte nie.

'n Artikel deur Lessing (2012), getiteld *Opvoedkundig-sielkundige aspekte wat kan bydra tot leerders se belangstelling in lees*, het raakpunte met eerstetaalverwerwing. Die doel van Lessing (2012:174) se literatuurstudie (ook in dié studie word oorspronklike data dus nie gebruik nie) is om vas te stel wat die aard van die kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling en behoeftes van die kind is en hoe kennis van hierdie aspekte deur veral ouers en onderwysers gebruik kan word in die keuse van boeke om kinders se belangstelling in lees te bevorder. Lessing (2012:176) meen dat die keuse van boeke vir kinders moet aansluit by die spesifieke fase van kognitiewe ontwikkeling waarin die kind hom/haar bevind. Verder kan spesifieke sosiale en emosionele aspekte wat in 'n sekere fase van die kind se ontwikkeling sterk na vore kom, ook gebruik word om 'n kind se belangstelling in lees te bevorder. Daar is aspekte van hierdie artikel wat toegepas kan word in 'n studie oor eerstetaalverwerwing (soos bv. die fases van kognitiewe ontwikkeling van die kind), maar die probleem is dat Lessing (2012) nie spesifiek op Afrikaanse eerstetaalverwerwing fokus nie, eerder op enige kind van enige ouderdom se belangstelling in lees en hoe dit bevorder kan word.

Wat navorsing binne sielkunde betref, kan die aspekte waaroor die artikels handel derhalwe opgesom word as handelend oor onder meer die wyse waarop taal kan bydra tot opvoedkundig-sielkundige aspekte, kinders vanaf geboorte se algemene taalontwikkelingsvlakke en die taalvermoëns van kinders met leer- en neurologiese gestremdhede.

### 1.1.4.3 Taalkunde

Slegs vier bronne kon opgespoor word wat 'n taalkundige beskouing op kindertaalverwerwing in Afrikaans bied, naamlik De Klerk (1971), Nel (1983), Verwey *et al.* (1987) en Van der Merwe en Southwood (2008).

In De Klerk (1971) word daar gekyk na die probleme betrokke by 'n ondersoek in die veld van kindertaal, en 'n poging word aangewend om die voorvereistes wat 'n kind moet besit om 'n taal aan te leer, te evalueer aan die hand van beskikbare literatuur. De Klerk verskaf dus ook slegs 'n sistematiese oorsig van beskikbare literatuur. Hy kyk breedweg na die volgende temas: (1) wat van die kind verwag word om taal te bemeester (die tipe kennis wat hy/sy moet opdoen); (2) probleme in verband met die interpretasie van beskikbare gegewens (dat kindertaal tot op daardie stadium nog nie toereikend genoeg opgeteken is nie); (3) taalontwikkeling by die kind (die fases waardeur die kind beweeg); (4) distinktiwe eienskappe (bv. nasaal, gravis, stemhebbendheid, diffuus, dierend, krassendheid); (5) die ontwikkeling van sintaktiese strukture (die kind moet die kombinatoriese moontlikhede leer ken); (6) die stelselmatige opbou van die basisstruktuur (hoe sintaktiese klasse en die wyse waarop dit gekombineer kan word, ontwikkel); (7) semantiek (holofrastiese woorde, semantiese merkers, woordsoorte wat voorrang geniet); (8) morfologie (verhouding tussen morfologie en fonologie, kombinasiereëls); (9) of kinders meer verstaan as wat hul taalgebruik weergee; (10) die ouers se rol by die kind se taalverwerwing (veral die rol van nabootsing by taalaanleer en ouers se korrigerende van kinders se taalgebruik) en ouers se beoefening van babataal (gehalte van die spraak waaraan kinders blootgestel word), en (11) 'n ondersoek van die kwessie van of sommige taalkennis inherent is en of alles aangeleer word.

Nel (1983) het 'n studie uitgevoer wat handel oor die taalontwikkeling van Afrikaanstalige kleuters met spesifieke verwysing na sintaksis en woordeskat. 'n Psigolinguïstiese benadering tot die sintaktiese ontwikkeling van die kind word gevolg, terwyl daar ook na die spraakontwikkelingsfase gekyk word, sowel as na taalteorieë en die eenwoordstadium, progressiewe taalontwikkeling tot tweewoorduiting en gebroke sinne en die rol van die moeder by die ontwikkeling van sintaksis en woordeskat. Nel (1983) het haar eie twee dogtertjies gebruik as proefpersone en bevind dat die "sintaktiese en leksikale ontwikkeling van 'n kleuter in belangrike mate bepaal word deur oorerwings- en omgewingsfaktore, maar ook beïnvloed word deur die rol van die moeder, wat as primêr beskou moet word" (Nel,

1983:96). Nel (1983) fokus in haar studie veral op die ouderdomme waarop sekere mylpale in die kinders se taalontwikkeling bereik word. Verder word daar ook gefokus op die rol wat die moeder kan speel in haar kind se taalontwikkeling. Nel (1983) kyk oorsigtelik na die prosesse betrokke by sintaktiese ontwikkeling en die uitbreiding van 'n woordeskat.

Verwey *et al.* (1987) het 'n studie uitgevoer waarin hulle die woordassosiasievermoëns van Afrikaanssprekende laerskoolkinders ondersoek het. Die doel van Verwey *et al.* (1987) se studie is om die ontwikkeling van woordassosiasies by Afrikaanssprekende kinders te bestudeer, asook hoe hierdie woordassosiasies moontlik verander soos wat die kinders ouer word. Hulle het veertig kinders tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar as proefpersone gebruik. Hulle het spesifiek gekyk na kinders se sintagmatiese (opvolgende) en paradigmatische (respons in dieselfde grammatikale klas) assosiasies (1987:213).

Uit die resultate blyk dat die grootste persentasie paradigmatische response in die selfstandigenaamwoordklas voorgekom het – met ander woorde 'n selfstandigenaamwoordstimulus het 'n selfstandigenaamwoordrespons by al die ouderdomsgroepe ontlok (Verwey *et al.*, 1987:218). Verwey *et al.* (1987:218) se verklaring hiervoor is dat selfstandige naamwoorde gewoonlik eerste aan kinders geleer en deur hulle gebruik word: "Alle sprekers het dus die meeste ondervinding van woorde in hierdie woordklas en dit verklaar waarskynlik hoekom hierdie woordklas meestal paradigmatische response ontlok het." Wat die werkwoordklas betref, het die grootste persentasie sintagmatiese response by hierdie woordklas voorgekom, maar die paradigmatische response vir hierdie woordklas het wel toegeneem met 'n toename in ouderdom (Verwey *et al.*, 1987:219). Verder het die byvoeglikenaamwoordklas by al die ouderdomsgroepe die tweede hoogste frekwensie van paradigmatische response ontlok.

Verwey *et al.* (1987:223) sluit hulle artikel af deur te meld dat dit belangrik is om die ontwikkeling van woordassosiasievermoëns te bestudeer, aangesien dit 'n belangrike rol speel in 'n kind se semantiese en kognitiewe ontwikkeling. Hulle studie het ook gepoog om in die leemte van 'n beskikbare Afrikaanse woordassosiasietoets te voorsien. Deur middel van hierdie woordassosiasietoets wat vir die studie opgestel is, is vasgestel dat die proefpersone 'n verandering van woordassosiasievermoëns by 'n toename in ouderdom getoon het en is daar ook lig gewerp op die aard van die ontwikkeling.

Nog 'n studie waarvan kortliks melding gemaak kan word, is dié van Van der Merwe en Southwood (2008) waarin eerste- en tweedetaalsprekers van Afrikaans tussen die ouderdom

van agt en tien se kennis van figuurlike taalgebruik getoets is. Dít is gedoen deur 25 idiome sonder enige konteks aan die kinders voor te stel – slegs wanneer die kind 'n verkeerde interpretasie van die idiom verskaf het, is dit binne konteks gestel. Van der Merwe en Southwood (2008:45) skryf die volgende rakende die resultate van hierdie toets: "There was no statistically significant difference between the comprehension of idioms by the two language groups and they gave comparable numbers of literal interpretations. Providing context was beneficial to both groups."

In 'n ander toets moes die kinders die laaste woord van 'n vergelyking verskaf het wat deur 'n navorser aan hulle geles is. Met hierdie toets was daar ook nie 'n beduidende verskil tussen die twee groepe sigbaar nie. Hierdie resultate impliseer dat die kind se kennis van figuurlike taal nie noodwendig afhang van die mate waartoe die kind deur ander mense daaraan blootgestel word nie. Dit impliseer eerder dat "an awareness of figurative language as well as the specific meaning of idioms and similes needs to be taught explicitly, regardless of whether the child is an L1 or L2 learner" (Van der Merwe & Southwood, 2008:45). Hierdie studie is ook nie van toepassing op die vroeë fases van eerstetaalverwerwing nie, aangesien dit kinders se taalvermoëns op 'n later ouderdom toets. Ander studies wat ook uitgevoer is op ouer kinders of op kinders wat Afrikaans as 'n tweede taal aanleer, is Vorster en Reagan (1990) en Conradie (2005).

Binne taalkunde word daar dus gefokus op algemene taalontwikkeling, probleme betrokke by die ondersoek van kindertaal, 'n spesifieke fokus op laerskoolkinders se sintagmatiese en paradigmatische response, en laastens op 'n vergelyking tussen eerste- en tweedetaalsprekers. Alhoewel De Klerk (1971) slegs 'n literatuurstudie verskaf van die moontlike probleme betrokke by kindertaalverwerwing, gebruik Nel (1983), Verwey *et al.* (1987) en Van der Merwe en Southwood (2008) wel oorspronklike data.

## 1.2 Probleemstelling

Vanuit hierdie bestekopname van navorsing wat beskikbaar is in die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing, is dit duidelik dat daar nog leemtes bestaan spesifiek rakende hoe Afrikaanse kinders vorm-betekenis-passings maak. Die enigste artikel wat moontlik daarby kan aansluit is dié van Verwey *et al.* (1987), alhoewel daar 'n aantal verskille in Verwey *et al.* se artikel geïdentifiseer kan word met wat in hierdie studie gedoen wil word.

In die eerste plek val Verwey *et al.* (1987) se fokus net op laerskoolkinders se taalontwikkeling, dit wil sê tussen sesjarige en twaalfjarige ouderdom. Tweedens was die doel van die studie om te bepaal of die kinders se woordassosiasievermoëns toeneem met 'n toename in ouderdom. Derdens word daar nie duidelik van die begin af beskryf wat presies met woordassosiasievermoëns bedoel word nie. Daar kan egter vanuit die eksperiment wat hulle uitgevoer het, afgelei word dat die fokus slegs op 'n leksikale vlak lê, en nie soseer ook op semantiese vlak nie (hulle kyk dus nie spesifiek en in diepte na woordbetekenisse nie). Vierdens het die studie meer kwantitatief te werk gegaan (teenoor kwalitatief) om persentasies en frekwensies te bepaal en daardeur statistiese afleidings te maak. Verder is die woordassosiasietoets ook opgestel vir laerskoolkinders wat alreeds gevorderde taalvermoë het. Oor die algemeen ontbreek bronne oor Afrikaanse kinders wat net begin om taal aan te leer. Die ouderdom waarop kinders oor die algemeen hul eerste leksikale items begin gebruik, kan volgens Lust (2006:126-128) afgebaken word tot ongeveer die tydperk van agt tot 24 maande.

As gevolg van hierdie leemtes in Verwey *et al.* (1987) se studie, bestaan daar nog talle navorsingsmoontlikhede oor Afrikaanse kinders se vorm-betekenis-passings. Sulke tipe navorsing kan 'n wesenlike taalspesifieke bydrae tot die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing lewer. Dit sluit aan by Lieven (2010:103) se geïdentifiseerde leemte dat daar meer taalspesifieke navorsing nodig is in 'n verskeidenheid van tale oor hoe kinders betekenis aan woordvorme heg, aangesien hierdie vorm-betekenis-passings gemaak word op grond van inligting wat beskikbaar is in kinders se onmiddellike omgewings en kommunikatiewe situasies. Daar sal uiteraard 'n verskil tussen tale wees, aangesien kinders wat verskillende tale aanleer nie in dieselfde omgewings grootword nie. Verder is dit belangrik om só 'n studie vanuit 'n geskikte taalbenadering aan te pak, om inligting oor kinders se vorm-betekenis-passings optimaal te kan ontgin.

In 'n poging om hierdie geïdentifiseerde leemtes te vul, sal 'n studie uitgevoer word om te ondersoek hoe Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande binne 'n bepaalde konteks betekenis vorm en hoe hulle leksikale items aan hierdie betekenis, oftewel konsepte, heg. Só 'n studie sal derhalwe 'n taalspesifieke bydrae kan lewer tot die leemte wat deur Lieven (2010:103) geïdentifiseer is, aangesien 'n Afrikaanse kind betekenis vanuit sy omgewing en deur middel van interaksies met sekere mense opbou en ook aangesien sekere konsepte wel kontekstspesifiek is. Taalspesifieke leksikale items word

immers met sekere betekenis of konsepte geassosieer en leksikale items (dus die woordvorme) verskil van taal tot taal.

### 1.3 Navorsingsvraag

Hoe maak jong Afrikaanse kinders (tussen die ouderdom van agt en 24 maande) hul eerste vorm-betekenis-passings (dus wanneer hulle hul eerste leksikale items begin gebruik)?

### 1.4 Navorsingsdoelstellings

Om die bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord, kan twee primêre doelstellings geformuleer word:

- 1) Om 'n geskikte teoretiese raamwerk te betrek wat Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande se eerste vorm-betekenis-passings optimaal kan beskryf (dit sluit aan by 'n beskrywing van universele prosesse betrokke by eerstetaalverwerwing); en
- 2) om geskikte data saam te stel en te analiseer om sodoende afleidings te kan maak oor hoe vorm-betekenis-passings deur Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande gemaak word (dit sluit aan by 'n taalspesifieke beskrywing van eerstetaalverwerwing).

### 1.5 Sentrale teoretiese stelling

Aan die hand van 'n geskikte teoretiese raamwerk sal data aangaande die wyse waarop jong Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande hul eerste vorm-betekenis-passings maak, optimaal beskryf en ontgin kan word.

## 1.6 Metode van ondersoek

### 1.6.1 Metodologie

Hierdie studie volg 'n kwalitatiewe paradigma, en die ontwerp van die studie is tweeledig. Die eerste deel van die studie bestaan uit 'n literatuurstudie en die daarstelling van 'n geskikte teoretiese raamwerk vir die analisering van die data. Die doel van die teoretiese raamwerk is om die navorser in staat te stel om vorm-betekenis-passings te ondersoek deur gebruik te maak van teorie oor die universele prosesse en aspekte betrokke by eerstetaalverwerwing. Die teoretiese raamwerk kom in Hoofstuk 2 aan bod.

Die tweede deel van die studie bestaan uit 'n data-ondersoek wat die insameling en analise van werklike taaldata van Afrikaanse kinders behels ten einde die taalspesifieke proses betrokke by vorm-betekenis-passings te kan ondersoek. Die bespreking van die metode van ondersoek geskied in Hoofstuk 3, terwyl die data-analise en bevindinge in Hoofstuk 4 bespreek word.

### 1.6.2 Onderzoekgroep en respondente

Die ondersoekgroep bestaan uit 21 Afrikaanssprekende kinders tussen die ouderdomme van agt en 24 maande. Die rede vir die reikwydte van die ouderdomsgroep is dat nie alle kinders taal op dieselfde ouderdom begin gebruik nie. Volgens Lust (2006:126-128) begin kinders oor die algemeen rondom eenjarige ouderdom taal gebruik, alhoewel hulle al teen agt maande sekere woorde kan herken en onthou. Volgens Louw en Louw (2007:106) begin kinders al vanaf ongeveer sewe tot agt maande woorde en klanke herhaal wat hulle gehoor het en vanaf eenjarige ouderdom begin kinders hul eerste woorde en enkelwoordsinne gebruik. Gillis en De Houwer (2001:50) sê dat die meeste kinders, in 'n studie uitgevoer deur Schlichting (1996), al teen veertien maande hul eerste woord gesê het en teen hul tweede verjaarsdag al 'n woordeskat van ongeveer 50 woorde gehad het. Dit is om hierdie redes dat die ouderdomsgroep van agt tot 24 maande gekies word, aangesien dit die periode is waarin kinders hul eerste leksikale items begin gebruik, maar hul woordeskat nog nie baie uitgebreid is nie.

Die kinders is die ondersoekgroep, terwyl die ouers die respondente is; daar word deurgaans net met die ouers gekommunikeer.

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar met 'n grotendeels **homogene groep** gewerk. Die rede hiervoor is dat ek as analiseerder grotendeels vertrou is met die konteks waarbinne die kinders hulself bevind, en daardeur meer konkrete en kontekstuele afleidings vanuit die data kan maak. 'n Verdere rede is sodat data van verskillende kinders met mekaar vergelyk en verbande getrek kan word, sonder die inagneming van te veel kontekstuele en kulturele invloede. Daarmee saam sal dit waarskynlik moontlike kontekstuele afleidings kan bewerkstellig.

Die fokus val demografies op kinders wat in Noordwes, Limpopo, Gauteng, Vrystaat en Mpumalanga woonagtig is, gebaseer op 'n gerieflikheidsteekproef<sup>9</sup>. Meer inligting rakende die ondersoekgroep en respondente word in Hoofstuk 3 aangebied.

### 1.6.3 Data-insameling – meetinstrumente en/of apparatuur

Soos reeds genoem, vervul die ouers die rol van respondente vir die doeleindes van hierdie studie. Ouers is in die meeste gevalle hul kinders se naaste en mees konstante waarnemers. Volgens Pan (2012:103) word ouers oor die algemeen beskou as akkurate verslaggewers van hul kinders se huidige gedrag en prestasies. Peccei (2006:72) wys ook uit dat natuurlike ("*naturalistic*") data-insameling, waar die kind se spontane taalgebruik in sy bekende en gemaklike omgewing waargeneem word, baie voordele inhou, maar stel ook voor dat die navorser nie teenwoordig moet wees tensy dit noodsaaklik is nie, aangesien dit die kind en ouer ongemaklik kan laat voel en die data kan beïnvloed.

Wanneer ouers oor hul kind se leksikale items moet rapporteer, doen hulle dit vanuit 'n wye databasis van elke dag se interaksie met die kind. Dit is daarom voordelig wanneer dit kom by die assessering van leksikale items wat kinders nie so gereeld gebruik nie en onbekende waarnemers moontlik nie in die waarnemingstyd self hoor nie (Pan, 2012:104). Ouers verstaan ook in die meeste gevalle beter wat hul kind met 'n uiting bedoel as 'n onbekende waarnemer: "Furthermore, parents tend to be familiar with their child's articulation patterns, and thus are likely to report words deemed unintelligible by unfamiliar assessors or transcribers" (Pan, 2012:104). Dit is juis om al die bogenoemde redes dat die ouers die respondente vir hierdie studie is. Die doel van die studie is om die kontekstuele uiting van

---

<sup>9</sup> Volgens Emerson (2015:166) verwys 'n gerieflikheidsteekproef na 'n steekproef wat saamgestel is uit respondente wat geïdentifiseer is volgens hul gepastheid vir die kriteria van die studie. Verder is die respondente ook maklik bereikbaar vir die navorser en woon dus dikwels in dieselfde geografiese area en het dieselfde sosio-ekonomiese status of etniese agtergrond.

leksikale items vas te vang in die kinders se natuurlike en ontspanne omgewing en nie wanneer hulle dalk ongemaklik voel deur 'n onbekende waarnemer se teenwoordigheid nie.

Die ouerverslag is al in verskeie studies suksesvol gebruik<sup>10</sup>. Volgens Naigles (2012:241) is die metode waar ouers aantekeninge maak van hul kinders se optrede deel van die vroegste studies van navorsing in kindertaal, naamlik dié van Darwin (1877/1974) en Sterns (1907), maar dit is ook meer onlangs gereeld gebruik deur Dromi (1987) en Tomasello (1992). Verder het Kristen *et al.* (2012:635) asook Guiberson en Rodríguez (2010:225) bevind dat ouerverslag, alhoewel onderworpe aan moontlike subjektiewe vooroordeel, 'n waardevolle en suksesvolle instrument is in die versameling van longitudinale kindertaaldata.

Data word ingesamel deur middel van 'n dagboekinskrywingsformaat<sup>11</sup>. 'n Vraelys en video-opnames word as aanvullend tot die dagboekinskrywings gebruik, maar vorm nie deel van die datastel nie. Besonderhede in hierdie verband volg in Hoofstuk 3. Aangesien die navorser binne hierdie konteks nie deel kon wees van die waarnemingspan nie, en dit baie belangrik was dat kinders die leksikale items in 'n situasie van spontane taalgebruik uiter, moes die respondente begelei word om volledige en bruikbare data in te samel. Dit is gedoen deur die dagboekinskrywingsformaat op 'n sekere manier op te stel en betroubaarheidsmeganismes daar in te bou. Verder het ouers 'n inligtingsblad, tesame met 'n opleidingsvideo ontvang. Die doel van hierdie dokument en video was om die respondente te lei om die mees akkurate inligting moontlik te verskaf.

Daar word algemeen aanvaar dat die aanwending van verskillende metodes van data-insameling lei tot geldigheid en betroubaarheid van die data (Nieuwenhuis, 2008:80). Die formaat vir die dagboekinskrywings is die hoofmetode van data-insameling, maar 'n ander metode, naamlik 'n vraelys<sup>12</sup> wat met die dagboekinskrywings vergelyk word, is grotendeels aangewend as 'n betroubaarheidsmeganisme. 'n Nuwe vraelys is vir die studie opgestel, maar om te verseker dat die standaard korreleer met soortgelyke vraelyste, is dit gebaseer op 'n aantal reeds bestaande vraelyste, en sekere bronne is ook geraadpleeg (FDH Foundations, 2014; Grammal, 2014; Paradis, Emmerzael & Sorenson Duncan, 2010; Hoff, 2012).

---

<sup>10</sup> Vergelyk Greenfield & Smith (1976) en Pérez-Hernández & Duvignau (2016).

<sup>11</sup> Vergelyk Bylaag A: Dagboekinskrywingsformaat.

<sup>12</sup> Vergelyk Bylaag C: Vraelys.

Behalwe vir die dagboekinskrywings en die vraelys, is daar ook vir die respondente gevra om, indien dit vir hulle moontlik is, video-of klankopnames met hulle selfone te maak van die woorde en woordkombinasies wat die kind gebruik en dit aan te stuur. Hierdie opnames was vrywillig en sal moontlik ook as 'n verdere kontrolemaatstaf gebruik kan word.

#### **1.6.4 Data-analise**

Aangesien sekere teoretiese veronderstellings die raamwerk van hierdie studie vorm, word daar met bepaalde vooropgestelde verwagtings na die data gekyk. Die doel van die studie is om te bepaal hoe jong Afrikaanse kinders vorm-betekenis-passings maak wanneer hulle hul eerste leksikale items gebruik en dus word daar spesifiek, met sekere teoretiese vertrekpunte in gedagte, gesoek vir sulke tipe passings (dus tot 'n mate deduktief). Wat wel ontluikend na vore kan kom, is die tipes passings en hoe dit van mekaar onderskei kan word (dus tot 'n mate induktief).

Die sagteware vir kwalitatiewe data, ATLAS.ti, is ingespan vir die kodering en organisering van die data. Hierdie sagteware is ook gebruik om skakels tussen die gekodeerde data te vind, die frekwensie van sekere kategorieë te bepaal, en om kodefamilies vir spesifieke kodes te skep.

Aangesien 'n kwalitatiewe paradigma nagevolg is, word daar nie gepoog om enige statistiese gevolgtrekkings te maak nie, alhoewel die algemeenheid van sekere verskynsels wel interessant is en derhalwe uitgelig sal word in die data-hoofstuk.

#### **1.6.5 Etiese aspekte**

Wanneer daar met mense, en veral kinders, gewerk word, is die etiese aanvaarbaarheid van die ondersoek baie belangrik. Die respondente en ondersoekgroep se privaatheid word ten alle tye beskerm en respondente wat nie magtiging gegee het dat die data van hul kinders se taal gebruik kan word nie, se data is nie by die studie betrek nie. Daar is nooit direk met die kinders gewerk nie, en dus is daar geen risiko vir enige vorm van skade wat die ondersoeker of studie aan die kind kan berokken nie. Aan die begin van die ondersoek is aan elke kind 'n skuilnaam toegeken en die skuilnaam word telkens in die navorsingsverslag gebruik om na die data van die kind se taalgebruik te verwys. Die dagboekinskrywings, vraelyste en video- en klankopnames is ook volgens hierdie skuilnaam benoem. Die respondente kon op enige

stadium van die ondersoek besluit het om nie meer deel te neem nie en die data van hul kinders se taalgebruik is dan onttrek.

Etiese klaring vir die studie is by die Noordwes-Universiteit se etiekkomitee gekry. Die etiese magtigingsnommer vir die studie is: NWU-00184-14-A7.

## **1.7 Hoofstukindeling**

Hierdie studie is konseptueel tweeledig van aard. Die eerste konseptuele gedeelte bestaan uit 'n literatuuroorsig waarin die teoretiese raamwerk uiteengesit word (Hoofstuk 2) en die tweede konseptuele gedeelte bevat die uiteensetting van die metode van ondersoek (Hoofstuk 3), sowel as die analise van die data en die gevolgtrekkings wat na aanleiding van die analise gemaak kan word (Hoofstuk 4).

Hoofstuk 5 verskaf 'n samevatting van die studie, asook gevolgtrekkings wat gemaak word op grond van die data-ondersoek wat plaasgevind het. Verder het hierdie hoofstuk ten doel om die navorsingsvraag opsommend te beantwoord en om moontlike areas vir verdere navorsing aan te dui.

## HOOFSTUK 2: TEORETIESE RAAMWERK

### 2.1 Kontekstualisering

#### 2.1.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 is die leemte wat hierdie studie poog om te vul, gekontekstualiseer en beskryf. Die eerste navorsingsdoelstelling vir hierdie studie is om 'n geskikte teoretiese raamwerk saam te stel wat aangewend kan word om data van Afrikaanse kinders se eerste leksikale items en vorm-betekenis-passings optimaal te ondersoek en sodoende 'n taalspesifieke bydrae tot die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing te lewer. In hierdie studie word ondersoek hoe Afrikaanse kinders vorm-betekenis-passings maak, met ander woorde hoe hulle woordvorme (linguistiese uitdrukkings, oftewel leksikale items) en betekenis (konsepte) met mekaar in verband bring en wat dit dan tot gevolg het. Om betekenis en woordvorme met mekaar in verband te bring, suggereer 'n proses van konseptualisering, sowel as van kategorisering (Langacker, 2008:4).

Fauconnier (1997:2) stel dat taal en mentale prosesse met mekaar skakel en dat taal dus in beginsel 'n ryk, byna onuitputbare bron van data is om sekere aspekte van mentale prosesse te ondersoek. Jong kinders se vroeë taalgebruik, spesifiek hul eerste leksikale items, kan derhalwe die nodige toegang verskaf tot die bestudering van die aanvanklike proses van konseptualisering en kategorisering wat eindelik lei tot die skep van vorm-betekenis-passings.

Daar is in Hoofstuk 1 aangedui dat 'n studie oor eerstetaalverwerwing gewoonlik volgens 'n sekere taalverwerwingsbenadering aangepak word, en dat hierdie benadering die wyse waarop analyses en gevolgtrekkings gemaak word, kan beïnvloed. 'n Empirisistiese benadering tot eerstetaalverwerwing word in hierdie studie gevolg om kinders se vorm-betekenis-passings te kan bespreek. Ter wille van 'n kontekstualisering van die teoretiese raamwerk word die gebruiksgebaseerde teorieë vanuit die empirisistiese benadering in 2.1.2 bespreek. In 2.1.3 word 'n aantal sleuteltermes wat belangrik is vir hierdie studie vanuit die gebruiksgebaseerde teorieë gedefinieer en bespreek.

Vanuit die gebruiksgebaseerde teorieë word daar dan in 2.2 'n seleksie gemaak van sekere modelle, meganismes en prosesse van kategorisering en konseptualisering. Hierdie seleksie sal

die fondasie vorm van 'n teoretiese raamwerk vir die optimale bespreking van die data-analise van hoe die kinders hul eerste vorm-betekenis-passings maak.

## 2.1.2 Gebruiksgebaseerde teorieë

### 2.1.2.1 Basiese teoretiese vertrekpunte

Tomasello (2003:5) skryf dat 'n nuwe siening ontstaan het in teenstelling met dié van die Chomskiaanse generatiewe grammatika<sup>13</sup> en dat hierdie siening verteenwoordig word deur 'n groep teorieë wat grotendeels as *kognitief-funksionele linguistiek* bekendstaan, maar ook na verwys kan word as **gebruiksgebaseerde linguistiek**. Hierdie teorieë beklemtoon die sentrale uitgangspunt dat taalstruktuur ontluik vanuit taalgebruik: "Usage-based theories hold that the essence of language is its symbolic dimension, with grammar being derivative (Tomasello, 2003:5).

Die gebruiksgebaseerde teorieë veronderstel kortliks volgens Tomasello (2001:169) **dat kinders linguistiese uitdrukkings leer vanuit die taal wat in hul omgewing gepraat word en dan sekere algemene kognitiewe en sosiaal-kognitiewe vaardighede soos kategorisering, skematisering, ensovoorts gebruik om hierdie aangeleerde uitdrukkings op 'n kreatiewe wyse te kombineer en te struktureer**. Tomasello en Bates (2001:4) stel ook dat kognitiewe ontwikkeling van kardinale belang is vir die proses om nuwe woorde aan te leer, aangesien 'n mens nie kan praat oor iets wat hy/sy nog nie op 'n manier verstaan en gekonseptualiseer het nie.

Tomasello en Bates (2001:5-6) maak verder die belangrike stelling dat "children must acquire words by extracting their forms from complex utterances and their meanings from complex social-communicative situations; and to produce them they must integrate them into their larger communicative situations". Hulle erken dat die woordleerproses deel is van 'n baie komplekse stel prosesse waardeur kinders leer om linguistiese vorme met die bedoelde betekenis te assosieer (Tomasello en Bates, 2001:6). Aangesien die gebruiksgebaseerde teorieë voorsiening maak vir hierdie proses, is dit toepaslik vir 'n studie waar kinders se vorm-betekenis-passings ondersoek word.

---

<sup>13</sup> Vergelyk Chomsky (1965).

Die gebruiksgebaseerde teorieë maak, aangesien dit aansluit by kognitiewe linguïstiek, voorsiening vir kognitiewe en konseptuele modelle, meganismes, skemas en prosesse wat 'n rol speel tydens eerstetaalverwerwing en die maak van vorm-betekenis-passings. Volgens Behrens (2009:384) maak die gebruiksgebaseerde teorieë tot taalverwerwing staat op insigte vanuit die kognitiewe linguïstiek, "a nonmodular theory that assumes that linguistic structure is tied to the semantics and pragmatics it encodes". Langacker (1998:1) wys uit dat kognitiewe linguïstiek die semiologiese funksie van taal en die belangrike rol van konseptualisering in sosiale interaksie beklemtoon. Verder beklemtoon Langacker (1987:12) die belangrikheid van betekenis in die taalsisteem in sy argument teen die rasionalistiese benadering. Hierdie Chomskiaanse generatiewe tradisie het grotendeels 'n taalsiening gebou op die basis van sintaksis, "disregarding the role of semantics and pragmatics in linguistic theorizing" (Barcelona & Valenzeula, 2011:18). Langacker (1987:12) maak die volgende belangrike opmerking oor betekenis:

Meaning is what language is all about; the analyst who ignores it to concentrate solely on the matters of form severely impoverishes the natural and necessary subject matter of the discipline and ultimately distorts the character of the phenomena described. (Langacker, 1987:12)

Wanneer die verhouding tussen vorm en betekenis ondersoek word, is dit dus belangrik om 'n teorie te gebruik wat 'n beskrywing van betekenis toelaat.

Tomasello (2003:3) sê dat 'n belangrike uitgangspunt van die gebruiksgebaseerde teorieë die feit is dat ontwikkelingsielkundiges en kognitiewe wetenskaplikes nie meer dink dat kinders se leerproses 'n geïsoleerde proses van induksie en die maak van assosiasies is nie, maar eerder dat dit 'n geïntegreerde proses is wat ander kognitiewe en sosiaal-kognitiewe vaardighede betrek.

Daar is twee stappe vaardighede wat veral belangrik is tydens die taalverwerwingsproses, naamlik die *lees van intensies* ("*intention-reading*") en die *vind van patrone* ("*pattern-finding*") (Tomasello, 2003:3-4). Wat die lees van intensies betref, meen Tomasello (2003:3) dat dit verwys na dinge soos: (1) die kind se vermoë om saam met ander persone aandag op sekere objekte en gebeure te vestig; (2) die kind se vermoë om die aandag en aanwysing van ander persone na objekte of gebeure buite die onmiddellike interaksie te volg; (3) die kind se vermoë om ander persone se aandag na 'n sekere objek te trek deur om daarna te wys of ander nie-

linguistiese gebare te gebruik; en (4) die kind se vermoë om kultureel (nabootsend) die intensionele aksies van ander mense, insluitend hulle kommunikatiewe intensies wat kommunikasie onderlê, aan te leer. Hierdie vaardighede ontwikkel ongeveer rondom die ouderdom van nege tot twaalf maande (Tomasello, 2003:3).

These skills are necessary for children to acquire the appropriate use of any and all linguistic symbols, including complex linguistic expressions and constructions. Indeed, they basically define the symbolic or functional dimension of linguistic communication – which involves in all cases the attempt of one person to manipulate the intentional of mental states of other persons. (Tomasello, 2003:3)

Die ander stel vaardighede, naamlik die vind van patrone, deur Tomasello (2003:4) ook breedweg gedefinieer as *kategorisering*, begin ook al in die vroeë fases van menslike ontwikkeling na vore kom, en sluit dinge in soos die volgende: (1) die kind se vermoë om perseptuele en konseptuele kategorieë te vorm van soortgelyke objekte en gebeure; (2) die kind se vermoë om sensories-motoriese skemas van herhalende patrone rakende persepsie en aksie te vorm; (3) die kind se vermoë "to perform statistically based distributional analyses on various kinds of perceptual and behavioral sequences"; en (4) die kind se vermoë om analogieë (struktuurpassings) tussen twee of meer komplekse gehele te skep, gebaseer op die soortgelyke funksionele rolle van sommige elemente in die onderskeie gehele (Tomasello, 2003:4).

Dit is duidelik dat Tomasello se term *pattern-finding* in der waarheid gelyk gestel kan word aan wat in hierdie studie as *kategorisering* omskryf word. 'n Ondersoek na die vorm-betekenis-passings van jong kinders betrek dus eerder hierdie tweede stel vaardighede wat die kind moet bemeester, naamlik die vind van patrone (kategorisering) en dus is dít die fokus van hierdie studie. Kategorisering (en daarmee saam konseptualisering) is daarom die proses wat die maak van vorm-betekenis-passings onderlê en die verskeie kognitiewe skemas, meganismes en prosesse wat hiertoe lei, saambind.

Volgens Bybee (2006:711) word grammatika binne gebruiksgebaseerde teorieë beskou as 'n persoon se kognitiewe organisering van sy/haar ervarings met taal. Sy sê verder dat die gebruiksgebaseerde teorieë voorstel dat die "general cognitive capabilities of the human brain, which allow it to categorize and sort for identity, similarity, and difference, go to work on the language events a person encounters, categorizing and entering in memory these experiences"

(Bybee, 2006:711). Kategorisering is dus 'n belangrike proses volgens hierdie teorie, aangesien dit 'n groot rol speel in die wyse waarop 'n kind die grammatika van 'n taal opbou.

Behrens (2009:386-387) verskaf 'n opsomming van onder andere Langacker (1987; 2000) en Bybee (2006) se teorie waarin die basiese psigologiese prosesse wat kan rekenskap gee van linguistiese struktuur, uiteengesit word. Hierdie prosesse wat binne die gebruiksgebaseerde siening aanvaar word, is dié van verskansing ("*entrenchment*"), kategorisering, skematisering ("*schema formation*") en veralgemening ("*generalization*"). Met verskansing word verwys na die proses waar 'n herhalende entiteit en die ervaring daarvan in die geheue gevestig word namate die entiteit herhaaldelik voorkom, alhoewel herhaling alleenlik nie kan lei tot die abstrahering van meer algemene inligting nie (Behrens, 2009:386). As 'n verdere stap ten einde veralgemenings te kan maak en kategorieë te kan vorm, moet ooreenkomste en verskille deur die verstand herken word: "It filters out aspects that do not recur, and registers commonalities by comparing stored with new units" (Behrens, 2009:386). Deur middel van abstrahering en veralgemening word skemas, wat gedefinieer kan word as 'n semantiese, fonologiese of simboliese struktuur, gevorm wat ervarings verenig vanuit 'n oorkoepelende perspektief (Behrens, 2009:386). Deur die proses van veralgemening word nuwe strukture gebaseer op vorige ervarings gevorm (Behrens, 2009:387). Hierdie prosesse van verskansing, kategorisering, skematisering en veralgemening sluit dan aan by die term *ontluikendheid* ("*emergence*"), wat verwys na die idee dat nuwe en meer komplekse strukture kan verskyn vanuit eenvoudiger, basiese feite.

Binne die gebruiksgebaseerde tradisie is die sentrale analise-eenheid 'n konstruksie wat verwys na die samevoeging van 'n linguistiese vorm met 'n betekenis of funksie (Goldberg, 1995:140, soos aangehaal deur Van Rooy & Kruger, 2015:48). Die rede vir die keuse van die gebruiksgebaseerde teorieë om in hierdie studie die kinders se vorm-betekenis-passings te bespreek, kry verdere duidelikheid in die volgende samevatting deur Van Rooy en Kruger (2015:48) waar die belang van betekenis uitgelig word.

Taylor (1995: 206) argues that the meaning of a construction is an "experientially primitive gestalt" that is "cognitively simpler than any of its component parts". A construction-based view of grammar, like cognitive (Langacker 1987: 3, 12) and functional (Croft 1995) linguistics more generally, sees no strict differentiation between semantics and syntax, as the generativist view does, but rather embraces the relationship between linguistic form

and meaning as central to an explanation for the shape that language takes. (Van Rooy & Kruger, 2015:48)

Hierdie studie is geskoei op die aanname dat taalstruktuur, en daarmee saam vorm-betekenis-passings, ontluik op grond van ervarings wat deur sekere kognitiewe prosesse soos veral kategorisering en skematisering geprosesseer en georganiseer word. Om 'n beter verstaan te kry van die tipes vorm-betekenis-passings wat Afrikaanse kinders maak, moet die meganismes van kategorisering en konseptualisering wat kinders (onwetend) aanwend ten einde betekenis aan linguistiese vorme te heg en daarvan sin te maak, bestudeer word. Dit is juis sekere kategoriserings- en konseptualiseringsmekanismes wat as teoretiese vertrekpunte aangewend kan word vir die ontginning van hoe vorm-betekenis-passings gemaak word.

### 2.1.2.2 Vorm van kinders se vroeë taalgebruik

Die fase waartydens kinders hul eerste leksikale items begin gebruik, word oor die algemeen gekenmerk as 'n **holofrastiese fase** (Cattell, 2000:6) Volgens Tomasello (2000:65) wil 'n kind uit die aard van die saak verstaan wat 'n volwassene aan hom/haar in 'n uiting probeer kommunikeer, maar wanneer die kind met ander mense probeer kommunikeer, slaag hy/sy dikwels slegs daarin om slegs een linguistiese element van die volwassene se hele uiting te (her)produseer. **'n Holofrase kan dus gedefinieer word as een linguistiese simbool wat as 'n hele uiting funksioneer.**

Volgens Lust (2006:288) verwys die term *holofrase* na die kind se vroeë enkelwoorduiting waartydens 'n hele proposisie moontlik deur 'n enkele woord verteenwoordig word. 'n Voorbeeld van 'n holofrase, soos verskaf deur Tomasello (2000:65), is *Bal?* wat beteken 'Waar is die bal?' of *Bal* wat beteken 'Gee vir my die bal'. Tomasello (2000:65) voer aan dat die kind nie net poog om 'n enkele komponent van die taakgerigte ("*goal-directed*") kommunikatiewe handeling te produseer nie, maar eerder om die hele handeling te produseer, maar slegs daarin slaag om een element te produseer.

Tomasello (2000:37) meld dat die kinders se keuse van watter deel van die volwassene se uiting gebruik gaan word as aanvanklike holofrase, 'n belangrike kwessie vir latere taalontwikkeling is. Volgens Tomasello (2000:37) lê die antwoord waarskynlik in die spesifieke taal wat die kinders aanleer en die tipe diskoers waarin daar met die volwassene omgegaan

word, insluitende die perseptuele markantheid ("*saliency*") van spesifieke woorde en frases in die volwassenes se taalgebruik. Tomasello (2000:38) verduidelik dat kinders wat Engels aanleer, meestal aan die begin relasionele woorde soos *more, gone, up, down, on* en *off* leer, waarskynlik omdat hierdie woorde in volwassenes se taalgebruik markant ("*salient*") is. Hierdie verskynsel kan egter verskil afhangend van die taal wat aangeleer word.

Many of these words are verb particles in adult English, and so the child at some point must learn to talk about the same events with phrasal verbs such as *pick up, get down, put on, and take off*. In Korean and Mandarin Chinese, in contrast, children learn fully adult verbs from the onset of language development because these verbs are more salient in adult speech to them. (Tomasello, 2000:38)

Tomasello (2000:38) vermeld verder dat kinders in alle tale ook die term vir 'n objek gebruik om 'n gebeurtenis of handeling uit te druk, soos byvoorbeeld *Fiets!* as 'n versoek om fiets te ry of *Voëltjie* om te verwys na 'n voël wat verby vlieg. Dié verskynsel beteken dat hulle nog moet leer hoe om die betrokke aktiwiteit linguisties uit te druk, soos byvoorbeeld *Fiets ry!* of *Kyk voëltjie* (Tomasello, 2000:38).

Die vraag van watter woord die kind sal kies om as holofrase te uiter, sluit ook aan by kinders se geneigdheid om sekere woorde eerste aan te leer. Tomasello (2000:45) verdeel hierdie woorde in die volgende kategorieë:

- (a) Algemene naamwoorde: *appel, skoel*
- (b) Spesifieke naamwoorde (eiename): *Mamma, Sarah*
- (c) Aksiewoorde: *gooi, dans*
- (d) Persoonlik-sosiale woorde: *tatta, dankie*
- (e) Bepalers: *koud, nat*
- (f) Funksiewoorde ("*functors*"): *en, van*

Tomasello (2000:45) sê wel verder dat dit oor die algemeen voorkom asof kinders aanvanklik eerder selfstandige naamwoorde leer as werkwoorde of ander tipes woorde.

'n Belangrike afleiding wat Tomasello (2000:38) maak, is dat kinders aanvanklik op verskillende maniere van verskillende ervarings kan praat. "[T]hese ontogenetic starting points frame the

subsequent task in particular ways" (Tomasello. 2000:38). 'n Verdere belangrike afleiding, is die volgende: "Most often their utterances reflect salient components of fully formed utterances that adults use in those scenes. Functionally speaking, children's early one-unit utterances are entire semantic-pragmatic packages – holophrastic expressions – that express a single relatively coherent, yet undifferentiated, communicative intention." Die funksies van kinders se vroeë taalgebruik word derhalwe in 2.1.2.3 bespreek.

### **2.1.2.3 Funksies van kinders se vroeë taalgebruik**

Holofrases hou verband met die kommunikatiewe funksie wat die kind se uiting moet vervul. Volgens Tomasello (2003:36) is hierdie vroeë kommunikatiewe funksies van kinders se eenwoorduitinge 'n integrale deel van die kind se werklikheid en aanvanklik kan hierdie funksies (bv. imperatief of interrogatief) nie so goed onderskeibaar wees van die meer referensiële aspekte van die uiting nie. In hierdie lig word kinders se vroeë eenwoorduitinge, volgens Tomasello (2003:36), gesien as holofrases wat holistiese, ongedifferensieerde kommunikatiewe intensies verteenwoordig, meestal dieselfde kommunikatiewe intensies as die volwassene se uitdrukkings.

Cattell (2000:6) wys uit dat dieselfde leksikale item in verskillende kontekste met verskillende klem en intonasie geuiter kan word en dit maak dit moontlik om verskillende betekenis van dieselfde leksikale item te onderskei.

It's been shown that adults listening to babies' one-word utterances have a high level of agreement as to whether they'd classify particular examples as declarative, interrogative or emphatic utterances, based on what they themselves would mean if they used the particular intonation contour. For example, 'car' said with a rising intonation contour might mean 'Is this a car?', and with a falling contour might mean 'This is a car'. That might suggest that the different utterances of this single word are being used for fuller meanings. (Cattell, 2000:6)

Tomasello (2003:37) maak die opmerking dat kinders, ongeag die taal wat gepraat word, gewoonlik praat oor soortgelyke, markante ervarings, soos byvoorbeeld "the existence-nonexistence-recurrence of people and objects, the exchange-possession of objects, the movement-location of people and objects, various states of objects, and the physical and

mental activities of people". Tomasello (2003:37) verskaf die volgende lys van funksies waarvoor kinders se vroegste taalgebruik (dus hul eerste leksikale items) as holofrases aangewend word:

- (a) Versoek of verwys na die bestaan van objekte (bv. die benoeming daarvan met 'n versoekende of neutrale intonasie).
- (b) Versoek of beskryf die herhaling van objekte of gebeurtenisse (bv. *nog, weer*).
- (c) Versoek of beskryf dinamiese gebeurtenisse waarby objekte betrokke is (bv. soos beskryf word deur *op, af, in, uit, oop, toe*).
- (d) Versoek of beskryf die handelinge van mense (bv. *eet, skop, ry, teken*).
- (e) Lewer kommentaar op die ligging van objekte en mense (bv. *hier, binne, buite*).
- (f) Vra basiese vrae (bv. *Wats-dit? Waar-gaan?*)
- (g) Ken 'n eienskap toe aan 'n objek (bv. *mooi, nat*)
- (h) Gebruik performatiewe om spesifieke sosiale gebeurtenisse en situasies aan te dui (bv. *hallo, tatta, dankie, nee*).

Volgens die gebruiksgebaseerde benadering kan hierdie eenwoorduiting, wat 'n vorm-betekenis-passing is, gedifferensieer en geheranaliseer word soos wat die kind se taalgebruik vorder (Behrens, 2009:396). Die gebruik van 'n holofrase veronderstel dus nie dat die kind alreeds die volledige linguistiese struktuur besit nie, maar eerder dat hy/sy besig is om taalgebruik waar te neem en daardeur die linguistiese struktuur op te bou, soos gesien kan word in die volgende stelling deur Tomasello (2000:66):

And so what the holophrastic child needs to do to become a syntactically competent language user is to be able to move in both directions – from part to whole and from whole to part. She must be able either to "break down" or to "fill out" her holophrases so that she can express her communicative intentions in the more linguistically articulated way of adult speakers. Learning how to do this depends on the child's ability to comprehend not only the adult utterance as a whole, but also the functional role being played by the different linguistic elements in that whole. This is the beginnings of grammar. (Tomasello, 2000:66)

'n Kind het, wanneer hy/sy 'n holofrase produseer, derhalwe die funksie van 'n uiting toegeken aan 'n enkele linguistiese eenheid (oftewel leksikale item) en deur middel van 'n proses waardeur die uiting verder ingevul word met ander linguistiese eenhede, raak die uiting al hoe meer soos die volwassene se konvensionele uiting (Tomasello, 2003:40). Dit is derhalwe belangrik om tydens die analise van die kinders se data in gedagte te hou dat hulle tydens die fase waar eerste leksikale items gebruik word, die items holofrasties aanwend om na 'n verskeidenheid moontlike uitings te verwys.

### 2.1.3 Sleutelterme

Dit is belangrik om 'n aantal relevante sleutelterme vanuit die gebruiksgebaseerde teorieë aan te bied en te definieer, ten einde die teoretiese afbakening te stel waarbinne daar na die data gekyk word.

Wanneer die term **vorm-betekenis-passing** gedefinieer moet word, is dit nodig om te kyk na die onderskeid wat Ferdinand de Saussure (1916) getref het tussen die betekende ("*signifié*") en die betekenende ("*signifiant*") (na Afrikaans vertaal deur Lee, 1966). Volgens De Saussure (1966:44) is die linguistiese eenheid (deur Lee vertaal as 'n *teken*) 'n kombinasie tussen 'n betekende en 'n betekenende. Die betekende is die psigiese entiteit, oftewel die konsep, wat in ons verstande opgeroep word wanneer ons die betekenende (die fonetiese komponent) waarneem (De Saussure, 1966:44-45). Hierdie belangrike onderskeid tussen dít waarvoor die taalteken staan en die taalteken self, het die weg gebaan vir verdere navorsing oor hoe vorm (betekenende) en betekenis (betekende) aan mekaar skakel.

'n Vorm-betekenis-passing is in der waarheid 'n **simboliese struktuur wat volgens Langacker (1998:11) bestaan uit 'n semantiese struktuur wat met 'n fonologiese struktuur geassosieer word – dus het elke simboliese struktuur 'n semantiese en fonologiese pool.** "Every lexical and grammatical element is thus attributed some kind of semantic and phonological value, whether specific or schematic" (Langacker, 1998:11). Elke leksikale item bestaan uit 'n samevoeging van simboliese strukture, dus van semantiese en fonologiese pole (Langacker, 1998:11). Langacker (1998:11) verskaf die volgende voorbeeld ter illustrasie van hierdie verhouding, naamlik [DEUR/deur], waar die hoofletters verwys na die semantiese pool (dus die konsep) en die kleinletters na die fonologiese pool (dus hoe die konsep uitdrukking vind in 'n vorm). In hierdie studie word die tipografiese konvensie [[BUS]/|bus] gebruik om die

vorm-betekenis-passing voor te stel, waar [BUS] verwys na die semantiese pool (oftewel die konsep, naamlik die objek wat in die werklikheid gebruik word om passassiers te vervoer) en |bus| verwys na die fonologiese pool (soos ortografies weergegee, dus in geskrewe letters, deur die respondent).

Dit is aan die orde om **konseptualisering** te definieer, aangesien dit in wese die proses is wat bestudeer word wanneer daar na vorm-betekenis-passings gekyk word. Voor die proses van konseptualisering egter bespreek kan word, moet daar eers duidelikheid wees oor wat met die term **konsep** bedoel word. Volgens Jackendoff (2004:322) kan dit aan die een kant verwys na **iets daarbuite in die wêreld** – byvoorbeeld 'n entiteit soos die "*Newtonian concept of mass*" waaroor gepraat word asof dit **onafhanklik bestaan ongeag wie dit werklik ken of begryp** ("*grasp*"). Jackendoff (2004:323) verduidelik dat die vermoë om iets te begryp 'n vergelyking ontlok met die gryp van 'n fisiese objek, maar dat 'n mens dit in dié geval eerder met sy/haar verstand doen as met sy/haar hand. Aan die ander kant kan 'n konsep verwys na die **entiteit binne jou verstand, 'n private entiteit, 'n produk van die verbeelding wat oorgedra kan word aan ander mense deur middel van taal, gebare, skets of enige manier van kommunikasie** (Jackendoff, 2004:323).

Volgens Langacker (1998:3) word die term *konseptualisering* breedweg geïnterpreteer as die **omvatting van enige tipe mentale ervaring**. Volgens Langacker (1998:3) sluit dit die volgende in: "(a) [B]oth established and novel conceptions; (b) not only abstract or intellectual 'concepts' but also sensory motor, and emotive experience; (c) conceptions that are not instantaneous but change or unfold through processing time; and (d) full apprehension of the physical, social, cultural, and linguistic context." Langacker (1998:3) som dus op dat konseptualisering beskou word as die dinamiese aktiwiteit waardeur die "embodied mind" met die omgewing omgaan.

Pederson en Nuyts (1999:1) definieer konseptualisering ietwat eenvoudiger as **'n persoon se interne voorstelling van kennis oor die wêreld**. 'n Konseptualisering kan daarom beskou word as die kognitiewe voorstelling wat 'n kind maak wanneer daar met 'n sekere entiteit in die wêreld kennis gemaak word. Met wêreld word in hierdie geval, volgens Pederson en Nuyts (1999:1), nie net na die fisiese wêreld (eksterne realiteit) verwys nie, maar ook na die sosiale en psigologiese wêreld. Die bestudering van menslike konseptualisering verskaf 'n probleem, aangesien dit in die kern van die "*black box problem of the human mind*" lê. Konseptualisering kom nooit direk na vore op die waarneembare oppervlak van menslike gedrag nie; dit verskyn

net indirek – "in disguise, coded in or filtered through the 'structural principles' of the many different types of human behavioural systems, linguistic and otherwise" (Pederson & Nuyts, 1999:1-3). In die geval van hierdie studie word kinders se konseptualiserings bestudeer by wyse van die ondersoek van hul taalgebruik en konseptualisering hou verband met vorm-betekenis-passings, aangesien betekenis aan sekere konsepte geheg en deur middel van taal uitgedruk word.

Lakoff (1982:146) verduidelik dat 'n mens, sonder die vermoë om te konseptualiseer en kategoriseer, glad nie in die fisiese wêreld of in sy sosiale en intellektuele lewe sou kon funksioneer nie. Die teorie van **kategorisering** is daarom, volgens Lakoff (1982:146), sentraal tot enige verstaan van ons konseptuele sisteem, en daarom noodsaaklik tot enige verstaan van hoe mense funksioneer, asook wat 'n mens menslik maak. Bornstein en Arterberry (2010:350) wys uit dat kategorieë baie waardevol is in 'n mens se vroeë kinderjare, wanneer talle nuwe objekte, gebeurtenisse en mense teëgekomp word. Kinders sou, sonder die vermoë om te kategoriseer, opnuut op elke nuwe konsep of ervaring moes reageer. Bornstein en Arterberry (2010:350) maak verder 'n belangrike opmerking, naamlik dat insigte oor hoe kategorisering aanvanklik ontwikkel, fundamenteel is tot die verstaan van kinders se kognisie, sowel as ander ontluikende verstandelike funksies soos geheue en taal.

Bybee (2010:7-8) onderskei 'n aantal kognitiewe prosesse wat die ontwikkeling van die linguistiese struktuur beïnvloed, naamlik "categorization, chunking, rich memory storage, analogy and cross-modal association". Met kategorisering verwys Bybee (2010:7) na die **"similarity or identity matching that occurs when words and phrases and their component parts are recognized and matched to stored representations"**. Stukontleding ("*chunking*") verwys na die proses waardeur rye eenhede wat saam gebruik word, saamwerk om meer komplekse eenhede te vorm. Omvangryke geheuestoring ("*rich memory storage*") verwys na die "memory storage of details of experience with language, including phonetic detail for words and phrases, contexts of use, meanings and inferences associated with utterances" (Bybee, 2010:7). Analogie ("*analogy*") is die proses waardeur nuwe uitinge geskep word op grond van reeds ervaarde uitinge. Laastens verwys kuis-modale assosiasies na die vermoë om 'n skakel tussen vorm en betekenis te maak (Bybee, 2010:8).

Bybee (2010:7) sê dat kategorisering die mees omvattende proses is, aangesien dit met al die ander genoemde prosesse in interaksie is. Botha (1995:9) definieer kategorisering as die

proses om te beoordeel of 'n item in 'n sekere kategorie hoort of nie. **Kategorisering vind dus plaas deur middel van 'n proses van vergelyking.** Crystal (2005:199) merk op dat die aanleer van 'n stel leksikale items berus op die aanleer van die eienskappe wat daarmee verband hou. Dit kan verwys na die aanleer van die soortgelyke, maar ook die onderskeidende eienskappe van die items. Daardeur word primitiewe definisies opgebou en later leer die kind die naam van die groter semantiese veld waartoe die item behoort. Hierdie proses wat Crystal beskryf, kom ook neer op kategorisering, aangesien soortgelyke items saam gegroepeer word en ongelyksoortige items van mekaar onderskei word.

Konseptualisering, en daarmee saam kategorisering, speel 'n besliste rol in die taalaanleerproses. Volgens Poulin-Dubois en Graham (2009:194) is daar in enige gegewe situasie 'n aantal kandidate teenwoordig waarna 'n spesifieke woord kan verwys. 'n Kind moet daarom tydens die aanleer van 'n objekwoord eers identifiseer na watter kandidaat die woord verwys (kategoriseer) en dan 'n skakel maak tussen die woord en die objek (vorm-betekenis-passing). Om dit te kan doen, is 'n konseptualisering van die woord nodig (Poulin-Dubois & Graham, 2009:194). Hierdie konseptualisering, oftewel 'kognitiewe voorstelling', is dus 'n beeld wat die kind verstandelik moet stoor en keer op keer moet kan oproep wanneer die woord gebruik word.

Kategorisering is, volgens Croft en Cruse (2004:74), 'n verstandelike proses waardeur verskeie entiteite in die natuurlike wêreld saamgegroepeer of van mekaar onderskei word. Aansluitend hierby stel Bornstein en Arterberry (2010:350) dat kategorisering bydra om die verwarrende realiteit waarin ons ons bevind, verstaanbaar te maak, aangesien dit ons toelaat om te kan veralgemeen. Sonder die proses van kategorisering sou taal dus aan elke afsonderlike entiteit en proses in die wêreld toegeken moes word – 'n so te sê onmoontlike taak. Kategorisering stel ons daarom in staat om taal effektief aan te wend. Labov (1973:342) het ook die belangrikheid van kategorieë in taal beklemtoon.

If linguistics can be said to be any one thing, it is the study of categories: that is, the study of how language translates meaning into sound through the categorization of reality into units and sets of units. (Labov, 1973:342)

Konseptualisering en kategorisering lei tot die daarstelling van sekere **konseptuele kategorieë** in ons verstande. Schatz (1976:1) definieer konseptuele kategorieë as **die groeperings van eenvoudige, feitelike wêreldkennis volgens sommige ooreenkomste in**

**karaktereienskappe.** Volgens Croft en Cruse (2004:74) kan 'n konseptuele kategorie gesien word as 'n abstrakte mentale konstruk ("*abstract mental construct*"). Konseptuele kategorieë word beskou as kognitiewe werktuie en het volgens Croft en Cruse (2004:74) die volgende funksies:

- (a) **Leer:** Hier word verwys na die vermoë om die hede in verband te bring met gelyksoortige aspekte van ervarings uit die verlede, deurdat dit in dieselfde konseptuele kategorie geplaas word.
- (b) **Beplanning:** Die formulering van doelwitte en beplanning van hoe dit bereik gaan word, vereis ook dat kennis verpak word in konsepte wat kenmerkend is van sekere kategorieë.
- (c) **Kommunikasie:** Taal werk in terme van kategorieë en enige linguistiese uitdrukking, hoe gedetailleerd ook al, verteenwoordig slegs die kategorie van referente.
- (d) **Ekonomie:** Kennis word gestoor in terme van groepe en sekere kriteria word daaraan geheg. Die wete dat 'n sekere individu aan 'n sekere kategorie behoort op grond van 'n beperkte kennis van die kriteria, gee toegang tot 'n veel wyer reeks van inligting oor daardie individu.

Vanuit Croft en Cruse (2004:74) se funksies van konseptuele kategorieë kan afgelei word dat dit ook van toepassing kan wees op 'n kind wat besig is om taal aan te leer. Konseptuele kategorisering stel die kind daartoe in staat om taal aan sekere entiteite te kan heg, selfs al is sy/haar woordeskat nog nie uitgebreid genoeg om die entiteit spesifiek te benoem nie. Kinders kan dikwels onderskeidingsvermoë gebruik en raaksien dat 'n sekere entiteit in 'n sekere kategorie hoort, en gee dan 'n benaming wat aanvanklik die hele kategorie insluit. Konseptuele kategorisering verwys dus na die proses om te besluit of 'n item tot 'n sekere kategorie hoort en dit dan daarvolgens te benoem.

Volgens Lakoff (1987:xiv) is die bestudering van konseptuele kategorieë vanuit 'n kognitief-linguistiese siening gebaseer op die volgende belangrike uitgangspunte:

- (a) Denke is beliggaamd, met ander woorde die strukture wat saamgevoeg word om 'n mens se konseptuele sisteem te vorm ontstaan vanuit liggaamlike ervarings en maak in terme van hierdie ervarings sin.

- (b) Denke is verbeeldingryk, só dat daardie konsepte wat nie direk gegrond is in ervarings nie ander prosesse inspan soos metafoor, metonimie en mentale beelde of verteenwoordigings om sin te maak van die eksterne realiteit. Dit is hierdie verbeeldingryke kapasiteit wat abstrakte denke moontlik maak.
- (c) Denke het gestalteienskappe en is daarom nie versplinterd nie; konsepte het 'n algehele struktuur "that goes beyond merely putting together conceptual 'building blocks' by general rules".
- (d) Denke het 'n ekologiese struktuur. "The efficiency of cognitive processing, as in learning and memory, depends on the overall structure of the conceptual system and on what the concepts mean."
- (e) Konseptuele struktuur kan beskryf word deur kognitiewe modelle te gebruik wat die bostaande eienskappe besit.

Daar sal dus binne die konteks van kognitiewe kategorisering en konseptualisering 'n keuse gemaak word van modelle, meganismes, skemas en prosesse wat aangewend kan word om Afrikaanse kinders se vorm-betekenis-passings te kan ondersoek.

#### **2.1.4 Aspekte van konseptualisering en kategorisering**

Soos reeds bespreek is konseptualisering en kategorisering in wese die proses wat ondersoek word wanneer kinders se vorm-betekenis-passings geanaliseer word. Volgens Barcelona en Valenzuela (2011:19) is een van die basiese uitgangspunte van kognitiewe linguistiek dat "our typically human categorization strategies, especially our tendency to construct categories on the basis of prototypical basic-level subcategories or exemplars jointly account, together with cultural, contextual and functional parameters, for the main design features of languages and our ability to learn and use them".

Sekere aspekte van konseptualisering en kategorisering kan gebruik word om te bespreek hoe kinders hul eerste vorm-betekenis-passings maak. Daar word spesifiek vanuit die kognitiewe linguistiek 'n seleksie gemaak van gebruiksgebaseerde modelle, skemas, meganismes en prosesse wat moontlik gebruik kan word om te ondersoek hoe kinders vorm en betekenis met mekaar in verband bring.

Vanuit 'n oorsig oor kognitiewe linguistiek deur Barcelona en Valenzuela (2011) word afgelei dat veral vier aspekte, te wete (1) kategorisering (volgens die prototipemodel); (2) beeldskematiese struktuur; (3) verbeeldingryke kognitiewe meganismes ("*imaginative cognitive mechanisms*"), naamlik metaforiek en metonimie; en (4) konseptuele versmelting, as parameters van 'n teoretiese raamwerk aangewend kan word om die skakels wat tussen betekenis en vorm gemaak word, te kan beskryf. Hierdie aspekte word in die volgende afdeling (2.2) bespreek.

## 2.2 Kategorisering en konseptualisering

### 2.2.1 Inleiding

Barcelona en Valenzuela (2011:17-44) bied 'n sistematiese en samevattende uiteensetting van die aspekte van kognitiewe linguistiek wat betrokke is by die vorm van betekenis. Lakoff (1987), Johnson (1987) en Langacker (1987) is van die belangrikste outeurs wat geskryf het oor betekenis vanuit 'n kognitiewe beskouing, en Barcelona en Valenzuela (2011) verwys deurlopend in hul besprekings na hierdie outeurs. Lakoff, Johnson en Langacker se teorie is dus van kardinale belang vir hierdie studie, maar ter wille van sistematiese aanbieding met die oog op 'n teoretiese raamwerk vir data-analise, word Barcelona en Valenzuela (2011) se afbakening gebruik en verder toegelig deur literatuur van genoemde outeurs.

Barcelona en Valenzuela (2011:19) skryf dat die siening van kognitiewe linguistiek behels dat algemene kognitiewe vermoëns, soos 'n mens se kinestetiese, visuele of sensories-motoriese vermoëns, en bowenal 'n mens se vermoë om te kategoriseer, saam met kulturele, kontekstuele en funksionele parameters verantwoordelik is vir die "main design features of languages and our ability to learn and use them". Die wyse waarop kategorisering beskou word, beïnvloed volgens Barcelona en Valenzuela (2011:21) die metodologie wat gevolg word; in die geval van kognitiewe linguistiek is een van die mees basiese algemene kognitiewe vermoëns wat in die struktuur en gebruik van taal gereflekteer word, dié van kategorisering volgens prototipes. Dus word die prototipemodel van kategorisering as onderliggend aan al die ander kognitiewe vermoëns betrokke by die maak van vorm-betekenis-passings, gesien. Hierdie kategoriseringsmodel word in 2.2.2 met die klassieke model gekontrasteer en verder bespreek.

Verder is dit belangrik om kennis te neem van 'n kernbegrip in kognitiewe linguistiek, naamlik beliggaming ("*embodiment*") wat veral deur Johnson (1987) en Lakoff (1987), sowel as in Lakoff en Johnson (1999) gebruik word. Barcelona en Valenzuela (2011:19) skryf die volgende oor wat hierdie term behels:

Mental and linguistic categories cannot be abstract, disembodied or human-independent. Quite the opposite: we construct and understand our categories on the basis of *experience*, under the constraints imposed by our bodies. Human conceptual categories, the meanings of words and sentences, of linguistic structures at any level, are not just a combination of a set of universal abstract features of uninterpreted symbols. A very large number of these meanings and structures are more or less directly motivated by experience, in many cases, bodily experience. (Barcelona & Valenzuela, 2011:19)

'n Mens maak op 'n sekere manier sin van hierdie ervarings waarin sy/haar taalgebruik gegrond is. Volgens Barcelona en Valenzuela (2011:27) maak 'n mens veral gebruik van sy/haar verbeelding wanneer daar sin gemaak moet word van sekere ervarings (liggaamlik of abstrak). Barcelona en Valenzuela (2011:27) skryf dat mense hul direkte ervarings metafories of metonimies verstaan op die basis van beeldskemas (aanvanklik deur Johnson, 1987, geformuleer, maar ook bespreek deur Lakoff, 1987), "which are preconceptual structures that we acquire as a result of our earliest bodily experiences (basic conceptual complexes, like 'container', 'path', 'centre/periphery', 'up/down')". Hieruit word dus afgelei dat beeldskemas die basis vorm van hoe daar sin gemaak word van ervarings en hoe dit dan aan taal gekoppel word. Beeldskematiese struktuur word in 2.2.3 verder bespreek.

Metaforiek en metonimie word deur Barcelona en Valenzuela (2011:27) beskou as die twee basiese verbeeldingryke kognitiewe meganismes. Hierdie meganismes is "mental projections of mappings of one domain of experience onto a different domain of experience, and they are normally carried out unconsciously and effortlessly" (Barcelona & Valenzuela, 2011:27). Volgens Barcelona en Valenzuela (2011:31) is metaforiek en metonimie nie net 'n kwessie van taalgebruik nie, maar ook fundamenteel 'n kwessie van denke, dus van konseptualisering, en kan dit vir 'n aantal linguistiese en ander fenomene rekenskap gee. Metaforiek en metonimie word in 2.2.4 bespreek as kognitiewe meganismes wat aangewend word om sin te maak van ervarings.

Die laaste aspek wat as deel van kategorisering en konseptualisering bespreek word, is dié van konseptuele versmelting (Turner & Fauconnier, 1995) wat volgens Barcelona en Valenzuela (2011:29) die kognitiewe meganismes, metaforiek en metonimie, ondervang. Hierdie proses van konseptuele versmelting verduidelik, volgens Barcelona en Valenzuela (2011:29), die funksionering van metaforiek en metonimie in diskoers: "It basically claims that in conceptual mapping, as it proceeds in discourse, the source and target domains (or 'input spaces', as they are called) are mapped onto a 'blended space' or 'blend', where source and target are partially mixed, and which is normally only a provisional *ad hoc* domain." Konseptuele versmelting word verder in 2.2.5 bespreek.

Vanuit Barcelona en Valenzuela (2011) se bespreking kan afgelei word dat daar dus 'n mate van sistematiek is waarvolgens hierdie aspekte van kategorisering en konseptualisering verpak kan word, naamlik dat ervarings mentaal gestruktureer word volgens sekere beeldskemas, dat hierdie ervaringskemas geprojekteer en uitgebrei kan word volgens metaforiek en metonimie en dat die proses van konseptuele versmelting die funksionering van die projeksies volgens die kognitiewe meganismes verder kan toelig. Die prototipemodel van kategorisering is gedurig onderliggend aan al hierdie aspekte en word derhalwe eerste bespreek. Hierdie aspekte verloop egter nie noodwendig altyd chronologies nie, maar is aanhoudend met mekaar in wisselwerking en nie noodwendig verbonde aan 'n sekere volgorde nie.

### 2.2.2 Kategoriseringsmodelle

Wanneer dit kom by die voorstelling en beskrywing van kategoriestructuur, bestaan daar twee modelle – die **klassieke ('oorspronklike') model** en die **prototipemodel**. Dit is belangrik om kennis te dra van beide hierdie modelle, aangesien dit die manier waarop kategorieë gesien word, beïnvloed, en twee vlakke van kategorisering verteenwoordig. Dit blyk uit 'n literatuurstudie oor kategorisering dat alle tipes kategorieë op 'n sekere wyse deur albei modelle voorgestel kan word. Die siening in hierdie studie is egter dat die prototipemodel onderliggend is aan hoe kinders vorm en betekenis met mekaar in verband bring. Die verskynsels wat bestudeer word, bepaal daarom gevolglik die tipe model waarvolgens dit benader sal word. Ten einde die prototipemodel omvattend genoeg te verstaan, word dit hier met die klassieke model gekontrasteer.

### 2.2.2.1 Klassieke model

Die klassieke model definieer konseptuele kategorieë, volgens Van der Auwera en Gast (2011:171), in terme van 'n **stel nodige en voldoende onderskeidende eienskappe**. Dit beteken dat entiteite wat nie die volle stel eienskappe besit nie, nie 'n lid van die kategorie kan wees nie. Enige entiteit wat dus voldoen aan die volledige kriteria om tot die kategorie te behoort, is 'n lid daarvan en alle lede word as gelyk beskou. Volgens Botha (1995:9) is kategorisering volgens hierdie siening 'n onproblematiese verskynsel: "In so 'n benadering word daar vasgehou aan die beskouing wat sedert Aristoteles geld, naamlik: kategorieë is abstrakte houers met items of binne of buite die kategorie." Hierdie siening is vir 'n aantal jare gehandhaaf voor dit deur ander modelle vir kategoriestruktuur teengestaan is.

'n Belangrike aspek van die klassieke model vir kategorisering, wat aansluit by Botha se aanhaling hier bo, is dat kategorieë, volgens Croft en Cruse (2004:76), 'n **duidelik afgebakende grens** het. 'n Entiteit is met ander woorde óf in een kategorie, óf in 'n ander, maar oorvleueling tussen kategorieë kan nie plaasvind nie. 'n Voorbeeld van klassieke kategorieë is dié van die primêre kleure blou, geel en rooi. Hierdie kleure het duidelike grense en 'n kleur moet aan al die kriteria voldoen voor dit beskou kan word as lid van een van dié kategorieë.

'n Verdere eienskap van die klassieke model is, volgens Lakoff (1982:150), dat dit 'n objektiewe teorie van betekenis is. Lakoff (1982:150) verduidelik dat alle psigologiese faktore soos persepsie, kognitiewe beelde, menslike doelwitte, ensovoorts, uitgelaat word. Daar word aangeneem dat die wêreld op enige gegewe oomblik uit objekte met inherente eienskappe en vaste verhoudings bestaan. Lakoff (1982:150) voer aan dat geen psigologiese eienskappe of verhoudings 'n rol speel nie, byvoorbeeld hoe dinge waargeneem word, hoe mense met objekte omgaan, wat mense se bedoelings is, wat hulle kognitiewe beelde is, en so meer. Hieruit kan afgelei word dat hierdie model dus nie menslikheid en verskille tussen mense se persepsies van die wêreld in ag neem nie.

Wanneer verskeie bronne oor kategorisering met mekaar vergelyk word, onder meer Taylor (1995, 1998, 2007), Croft en Cruse (2004), Van der Auwera en Gast (2011), Lakoff (1982) en Aarts (2005), kom daar 'n mate van kritiek vanaf dié outeurs teen die klassieke model van kategorisering aan die lig. Bevindinge teen die klassieke siening wys uit dat daar in sommige gevalle 'n afwesigheid van 'n stel nodige en voldoende voorwaardes vir lidmaatskap in die

kategorie is. Nog bevindinge is dat sommige entiteite die bevoorregte status het van 'beter voorbeelde' as ander in die kategorie en dat kategorieë wel onduidelike grense het. Volgens Taylor (1998:180) fokus die klassieke siening net op die 'goeie' voorbeelde van 'n kategorie en ignoreer die 'swakker' voorbeelde wat op die grense van 'n kategorie lê. Enige tipe kategorie kan dus deur 'n klassieke model voorgestel word, maar die gevaar is dan dat die items wat wel deel is van die kategorie, maar nie aan al die kriteria voldoen nie, geïgnoreer word.

Wat die voorstelling van lede binne die kategorie betref, moet daar volgens Taylor (1998:180) eerder van graad van lidmaatskap gepraat word, aangesien die grense van die kategorie onbepaald is en kategorieë soms om die buiterande kan saamsmelt met naburige kategorieë. 'n Voorbeeld hiervan is myns insiens wanneer die primêre kleure (wat klassieke kategorieë is) gemeng word om sekondêre kleure te vorm. Die grense tussen primêre en sekondêre kleure raak dan vaag en begin oorvleuel, aangesien 'n sekere skakering van oranje dalk in die rooi-kategorie óf die geel-kategorie kan hoort. Hierdie kleur lê dus tipies op die grens tussen twee kategorieë. Dit is om soortgelyke redes dat daar 'n behoefte ontstaan het om 'n teorie te formuleer wat die items wat op die periferie van die kategorie lê, ook betrek. Van der Auwera en Gast (2011:171) is van mening dat die klassieke model van kategorisering wel gebruiklik is in sommige terreine, maar dat dit in werklikheid net 'n idealisering van kategorieë is.

#### 2.2.2.2 Prototipemodel

Die kategoriseringsmodel wat as benadering in hierdie studie gebruik word, is dié van die **prototipemodel** as voorstelling van kategoriestructuur. Die prototipemodel het ontstaan as alternatiewe siening teenoor die klassieke model en word deur Lakoff (1982:10) die **teorie vir natuurlike kategorisering** genoem. Eleanor Rosch en haar kollegas het in die 1970's veral navorsing gedoen oor prototipiese kategorieë en hoe dit voorgestel kan word. Rosch en Mervis (1975:573-74) skryf dat die meeste denktradisies (op daardie stadium) kategorielidmaatskap as 'n digotome, alles-of-niks fenomeen beskou het. Verder wys Rosch en Mervis (1975:573-74) uit dat baie werk in filosofie, psigologie, linguistiek en antropologie aangeneem het dat kategorieë logies begrensde entiteite is en dat kategorielidmaatskap afhang van die item se besit van 'n eenvoudige stel eienskappe. Sommige linguiste soos Jackendoff (1983) en Lakoff (1987) het egter beklemtoon dat die klassieke model nie daaraan voldoen om die rykheid van kategorieë te beskryf nie (Jackendoff, 2002:351).

Die prototipemodel werk met lede van kategorieë wat **nie almal dieselfde status binne die kategorie geniet nie**. Rosch (1978:38) verduidelik dat **prototipes dié lede is wat die struktuur van die kategorie die beste verteenwoordig**. Die prototipiese lid besit daarom die meeste eienskappe wat tipies is aan daardie kategorie. An en Guan (2012:109) definieer prototipes as die "clearest cases of category membership defined operationally by people's judgments of goodness of membership in the category" en stel dat **ander objekte geklassifiseer word op grond van hulle ooreenstemming met die prototipiese lede van 'n kategorie**. 'n Voorbeeld hiervan is die konsep [DUIF] wat vir sommige mense 'n sentrale lid kan wees van die kategorie {VOËL}, aangesien dit aan al die vereistes van dié kategorie voldoen. Daarteenoor gaan [PIKKEWYN] vir sommige mense meer op die periferie van die kategorie lê, aangesien daar sommige eienskappe van die kategorie vir {VOËLS} is waaraan [PIKKEWYN] nie voldoen nie, byvoorbeeld dat pikkewyne nie gereken kan word as vlieënde diere nie.

Lewandowska-Tomaszczyk (2007:145) som die basiese uitgangspunte van die prototipemodel soos volg op:

- (a) Binne prototipiese kategorieë is nie elke lid op 'n gelyke vlak verteenwoordigend van die kategorie nie.
- (b) Kategoriegrense is onduidelik ("*blurred at the edges*").
- (c) Prototipiese kategorieë kan nie gedefinieer word deur 'n enkele stel voldoende kriteria-eienskappe nie.
- (d) Prototipiese kategorieë se semantiese struktuur neem die vorm aan van 'n radiale stel items wat oorvleuel en saamgroepeer.

Hierdie eienskappe van prototipiese kategorieë word onder die idee van die graad van lidmaatskap en vlakke van kategorisering in 2.2.2.2.1 en 2.2.2.2.2 verder bespreek.

#### **2.2.2.2.1 Graad van lidmaatskap en radiale netwerke van konseptuele kategorieë**

Teenoor die klassieke model, beskou die prototipemodel nie alle lede van 'n kategorie as gelyk nie. Volgens Taylor (2007:44) hou die prototipemodel in dat sommige lede van 'n kategorie beoordeel word as **'beter' voorbeelde van daardie kategorie**. 'n Voorbeeld hiervan kan wees dat sommige bome beter verteenwoordigers is van die kategorie {BOOM} as ander (alhoewel

almal steeds as bome geklassifiseer word). Die tipe boom wat dan die beste verteenwoordiger is, word gesien as die prototipe van daardie kategorie. Prototipes is egter ook kultuur- en omgewing-spesifiek. Só sal mense wat in Potchefstroom woon dalk 'n [AKKERBOOM] beskou as die prototipe van die kategorie {BOOM}, aangesien daar baie akkerbome in dié omgewing voorkom. Daarteenoor sal mense wat in die verre noorde van Suid-Afrika woon dalk 'n [KREMETARTBOOM] as die prototipe van {BOOM} beskou. Om te bepaal of 'n sekere lid deel is van die kategorie, sal dit tipies met die prototipe vergelyk word en ander items sal vanaf die prototipiese kern deur middel van vergelyking daarmee verwerf word. Die verskynsel van vergelyking met die prototipe en die bepaling van waar die item dan in die kategorie lê, word, volgens Croft en Cruse (2004:79), **graad van lidmaatskap** genoem.

Daar is verskeie kriteria om die sentraliteit van 'n konsep in 'n kategorie te bepaal. Volgens Croft (1993:270) is die patroon van sentraliteit en grensgevalle 'n groot deel van die onderskeid tussen die betekenis van een woord en 'n ander. Croft (1993:270) noem vier kriteria vir sentraliteit: (1) die mate waartoe die kennis van die konsep toepaslik is op alle entiteite wat in die kategorie val (dus hoe 'generies' dit is), (2) die mate waartoe die kennis van die konsep net toepaslik is op daardie entiteite (die 'karaktereienskappe' wat dit besit), (3) die mate waartoe die kennis van die konsep algemene kennis is in die spraakgemeenskap ('konvensionaliteit'), en (4) die mate waartoe die kennis toepaslik is op die objek self teenoor eksterne entiteite (hoe 'intrinsiek' dit is).

'n Belangrike eienskap van die prototipemodel, soos genoem deur Botha (1995:10), is dat **kategoriegrense as onafgebakend** beskou word en dat kategorielede nie noodwendig konstante eksemplare van die kategorie is nie. Konsepte kan uitbreidings wees van die prototipiese konsep, soos byvoorbeeld 'n [SKOOTREKENAAR] wat die prototipe is van die kategorie {REKENAAR}, en waarvan [PALMREKENAAR] 'n uitbreiding is. Wat graad van lidmaatskap betref, sal [SKOOTREKENAAR] dan sentraal tot die kategorie wees en [PALMREKENAAR] en [LESSENAARREKENAAR] sal in terme van [SKOOTREKENAAR] in die kategorie gerangskik word (vergelyk Van Huyssteen *et al.*, 2008:113). Botha (1995:9) se woorde som hierdie verskynsel op: "Die prototipe dien dus as 'n soort kognitiewe verwysingspunt op grond waarvan die omliggende 'swakker' voorbeelde van die kategorie gedefinieer word."

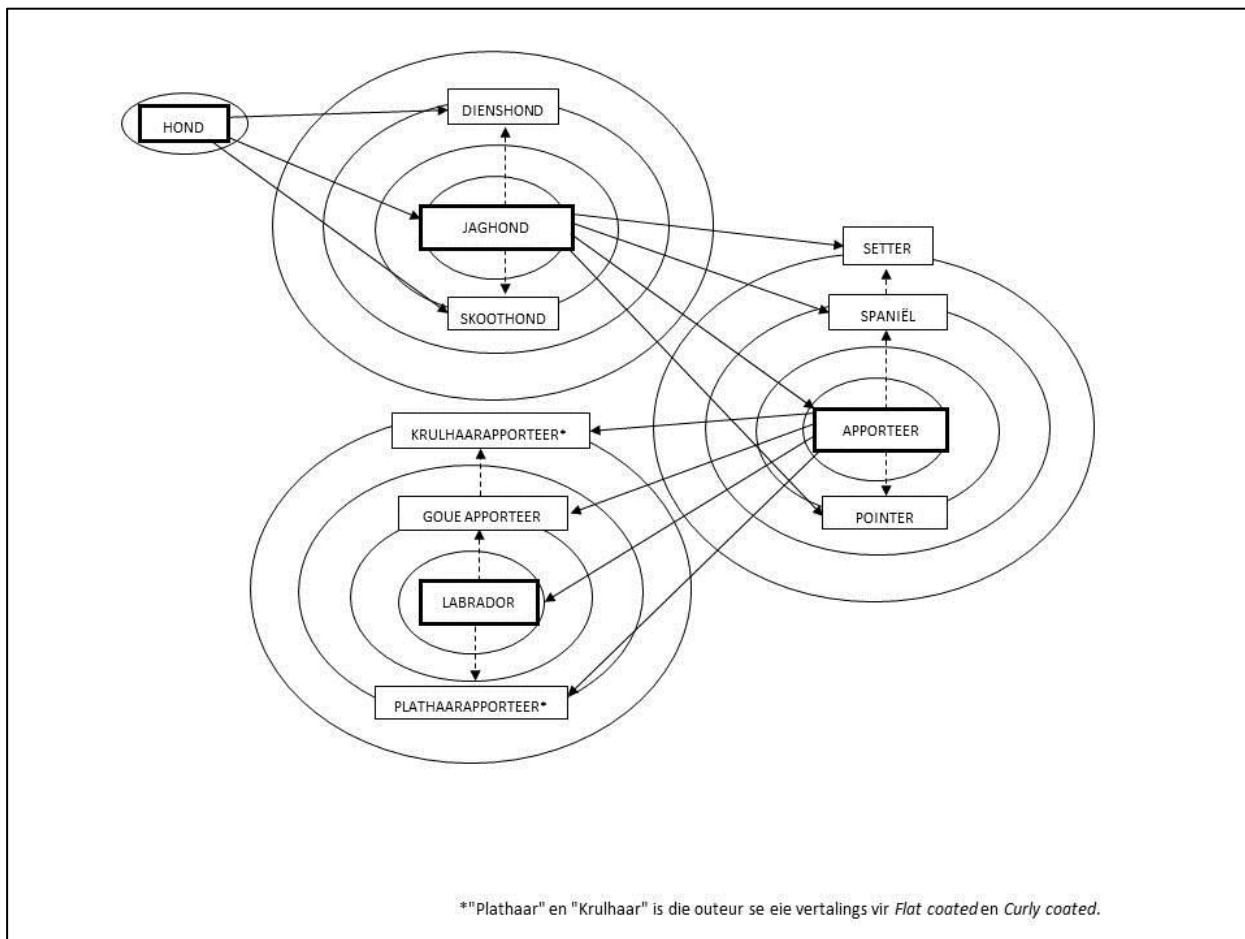
Prototipes kan wel met die verloop van tyd verander soos nuwe ervarings en kennis opgedoen word. Van Huyssteen *et al.* (2008:113) stel byvoorbeeld 'n [LESSENAARREKENAAR] as die prototipe van {REKENAAR}, maar in 2016 sou die 2008-prototipiese rekenaar eerder vervang word met [SKOOTREKENAAR]. [SKOOTREKENAAR] sou op sy beurt waarskynlik oor 'n paar jaar vervang kan word deur die [TABLETREKENAAR]. Dus is die prototipe van 'n kategorie nie 'n vaste gegewe nie en verander dit soos wat tye, kontekste en mense verander of ontwikkel.

Die prototipemodel is 'n werktuig waarmee konseptuele kategorieë voorgestel en benader kan word en waarmee dieper insig in kategorisering bekom kan word. Croft en Cruse (2004:81) verwys na twee weergawes van die prototipemodel waarvolgens konseptuele kategorieë voorgestel kan word. Die eerste weergawe stel 'n konsep voor in terme van 'n lys van eienskappe van kategorielede. Hierdie weergawe is soortgelyk aan die klassieke model, maar die lys van eienskappe word nie beskou as noodsaaklik en voldoende nie. Die sentraliteit van 'n item in die kategorie hang af van hoeveel van die relevante stel eienskappe die item besit. As die item oor 'n groot aantal van die eienskappe beskik, sal dit beskou word as 'n goeie voorbeeld van die kategorie. 'n Item wat oor al die eienskappe beskik, sal die prototipe van die kategorie wees. Wanneer dit gebeur dat daar nie 'n bestaande lid is wat al die eienskappe besit nie, sal die kern van die kategorie verteenwoordig word deur 'n idealisering wat die volle stel eienskappe besit.

Die ander weergawe van die prototipemodel waarna Croft en Cruse (2004:82) verwys, is een wat afhang van die idee van ooreenkoms. In hierdie weergawe word 'n konsep verteenwoordig deur 'n ideale voorbeeld. Lidmaatskap en sentraliteit van ander items kan dan gedefinieer word in terme van hulle ooreenkomste met die ideale voorbeeld, oftewel die prototipe. Sommige konsepte, soos dié van [KLEUR] of [GROOTTE], word beter voorgestel deur die ooreenkomsweergawe, terwyl kompleksere konsepte soos [VOËL] en [VOERTUIG] beter hanteer kan word deur die lys-van-eienskappe-weergawe (Croft en Cruse, 2004:82). Albei hierdie weergawes ondersteun egter steeds die bestaan van grensgevalle.

Die lede wat beskou word as die beste verteenwoordigers van die kategorie word in albei weergawes sentraal in die kategorie geplaas. Hierdie konsep van sentraliteit maak sin wanneer kategorieë in terme van radiale netwerke gesien word. Binne 'n radiale netwerk is daar 'n sentrale kern, in dié geval die prototipe van die kategorie, en ander lede van die kategorie word dan radiaal om die prototipe georganiseer. Hier onder in Figuur 1 word 'n visuele voorstelling

van 'n radiale netwerk van die kategorieë<sup>14</sup> {HOND} – {JAGHOND} – {APPORTEERHOND}<sup>15</sup> – {LABRADOR} gegee. Die konsep van prototipes is egter subjektief, en dus sal elke mens se idee van prototipes van 'n kategorie verskil.



**Figuur 1: Radiale netwerk van {LABRADOR} (eie voorstelling)**

In sommige gevalle word daar in die literatuur na die graad van lidmaatskap as Geskiktheid-van-Eksemplaar ("*Goodness-Of-Exemplar*") verwys (voortaan word verwys na GVE). GVE-graderings is, volgens Croft en Cruse (2004:77), 'n aanduiding van die tipe voorbeeld wat 'n entiteit van 'n kategorie is, waar een 'n baie goeie voorbeeld is en sewe 'n baie swak voorbeeld. Hieruit kan afgelei word dat byvoorbeeld in die geval van die kategorie {VOËL}, sekere lede van

<sup>14</sup> Die kategorieë wat in hierdie netwerk, en in die taksonomie hier onder gebruik word, is geneem uit Hall (2011).

<sup>15</sup> Voortaan sal net verwys word na {APPORTEER}.

die kategorie hoër GVE-graderings gaan hê as ander lede van die kategorie, alhoewel alle lede steeds deel is van die kategorie. Volgens Croft en Cruse (2004:80) is dit in sommige gevalle meer akkuraat om van GVE te praat as van graad van lidmaatskap. As graad van lidmaatskap in terme van persentasies gemeet word, dan sal 'n volstruis byvoorbeeld net 30% voël wees (Croft & Cruse, 2004:80). In hierdie geval is dit beter om vir 'n volstruis 'n GVE-gradering te gee, aangesien dit nog steeds ten volle [VOËL] is, maar nie so 'n goeie voorbeeld van die kategorie as geheel is nie.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat prototipes oor die algemeen die eienskappe besit wat die items binne die kategorie die beste verteenwoordig en die items buite die kategorie die minste verteenwoordig. Items word met die prototipe van 'n kategorie vergelyk en 'n GVE-gradering (of 'n graad van lidmaatskap) word aan die item toegeken om te bepaal waar in die kategorie dit geplaas sal word. 'n Prototipe is nie 'n vaste gegewe nie en sal vir alle mense verskil, aangesien dit baie kontekstspesifiek is. Prototipes kan ook verander soos wat 'n persoon se geografiese of sosiale omgewing verander.

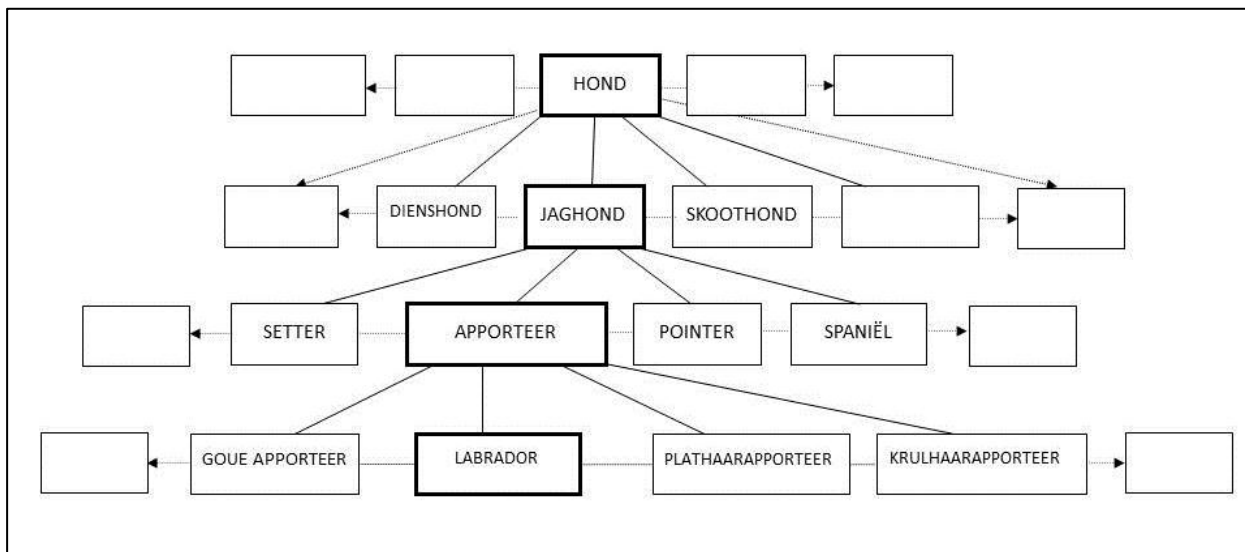
#### 2.2.2.2 Vlakke van kategorisering en taksonomieë van konseptuele kategorieë

Die prototipemodel hou verband met verskillende vlakke van kategorisering, wat veral deur Rosch in haar boek *Principles of Categorization* (1978) bespreek word. Volgens Croft en Cruse (2004:82) kom kategorieë voor op verskillende vlakke van inklusiwiteit, met meer spesifieke kategorieë genestel in meer inklusiewe kategorieë. Botha (1995:11) skryf dat die prototipe, wat as die referent van 'n kategorie optree, op die horisontale vlak staan in verhouding met sy koponieme, maar dat dit op die vertikale vlak in verhouding staan met 'n superordinaat op 'n hoër hiërargiese vlak, of dit tree op as 'n superordinaat en staan dan in verhouding met subordinate op 'n laer hiërargiese vlak.

Die vertikale dimensie waarvan Botha (1995) praat is, volgens Rosch (1978:30), 'n uitbreiding van een vlak tot 'n ander, met ander woorde dit handel oor die vlak van inklusiwiteit – dit is die dimensie waarlangs kategorieë soos byvoorbeeld {LABRADOR}, {APPORTEER}, {JAGHOND} en {HOND} sal verskil. 'n {LABRADOR} sal tipies onder aan hierdie taksonomie wees en 'n {HOND} bo. Só is alle labradors honde, maar nie alle honde is labradors nie. Wanneer daar na die drie kategorieë {HOND}, {JAGHOND} en {APPORTEER} gekyk word, kan dit beskou word

as {HOND}<sub>SUPER</sub>, {JAGHOND}<sub>BASIS</sub> en {APPORTEER}<sub>SUB</sub>. Wanneer die kategorieë {LABRADOR}, {APPORTEER} en {JAGHOND} gekies word, sal {JAGHOND}<sub>SUPER</sub>, {APPORTEER}<sub>BASIS</sub> en {LABRADOR}<sub>SUB</sub> wees. Die superordinaat-, basisvlak- en subordinaatverhouding hang dus af van waar daar in die taksonomie as't ware 'ingezyk' word. Hierdie kategorieë staan dus in 'n uitbreidingsverhouding tot mekaar.

Teenoor die vertikale dimensie bevat die horisontale dimensie, volgens Rosch (1978:30), die segmentering van kategorieë op dieselfde vlak van inklusiwiteit – dit is die dimensie waarlangs kategorieë soos {APPORTEER}, {POINTER}, {SPANIËL}, {SETTER}, en so meer sal verskil. Alle apporteerhonde, pointers, spaniëls en setters is honde, maar apporteerhonde is nie pointers, spaniëls of setters nie, alhoewel daar sekere ooreenkomste tussen dié kategorieë is. Met ander woorde, op die horisontale dimensie staan kategorieë in 'n verlengingsverhouding en in 'n hiponimiese woordverhouding tot mekaar. 'n Skematiese voorstelling van hierdie dimensies lyk soos volg (Figuur 2).



**Figuur 2: Taksonomie van {LABRADOR} (eie voorstelling)**

In hierdie voorstelling kan gesien word dat {FAUNA} – {SOOGDIER} – {HOND} – {JAGHOND} – {APPORTEER} – {LABRADOR} in 'n uitbreidingsverhouding tot mekaar staan. Daarteenoor staan byvoorbeeld {JAGHOND} – {TERRIËR} – {SKOOTHOND} – {DIENSHOND} in 'n verlengingsverhouding tot mekaar. In hierdie taksonomie word {LABRADOR} geprofileer as die mees prototipiese hond. Dit is egter 'n subjektiewe profilering, aangesien die mees prototipiese

hond sal verskil van mens tot mens en dit afhang van watter hond eerste kognitief deur 'n mens gekonseptualiseer word wanneer daar van honde gepraat word.

Hierdie skematiese voorstelling van die vertikale en horisontale dimensie van kategorisering word 'n **taksonomie** genoem. Volgens Rosch (1978:30) is 'n taksonomie 'n **sisteem waardeur kategorieë aan mekaar verbind word deur middel van inklusiwiteit**. Rosch (1978:30) skryf dat elke kategorie in 'n taksonomie totaal vervat is in 'n ander, tensy dit die kategorie op die hoogste vlak is. Op die vertikale dimensie van 'n taksonomie sal daar drie verskillende vlakke geïdentifiseer word: die **basis-, superordinaat- en subordinaatvlak** (Rosch, 1978:30). Elkeen van hierdie vlakke het hul eie onderskeidende eienskappe.

Die basisvlak van kategorisering is die **mees inklusiewe (abstrakte) vlak waarin kategorieë die struktuur van eienskappe wat in die wêreld waargeneem word, die beste kan voorstel** (Rosch, 1978:30). Die rede daarvoor is dat die basisvlak die vlak is waarop items die maklikste deur mense herken word (Rosch, 1978:30). Volgens Botha (1995:11) word items op die basisvlak as perseptuele en funksionele gestaltes gekonseptualiseer en word daar normaalweg op die basisvlak oor die werklikheid gepraat. Wanneer daar van items op die basisvlak gepraat word, kan 'n kognitiewe beeld dadelik gevorm word, aangesien dit die vlak is wat gebruik word vir alledaagse verwysing. Botha (1995:11) gebruik die voorbeeld van die konsepte [PLANT], [STRUIK]<sup>16</sup>, [ROOS] en [RANKROOS]. In hierdie voorbeeld sal [ROOS] op die basisvlak lê, terwyl [PLANT] en [STRUIK] sy superordinate sal wees en [RANKROOS] sy subordinaat. Al hierdie konsepte kan dien as referente vir die konsep [ROOS], maar vir die konsep op die basisvlak kan 'n duidelike kognitiewe beeld wel gevorm word.

Daar is verskeie eienskappe wat die basisvlak onderskei van die superordinaat- en subordinaatvlak. Croft en Cruse (2004:83) bespreek die volgende onderskeidende eienskappe van die basisvlak:

- (a) Dit is die mees inklusiewe vlak waarop kenmerkende gedragspatrone van mekaar onderskei kan word.
- (b) Dit is die basiese vlak waarop 'n duidelike kognitiewe beeld gevorm kan word.
- (c) Dit is die mees inklusiewe vlak waarop daar 'n deel-geheel struktuur vir lede is.

---

<sup>16</sup> Botha (1995:11) praat van 'n roos as 'n blomplant, maar hier word dit eerder met die meer akkurate struik vervang (vergelyk Siebold, 2011).

- (d) Dit is die vlak wat gebruik word vir alledaagse neutrale verwysing.
- (e) Individuele items word vinniger gekategoriseer as lede van basisvlakategorieë as wat die geval is met superordinaat- en subordinaatategorieë.

Die basisvlak is, volgens Rosch (1978:31), die vlak waar lede van die kategorie die meeste of al die eienskappe met mekaar deel. Superordinaat- en subordinaatategorieë het minder gemeenskaplike eienskappe onder lede. Wat ook belangrik is, is dat die basisvlak die getrouste aan die korrelasiestruktuur van die wêreld is, met ander woorde dit is die beste voorstelling van kategorieë in die wêreld.

Soos reeds vroeër genoem, hang die basisvlak, superordinaat en subordinaat binne die taksonomie egter ook af van die verwysingspunt van waar daar gekyk word. In Figuur 2 hier bo, wanneer daar op {APPORTEER} gefokus word, sal dit die basisvlak wees, terwyl {JAGHOND} die superordinaat van {APPORTEER} is en {LABRADOR} die subordinaat daarvan. Elke mens het wel 'n kategorie waardeur hy/sy toegang tot die uitgebreide taksonomie verkry en dit word dan ook die basisvlakitem genoem. Byvoorbeeld, 'n kind wat taal begin aanleer en die kategorieë in die wêreld begin prosesseer, ken nie aanvanklik die uitgebreide taksonomie, soos die voorstelling hier bo van {LABRADOR} nie. Die kind kan wel byvoorbeeld 'n troeteldier hê wat 'n {HOND} is en dan van daar af word die verdere taksonomie uitgebrei – die kind sal byvoorbeeld eers op 'n later stadium leer dat hulle troeteldierhond 'n {LABRADOR} is en sal dié kategorie dan onbewustelik by sy taksonomie voeg. Wat wel ook kan gebeur is dat die kategorie van {HOND} aanvanklik verteenwoordig word deur byvoorbeeld die konsep [BASJAN] wat instaan vir die konsep [HOND] en gerealiseer word deur die naam *Basjan*, aangesien dit die basisvlakterm is wat die kind eerste aanleer. Volgens Croft en Cruse (2004:84) word die benamings vir basisvlakitems nietemin meer gereeld deur ouers gebruik wanneer hulle met hul kinders praat, en is daarom wel dikwels die eerste woorde wat kinders aanleer.

Wat basisvlakobjekte se toepaslikheid verder in taal betref, gaan dit daaroor dat die basisvlakterm die mees bruikbare en gebruikte naam vir 'n item is. Rosch (1978:35) skryf dat hulle in 'n studie bevind het dat volwassenes amper sonder uitsondering prente van subordinaatitems op die basisvlak benoem het, alhoewel hulle ook die korrekte superordinaat- en subordinaatname vir die objekte geken het. Vervolgens skryf Rosch (1978:35) die volgende oor die invloed van die basisvlak op die taal:

On a more speculative level, in the evolution of languages, one would expect names to evolve first for basic-level objects, spreading both upward and downward as taxonomies increased in depth ... it was the basic-level categories that were most often coded by single signs and super- and subordinate categories that were likely to be missing. Thus a wide range of converging operations verify as basic the same levels of abstraction. (Rosch, 1978:35)

Volgens Mervis en Crisafi (1982:258) het twee studies wat deur Rosch (1976) en haar kollegas uitgevoer is, ondersteuning verskaf vir die ontwikkelingsvoorrang vir die basiese vlak van kategorisering. Mervis en Crisafi (1982:259-262) het self ook hierdie bevinding getoets deur middel van 'n eksperiment en het dieselfde resultaat verkry. Hulle het stimuli in die vorm van 24 verskillende prente van objekte of diere gebruik wat in twee superordinaatkategorieë ingedeel kon word, elk met twaalf lede. Elke superordinaatkategorie kon verdeel word in twee basiskategorieë, elk met ses lede. Verder kon elke basiskategorie verdeel word in 'n subordinaatkategorie met ses lede elk. Lede van 'n superordinaatkategorie het 'n baie algemene, abstrakte eienskap gedeel, terwyl lede van 'n basiskategorie soortgelyke vorms gehad het en drie eienskappe gedeel het wat nie deur die ander basiskategorie gedeel is nie. Die twee subordinaatkategorieë wat onder dieselfde basiskategorie geval het, het slegs ietwat verskil in terme van buitelyne en in die plasing van detail. Drie kopieë van elke stimuli is in die studie gebruik.

Die stimuli is verdeel in stelle van drie, waar elkeen die basis-, superordinaat- en subordinaatkategorie getoets het. Die doel van die studie was om te bepaal in watter volgorde van ontwikkeling kinders leer om kategorieë op die drie vlakke van mekaar te onderskei. Een van die drie prente in 'n stel is dan vir elk van die kinders (tussen die ouderdomme van twee en ses) gewys en gevra watter een van die ander twee prente pas die beste by dié een. Hierdie eksperiment het getoon dat die jongste kinders se keuse van die regte prent wat pas by die een wat gewys is, die akkuraatste op die basisvlak was. Die vierjariges kon op die basisvlak en superordinaatvlak die prente uitken en die vyfjariges kon op al drie vlakke die prente uitken (Mervis & Crisafi, 1982:262).

Teenoor die sienings soos hier bo uiteengesit, meen Bornstein en Arterberry (2010:358), dat kinders eerste op 'n meer inklusiewe (superordinaat-) vlak kategoriseer, en later eers op minder inklusiewe vlakke soos die basis- en subordinaatvlak begin kategoriseer. Bornstein en Arterberry (2010:357) het hierdie bevinding geformuleer in 'n studie wat gebruik gemaak het van

"*sequential touching*" om te bepaal hoe kinders kategoriseer. Klein drie-dimensionele modelle van diere, voertuie, vrugte en meubels is gebruik as stimuli. Hierdie objekte, vier van elke super-, basis- of subkategorie, is voor die kind neergesit waarna daar vir hulle gesê is dat hulle met die objekte mag speel. Daar is ook toegesien dat nie meer as twee objekte van dieselfde kategorie in dieselfde onmiddellike omgewing was nie. Die kind is toegelaat om vir twee minute met die objekte te speel en dit te manipuleer hoe hulle ook al wou (Bornstein & Arterberry, 2010:355). Die volgorde waarin die kinders aan die objekte gevat het en hulle saam gegroep het, is toe waargeneem.

Bornstein en Arterberry (2010:357) verduidelik dat die rede vir die resultaat wat hulle in die eksperiment verkry het, is dat meer inklusiewe kategorieë 'n hoër frekwensie in die wêreld het as minder inklusiewe kategorieë, daarom is die akkuraatheid van die klassifikasie ook hoër. Verder sê Bornstein en Arterberry (2010:359) dat dit vir kinders aanvanklik makliker is om te onderskei tussen diere en voertuie as tussen verskillende soorte diere.

Wat die eienskappe van die superordinaatvlak betref, **het lede van hierdie tipe kategorieë min ooreenkomste met lede van naburige kategorieë en ooreenkomste tussen lede van die kategorie is ook betreklik laag** (Croft & Cruse, 2004:84). Verder het superordinaatkategorieë ook minder definiërende eienskappe as basisvlakategorieë. Konsepte op die superordinaatvlak (byvoorbeeld [DIER], [VRUG], [VOERTUIG]) is dikwels perseptueel ongelijksoortig en daarom moeilik om te veralgemeen (Torkildsen *et al.*, 2006:432).

Konsepte op die subordinaatvlak (byvoorbeeld [GRANNY SMITH], [BOERBOEL] en [KANO]) is moeilik onderskeibaar van items op die toepaslike basisvlak (Torkildsen *et al.*, 2006:432). Volgens Croft en Cruse (2004:85) is subordinaatkategorieë nie sulke goeie voorbeelde soos dié van die basisvlak nie, aangesien daar lae onderskeid tussen lede van naburige kategorieë is. Verder is **subordinaatkategorieë minder informatief met betrekking tot hulle onmiddellike basisvlakategorie, met ander woorde wanneer 'n lys van onderskeidende eienskappe opgestel word, is dit betreklik dieselfde as die eienskappe van die basisvlak** (Croft & Cruse, 2004:85).

Alhoewel die basisvlak nie noodwendig die eerste vlak van kategorisering vir kinders is nie, is dit wel die vlak waarop 'n kognitiewe voorstelling van 'n objek gevorm kan word en ook moontlik die vlak waarop benamings vir objekte eerstens toegeken word. Wanneer basisvlakategorieë

met dié van die superordinaat- en subordinaatvlak vergelyk word, verskaf dit bewyse dat dit die beste kategorie is wat vanuit die toepaslike superordinaatkategorie verdeel kan word en waarmee die subordinaatkategorie in verband gebring kan word.

Volgens Poulin-Dubois en Graham (2009:196) het sekere studies gedemonstreer dat teen die ouderdom van twee tot drie maande, kinders voorstellings van globale kategorieë kan vorm, soos byvoorbeeld dat die kategorie {MEUBELS} sekere meubelstukke insluit, maar soogdiere uitsluit. Teen die ouderdom van drie tot vier maande kan kinders kategorievoorstellings vir die basisvlak vorm, soos dat 'n sekere kategorie die konsep [KATTE] insluit, maar die konsepte [VOËLS], [HONDE] en [PERDE] uitsluit (Poulin-Dubois & Graham, 2009:196). Teen ongeveer die ouderdom van ses tot sewe maande kan kinders meer spesifieke, subordinaat-tipe kategorieë vorm, soos dat die konsep [SIAMESE KATTE] uitgesluit is van die kategorie {SIPERSE KATTE}. Volgens Poulin-Dubois en Graham (2009:196) demonstreer hierdie vroeë perseptuele kategorieë dat kinders gemeenskaplike eienskappe vanuit 'n wye reeks objekte kan onttrek.

Die rede vir die gebruik van die prototipemodel as voorstelling van kategoriestruktuur in dié studie, is dat kinders se eerste leksikale items prototipiese effekte kan vertoon. Kinders se aanvanklike kennis van kategorieë is vanselfsprekend nog beperk en daarom sal hulle moontlik een prototipiese konsep se leksikale item gebruik om verteenwoordigend te wees van alle lede binne dieselfde kategorie, of van lede binne meer as een kategorie. In só 'n geval kan die twee onderskeie kategorieë oorvleuel of saamsmelt om die grense. Die prototipemodel sal dus 'n goeie beskrywing van hoe kinders vorm en betekenis uiteindelik met mekaar in verband bring, toelaat.

### 2.2.3 Beeldskematiese struktuur

Volgens Johnson (1987:75) kan daar nie betekenis wees sonder een of ander vorm van struktuur of patroonmatigheid wat verhoudings vestig nie. Barcelona (2003a:214) definieer **beeldskemas** ("*image schemas*") as **prelinguistiese kognitiewe strukture wat op die basis van 'n mens se vroegste ervarings verwerf word en gebruik word in die vorming van die mees basiese konsepte**. Die idee van beeldskemas is oorspronklik deur Johnson (1987) ontwikkel, maar word ook deur Lakoff (1987:271-275) genoem en bespreek. Johnson (1987:75) meld dat die beeldskema nie 'n beeld is nie, maar eerder 'n wyse waarop besondere ervarings

skematies gestruktureer word ten einde orde en verbondenheid aan ons persepsies en konseptualiserings te verskaf. Volgens Johnson (2008:162) sal verskillende tale verskillende terme hê om sekere relasies tussen konsepte uit te druk, maar "languages around the world will still utilize a core set of basic image schemas that arise from our shared embodiment in interaction with shared aspects of the types of environments we inhabit".

Langacker (2008:32) verskaf ook 'n definisie van beeldskemas deur te sê dat dit beskryf word as "schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force". Verder noem Langacker (2008:32) dat beeldskemas gesien word as "'preconceptual' structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (or at least provide a skeletal organization) through combination and metaphorical projection".

Lakoff (1987:271-275) verduidelik beeldskemas in terme van liggaamlike ervarings. Lakoff en Johnson (2002:255) sê dat alles in terme van die liggaam ervaar word: "To know something, you need to be close enough to see the details, but not so close that you can't make out the overall shape of things. You don't want to be someone who *can't see the forest for the trees.*" Die idee dat konsepte in die wêreld op grond van 'n mens se liggaamlike ervarings beleef word, is ook van toepassing op kinders wat vir die eerste keer te doen kry met verskeie konsepte en objekte in die wêreld.

Johnson (1987:126) verskaf 'n lys van 27 beeldskemas ter wille van 'n idee van die omvang van die strukturering van die mens se verstaan volgens beeldskemas. Die lys volg hier in Tabel 1:

CONTAINER	BALANCE	COMPULSION
BLOCKAGE	COUNTERFORCE	RESTRAINT REMOVAL
ENABLEMENT	ATTRACTION	MASS-COUNT
PATH	LINK	CENTER-PERIPHERY
CYCLE	NEAR-FAR	SCALE
PART-WHOLE	MERGING	SPLITTING
FULL-EMPTY	MATCHING	SUPERIMPOSITION

ITERATION	CONTACT	PROCESS
SURFACE	OBJECT	COLLECTION

**Tabel 1: Tipes beeldskemas**

Hierdie lys is slegs gedeeltelik en verskaf nie alle moontlike beeldskemas nie. In der waarheid is dit onmoontlik om 'n volledige lys van beeldskemas te verskaf, aangesien dit te make het met hoe mense ervarings verstaan en struktureer en Johnson (1987:126) noem ook dat hierdie lys afhang van hoe 'n mens "skema" interpreteer. Johnson (1987) bespreek slegs enkele van hierdie beeldskemas en sommige skemas word deur Lakoff (1987) ook bespreek. Daar sal dus in hierdie afdeling slegs kortliks op hierdie skemas gefokus word, naamlik: (1) HOUER ("CONTAINER"); (2) DEEL-GEHEEL ("PART-WHOLE"); (3) SKAKEL ("LINK"); (4) SENTRUM-PERIFERIE ("CENTER-PERIPHERY"); (5) BRON-ROETE-DOELWIT ("SOURCE-PATH-GOAL"); (6) OP-AF ("UP-DOWN"); (7) BALANS ("BALANCE"); (8) DWANG ("COMPULSION"); (9) VERSPERRING ("BLOCKAGE"); (10) TEENKRAG ("COUNTERFORCE"); (11) INSTAATSTELLING ("ENABLEMENT"); (12) AANTREKKING ("ATTRACTION"); (13) SIKLUS ("CYCLE"); en (14) SKAAL ("SCALE").

Die HOUER-skema stel dat 'n mens gedurig sy/haar liggaam ervaar as 'n houer en as 'n ding in 'n houer (soos byvoorbeeld in 'n kamer) – alles is óf binne 'n houer óf daarbuite (Lakoff, 1987:272). Volgens Taylor (1995:337) roep hierdie skema 'n beeld van 'n houer, met sy binne- en buitekant, in die domein van driedimensionele ruimte op. Linguistiese vorme word dikwels gekonseptualiseer as houters, byvoorbeeld *Die inhoud van 'n referaat; Dit is net leë woorde* (Taylor, 1995:337). Binne hierdie skema word die visuele veld dus verstaan as 'n houer, dinge is binne of buite sig (Lakoff, 1987:272).

Persoonlike verhoudings kan ook verstaan word in terme van houters: 'n mens kan vasgevang wees in 'n huwelik en uit 'n verhouding kom (Lakoff, 1987:272). Die HOUER-skema se mees elementêre struktuur veronderstel, volgens Johnson (2008:161), (1) 'n grens, (2) 'n binnegebied, en (3) 'n buitegebied. Hierdie verskynsel sou dus ook geïdentifiseer kon word by kinders wat bewus raak van ruimtelike oriëntering – van die binne- en buiteruimte (afhangende van hul liggaamlike verwysingspunt) en van items wat binne of buite ander items is.

Wat die DEEL-GEHEEL-skema betref, ervaar 'n mens sy/haar liggaam as 'n geheel wat afsonderlike dele ook het (Lakoff, 1987:273). Lakoff (1987:273) verduidelik verder dat 'n mens, om die wêreld te verstaan, bewus moet wees van die deel-geheel-struktuur van ander objekte. Volgens Lakoff (1987:273) is 'n familie 'n voorbeeld van 'n geheel wat onderskeie dele het. So kan 'n liggaam ook gesien word as 'n geheel met dele. Wanneer 'n kind meer van die wêreld om hom/haar begin leer, sien hy/sy al hoe meer verhoudings tussen dinge raak, soos byvoorbeeld dat hy/sy 'n liggaam het, maar dat hy/sy ook so iets soos 'n hand, 'n neus, bene ensovoorts het en dat hierdie dele by mekaar gevoeg is om die geheel te vorm.

Die SKAKEL-skema dui daarop dat sekere entiteite in die wêreld aan mekaar verbind, en hierdie verbinding gesien kan word in terme van enigiets wat bind, soos 'n tou of 'n string (Lakoff, 1987:274). Só word 'n konsep soos sosiale en interpersoonlike verhoudings dikwels, volgens Lakoff (1987:274), verstaan in terme van skakels en sal daar gesê word dat die bande van 'n sosiale verhouding verbreek is. Hierdie tipe skema is meer abstrak as die reedsgenoemde skemas, dus sal dit nie noodwendig van 'n jong ouderdom af al in 'n kind se taalgebruik weerspieël word nie, of dit sal moontlik op 'n meer konkrete wyse uiting vind.

Die SENTRUM-PERIFERIE-skema sluit tot 'n mate aan by die DEEL-GEHEEL-skema, aangesien dit ook handel oor konsepte en objekte wat 'n geheel is. Wat die SENTRUM-PERIFERIE-skema betref, is daar egter 'n sentrum wat belangriker is as die periferiese lede (Lakoff, 1987:274). Wanneer die sentrale dele beskadig word, is dit ernstiger as wanneer die periferiese lede beskadig word. 'n Voorbeeld hiervan is, volgens Lakoff (1987:274), 'n boom wat 'n sentrale stomp en periferiese takke en blare het. Onder normale omstandighede sal 'n boom nie doodgaan wanneer sy takke gesnoei word nie, maar as die stomp afgesaag word, is daar ernstiger gevolge. Die periferie is dus afhanklik van die sentrum, maar die sentrum is nie noodwendig afhanklik van die periferie nie (Lakoff, 1987:274). Kinders kan moontlik al van 'n jong ouderdom af begin beseef dat sommige lede van 'n geheel meer sentraal is tot die voortbestaan van die geheel as ander lede. Myns insiens vertoon hierdie skema opsigself ook prototipiese effekte, aangesien sommige konsepte beskou word as meer sentraal tot 'n kategorie as ander konsepte.

Die OORSPRONG-ROETE-DOELWIT-skema behels dat daar 'n beginpunt, eindbestemming, 'n reeks opeenvolgende liggings/gebeure wat die begin- en eindpunt verbind en 'n rigting is (Lakoff, 1987:275). Wat metafore betref, kan enige doel verstaan word in terme van 'n eindbestemming en hoe 'n mens dié bestemming bereik (Lakoff, 1987:275). Taylor (1995:337) noem dat die lewe

dikwels gekonseptualiseer word as 'n reis, oftewel 'n OORSPRONG-ROETE-DOELWIT SKEMA. Só kan die skryf van 'n verhandeling ook as 'n OORSPRONG-ROETE-DOELWIT-skema voorgestel word. Die beginstadium van 'n aanvanklike idee wat gevorm word, word gesien as die bron. Die reeks intermediêre fases soos die lees van toepaslike literatuur, die skryf van 'n navorsingsvoorlegging, die insameling van die data, ensovoorts, kan gesien word as die roete wat gevolg word, en die finale verhandeling is dan die doel wat bereik is. Om hierdie rede kan 'n mens iets sê soos dat 'n tekort aan bronne *in my pad staan om my verhandeling te voltooi*, of dat 'n sekere teorie my *ontspoor* het. In kinders se taalgebruik sal hierdie beeldskema moontlik meer konkreet geïdentifiseer kan word.

Volgens die OP-AF-skema, oftewel die vertikale skema soos Johnson (1987:xiv) dit ook noem, begryp 'n mens vertikaliteit gedurig in 'n hele aantal persepsies en aktiwiteite wat elke dag ervaar word, soos byvoorbeeld om 'n boom te bekyk, om regop te staan, om trappe te klim, om 'n kind se lengte te meet en om te sien hoe die watervlak in die bad rys. Die konsep van kwantiteit word ook gewoonlik verstaan in terme van die OP-AF-skema, aangesien die vlak van iets styg wanneer daar iets bygevoeg word, soos byvoorbeeld wanneer objekte op mekaar gestapel word: "MORE and UP are therefore correlated in our experience in a way that provides a *physical* basis for our *abstract* understanding of quantity" (Johnson, 1987:xv).

Die BALANS-skema is, volgens Johnson (1987:74), so deurdringend en heeltemaal basies tot 'n mens se koherente ervaring van die wêreld en vir sy/haar oorlewing in die wêreld, dat 'n mens dikwels nie eers bewus is van die bestaan van so 'n skema nie. Die struktuur van balans is die skakel wat 'n mens se fisiese ervarings saambind tot 'n relatief koherente en betekenisvolle geheel en die idee van balans is metafories ook belangrik vir 'n mens se verstaan en interpretasie van sekere aspekte in die wêreld (Johnson, 1987:74). Balans is eerstens 'n aktiwiteit wat 'n mens leer deur middel van sy/haar liggaam en nie deur om 'n stel reëls of konsepte te begryp nie – soos die baba wat opstaan, wankel en weer op die grond neerval (Johnson, 1987:74). Balans word nie soseer altyd fisies aangevoel nie, maar die afwesigheid daarvan het wel 'n groot effek op 'n mens se liggaam en dit is hierdie idee wat metafories verleng word tot die konsep dat dinge soms "ongebalanseerd" voel – dus dat daar te veel of te min van iets is sodat die normale, gesonde organisasie van kragte, prosesse en elemente omgekrap is (Johnson, 1987:75). Johnson (1987:75) beklemtoon dat die betekenis van balans ontluik vanuit 'n mens se balansering ("*acts of balancing*") en deur 'n mens se ervaring van sistemiese prosesse en toestande binne sy/haar liggaam.

Die DWANG-skema het, volgens Johnson (1987:45), te make met die ervaring om deur eksterne kragte, soos wind, water, fisiese objekte en ander mense, beweeg te word. Wanneer 'n skare byvoorbeeld begin beweeg, word 'n mens op 'n sekere pad gedwing sonder om dit te kies – soms is 'n krag onweerstaanbaar en soms kan dit wel teengewerk of verander word. In gevalle van dwang kom die krag van êrens af, "has a given magnitude, moves along a path, and has a direction" (Johnson, 1987:45).

Die VERSPERRING-skema sluit aan by die DWANG-skema, aangesien 'n mens tydens 'n situasie van dwang of tydens ander situasies, sekere versperrings beleef wat hom/haar blokkeer of sy/haar krag teenwerk (Johnson, 1987:45). 'n Voorbeeld hiervan is wanneer 'n baba begin kruip en 'n muur bereik wat sy/haar verdere vordering in daardie rigting versper. Die baba moet dan stop of kies om sy/haar krag in 'n ander rigting te stuur – die baba kan ook probeer om oor die versperring of daardeur te gaan wanneer daar genoegsame krag is om dit te kan doen (Johnson, 1987:45). Só 'n tipe ervaring vorm deel van die kind se leerproses rakende die betekenis van krag en van kragtige weerstand.

Die INSTAATSTELLING-skema dui daarop dat 'n mens dikwels in staat voel om een ding te doen, soos om 'n baba of 'n sak op te tel, maar nie noodwendig 'n ander nie, soos om die voorkant van sy/haar kar op te lig (Johnson, 1987:47). Hierdie skema het ook te doen met 'n krag wat uitgeoefen word, sowel as met 'n potensiële roete wat gevolg word, aangesien 'n mens in staat voel om die stoel na die hoek toe te skuif of die baba na die bed toe te vat.

Volgens die AANTREKKING-skema begryp 'n mens hoe dinge na mekaar toe aangetrek word, soos 'n magneet wat 'n stukkie staal aantrek, of 'n stofsuier wat vuilgoed opsuig en ook dat die aarde 'n mens terugtrek wanneer hy/sy opspring (dit skakel ook uiteraard met die BALANS-skema) (Johnson, 1987:47). Die DWANG-skema, VERSPERRING-skema, INSTAATSTELLING-skema en AANTREKKING-skema kan saamgegroepeer word tot die KRAG-skema, aangesien dit alles te make het met ervarings waar 'n sekere krag op 'n objek inwerk (Johnson, 1987:45).

Volgens die SIKLUS-skema het sekere prosesse 'n aanvanklike toestand waarna daar deur 'n reeks gekonnekteerde gebeurtenisse beweeg word en dan eindig die proses waar dit begin het sodat die herhalende patroon weer kan begin (Johnson, 1987:119). Volgens Johnson (1987:119) ervaar 'n mens baie daaglikse gebeurtenisse as sikliese prosesse, soos byvoorbeeld dag en nag, die seisoene, die verloop van 'n lewe (van geboorte tot dood), die

fases van ontwikkeling in plante en diere, ensovoorts. 'n Eenvoudige SIKLUS-skema kan as 'n sirkel voorgestel word met 'n herhalende interne struktuur (Johnson, 1987:119-121).

Die laaste beeldskema wat hier bespreek word, is die SKAAL-skema. 'n Voorbeeld van só 'n beeldskema is, volgens Johnson (1987:121), die metafore MEER IS OPWAARTS en MINDER IS AFWAARTS. 'n Konsep soos [HOEVEELHEID] word volgens vertikaliteit voorgestel en volgens Johnson (1987:122) vind dit só plaas as gevolg van basiese korrelasies tussen strukture in 'n mens se ervaring, soos byvoorbeeld dat die vlak van iets styg wanneer meer van 'n middel bygevoeg word.

This particular metaphor is not based on similarity, since there are no relevant similarities between MORE and UP. Instead, it is based on a correlation in our experience, of the sort just mentioned. The fact of this experiential correlation is not trivial, since it makes possible an important structuring of our concept of AMOUNT. (Johnson, 1987:122)

Johnson (1987:122) meld dat die SKAAL-skema basies is tot beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe aspekte van 'n mens se ervaring: "With respect to the *quantitative* aspects, we experience our world as populated with discrete objects that we can group in various ways and substances whose amount we can increase and decrease." Só kan 'n mens objekte tot 'n hoop byvoeg of wegneem. Wat die kwalitatiewe aspek van die SKAAL-skema betref, kan 'n mens, volgens Johnson (1987:122), ervaar dat objekte of gebeurtenisse 'n sekere graad van intensiteit het, soos dat een lig helderder as 'n ander een is, een aartappel warmer as 'n ander een, een blou dieper is as 'n ander en een tipe pyn meer intens is as 'n ander tipe pyn.

Lakoff (1987:275) sê dat beeldskemas belangrike bewyse verskaf vir die bewering dat abstrakte rede 'n saak van twee dinge is: (1) rede gebaseer op liggaamlike ervarings, en (2) metaforiese projeksies vanaf konkrete na abstrakte domeine. Daar moet dus 'n mate van ooreenstemming in die beeldskematiese struktuur van twee domeine wees, voordat die een op die ander gepas kan word. Hierdie idee kan gesien word in die voorbeeld van die skryf van 'n verhandeling. Hierdie aktiwiteit suggereer 'n struktuur wat soortgelyk aan 'n proses is. Daarom kan 'n reis wat voltooi moet word as metafoor vir die skryf van 'n verhandeling dien.

Volgens Lakoff (1987:283) word kategorieë oor die algemeen verstaan in terme van HOUER-skemas, hiërargiese struktuur in terme van DEEL-GEHEEL-skemas, relasionele struktuur in terme van SKAKEL-skemas en radiale strukture in kategorieë in terme van SENTRUM-PERIFERIE-skemas.

Verder is Lakoff (1987:283) van mening dat metaforiek ook verstaan kan word in terme van beeldskemas deurdat konseptuele domeine (in besonder die bron- en teikendomeine) "are understood as being set off from one another within CONTAINER schemas" en dat passings van entiteite in een domein na entiteite in 'n ander domein verstaan kan word in terme van OORSPRONG-ROETE-DOELWIT-skemas, alhoewel die roete ongespesifiseerd is in hierdie gevalle.

Die bespreekte skemas sal nie noodwendig almal ewe toepaslik in die bestudering van kindertaal wees nie, maar is tog myns insiens deel van die onderliggende konseptuele skemas wat moontlik van 'n jong ouderdom af al in 'n mens se verstand vorm en 'n kind kan help om verbande tussen konsepte te trek. Dit ondersteun die idee dat 'n kind taal volgens ervaringsgedrewe behoeftes aanleer en ook sy/haar ervarings op 'n sekere manier kognitief struktureer. Beeldskemas kan 'n manier wees waarop die kind kan sin maak van konsepte en daardeur taal aan die konsepte te heg, met ander woorde dit kan 'n rol speel in die proses om vorm-betekenis-passings te maak. Die meer abstrakte skemas sal egter nie noodwendig al in vroeë kindertaal realiseer nie.

#### 2.2.4 Metaforiek en metonimie

**Metaforiek** word volgens Lakoff en Johnson (1980:3) beskou as die basis van 'n mens se konseptuele sisteem: "If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor."

Metaforiek verbind, volgens Barcelona (2003a:209), met die prototipemodel, aangesien hierdie teorie opsigself ook prototipiese effekte vertoon. Lakoff en Johnson (1980:5) meld dat die essensie van 'n metafoor daarin lê **om een konsep in terme van 'n ander konsep te verstaan en te ervaar**. Volgens Barcelona (2003a:211) is 'n metafoor 'n **kognitiewe meganisme waar een ervaringsdomein gedeeltelik op 'n ander ervaringsdomein gepas word – die tweede ervaringsdomein word dan gedeeltelik verstaan in terme van die eerste een**. Eienskappe van die brondomein word op die eienskappe van die teikendomein gepas (Barcelona, 2003a:211). Verder moet beide domeine tot verskillende superordinaatkategorieë behoort.

'n Voorbeeld van metaforiek is, volgens Lakoff en Johnson (1980:4), die metafoor van ARGUMENT AS OORLOG en hulle verskaf die volgende voorbeeldsinne (eie vertaling in Afrikaans) ter illustrasie:

- (a) *Jou bewerings is onverdedigbaar.*
- (b) *Hy het elke swakpunt in my argument aangeval.*
- (c) *Hy het al my argumente afgeskiet.*
- (d) *Ek het die argument teen hom gewen.*

Hulle verduidelik dat baie van die dinge wat 'n mens tydens 'n argument doen, deels gestruktureer word in terme van oorlogvoering. Hierdie voorbeeld is 'n bewys dat 'n mens gereeld in alledaagse diskoers, bewustelik of onbewustelik, van metafore gebruik maak. Lakoff en Johnson (1980:5) sê verder dat metafoor nie net in die woorde lê wat 'n mens gebruik nie, maar dat dit ingebed is in die konsepte van alledaagse dinge, soos gesien kan word in die ARGUMENT-voorbeeld. Die metafoor ARGUMENT AS OORLOG kan ook moontlik beskou word as die prototipe in die kategorie van argumentvoering.

Wat metafore in kindertaal betref, stel Popova (2013:2) dat kinders 'n natuurlike gawe het vir die skep van metafore wat deur die herkenning van patrone gedryf word. "Because kids' pattern-recognition circuits aren't yet stifled by narrow conventions of thinking and classification, they are able to produce a cornucopia of metaphorical expressions – but only few of them actually make sense" (Popova, 2013:2). Die rede hiervoor is dat metafore meestal afhang van perseptuele ooreenkomste, maar dat dit meer abstrak as letterlik is – kinders kan wel tot op 'n sekere stadium nog net die letterlike ooreenkomste raaksien en verstaan.

Volgens Popova (2013:3) kan dit soms wel gebeur dat kinders nie verstaan hoe 'n abstrakte konsep op 'n letterlike konsep gepas word nie, aangesien hulle nog onvoldoende lewenservaring het. Popova (2013:3) gebruik self 'n metafoor om dit te beskryf: "What this tells us is that while the hardware for making metaphors may be in-born, the software is earned and learned through living." Metaforiek en die passing van metafore is dus moontlik 'n kognitiewe proses wat nog nie so ontwikkel sal wees by kinders wat net begin om taal aan te leer nie, alhoewel sekere vorm-betekenis-passings moontlik steeds in terme hiervan verstaan kan word.

**Metonimie** is 'n kognitiewe meganisme waar **een konsep van 'n ervaringsdomein gedeeltelik verstaan word in terme van 'n ander konsep binne dieselfde ervaringsdomein of waarvan die konsep instaan vir die ervaringsdomein as geheel** (Barcelona, 2003a:215). Die verskil tussen metaforiek en metonimie is dus dat die twee konsepte wat in metonimie ter sprake is, in dieselfde gemeenskaplike ervaringsdomein vervat is (dus tot dieselfde superordinaat behoort), terwyl die twee konsepte in metaforiek in aparte ervaringsdomeine lê, maar deur sekere meganismes aan mekaar gelykgestel word. Lakoff en Johnson (1980:36) bespreek ook die verskil tussen metaforiek en metonimie deur te noem dat dit twee verskillende tipes prosesse is.

Metaphor is principally a way of conceiving of one thing in terms of another, and its primary function is understanding. Metonymy, on the other hand, has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to *stand for* another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of providing understanding. (Lakoff & Johnson, 1980:36)

Lakoff en Johnson (1980:36) verduidelik dat metonimie ook die funksie het om 'n mens te help om iets te verstaan, aangesien daar byvoorbeeld talle dele is wat kan instaan vir die geheel, maar dat die deel wat 'n mens uitkies juis bepaal op watter aspek van die geheel daar gefokus moet word. Metonimie is ook volgens Lakoff en Johnson (1980:37) "part of the ordinary, everyday way we think and act as well as talk".

Lakoff (1987:77) sê dat dit baie algemeen is vir mense om een aspek wat hulle goed verstaan of wat maklik is om in te sien, te gebruik om in te staan vir die konsep as 'n geheel of vir 'n ander aspek of deel daarvan. Radden en Kövecses (1999:21) se definisie van metonimie is 'n goeie samevatting van wat dié verskynsel behels: "Metonymy is a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same cognitive model." In hierdie geval verwys 'n kognitiewe model na konsepte, vorme (veral linguistiese) en dinge en gebeurtenisse in die 'regte wêreld' (Panther & Thornburg, 2007:239).

Volgens Lakoff en Johnson (1980:36) is *sinekdogee* (soos dit bekend staan in die letterkunde en deur vroeë retorici benoem is) 'n spesiale geval van metonimie waar 'n deel vir die geheel instaan (ook bekend as DEEL VIR GEHEEL) soos in die volgende voorbeelde:

- (a) The *automobile* is clogging our highways. (= the collection of automobiles)
- (b) We need a couple of *strong bodies* for our team. (= strong people)
- (c) There are a lot of *good heads* in the university. (= intelligent people)
- (d) I've got a new *set of wheels*. (= car, motorcycle, etc.)

Buiten vir DEEL VIR GEHEEL, kan ander tipes metonimie soos GEHEEL VIR DEEL en DEEL VIR DEEL ook onderskei word. Lakoff (1987:77) verskaf 'n voorbeeld van 'n GEHEEL VIR DEEL, naamlik om te sê dat *Parys hierdie seisoen korter rokkies bekendstel*. In hierdie geval betrek die konsep [PARYS] 'n algemene domein, naamlik die [HOOFSTAD VAN FRANKRYK], maar ook onder andere die subdomein van die [STAD SELF AS 'N LIGGING], die subdomein van die [MODE-INDUSTRIE VAN DIE STAD] en ook die subdomein van die [MODE-ONTWERPERS] wat woonagtig is in dié stad. Die konsep [PARYS] as 'n geheel, staan dus in vir al die subdomeine wat te make het met die mode-industrie.

Volgens Barcelona (2003b:240) moet die teiken in GEHEEL VIR DEEL baie duidelik onderskeibaar wees van die bron "for the mapping to be felt as a semantic shift". Barcelona (2003b:238) verskaf hier die voorbeeld "*America helped Europe in World War II*" waar AMERIKA instaan vir die VERENIGDE STATE. In hierdie geval is die VERENIGDE STATE 'n duidelik onderskeibare subdomein van die algehele konseptuele domein van AMERIKA (as 'n kontinent).

Barcelona (2003b:240) onderskei verder tussen DEEL VIR GEHEEL en DEEL VIR DEEL deur te sê dat in DEEL VIR GEHEEL "the source is necessarily distinct from the target, because the target is conventionally understood as having a part-whole structure and the source is indisputably understood as a distinct part of it". Die voorbeeld wat hy hier verskaf (soos ook opgeneem in Lakoff & Johnson, 1980:35) is "*She is just a pretty face*" waar dit gesien kan word as LIGGAAMSDEEL VIR DIE HELE PERSOON. Barcelona (2003b:240) verduidelik die voorbeeld soos volg: "[H(aving a) FACE (source) is a primary subdomain in PERSON, but this subdomain is clearly distinct from PERSON, with which it is clearly understood to have a part-whole connection".

Wat die kriteria vir DEEL VIR DEEL betref, sê Barcelona (2003b:240) "the source and the target are not even included as subdomains in each other, for which reason they are regarded as clearly distinct". Die voorbeeld wat hier verskaf word (soos ook opgeneem in Lakoff & Johnson, 1980:37) is die volgende: "*The ham sandwich is waiting for his check.*" Dit veronderstel die

metonimie KOSITEM VIR KLANT. Barcelona (2003b:240) verduidelik dat die KOSITEM onderskeibaar van die KLANT is, alhoewel beide subdomeine in dieselfde domein as geheel is, naamlik RESTAURANTE. Barcelona (2003b:240) som hierdie aspekte op in die volgende aanhaling en onderskei dit van metaforiek.

These observations could be summed up as follows: in metonymy, the target is, *typically*, clearly distinct from the source, either because it is a non-central, hence secondary, subdomain of the source (WHOLE FOR PART metonymies), or because it is not included in the source as a part of it (PART FOR WHOLE or PART FOR PART metonymies). In metaphor, the two domains are also different, but this is due to the fact that they are *not* experientially 'contiguous', and to the fact that neither can include the other. So the causes for the distinctness of source versus target in metonymy are not the same as metaphor.

Lakoff en Johnson (1980:37-40) verwys ook na 'n aantal tipes metonimiese passings waarvan die vertaalde weergawe in Tabel 2 hier onder verskyn.

Tipe metonimie	Voorbeeld
DEEL VIR DIE GEHEEL	Kry jou <i>gat</i> in rat.
PRODUSENT VIR PRODUK	Hy het 'n <i>Ford</i> gekoop.
GEBRUIKTE OBJEK VIR GEBRUIKER	Die <i>busse</i> staak vandag.
BEHEERDER VIR BEHEERDE	<i>Napoleon</i> het by Waterloo verloor.
INSTELLING VIR MENSE VERANTWOORDELIK	Die <i>universiteit</i> gaan nie daartoe instem nie.
PLEK VIR DIE INSTELLING	<i>Washington</i> is onsensitief vir die mense se behoeftes.
PLEK VIR DIE GEBEURTENIS	<i>Pearl Harbour</i> het steeds 'n effek op ons ekonomie.

**Tabel 2: Tipes metonimieë**

Lakoff en Johnson (1980:39) verduidelik verder dat metonimiese konsepte 'n mens toelaat om een ding te konseptualiseer in terme van sy verhouding met iets anders. Verder vermeld hulle dat, net soos met metafore, metonimiese konsepte 'n mens se taal struktureer, maar ook 'n mens se denke, houdings en aksies en dat beide metonimie en metaforiek gegrond is in 'n mens se ervarings. "In fact, the grounding of metonymic concepts is in general more obvious

than is the case with metaphoric concepts, since it usually involves direct physical or causal associations" (Lakoff & Johnson, 1980:39).

In sommige gevalle kan metonimie 'n bron van prototipiese effekte wees. Hierdie verskynsel vind plaas wanneer 'n subkategorie, lid van die kategorie of submodel instaan vir die hele kategorie en dus die prototipe van 'n kategorie word (Lakoff, 1987:79). Volgens Lakoff (1987:79) is dit dikwels die geval met sosiale stereotipes – dit is wanneer 'n subkategorie 'n sosiaal erkende status het om in te staan vir die kategorie as 'n geheel, gewoonlik vir die doel om 'n persoon vinnig op te som.

Die voorbeeld wat Lakoff (1987:79) gebruik om voor te stel hoe 'n metonimie 'n prototipe kan word, is dié van verskillende tipes moeders. Lakoff (1987:84) beklemtoon egter dat hierdie stereotipes kultureel gedefinieer word en nie dieselfde is vir alle kulture nie. Dit is ook nie noodwendig die geval vir die huidige Suid-Afrikaanse konteks nie. Lakoff (1987:79) sê dat die kategorie {MOEDER} – wanneer dit binne 'n koesteringsmodel ("*nurturance model*") bestudeer word – onderskeie subkategorieë kan hê soos {HUISVROUMOEDER}, {WERKENDE MOEDER}, {STIEFMOEDER}, {AANNEEMMOEDER}, {PLEEGSORGMOEDER} ensovoorts. In sommige kulture kan die subkategorie {HUISVROUMOEDER} gesien word as die prototipe van {MOEDER} binne die koesteringsmodel en definieer dit dus die kulturele verwagtings van hoe 'n moeder veronderstel is om te wees. Die konsep [HUISVROUMOEDER] verteenwoordig die hele kategorie in die definiëring van kulturele verwagtings van moeders en kan daarom gesien word as 'n metonimie wat prototipiese effekte vertoon (Lakoff, 1987:80). Ander tipes moeders sal dan in terme van hierdie prototipe gedefinieer word. Volgens Lakoff (1987:84) is daar telkens 'n moontlikheid vir prototipiese effekte wanneer 'n subkategorie (of individu of 'n kategorie) gebruik word om in te staan vir 'n kategorie as 'n geheel.

Wat metonimie in kindertaal betref, is dit opvallend dat nog min studies in hierdie verband uitgevoer is. Pérez-Hernández en Duvignau (2016:385) wys uit dat studies oor die produksie van metaforiese, en tot 'n groter mate metonimiese uitdrukkings deur eentalige kinders baie skaars is en meestal geskakel word aan kinders met 'n verstandelike gestremdheid. Pérez-Hernández en Duvignau (2016:385) beklemtoon verder dat die produksie van metafore en metonimieë deur kinders verskil van dié van volwassenes, aangesien kinders gebruik maak van hierdie konseptuele meganismes om die gapings in hul onvolwasse leksikons in te vul. Hulle

doen dit deur om die betekenis van terme wat hulle alreeds aangeleer het, bietjie verder uit te rek om ander terme en betekenis ook in te sluit.

Die bogenoemde aspekte van metonimie kan dus soos volg opgesom word.

- (a) Metonimie is 'n kognitiewe proses waar een konseptuele entiteit, die brondomein, toegang verskaf tot 'n ander konseptuele entiteit, die teikendomein, binne dieselfde kognitiewe domein.
- (b) Die verskil tussen metaforiek en metonimie is dat metaforiek 'n proses is waar entiteite van twee verskillende ervaringsdomeine aan mekaar gelykgestel word, terwyl metonimie 'n proses is wat plaasvind tussen een ervaringsdomein.
- (c) Metonimie kan DEEL VIR GEHEEL, GEHEEL VIR DEEL of DEEL VIR DEEL wees.
- (d) Metonimie kan 'n resultaat van prototipiese effekte wees. Dit gebeur wanneer 'n subkategorie, lid van 'n kategorie of subdomein instaan vir die kategorie as 'n geheel. Dit is meestal die geval met sosiale stereotipes.

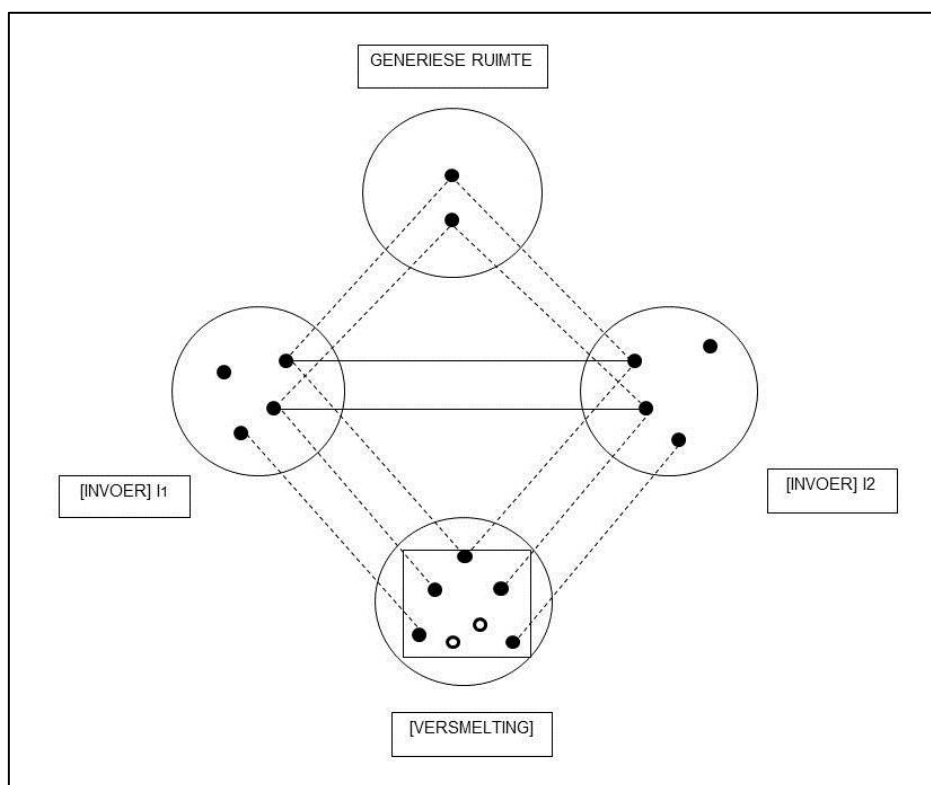
### 2.2.5 Konseptuele versmelting

Turner en Fauconnier (1995:183) verduidelik dat **konseptuele versmelting** (konseptuele integrasie of vermenging) plaasvind wanneer **struktuur van twee of meer mentale invoerruimtes geprojekteer word op 'n 'versmelte' ruimte, wat dan gedeeltelik 'n struktuur vanaf die invoerruimtes erf, maar wat ook 'n ontluikende struktuur van sy eie het**. Volgens Turner en Fauconnier (1995:183) is versmelting aan die werk in baie areas van kognisie en aksie, insluitende metaforiek en konseptuele verandering. Verder sê Fauconnier (2004:269) dat konseptuele integrasienetwerke 'n rol speel in 'n mens se alledaagse konstruksie van betekenis, maar dat 'n mens nie noodwendig bewuste aandag aan hierdie proses gee nie.

'n **Mentale ruimte** word deur Turner en Fauconnier (1995:184) gedefinieer as 'n redelike klein **verstandelik konseptuele pakkie wat opgebou word vir die doeleindes van algemene verstaan en aksie**. Dit is dus ruimtes wat verstandelik gekonstrueer word elke keer wat 'n mens besig is om te praat of te dink. Turner en Fauconnier (1995:186) sê verder oor versmelting: "Blending is a general cognitive operation operating over categorization, the making of hypotheses, inference, and the origin and combining of grammatical constructions." Versmelting

kan daarom in alledaagse taalgebruik, idioome, kreatiewe denke in wiskunde, evolusie van sosiokulturele modelle, grappe, advertering en ander aspekte van linguistiese en nie-linguistiese gedrag opgemerk word.

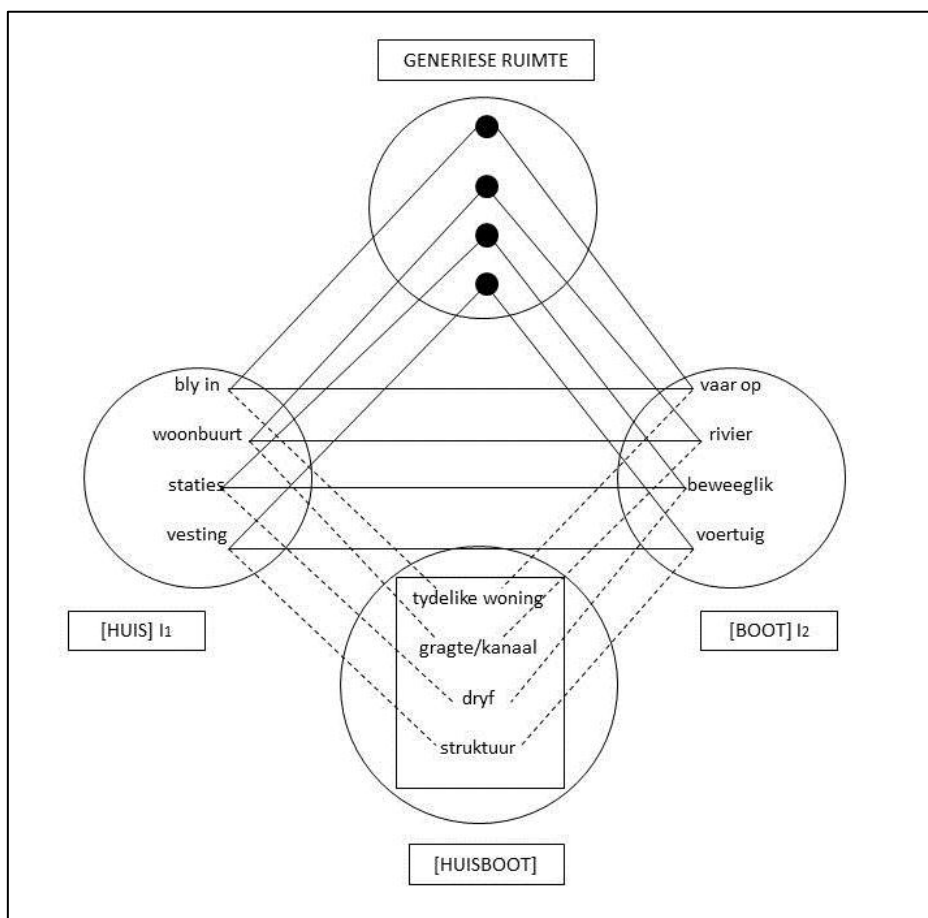
Daar is wel 'n sekere stel beginsels betrokke by konseptuele versmelting. Turner (2007:378) noem eerstens dat 'n gedeeltelike kruisruimtelike passing ("*cross-space mapping*") sekere dele van die twee mentale invoerruimtes met mekaar konnekteer. Verder is daar 'n generiese mentale ruimte wat op beide die invoerruimtes gepas word en die aspekte wat die twee ruimtes in gemeen het, behou. Volgens Turner (2007:378) is daar 'n vierde mentale ruimte, naamlik die versmelte ruimte ("*blended space*") waarna meestal verwys word as die versmelting. 'n Belangrike aspek is dat daar 'n selektiewe projeksie vanaf die invoerruimtes na die versmelting plaasvind, met ander woorde nie alle elemente en verhoudings van die invoer word op die versmelting gepas nie (Turner, 2007:378). 'n Basiese diagram, soos geneem uit Turner (2007:379), van hierdie proses word in Figuur 3 weergegee.



**Figuur 3: Basiese versmeltingsdiagram**

In hierdie basiese diagram verteenwoordig die sirkels, volgens Turner (2007:379), die mentale ruimtes, die soliede lyne wys die passing en kruisruimtelike passing tussen die invoerruimtes aan, en die gespikkelde lyne verteenwoordig die konneksies tussen die invoerruimtes en die generiese ruimte of tussen die invoerruimtes en die versmeltingsruimte. Die soliede vierkant in die versmeltingsruimte verteenwoordig ontluikende struktuur.

'n Voorbeeld van 'n versmelting is dié van [HUISBOOT] waar sekere mentale ruimtes gekonseptualiseer word. 'n Versmeltingsdiagram van so 'n konsep sal waarskynlik lyk soos in Figuur 4.



**Figuur 4: Versmeltingsdiagram van [HUISBOOT] (eie voorstelling)**

In hierdie versmeltingsdiagram kan gesien word hoe eienskappe van 'n [HUIS] en van 'n [BOOT] versmelt om aspekte van 'n [HUISBOOT] te vorm. Die konsepte [HUIS] en [BOOT] is dus die teikendomeine en [HUISBOOT] is die brondomein, die konsep wat verstaan moet word.

'n Versmelting vind dus plaas wanneer daar aan die konsep [HUISBOOT] gedink word, aangesien dit 'n entiteit is wat eienskappe van 'n [BOOT] en 'n [HUIS] besit – 'n ontluikende struktuur kom dus tot stand. Aangesien iemand voorafkennis besit van beide 'n [HUIS] en 'n [BOOT] is dit moontlik om 'n versmelting daarvan te maak. Die generiese ruimte word egter nie ingevul nie, aangesien dit die ruimte verteenwoordig wat bestaan uit die agtergrondkennis wat 'n persoon besit wat onderliggend aan die versmelting is. Dit is dus in der waarheid die hulpmiddel in, of die bron van die verstaan van 'n nuwe konsep. Hierdie agtergrondkennis is heel waarskynlik deel van 'n onbewustelike proses en sal subjektief wees tot elke persoon.

### 2.3 Samevatting

Hoe jong kinders vorm-betekenis-passings maak, suggereer 'n proses van kategorisering en konseptualisering. Ten einde hierdie proses van kategorisering en konseptualisering te kan ondersoek en beskryf, moet bruikbare teorie geselekteer word. Die gebruiksgebaseerde teorieë tot taalverwerwing bied die toegang tot die nodige teorie, aangesien daar in hierdie studie afleidings gemaak word op grond van die kinders se vroeë taalgebruik wat as holofrases beskou word. Die aanname is dus dat kinders 'n linguistiese struktuur opbou deur middel van die herhalende gebruik van taal (die hoofokus is dus op taalgebruik) en dat hierdie opbou en uitbrei van 'n struktuur bemiddel word deur sekere algemene kognitiewe prosesse. Dit is juis teorie rakende sekere kognitiewe prosesse, wat die wyse waarop vorm-betekenis-passings gemaak word, optimaal kan beskryf.

Die kognitiewe teorie, wat aansluit by gebruiksgebaseerde teorieë en as seleksie gebruik word in hierdie studie, is geneem uit Barcelona en Valenzuela (2011:17-44) se bespreking van belangrike uitgangspunte in die kognitiewe linguistiek. Hierdie teorieë, naamlik die prototipemodel tot kategorisering, beeldskematiese struktuur, metaforiek en metonimie en konseptuele versmelting, word sistematies aangewend in die bespreking van die data-analises wat in Hoofstuk 4 aan bod kom.

Wat die twee modelle vir die voorstelling van kategoriestruktuur betref, is die klassieke model geskoei op die konsep dat kategorieë gedefinieer word deur 'n stel nodige en voldoende kriteria en lede as gelykes binne die kategorie beskou word, terwyl die prototipemodel kategorieë definieer op grond van 'n voorbeeld wat daardie kategorie die beste verteenwoordig (alhoewel

lede wat nie heeltemal voldoen aan al die karaktereenskappe van daardie voorbeeld nie, steeds deel is van die kategorie).

Binne die prototipemodel kan twee vlakke van kategorisering onderskei word, te wete die horisontale en vertikale dimensie. Op die horisontale dimensie sal voorstellings in die vorm van radiale netwerke gerangskik word, aangesien dit verwys na die interne struktuur van kategorieë. Op die vertikale dimensie gaan dit oor 'n kategorie se verhouding tot sy superordinaat of subordinaat en word taksonomieë gebruik om dit voor te stel. Beide radiale netwerke en taksonomiese voorstellings van konseptuele kategorieë kan ook verskil van mens tot mens, aangesien die perspektief waarmee dit benader word, 'n invloed daarop kan hê.

Beeldskemas is mentale strukture wat 'n mens help om sy/haar ervarings kognitief en konseptueel te struktureer en daarvan sin te maak. Vanaf 'n mens se vroegste ervarings begin hy/sy al beeldskemas vorm. Beeldskemas verskaf in 'n sekere sin struktuur en patroonmatigheid aan verbande wat daar tussen konsepte bestaan. 'n Aantal beeldskemas wat deur Johnson (1987) en Lakoff (1987) bespreek word, vorm deel van hierdie bespreking, alhoewel nie al die beeldskemas noodwendig ewe toepaslik in die ontleding van kindertaal gaan wees nie. 'n Rede hiervoor is dat sommige beeldskemas meer basies is as ander.

Metaforiek en metonimie word beskou as die twee verbeeldingryke kognitiewe meganismes. Tydens die proses van metaforiese passing word een ervaringsdomein op 'n ander ervaringsdomein gepas sodat die tweede ervaringsdomein in terme van die eerste een verstaan word. Met metonimiese passing word 'n konsep van 'n ervaringsdomein (dus 'n deel van die geheel) gepas op 'n ander konsep van dieselfde domein of op die domein as 'n geheel. Die drie tipes metonimieë wat onderskei word, is DEEL VIR DEEL, DEEL VIR GEHEEL en GEHEEL VIR DEEL. Metonimie is dus 'n kognitiewe proses waar een konseptuele entiteit, die brondomein, toegang verskaf tot 'n ander konseptuele entiteit, die teikendomein, binne dieselfde kognitiewe domein.

Konseptuele versmelting is 'n voorstelling wat inligting verskaf oor onder andere die kognitiewe funksionering van beeldskemas en metaforiek en metonimie, aangesien dit die proses verduidelik van hoe 'n mens kognitief verbande trek tussen konsepte. Tydens konseptuele versmelting verbind eienskappe van twee invoerruimtes met mekaar om deel te vorm van 'n versmeltingsruimte wat sy eie ontluikende struktuur het, maar tog ook gedeeltelik van sy struktuur by die invoerruimtes erf. Hierdie proses is dikwels 'n wyse waarop 'n mens sin maak

van entiteite wat aan mekaar gelykgestel word (metaforiek) of van nuwe entiteite waarmee 'n mens nog nie te doen gehad het nie. Versmeltings vind tog plaas binne 'n generiese raamwerk van sekere agtergrondkennis oor die twee konsepte wat met mekaar versmelt word.



## HOOFSTUK 3: METODE VAN ONDERSOEK

### 3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n uiteensetting van die metode van ondersoek aangebied. Dit sluit aan by die tweede navorsingsdoelstelling, naamlik om geskikte data saam te stel van Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande se eerste leksikale items, dus hul vroeë taalgebruik. 'n Geskikte datastel lei tot die bereiking van die tweede deel van die tweede navorsingsdoelstellings, naamlik om die data te analiseer en sodoende afleidings te maak oor hoe vorm-betekenis-passings deur Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande gemaak word. Die data-analise kom in Hoofstuk 4 aan bod.

Hierdie hoofstuk bevat 'n verduideliking van die respondente en die ondersoekgroep (3.2), wat die data-insameling en kontrolemaatreëls behels het (3.3) en watter prosedure gevolg is tydens die kodering en organisering van die data (3.4). Die teoretiese vertrekpunte rakende die aanpak van die data-analise word in 3.5 bespreek.

### 3.2 Respondente en ondersoekgroep

Die ondersoekgroep van hierdie studie het bestaan uit 21 Afrikaanse kinders (agt seuns en dertien dogters) tussen die ouderdomme van agt en 24 maande. Hierdie kinders moes binne hierdie ouderdomsgroep gewees het gedurende die vyf maande wat die data ingesamel is. Die ma's van die kinders was die respondente en dataversamelaars vir die studie en daar is slegs met hulle gekommunikeer. Die ouers het dus die rol van deelnemer én waarnemer vervul, aangesien die kinders in hul natuurlike omgewing waargeneem moes word ten einde natuurlike en spontane data te bekom.

Die deelnemers is hoofsaaklik opgespoor deur die gebruik van sosiale media. Daar is op verskeie Facebook-groepe<sup>17</sup>, asook op die NWU se intranetstelsel gevra watter ouers sal wil deelneem aan die studie. Verder het deelnemende respondente ander respondente voorgestel of genader. Nadat ouers geïdentifiseer is, is Facebook verder gebruik as 'n

---

<sup>17</sup> Deelnemende ouers is hoofsaaklik op die Facebook-groepe, *Potchefstroom*, *Potch People*, *Kinder klagtes en gedagtes*, *Mammas 24/7*, gewerf.

kommunikasiemedium tussen die navorser en deelnemende ouers en die ouers het voorgeneem om nie met mekaar op hierdie platform te praat oor hul kinders se taalgebruik nie. Die etieknommer (NWU-00184-14-A7) wat vanaf die NWU ontvang is, is alreeds by die aanvanklike uitnodiging tot deelname verskaf. Alle ouers van die kinders het gereelde toegang tot die internet, aangesien hulle hoofsaaklik op dié manier gewerf is en daar met behulp van sosiale media (hoofsaaklik deur 'n Facebook-groep genaamd *Kindertaal en kategorisering*) en e-pos met hulle gekorrespondeer is.

Nadat die respondente vrywillig ingestem en aangemeld het om deel te neem, is daar per e-pos met hulle gekommunikeer. 'n Nuwe e-posadres, naamlik [kindertaalm@gmail.com](mailto:kindertaalm@gmail.com), is vir die doeleindes van die studie geskep. Die aantal respondente wat aanvanklik ingestem het om deel te neem was 41. Na afloop van die e-posse wat uitgestuur is waarin respondente hul deelname aan die studie moes bevestig, het slegs 33 respondente bevestig dat hulle die e-pos ontvang het. Deur die loop van die vyf maande wat data ingesamel is, het twaalf respondente aan die studie onttrek weens 'n verskeidenheid van redes<sup>18</sup>. Die totale oorblywende aantal respondente wat enduit aan die studie deelgeneem het, was 21. Twintig van die kinders se gesinsamestelling bestaan uit 'n blanke ouerpaar, terwyl die oorblywende gesin bestaan uit 'n blanke enkelma met 'n swart aangenome dogter. Soos reeds vermeld in 1.6.5, is daar vir elke kind 'n skuilnaam toegeken en word slegs die skuilnaam gebruik wanneer daar na die spesifieke kind se data verwys word.

Behalwe vir een kind, is al die ander kinders se moedertaal Afrikaans. In hierdie een kind se huishouding word daar beide Afrikaans en Nederlands deur die ouers gepraat. In sommige huishoudings word daar wel ook, veral deur die huishulp, ander tale soos Setswana, isiZulu en Engels met die kinders gepraat. Sommige kinders kry ook blootstelling aan Engels deur veral televisieprogramme. Hierdie blootstelling aan ander tale, met die uitsondering van die kind wat tweetalig grootword, blyk egter nie 'n ingrypende invloed op hul taalontwikkeling te hê nie, en daar word aanvaar dat al die kinders Afrikaansmoedertaalsprekend is.

Tabel 3 bevat die basiese biografiese inligting van die kinders.

---

<sup>18</sup> Die meeste van dié respondente het onttrek weens 'n gebrek aan genoeg tyd om dagboek te hou of dat hulle aangedui het dat hul kinders op die stadium waarop die dagboekinskrywings begin het, nog nie begin praat het nie. Ander respondente het weens persoonlike redes, soos siekte of verhuising, aan die studie onttrek.

Kind	Dorp	Sibbe	Ouderdom ongeveer aan begin van ondersoektydperk	Hoeveelheid leksikale items in data	1ste herkenbare leksikale item(s) en (ouderdom in maande)
Jana	Pretoria (Gauteng)	Nee	15 maande	107	mamma  (9-12)
Marie	Middelburg (Mpumalanga)	Nee	7 maande	14	nee  (6-9)
Karel	Randburg (Gauteng)	Nee	10 maande	26	ta-ta  (6-9)
Wilma	Pretoria (Gauteng)	Ja – suster (3 jaar oud)	12 maande	28	mamma  (6-9)
Alicia	Polokwane (Limpopo)	Ja – broer (3 jaar oud)	18 maande	6	mamma  (9-12)
Ashley	Potchefstroom (Noordwes)	Nee	16 maande	72	mamma  (3-6)
Marni	Potchefstroom (Noordwes)	Nee	12 maande	7	mamma  (9-12)
Francois	Pretoria (Gauteng)	Nee	15 maande	15	mamma  (6-9)
Lena	Hartbeespoort (Noordwes)	Nee	6 maande	12	ma-ma  &  na-na  (6-9)
Jacques	Centurion (Gauteng)	Nee	16 maande	35	mamma  &  pappa  &  ana  (3-6)
Liandri	Potchefstroom (Noordwes)	Ja – broer (5 jaar oud)	19 maande	48	mamma  (9-12)
Anke	Centurion (Gauteng)	Nee	12 maande	45	mamma  (6-9)
Jaco	Pretoria (Gauteng)	Nee	13 maande	48	pappa  &  mamma  (9-12)

Ronel	Klerksdorp (Noordwes)	Nee	10 maande	13	baba  (6-9)
Paul	Potchefstroom (Noordwes)	Nee	16 maande	62	mamama  (6-9)
Anton	Potchefstroom (Noordwes)	Ja – broer (3 jaar oud)	10 maande	19	mamma  (9-12)
Eddie	Potchefstroom (Noordwes)	Nee	10 maande	5	ba  (bad) (9-12)
Mandie	Standerton (Mpumalanga)	Nee	15 maande	61	mamma  (9-12)
Anneri	Viljoenskroon (Vrystaat)	Nee	11 maande	11	hello  (9-12)
Louise	Pretoria (Gauteng)	Ja – suster (3 jaar oud)	8 maande	11	mamma  (6-9)
Henri	Potchefstroom (Noordwes)	Ja – broer (3 jaar oud)	12 maande	22	tatta  (9-12)

*Tabel 3: Basiese biografiese inligting van kinders*

### 3.3 Data-insameling en kontrole

Aan die begin van die ondersoektydperk is daar per e-pos vir elke respondent drie elektroniese dokumente, naamlik (1) 'n Microsoft Word-templaar vir die dagboekinskrywings (Bylaag A), (2) 'n inligtingsdokument (Bylaag B), en (3) 'n videosnit met verdere toeligting, vir die respondente gestuur<sup>19</sup>. Die inligtingsblad het al die nodige inligting bevat rakende die studie. Die video het gedien as 'n verdere verduideliking van presies wat van die ouer as respondent verwag word wanneer hul die dagboekinskrywings voltooi. Daar is per e-pos gekorrespondeer met alle respondente wat ná hierdie aanvanklike kommunikasieronde nog onseker was oor enige aspekte van die data-insameling.

<sup>19</sup> Vergelyk 1.6.3.

Die dagboekinskrywingsformaat bestaan uit 'n voorblad waarop inligting van die studie verskaf is en waarop respondente 'n dokument moes teken waarin hulle toestemming gegee het dat die data van hul kinders se taalgebruik in die studie geanaliseer mag word. Die daaropvolgende bladsye bestaan uit 'n tabel met ses kolomme wat gebruik is om die datainsameling te struktureer. In die eerste kolom word daar gevra wat die woorde en woordkombinasies<sup>20</sup> is wat die kind gebruik het. In die tweede kolom moes die respondent drie voorbeelde noem van kontekste waarin die spesifieke leksikale item gebruik is. Die drie kontekste verskaf die belangrikste inligting vir die interpretasie van die leksikale item en is die sentrale stuk data vir die analise van die semantiese pool van die leksikale item. Die drie kontekste is ook die eerste betroubaarheidsmeganisme (*reliability measure* – vergelyk Rasinger, 2010:55) wat in die formaat ingebou is. Op hierdie manier kon verskeie perspektiewe op die data bekom word en seker gemaak word dat die woorde wat neergeskryf word, werklike leksikale items is wat patroonmatig deur die kinders gebruik word<sup>21</sup>.

In die derde kolom moes respondente aandui wat hul dink die moontlike betekenis is wat die kind aan 'n leksikale item heg. In die vierde kolom moes hulle dan aandui wat hul graad van sekerheid is rakende hierdie moontlike betekenis. Dit is aangedui deur 'n skaal van 1 tot 5, waar 1 heeltemal onseker en 5 heeltemal seker is. Hierdie aanduiding is die tweede betroubaarheidsmeganisme wat in die formaat ingebou is. Waar 'n respondent aangedui het dat sy onseker is oor die betekenis van die leksikale item, is dit in oorweging gebring tydens die analise van die data deurdat daar toe uit die konteks bepaal is of die leksikale item bruikbaar is of nie.

In die vyfde kolom moes die respondent die ouderdom waarop die kind vir die eerste keer die leksikale item gebruik het, aandui. In die sesde kolom moes die respondent aandui of daar 'n ouderdom was waarop die kind opgehou het om die leksikale item te gebruik en of dit toe met 'n ander leksikale item vervang is. Die doel van hierdie inligting was om vas te stel of daar sekere ontwikkeling in die kind se gebruik van 'n leksikale item plaasgevind het.

---

<sup>20</sup> In hierdie geval word "woorde en woordkombinasies" gebruik in die plek van "leksikale items", aangesien dit vir die ouers meer verstaanbare terme is.

<sup>21</sup> Leksikale items waarvan daar nie drie volledige kontekste verskaf word nie, word op meriete beoordeel voordat daar besluit word of dit in die dataset ingesluit word of nie.

Na een maand van datadokumentering het die respondente hul eerste weergawe van die dagboekinskrywings aangestuur sodat daar gekontroleer kon word of hulle op die regte spoor is. Vir sommige respondente is aanbevelings gemaak oor hoe hul die dagboekinskrywings kon verbeter of aanpas om die gepastheid van die data vir die ondersoeksdoel te verseker.

In die laaste maand van die ondersoektydperk is 'n vraelys<sup>22</sup> aan die respondente gestuur wat sekere kontekstuele inligting versoek het. Die vraelys is nie as datastel hanteer nie, maar eerder gebruik as maatstaf vir drie doelwitte: (1) Om moontlike onduidelikhede wat daar kon ontstaan oor die kontekste waarin sekere leksikale items gebruik word, uit die weg te ruim; (2) Om die respondent te begelei om ander moontlike leksikale items te onthou wat nie aanvanklik by die dagboekinskrywings ingesluit was nie; en (3) Om die datastel, naamlik die dagboekinskrywings, so volledig as moontlik toe te lig.

Die vraelys bevat 'n voorblad waarop inligting rakende die studie weereens aangedui is. Verder moes respondente ook hierop toestemming gee vir die gebruik van die inligting wat op die vraelys ingevul is. Die vraelys is in afdelings ingedeel waarin sekere kontekstuele inligting versoek word<sup>23</sup>. Hierdie afdelings is: (1) Kind se taalgebruik en ouer se verstaan daarvan; (2) Lede van die gesin en verhouding tot die kind; (3) Persone wat die kind gereeld sien wat 'n moontlike invloed op hul woordeskat het, en hul verhouding tot kind; (4) Permanente oppasser; (5) Troeteldiersoorte in die huishouding en hul name; (6) Speelgroep/Dagsorg; en (7) Aktiwiteite, speelgoed, kos en diere (spesifiek waarvoor die kind baie lief is).

Die respondente is in die inligtingstuk uitgenooi om videogrepe van hul kinders se taalgebruik te verskaf as verdere kontekstuele kontrolemaatstaf, alhoewel dit nie as verpligtend gespesifiseer is nie. Slegs vyf respondente het egter kort videogrepe verskaf, wat minder was as die aanvanklike verwagting. Hierdie video's was eindelijk te min om sinvol gebruik te kon word en is derhalwe nie verder geanaliseer nie. Op sekere plekke waar die dagboekinskrywings verkeerd of onvolledig ingevul is (vergelyk 4.2.1), is die data ook nie by die analise betrek nie.

---

<sup>22</sup> Vergelyk 1.6.3.

<sup>23</sup> Hierdie afdelings is gebaseer op Crystal (2005) se kategorieë, soos bespreek in 1.1.2.

### 3.4 Prosedure: Kodering en organisering van data

Die rekenaarsagteware ATLAS.ti is gebruik vir die kodering van die data<sup>24</sup>. Volgens Friese (2012:1) is ATLAS.ti deel van die kwalitatiewe-data-analise-sagtewareprogramme en sy verduidelik dat hierdie program net 'n hulpmiddel in die proses van kwalitatiewe data-analise is, maar dat dit nie self data kan analiseer nie. Friese (2012:1) verduidelik dat ATLAS.ti nuttig is om die kodes of gekodeerde segmente aan te pas, data op grond van sekere kriteria op te spoor, woorde te soek, materiaal te integreer, notas aan segmente te heg, die hoeveelheid kodes of hoeveel keer 'n spesifieke kode gebruik word, te bepaal, en so meer.

Wat die kodes betref, is daar in die eerste plek met 'n deduktiewe metode gewerk ten einde kodes te identifiseer. Kodes wat deur deduktiewe metodes geïdentifiseer is, verwys na vooropgestelde kategorieë vanuit die literatuur wat as vertrekpunt gebruik is<sup>25</sup>. Daar is egter na gelang van die aard van die data ook kodes op 'n induktiewe wyse toegeken, dit is kategorieë wat ontluikend vanuit die data na vore gekom het.

Volgens Zhang en Wildemuth (2005:2) veronderstel 'n kwalitatiewe data-analise (soos gevolg is in hierdie studie) 'n proses waarin rou data in kategorieë en temas in verdeel word gebaseer op geldige afleidings en interpretasie. "This process uses inductive reasoning, by which themes and categories emerge from the data through the researcher's careful examination and constant comparison" (Zhang & Wildemuth, 2005:2). Hulle sê wel verder dat kwalitatiewe data-analise nie noodwendig deduktiewe redenering uitsluit nie, aangesien die genereer van konsepte of veranderlikes vanuit vorige studies ook baie waardevol vir die navorser kan wees (Zhang & Wildemuth, 2005:2). Die kodes wat induktief toegeken is, het dus veral ook te make met die organisering en verdeling van die data in hanteerbare eenhede.

---

<sup>24</sup> Die prosedure en fases van kodering word verder en meer in diepte in 4.2 bespreek.

<sup>25</sup> Soos bespreek in 2.1.2.3 en 2.2. Crystal (2005) se kategorieë (soos bespreek in 1.1.2) word wel nie in die data-analise gekodeer of gebruik nie, aangesien dit nie deel vorm van die fokus van die studie, naamlik om meer te wete te kom oor hoe die kinders vorm en betekenis aan mekaar heg.

### 3.5 Teoretiese vertrekpunte rakende die data-analise

Die data-analise in hierdie studie word ingebed in die raamwerk van die gebruiksgebaseerde benadering tot taalverwerwing. Soos bespreek in 2.1.2.1 veronderstel die gebruiksgebaseerde teorieë dat kinders linguistiese uitdrukkings leer vanuit die taal wat in hul omgewing gepraat word en dan sekere algemene kognitiewe en sosiaal-kognitiewe vaardighede soos kategorisering, skematisering, ensovoorts, gebruik om hierdie aangeleerde uitdrukkings op 'n kreatiewe wyse te kombineer en te struktureer (Tomasello, 2001:169). Hieruit word afgelei dat heelwat van die kinders se taalgebruik die gevolg is daarvan dat sekere leksikale items in hul omgewing deur ander mense gebruik word. Dit sal derhalwe 'n invloed hê op sekere vorm-betekenis-passings wat gemaak word. Verder word afgelei dat sommige van die aangeleerde uitdrukkings op 'n kreatiewe wyse gekombineer en gestruktureer word ten einde by 'n sekere vorm-betekenis-passing uit te kom. In hierdie geval is daar moontlik ander tipes kognitiewe prosesse van konseptualisering en kategorisering ter sprake.

Hierdie kognitiewe prosesse waardeur strukture verder uitgebrei en geprojekteer word, is moontlik, soos bespreek in 2.2, dié van metaforiek en metonimie wat deurgaans in wisselwerking met beeldskematiese struktuur is. Verder kan konseptuele versmelting beskou word as 'n illustrasie van die funksionering van hierdie uitbreidings en projeksies. Hierdie kognitiewe aspekte en prosesse vind daagliks uiting in mense se taalgebruik, aangesien dit te make het met betekenisvorming (vergelyk 2.2.1). Volgens Pérez-Hernández en Duvignau (2016:385) is metafoor en metonimie spesifieke kognitiewe funksionering wat onderliggend is aan 'n mens se konseptualisering van die wêreld.

Die kinders verkeer op hierdie stadium waar eerste leksikale items net begin gebruik word, in 'n holofrastiese fase. Soos bespreek in 2.1.2.3 het 'n kind, wanneer hy/sy 'n holofrase produseer, die funksie van 'n hele uiting toegeken aan 'n enkele linguistiese eenheid (oftewel leksikale item). Die kind kan deur middel van 'n holofrase 'n verskeidenheid funksies kommunikeer, alhoewel die funksies dalk nog nie so gedifferensieerd is nie (Tomasello, 2003:36). Dit is derhalwe belangrik om in gedagte te hou dat die kinders se eerste leksikale items moontlik 'n veel meer omvangryke betekenis kan kommunikeer as wat die geval in volwasse taalgebruik is. Om te bepaal hoe kinders vorm-betekenis-passings op hierdie stadium maak, moet daar 'n poging aangewend word om die funksies wat aan die leksikale item toegeken word, te verstaan.

Die data is met hierdie bepaalde teoretiese raamwerk as vertrekpunt benader, aangesien die identifisering van hoe kinders vorm-betekenis-passings maak, die doelwit van die studie is. Dit beteken dat daar deur sekere perspektiewe na die data gekyk word. Hierdie perspektiewe is gevorm deur die teoretiese raamwerk wat in Hoofstuk 2 aan bod gekom het, en sluit onder meer in dat (1) kinders dinge om hulle waarneem en kategoriseer en sodoende stelselmatig 'n linguistiese steem opbou; (2) dat hierdie linguistiese sisteem (en sekere funksie) aanvanklik deur middel van 'n holofrase talig geproduseer word; (3) dat ervarings moontlik volgens beeldskemas gestruktureer word; (4) dat metaforiese en metonimiese passings gebruik word om ervaringstrukture nog verder uit te brei; en (5) dat konseptuele versmelting deel is van die proses om sin te maak van konsepte.

Daar behoort ook tydens die data-analise in gedagte gehou word dat sekere kognitiewe prosesse plaasvind nog voordat die kind enige leksikale items uiter. Vir die doeleindes van dié studie word daar byvoorbeeld aanvaar dat die kognitiewe prosesse (kategorisering, die strukturering van ervarings volgens beeldskemas, metaforiese en metonimiese passings en konseptuele versmelting) heel waarskynlik die maak van vorm-betekenis-passings voorafgaan. Daar kan egter nie op hierdie stadium al vasgestel word tot watter mate hierdie kognitiewe prosesse konkrete uiting in die kinders se taalgebruik sal vind nie. Die uiteindelijke realisering van hierdie genoemde prosesse in die kind se taalgebruik, sal eers na 'n analise van die data duidelik word.

### 3.6 Samevatting

Die metode van ondersoek het behels dat 21 Afrikaanssprekende kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande se eerste leksikale items en die kontekste waarbinne dit gebruik word, vir vyf maande in die vorm van dagboekinskrywings gerapporteer is. Hierdie metode van data-insameling is ook al in ander studies suksesvol aangewend (vergelyk 1.6.3).

Hierdie studie val binne 'n kwalitatiewe paradigma en die data is met behulp van die sagteware vir kwalitatiewe data-analise, ATLAS.ti, georganiseer en gekodeer. Beide die deduktiewe en induktiewe benadering tot data-analise is gevolg, aangesien daar sekere vooropgestelde kategorieë vanuit die literatuur as vertrekpunt gebruik is, maar daar is egter na gelang van die aard van die data ook kodes op 'n induktiewe wyse toegeken.

Verder is daar sekere teoretiese vertrekpunte waaruit die data-analise benader is. Die data-analise in hierdie studie is ingebed in die raamwerk van die gebruiksgebaseerde benadering tot taalverwerking en teorie vanuit die kognitiewe linguistiek word ook as vertrekpunt gebruik ten einde te kan bepaal hoe die kinders hul eerste vorm-betekenis-passings maak. Om die leksikale items te benader as holofrases wat moontlik een of 'n verskeidenheid funksie(s) uitdruk, is ook belangrik.

## HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN -BESKRYWING

### 4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die analise, sowel as die beskrywing van die data aangebied. Die data-analise en -beskrywing word gedoen ten einde die tweede navorsingsdoelstelling te bereik, naamlik om geskikte data te analiseer en sodoende afleidings te maak oor hoe Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande hul eerste vorm-betekenis-passings maak. Hierdie navorsingsdoelstelling sluit aan by 'n taalspesifieke beskrywing van eerstetaalverwerwing. Die data-analise en -beskrywing word gedoen op die basis van die teorie vanuit die kognitiewe linguistiek wat in Hoofstuk 2 bespreek is.

In 4.2 word 'n oorsig gegee oor hoe die kodering van die data plaasgevind het. Hierdie proses het in drie fases verloop waartydens verskillende kodes aan die data toegeken is. Die tipes passings wat geïdentifiseer is, word in 4.3 en 4.4 bespreek. Hierdie tipes passings kan meer inligting verskaf oor die wyse waarop die kinders hul eerste vorm-betekenis-passings maak. In 4.5 word bespreek wat met 'n *versmeltingsreeks* bedoel word.

### 4.2 Kodering van data

Soos reeds genoem, is die rekenaarsagteware, ATLAS.ti, gebruik om die data te kodeer. Die dagboekinskrywings van elkeen van die respondente is as primêre dokumente (*primary documents*) onder een hermeneutiese eenheid (*hermeneutic unit*) in ATLAS.ti ingevoer. Vervolgens is kodes afsonderlik toegeken aan die betrokke kontekste (vergeelyk die tweede kolom van Bylaag A) waarin 'n leksikale item gebruik word. Die kodes van al die verskillende kontekste waarin 'n spesifieke leksikale item gebruik word, is nie noodwendig ooreenstemmend nie.

Dit is belangrik om in te sien dat die meeste leksikale items wat deur kinders gebruik is 'n tipe vorm-betekenis-passing is, aangesien daar 'n sekere betekenis aan 'n sekere leksikale item geheg word. Die wyse waarop vorm-betekenis-passings gemaak word, kan egter verskil, en daarom is dit nodig om die data in relevante eenhede of klusters te kategoriseer om dit optimaal te kan onderskei en beskryf. Dit het daartoe gelei dat die kodering in drie fases verloop het, te wete (1) die skep van kodefamilies; (2) onderskeid tussen verskillende passings; en (3) kodering van passingskategorieë en -tipes.

#### 4.2.1 Fase 1 – Die skep van kodefamilies

Die eerste fase van kodering het behels dat die data volgens die aard van die leksikale items (oftewel die vorm-betekenis-passings) gekategoriseer is. Dit het daartoe gelei dat vier hoofkodes (of kodefamilies – '*code families*' – soos dit in ATLAS.ti genoem word) aan die leksikale items toegeken is. Hierdie kodes is: <onbruikbaar/onseker>, <nabootsing>, <simplekse passing> en <komplekse passing>.

In die eerste plek is sekere leksikale items as **<onbruikbaar/onseker>** gekodeer op grond van verskeie redes. Eerstens is 'n leksikale item as <onbruikbaar/onseker> gemerk indien die **respondent self onseker was oor die betekenis van die leksikale item**. 'n Voorbeeld hiervan is Anke se gebruik van die leksikale item |dammie|. Haar ma weet in hierdie geval nie waarom Anke dit sê nie, aangesien Anke nie self 'n fopspeen ('*dummy*') gebruik nie. Haar ma vermoed dat sy die woord gebruik om na 'n fopspeen te verwys, en dat sy waarskynlik die woord by haar speelgroep gehoor het, maar kan dit nie met sekerheid bevestig nie. Tweedens is daar voorbeelde van onbruikbare leksikale items waar 'n kind **slegs een keer 'n leksikale item gebruik het**, soos in die geval waar Marni die leksikale item |ba| slegs een keer gebruik het toe die honde geblaf het. Dit kan moontlik dui op klanknabootsing, maar aangesien dit slegs een keer gebruik is en nie in verdere kontekste nie, word dit hier as onbruikbaar bestempel. Daar kan nie verder gekontroleer word of hierdie woord wel een van Marni se gevestigde leksikale items is nie.

In die tweede plek is 'n hele aantal leksikale items as **<nabootsing>** gekodeer. Dit verwys na 'n leksikale item wat **nie spontaan deur die kind gebruik is nie**, maar slegs as nabootsing van die ouer of iemand anders se taalgebruik. 'n Voorbeeld van só 'n leksikale item is Jana se gebruik van die leksikale item |ha| slegs as nabootsing van wanneer haar ma die woord *hard* gebruik. Uiteraard is daar sekere (byvoorbeeld fonologiese of fisiologiese) prosesse ter sprake wanneer 'n kind taalgebruik naboots, maar aangesien dit myns insiens (nog) nie 'n voorbeeld van 'n soort vorm-betekenis-passing is nie, word dit nie ingesluit by die fokus van hierdie studie nie en derhalwe nie verder geanaliseer nie.

In die derde plek is die meeste leksikale items as 'n **<simplekse passing>** gekodeer. Met *simplekse passing* word bedoel dat die vorm-betekenis-passing, **meer volgens of nader aan konvensie is, alhoewel die passing tussen die leksikale item en die volledige**

**holofrastiese gebruik (wat die funksie betref) moontlik verdere interpretasie verg.** Dit word gereken as 'n wyse waarop 'n vorm-betekenis-passing gemaak word en dus verder in 4.3 bespreek.

In die vierde plek is sommige leksikale items as 'n **<komplekse passing>** gekodeer. In hierdie gevalle word die **passing tussen vorm en betekenis op 'n meer komplekse wyse gevorm, en 'n passing tussen vorm en betekenis is nie direk afleibaar nie.** Dit beteken dat die konseptualiseringsproses verder geanaliseer en geïnterpreteer moet word om die vorm-betekenis-passing optimaal te kan verstaan en word derhalwe hier onder in 4.2.2 onderskei, sowel as in 4.4 verder bespreek.

#### 4.2.2 Fase 2 – Onderskeid tussen verskillende komplekse passings

Tydens die tweede fase van kodering is daar gefokus op die leksikale items wat as <komplekse passing><sup>26</sup> benoem is met die doel om hierdie tipes passings verder te differensieer.

Wat <komplekse passing> dus betref, is die toepaslike leksikale items nog verder verdeel in die kodes <metaforiese passing> en <metonimiese passing>. Daar is slegs twee moontlike voorbeelde van 'n metaforiese passing geïdentifiseer, terwyl daar 143 moontlike voorbeelde van metonimiese passings geïdentifiseer is.

Met 'n **<metaforiese passing>** word 'n leksikale item gebruik om die **ervaar of verstaan van een konsep in terme van 'n ander konsep mee uit te druk, alhoewel die konsepte tot twee verskillende konseptuele domeine behoort** (Lakoff en Johnson, 1980:5). Met 'n **<metonimiese passing>** word 'n leksikale item van **een entiteit binne 'n bepaalde domein gebruik om na 'n ander entiteit binne dieselfde domein (of wat dieselfde superordinaat het) te verwys** (Lakoff & Johnson, 1980:36). Die metaforiese en metonimiese passings word onderskeidelik in 4.4.1 en 4.4.2 verder bespreek.

In 4.5 kom 'n bespreking aan bod rakende 'n verskynsel wat benoem word as 'n **versmeltingsreeks**. Dit verwys na **passings wat op mekaar volg waar kontekstuele**

---

<sup>26</sup> Alhoewel die bespreking van die funksies wat deur 'n kind se eenwoorduiting geïmpliseer kan word (soos bespreek in 2.1.2.3) in 4.3 aan bod kom, is dit nie as 'n subafdeling van simplekse passings gekodeer nie. Die rede hiervoor is dat hierdie funksies nie uitsluitlik hoort tot 'n simplekse passing nie, maar ook van toepassing kan wees op 'n komplekse passing. Dit word egter slegs in 4.3 ter illustrasie bespreek.

**inligting rakende die vorige passing nodig is om 'n ander (opvolgende) passing optimaal te kan verstaan.** Passings in die reeks werk dus saam om betekenis te skep. 'n Versmeltingsreeks is dus nie 'n tipe passing nie, maar eerder 'n wyse waarop verskillende opeenvolgende passings bestudeer en verstaan kan word.

Die basisvlak en beeldskematiese vlak is twee vlakke wat verweef is met vorm-betekenis-passings. Beeldskemas kan gedefinieer word as prelinguistiese kognitiewe strukture wat op die basis van 'n mens se vroegste ervarings verwerf word en gebruik word in die vorming van die mees basiese konsepte (Barcelona, 2003a:214)<sup>27</sup>. Soos bespreek in 2.2.2.2 is die basisvlak van kategorisering die mees inklusiewe (abstrakte) vlak waarin kategorieë die struktuur van eienskappe wat in die wêreld waargeneem word, die beste kan voorstel (Rosch, 1978:30). Die rede daarvoor is dat die basisvlak die vlak is waarop items die maklikste deur mense herken word (Rosch, 1978:30).

Johnson (1987:208) dui ook hierdie verweefdheid aan wanneer hy sê: "Thus, our conceptual system is 'plugged into' our most relevant experiences very accurately at two levels. (a) The *basic level*, at which we distinguish elephants from giraffes and tigers, and at which we distinguish walking from running, and standing from sitting ... (b) The *image-schematic level*, which gives general form to our understanding in terms of structures such as CONTAINER, PATH, CYCLE, LINK, BALANCE, etc." Johnson (1987:208) sê verder dat die basisvlak die vlak van verstaan is "that we have evolved to permit us to function passably well in our environment" en dat die beeldskematiese vlak die vlak is "that defines form itself, and allows us to make sense of the relations among diverse experiences".

Dit is duidelik vanuit Johnson se beskrywing dat hierdie twee vlakke, die basisvlak en beeldskematiese vlak, so verweef is met 'n mens se daaglikse funksionering (en dus ook 'n mens se taalgebruik) dat dit moeilik sal wees om dit los te maak van ander konseptualiseringsprosesse. Waar ter sake, word daar ter illustrasie in die bespreking van spesifieke voorbeelde, aangedui hoe hierdie twee inherente konseptualiseringsvlakke versgestalting vind in die betrokke vorm-betekens-passing.

---

<sup>27</sup> Vergelyk 2.2.3.

### 4.2.3 Fase 3 – Kodering van komplekse passingkategorieë en -tipes

Die derde fase van kodering is gekenmerk deur 'n dieper ondersoek van die verskillende passings, en dit het duidelik geword dat daar verskillende tipes *metonimiese passings* in die data onderskei kan word. Die metonimiese passings wat in die kinders se taalgebruik voorkom, is toe op grond van die wyse waarop Lakoff en Johnson (1980:38-39), asook Barcelona (2003b:240) tipes metonimieë benoem (vergelyk 2.2.4), as DEEL VIR GEHEEL, GEHEEL VIR DEEL en DEEL VIR DEEL benoem.

Verder is sommige vorige studies, te wete dié van Nerlich *et al.* (1999) en Pérez-Hernández & Duvignau (2016), oor metonimie as vertrekpunt gebruik, alhoewel die etikette wat in hierdie studies aan die taalgebruik toegeken is, op grond van 'n aantal redes nie ten volle bruikbaar was vir 'n toepassing op die data van Afrikaanse kinders wat in hierdie studie ondersoek is nie. In die eerste plek verskil die ouderdomsgroepe wat in Nerlich *et al.* (1999:376) en Pérez-Hernández & Duvignau (2016:387) se studies ondersoek word van die Afrikaanse kinders s'n. In hierdie studies word daar op ouer kinders (vanaf tweejarige ouderdom) gefokus wat dus al meer uitgebreide taal het en langer sinsnedes produseer. Tweedens kon daar, op grond van taalspesifieke voorbeelde, ander tipes nuanses onderskei word as dié in hierdie twee studies, en hierdie bestaande etikette was nie noodwendig gedefinieerd genoeg vir die Afrikaanse kinders se data nie. Daar is egter 'n poging aangewend om verskillende literatuur te versoen in die etikette wat aan die Afrikaanse kinders se data toegeken is in terme van benoeming, onderskeid en saamgroepering. Daar sal waar moontlik en waar ter sake by die etikette in hierdie studie, verwys word na moontlike ooreenstemmende of verbandhoudende konsepte vanuit hierdie twee bronne.

### 4.2.4 Samevatting van tipes passings

'n Opsomming van al die toepaslike kodes wat aan die data toegeken is, oftewel die tipes passings wat geïdentifiseer is, word in Tabel 4 aangetoon.

TIPE PASSING (holofrase)		Frek.
1.	<u>Simplekse passing</u> Konseptualisering is ooreenstemmend met gekonvensionaliseerde taal, alhoewel die	869

	passing tussen die leksikale item en die volledige holofrastiese gebruik (wat die funksie betref) moontlik verdere interpretasie verg.		
2.	<u>Komplekse passing</u> Konseptualisering moet geïnterpreteer/geanaliseer word om die passing optimaal te kan verstaan.		145
	2.1	Metaforiese passing	2
	2.2	Metonimiese passing	135
	2.2.1	DEEL VIR GEHEEL	45
	2.2.2	GEHEEL VIR DEEL	5
	2.2.3	DEEL VIR DEEL	85

**Tabel 4: Opsommende tabel van tipes passings**

Tydens hierdie fases van kodering, waar daar in diepte na die verskynsels gekyk is, het dit duidelik geword dat die kinders se taalgebruik baie meer kompleks is as wat aanvanklik verwag is, en dit ondersteun Cattell (2000:8) se waarneming rakende die analisering van kindertaaldata: "Far from being simple to analyse, they're complex, because the linguist has to use imagination to work out what the child is doing."

### 4.3 Simplekse passings

Soos reeds genoem in 4.2.1, is 'n **simplekse passing** 'n eenvoudige vorm-betekenis-passing **waar die konseptualiseringsproses meer volgens of nader aan konvensie is**, alhoewel die passing tussen die leksikale item en die volledige holofrastiese gebruik (wat die funksie betref) moontlik verdere interpretasie verg.

'n Simplekse passing kan onderskei word wanneer daar 'n **direkte passing tussen die leksikale vorm en die betekenis gemaak word** en die leksikale item dus gekonvensionaliseer is. 'n Voorbeeld van so 'n tipe passing word in (1) weergegee.

(1) Alicia |pappa| **As sy vir pappa sien<sup>28</sup>**

**Staan in die kot en roep hom**

In Alicia se passing in (1), te wete [[PAPPA]/|pappa|], verwys die leksikale item |pappa| slegs na die entiteit [PAPPA] en is in ooreenstemming met gekonvensionaliseerde, oftewel *volwasse* taalgebruik. Alicia gebruik egter hierdie leksikale item holofrasies om twee funksies (vergelyk 2.1.2.3) uit te druk, naamlik om te verwys na die bestaan of herkenning van 'n objek en as 'n versoek dat 'n handeling moet plaasvind. Nog 'n voorbeeld waar daar na die bestaan of herkenning van 'n objek verwys word, is (2) hier onder in die vorm-betekenis-passing [[GORILLA]/|ghoela|], alhoewel die fonologiese vorm nog nie heeltemal gelyk is aan die wyse waarop 'n volwassene na die konsep sou verwys nie.

(2) Liandri |ghoela| **Wys na 'n foto van 'n gorilla en noem hom ghoela**

**Wys na haar teddiebeer gorilla en noem hom ghoela**

Uit die konteks is dit duidelik dat Liandri se intensie was om die gekonvensionaliseerde uitspraak van gorilla te gebruik, maar nog nie die vermoë het om die woord korrek uit te spreek nie. Daar kan vanuit hierdie kontekste afgelei word dat verdere interpretasie nie noodwendig nodig is rakende die wyse waarop Liandri konseptualiseer en kategoriseer ten einde 'n vorm-betekenis-passing te maak nie en daar kan verwag word dat sy mettertyd die konvensionele fonologiese vorm sal begin gebruik.

Met 'n simplekse passing maak die kind dus gebruik van een leksikale item om 'n hele uiting te impliseer. Dit sluit veral aan by Lust (2006:288) se definisie van 'n holofrase as die kind se vroeë enkelwoorduiting waartydens 'n hele proposisie deur 'n enkele woord verteenwoordig word (soos bespreek in 2.1.2.2). 'n Voorbeeld van só 'n leksikale item is Wilma se gebruik van |op| in (3).

---

<sup>28</sup> Die woordgebruik in die voorbeelde is net so oorgeneem vanuit die data wat die respondente verskaf het. In alle gevalle word al die kontekste waarin die kind die leksikale item gebruik het ter wille van volledigheid, gegee. Die konteks wat in vetdruk aangedui is, is die konteks wat ter sake is vir die huidige bespreking.

- (3) Wilma |op| **As sy op die kas wil sit**  
**As sy opgetel wil word**  
**As sy sien haar sussie klim op iets**

Uit hierdie kontekste wat aangebied word, is dit duidelik dat sy gewoon 'n sin impliseer soos 'Ek wil op die kas sit' of 'Tel my op' of 'Sussie klim op die kas'. Hierdie kontekste verwys egter ook na die aanwending van die leksikale item om verskillende funksies te verrig.

Soos bespreek in 2.1.2.3 noem Tomasello (2003:37) 'n aantal funksies wat deur 'n kind se eenwoorduiting geïmpliseer kan word. Die funksies wat hy onderskei, is ook sigbaar in die data wat in hierdie studie versamel is. Die relevante voorbeelde van die verskillende funksies word voorts puntsgewys bespreek.

(a) Versoek of verwys na die bestaan van objekte.

- (4) Jacques |sjokolade| **Enige sjokolade sweetie**  
 As ons 'n slab eet

Voorbeeld (4) kan 'n verwysing wees na die bestaan van die objek, naamlik sjokolade, of na die handeling wat plaasvind, naamlik dat hy besig is om sjokolade te eet.

(b) Versoek of beskryf die herhaling van objekte of gebeurtenisse.

- (5) Francois |nog| **Gebruik as hy nog melk/pappies ens. wil hê**

Francois se gebruik van |nog| is dus 'n versoek dat daar 'n herhaling van 'n sekere gebeurtenis moet plaasvind.

(c) Versoek of beskryf dinamiese gebeurtenisse waarby objekte betrokke is.

- (6) Jacques |op-pe-tel| **As hy gedra wil word**  
**As hy op 'n stoel wil sit**

Jacques uiter die leksikale item |op-pe-tel| wanneer hy gedra wil word of op 'n stoel wil sit. Dit is dus die beskrywing of versoek van dinamiese gebeurtenisse waarby hy self betrokke is.

(d) Versoek of beskryf die handeling van mense.

(7) Wilma |toen|

**As sy haar skoene wil aantrek**

As sy ander mense se skoene sien

**As sy wil hê dat een van die gesinslede hul skoene moet aantrek**

In die tweede konteks verwys Wilma wel na die skoen self, maar in die ander twee kontekste versoek sy dat 'n sekere handeling moet plaasvind, naamlik dat haar skoen of iemand anders se skoene aangetrek moet word. Dit is wel interessant in hierdie geval dat Wilma die leksikale item vir *skoen* kies eerder as vir *aantrek*. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees, soos Tomasello (2000:38) dit stel (vergelyk 2.1.2.2), dat die leksikale item vir *skoen* meer markant in die volwassenes se taalgebruik is as *aantrek* en omdat dit die naamwoord in die uiting is.

(e) Lewer kommentaar op die ligging van objekte en mense.

(8) Anke |da|

Wanneer ons vra waarheen sy wil gaan, sy wys met die vingertjie en sê 'da'

**Sy beduie met die vingertjie en sê 'da' vir iets wat sy raaksien, bv. die hondjies**

In hierdie voorbeeld gebruik Anke 'n bykomende gebaar saam met die gebruik van die leksikale item en hierdie gebaar is belangrik om die konteks te verstaan van wat sy bedoel. Met behulp van die aanwysende gebaar, lewer sy kommentaar op die ligging van objekte.

(f) Vra basiese vrae.

(9) Ashley |dá|

Wys na iets

**Vra vir iets**

**Vra dat iets benoem word (vra wat iets is)**

Ashley vra dat iets benoem moet word of wat 'n spesifieke ding is deur die gebruik van die leksikale item |dá| ('wat is dit?').

(g) Ken 'n eienskap toe aan 'n objek.

(10) Mandie        |na|                    **Sy sê dit wanneer sy nat word wanneer dit reën**

Sy sê dit wanneer sy reën sien

**Sy sal vat aan my nat hare en sê nat**

In hierdie kontekste ken Mandie dus die eienskap van natheid aan sekere items toe.

(h) Gebruik performatiewe om spesifieke sosiale gebeurtenisse en situasies aan te dui.

(11) Liandri        |hallo|                    **Groet mens in die oggend of as sy ouma of oupa of ander bekendes sien**

Die vorm-betekenis-passings in bogenoemde voorbeelde is eenvoudig in die sin van dat die betekenis wat die kind aan die leksikale items heg, direk vanuit die konteks van gebruik afleibaar is<sup>29</sup>. Die verdere interpretasie is nodig om te bepaal watter funksie die holofrase vir die kind vervul, maar die konseptualisering en kategorisering is gekonvensionaliseer en kan derhalwe as simplekse passings beskou word. Soos wat die kinders se linguistiese sisteme meer uitgebreid raak, sal hulle meer leksikale items tot hul beskikking hê om die funksie van 'n uiting beter uit te druk.

#### 4.4 Komplekse passings

Soos reeds genoem in 4.2, vind 'n **komplekse passing** plaas as die **passing tussen vorm en betekenis op 'n meer komplekse wyse gevorm word**. 'n **Direkte passing tussen vorm en betekenis is derhalwe nie afleibaar nie**. 'n Komplekse passing veronderstel uiteraard ook 'n holofrastiese vorm (wat ook die funksies wat in 4.3 geïllustreer is, verrig), maar aangesien die konseptualiseringsproses verder geanaliseer en geïnterpreteer moet word om die vorm-betekenis-passing optimaal te verstaan, word daar in hierdie afdeling op die

<sup>29</sup> Hierdie tipes passings is wel nie in die volle sin van die woord "eenvoudig" nie, aangesien funksiewisseling hier ter sprake is. Dit word egter ter wille van die fokus van hierdie studie as eenvoudig geklassifiseer, aangesien die betekenis makliker afleibaar is in hierdie gevalle as in die geval van komplekse passings.



konseptuele domeine behoort. Die twee moontlike voorbeelde van metaforiese passings het albei betrekking op die leksikale item |eina|, soos gesien kan word in (13) en (14).

- |      |        |      |  |
|------|--------|------|--|
| (13) | Jana   | eina | <p>Wanneer sy huil as sy seergekry het</p> <p>As ek haar boudjies skoonmaak en sy het brandboudjies</p> <p>As sy ongelukkig is oor iets</p> <p><b>As iets stukkend is of gebreek het</b></p> <p>Sê dit ook vir 'n pynappel (kan wees oor dit haar seergemaak het of omdat sy die "pyn" assosieer met eina)</p> |
| (14) | Mandie | eina | <p>Wanneer sy seergekry het</p> <p>Wanneer iemand anders seerkry</p> <p><b>Wanneer iets brand<sup>31</sup></b></p>   |

Jana gebruik die woord as iets stukkend of gebreek is en Mandie gebruik dit as iets brand. In albei hierdie gevalle word nie-lewendige entiteite gepersonifiseer en die konsep van [SEERKRY] (soos weergegee deur |eina|) word aan entiteite wat nie werklik seer kan kry nie, toegeken. Dit kan dus moontlik as 'n metaforiese passing beskou word, aangesien 'n lewendige en nie-lewendige entiteit in twee verskillende konseptuele domeine voorkom. Personifikasie word immers by uitstek as 'n soort metafoor gesien (Lakoff & Johnson, 1980:33).

Dit is wel nie noodwendig verrassend dat daar so min voorbeelde van metaforiese passings in sulke jong kinders se taalgebruik te vind was nie, aangesien metaforiek hoogs abstrak is (soos ook genoem deur Popova, 2013:3) en kinders van hierdie ouderdom nog nie noodwendig geleer het hoe om hierdie abstrakte kategorieë te verstaan nie. In 'n studie uitgevoer deur Pérez-Hernández en Duvignau (2016:390) is daar ook bevind dat jonger kinders (ouderdom 20 maande tot 3 jaar) duidelik metonimiese passings verkies en gebruik het bó passings gebaseer op metafore. Hulle het wel bevind dat ouer kinders (ouderdom 3 tot 4 jaar) 'n merkwaardige

---

<sup>31</sup> Hoewel hierdie voorbeeld 'n meerduidige betekenis kan hê, word daar vanuit die konteks wat deur die respondent verskaf is, afgelei dat dit hier verwys na 'n entiteit wat aan die brand is.

verhoging in die gebruik van metafore getoon het. In 'n studie oor die ontwikkeling van die begrip van metaforiek en metonimie, het Rundblad en Annaz (2010:557) ook bevind dat die verstaan en gebruik van metonimie vinniger ontwikkel as dié van metaforiek. Hulle het verder bevind dat die begrip van metaforiek en metonimie geleidelik verbeter deur die kinderjare in volwassenheid in. Die jongste van Rundblad en Annaz (2010:551) se respondente was vyf jaar oud, dus het hulle nie na kinders gekyk wat net begin om taal aan te leer nie.

Die gevolgtrekking wat dus op hierdie stadium gemaak kan word, is dat metaforiek nog nie by Afrikaanse kinders van so 'n jong ouderdom 'n produktiewe kategoriseringsmeganisme is nie en dat dit ooreenstem met ander studies wat ook in hierdie verband uitgevoer is. Die ontwikkeling van metaforiek by kinders is wel iets wat byvoorbeeld met behulp van longitudinale data in verdere navorsing ondersoek kan word.

#### 4.4.2 Metonimiese passings

Metonimie is, volgens Johnson (1980:192), 'n basiese beginsel van verstaan wat beskou word as 'n algemene kognitiewe struktuur eerder as 'n geïsoleerde stylfiguur. Johnson (1980:192) vermeld dat metonimie ook sentraal staan tot kategorisering. 'n **Metonimiese passing** is wanneer die **leksikale item van een konsep (die mees prototipiese konsep vir die kind) binne 'n spesifieke konseptuele domein gebruik word om een of meerdere konsep(te) in dieselfde konseptuele domein te benoem**. 'n Metonimiese passing word derhalwe gemaak op grond van 'n **uitbreidings- of verlengingsverhouding tussen kategorielede wat binne dieselfde konseptuele domein bestaan**. In die meeste gevalle waar 'n kind 'n metonimiese passing maak, is dit omdat die kind se kategorie nog ongedifferensieerd is en hy/sy dan die leksikale item tot sy/haar beskikking aanwend vir die beskrywing van verbandhoudende konsepte.

Die metonimiese passings is verder verfyn in drie verskillende tipes, naamlik DEEL VIR GEHEEL, GEHEEL VIR DEEL en DEEL VIR DEEL (soos ook bespreek in 2.2.4). In hierdie afdeling word die verskillende tipes metonimiese passings wat in die data geïdentifiseer is, bespreek. Daar word telkens by elke tipe metonimiese passing toepaslike voorbeelde bespreek wat in terme van die prototipemodel tot kategorisering beskryf word met die doel om 'n beter verstaan te vorm van die wyse waarop kinders moontlik die ter sake konseptuele kategorieë beskou. Verder, soos reeds vroeër genoem, word beeldskemas uitgelig en bespreek waar dit toepaslik is.



deel-geheel-struktuur van ander objekte<sup>32</sup>. Deur middel van Jana se taalgebruik, kan daar afgelei word dat sy bewus is daarvan dat 'n [TAK] 'n deel is van die [BOOM], net soos wat 'n [BOOMSTOMP] en [BLAAR] ook deel vorm van die geheel. Sy het wel nog nie die leksikale item vir [BOOM] nie en gebruik dan die linguistiese repertoire wat sy tot haar beskikking het om [BOOM] te benoem.

'n Tipe DEEL VIR GEHEEL-passing waarvan drie voorbeelde geïdentifiseer is en wat gesien kan word as 'n subkategorie vir 'n DEEL VIR GEHEEL-passing op grond van interafhanklikheid, is waar die **leksikale item vir die inhoud instaan vir die houer daarvan**. Dit sluit aan by 'n tipe metonimie wat ook deur Nerlich *et al.* (1999:364), naamlik CONTAINER – CONTENT, onderskei word. Sien voorbeeld (17) en (18) hier onder as illustrasie van hierdie tipe passing.

- |      |       |     |   |
|------|-------|-----|---|
| (17) | Jana  | mjê | As sy melk sien (poeiermelk of boksie)                                  |
|      |       |     | As ek vir haar sê sy gaan slaap; in antisipasie van haar bottel wat kom |
|      |       |     | <b>As sy haar tietiebottel sien</b>                                     |
| (18) | Henri | te  | Wanneer hy 'n leë bottel na my toe bring om iets in te gooi             |
|      |       |     | <b>Wanneer hy sy bottel sien</b>  |
|      |       |     | Wanneer hy tee of koeldrank sien  |

Hierdie voorbeelde illustreer 'n markante proses vir 'n klein kind, naamlik om iets in 'n bottel (gewoonlik tee of melk) te kry om te drink. Dit is dus 'n algemene ervaring vir kinders en op grond van hierdie ervaring word die leksikale item vir die inhoud van die houer, naamlik [TEE] of [MELK], gebruik om die houer, naamlik die [BOTTEL], as 'n geheel te benoem. Hierdie voorbeelde sluit ook aan by die HOUER-skema, aangesien die kinders ervaar dat die bottel 'n houer is en daar gewoonlik iets in hierdie houer is.

Die tweede tipe DEEL VIR GEHEEL-passing hou daarmee verband dat sommige DEEL VIR GEHEEL-passings **op grond van 'n sekere kenmerk** gemaak word. Volgens die WAT (2015) is 'n

---

<sup>32</sup> Vergelyk 2.2.3.

*kenmerk* 'n "sintuiglik waarneembare, liggaamlike, fisiese merk, teken, hoedanigheid, eienskap, verbondenheid of funksie". Die leksikale item van die mees prototipiese lid word gebruik om die superordinaat van die kategorie waarvan die lede soortgelyke kenmerke het, te benoem. Voorbeeld (16) kan beskou word as só 'n tipe passing.

- (16) Ashley      |beek|      As iets gebreek is
- As iets geskeur is**
- As mens twee goed (bv. twee blokkies) van mekaar afhaal**

In hierdie voorbeeld is die superordinaatkategorie, naamlik [OM TE VERDEEL], meer abstrak, maar op grond van die kenmerk van deelbaarheid of verdeel, beskou Ashley twee goed wat nie meer 'n eenheid vorm nie, as [GEBREEK]. Hierdie voorbeeld kan ook moontlik aansluit by die beeldskema van VERDELING (SPLITTING) (vergelyk Johnson, 1987:126).

Dit is belangrik om te vermeld dat voorbeelde van klanknabootsing as naamgewing ook gereken word as DEEL VIR GEHEEL-passings, aangesien die klank wat 'n entiteit maak beskou kan word as 'n deel van die entiteit as 'n geheel. 'n Voorbeeld van 'n klanknabootsing kan gesien word in (19), waar [[HOND]/|woewoe]].

- (19) Jaco      |woewoe|      **As hy 'n hond sien**
- As hy 'n prentjie van 'n hond sien**
- As jy hom vra wat 'n hond sê

Klanknabootsing as naamgewing is 'n algemene verskynsel in kinders van hierdie ouderdomme se taalgebruik en sluit ook aan by wat Nerlich *et al.* (1999:368) 'n onomatopeïese metonimie noem wat gebaseer is op die "noise associated with an object and the object itself".



- (21) Anton |lam| **As alarm afgaan, sê woord**  
**As sleutelbord van alarm sien**  
**As remote sien**

Hierdie metonimie is een wat selfs in volwasse taalgebruik voorkom en dit is moontlik dat Anton die kontekste van gebruik aangeleer het by 'n volwassene. Dit is egter steeds opvallend dat hierdie konsepte, naamlik [ALARMSIRENE], [ALARMSLEUTELBORD] en [ALARMAFSTANDSBEHEER] ook interafhanklike dele van mekaar is en nie sonder mekaar kan funksioneer nie.

'n GEHEEL VIR DEEL-passing **op grond van 'n kenmerk** is wanneer die leksikale item van die superordinaat gebruik word om sy subordinaatkategorielede, waarvan die lede soortgelyke kenmerke het, te benoem. In voorbeeld (22) hier onder is die kenmerk wat die konsepte in gemeen het, dié van 'n sekere ooreenstemmende funksie of voorkoms.

- (22) Ashley |tas| **As sy skool toe gaan en haar tassie vat**  
**As sy my handsak sien of enige sak wat soos 'n tas of handsak lyk**  
**As sy speel en sien 'n houer wat as 'n handsak kan dien**

'n [HANDSAK] is 'n tipe [TAS], maar nie alle [TASSE] is [HANDSAKKE] nie. Verder kan 'n {TAS} gesien word as 'n basisvlakategorie en 'n {HANDSAK} as een van sy subordinate. Ashley sien dat daar 'n verband is tussen hoe verskillende tipe tasse lyk en die funksie wat dit vervul en gebruik dan die leksikale item |tas| om al hierdie subordinatiese items in te sluit.

#### 4.4.2.3 DEEL VIR DEEL

Soos gesien kan word in Tabel 4 kom **DEEL VIR DEEL-passings** algemeen in die data voor (85 moontlike DEEL VIR DEEL-passings is geïdentifiseer). Met hierdie tipe passing word die leksikale item van **een hiponiem gebruik om ander hiponieme met 'n gedeelde superordinaat** te benoem. Met 'n DEEL VIR DEEL-passing staan die betrokke konsepte dus in 'n



**Koeldrankie leeg****Bordjie kos of pakkie chippies leeg**

(25) Mandie |klaar|

**As 'n bottel leeg is**

As sy klaar gedrink het

Die toestand van [VOLTOOIDE PROSES] word hier geassosieer, aangesien [IETS WAT KLAAR IS] kan lei tot [IETS WAT LEEG IS]. Hierdie twee voorbeelde sluit ook aan by die BRON-ROETE-DOELWIT-skema. Hierdie skema behels dat daar prototipies 'n beginpunt, eindbestemming, 'n reeks opeenvolgende liggings/gebeure, sowel as 'n rigting is wat die begin- en eindpunt verbind (Lakoff, 1987:275). Die skema veronderstel dat daar sekere prosesse in 'n mens se ervarings plaasvind. Dit is ook die geval in die voorbeelde hier bo, aangesien die leksikale item vir die konsep [KLAAR] gebruik word wanneer 'n houer leeg is. Die rede waarom die houer leeg is, is omdat daar 'n proses plaasgevind het, naamlik dat die pakkie skyfies byvoorbeeld vol was (BRON), dit toe geëet is (ROETE) en toe op 'n stadium klaar geraak het wat gelei het tot 'n toestand van leegheid (DOELWIT).

In die tweede plek kan 'n DEEL VIR DEEL-passing op grond van die kenmerk van geassosieerde **ruimtelike oriëntasie** gemaak word wanneer sekere spasies (26) of ruimtelike bewegings (27) met mekaar geassosieer word.

(26) Anke |binne|

Wys na ietsie wat ons in iets anders gesit het

**Sy staan by die deur en wys na buite**

Ons staan buite en sy wys na binne

(27) Karel |op|

Staan by bed en sê op

Staan langs my en sê op

**Staan op bed en wil afklim, maar sê op**

In hierdie gevalle word sekere ruimtes (soos [BINNE] en [BUITE]) of ruimtelike bewegings (soos [OP] en [AF]) met mekaar in verband gebring en die leksikale item wat die kind tot sy/haar beskikking het, dan aangewend om ook die verbandhoudende konsepte in te sluit.

Die twee bogenoemde voorbeelde sluit onderskeidelik ook aan by twee beeldskemas, naamlik die OP-AF-skema en die HOUER-skema. Volgens die OP-AF-skema, ook genoem die vertikale skema (Johnson, 1987:xiv), begryp 'n mens vertikaliteit gedurig in 'n hele aantal persepsies en aktiwiteite wat elke dag ervaar word. Karel beseft dat [OP] en [AF] met mekaar geassosieer kan word, maar ken nog nie die leksikale item |af| nie, en verwys dan na [OP] ook as |af|. Die HOUER-skema stel dat 'n mens gedurig sy/haar liggaam ervaar as 'n houer en as 'n ding in 'n houer (soos in 'n kamer) – alles is óf binne 'n houer óf daarbuite (Lakoff, 1987:272). Volgens Taylor (1995:337) roep hierdie skema 'n beeld van 'n houer, met sy binne- en buitekant, in die domein van driedimensionele ruimte op. Anke konseptualiseer wel hierdie binne-buite-verhouding, aangesien sy wys na [BUITE], maar ken ook nog nie die leksikale item vir [BINNE] nie en sodoende word die twee konsepte deur middel van die gebruik van |binne| versmelt.

In die derde plek word 'n hele aantal DEEL VIR DEEL-passings op grond van **ooreenstemmende voorkoms** gemaak wanneer items wat op een of ander wyse na mekaar lyk, met mekaar in verband gebring word. Met hierdie kenmerk is dit veral die basisvlak wat ter sprake is, aangesien die perseptuele eienskappe van die items met mekaar geassosieer word, soos gesien kan word in (28).

(28)	Francois	bal  en  balletjie	Verwys na 'n fisiese bal  <b>Verwys na enige ronde voorwerp as 'n bal (appel, opgefrommelde papier, die maan, ligte)</b>
------	----------	-----------------------	--

In (28) is die ooreenstemmende kenmerk dié van [ROND] en die entiteite word met mekaar in verband gebring op grond van hierdie kenmerk.

Nog 'n voorbeeld is Paul se gebruik van |leen| soos geïllustreer in (29).

(29)	Paul	leen	Wys na reën buite
------	------	------	-------------------

### Wys na water in stort

In (29) is die kenmerk van [VALLENDE WATER] die verbinding tussen die konsepte [REËN] en [STORTWATER].

In die vierde plek kan 'n DEEL VIR DEEL-passing op grond van 'n **ooreenstemmende funksie** gemaak word wanneer twee konsepte wat dieselfde of 'n ooreenstemmende werking verrig of gebruik het, met mekaar geassosieer word. Die leksikale item van die mees prototipiese lid word aangewend om ander kategorielede wat deur die kind gebruik word om dieselfde of verwante taak/take te verrig, te benoem. Voorbeelde (30) en (31) kan as DEEL VIR DEEL-passings op grond van ooreenstemmende funksies beskou word.

(30)	Jana	me	Eerste keer gesê vir 'n mes
			<b>Later ook vir vurk of lepel gesê</b>
			<b>Enigiets wat kan knip of sny (skêr, tuinskêr)</b>

(31)	Karel	mop	Praat van 'n mop as Mabel die vloer was
			<b>Wys na 'n besem en noem dit 'n mop</b>
			<b>Wys na die vensterwasser en noem dit 'n mop</b>

In Jana se voorbeeld kan 'n [MES] gesien word as haar prototipe van die kategorie [EETGEREI] en sy verleng hierdie leksikale item om ook ander entiteite wat gebruik word om mee te eet, naamlik 'n [LEPEL] en [VURK], in te sluit. Sy verleng ook |me| om enigiets wat kan knip of sny in te sluit, alhoewel 'n [MES] nie die funksie van knip het nie, maar wel kan sny.

Karel se voorbeeld kan wel verwys na 'n DEEL VIR DEEL-passing op grond van voorkoms, aangesien 'n [MOP], [BESEM] en [VENSTERWASSER] moontlik dieselfde kan lyk. Die kenmerk wat egter ook met mekaar in verband gebring kan word, is dié van was of skoonmaak, en op grond van hierdie funksie word die verskillende konsepte dus met mekaar geassosieer.

Buiten vir die DEEL VIR DEEL-passings wat op grond van die vyf kenmerke van mekaar onderskei is, is daar 'n hele aantal voorbeelde van DEEL VIR DEEL-passings gevind waarvan die eienaam van die een hiponiem gebruik word om die ander hiponieme met die gedeelde superordinaat, te

benoem. Hierdie verskynsel sluit aan by wat in die literatuur *eponimie* genoem word. Volgens die HAT (2015:263) verwys 'n *eponiem* na 'n ontdekking/plek/uitvinding ens. wat na iemand/iets genoem is. In die kinders se taalgebruik gebeur dit egter dat die kinders 'n eienaam van 'n sekere objek gebruik om ooreenstemmende ander objekte in te sluit, aangesien hul linguïstiese sisteem nog nie uitgebreid genoeg is om 'n onderskeid tussen die konsepte te tref nie. Vergelyk (32) vir 'n voorbeeld van hierdie verskynsel.

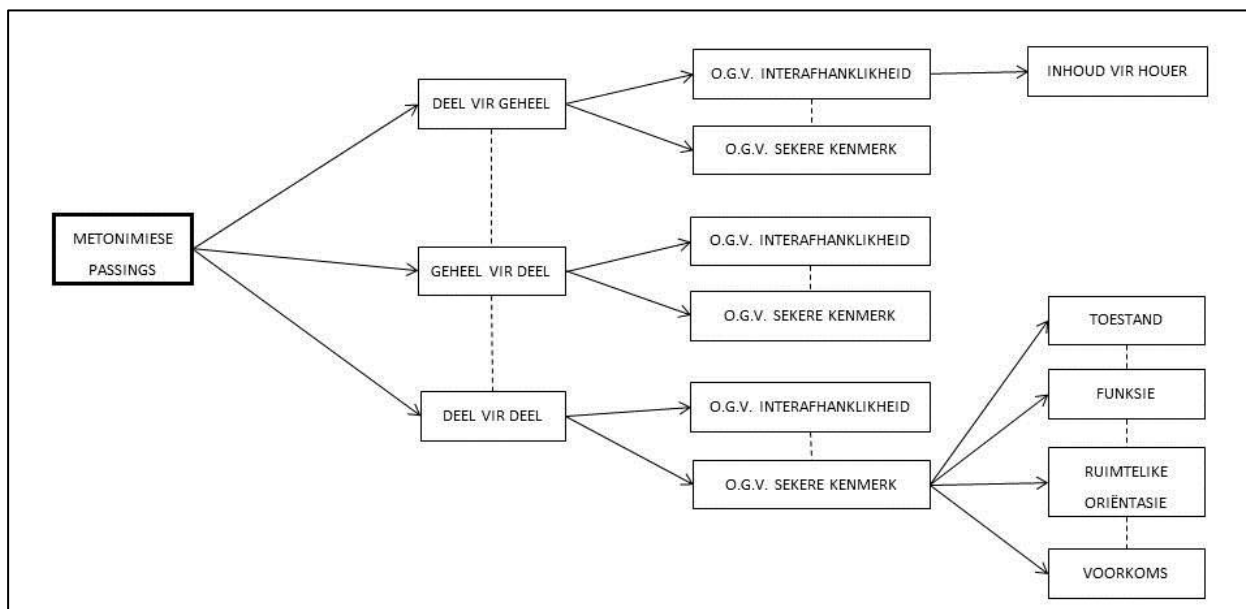
(32) Francois [Trixie] Verwys na ons bruin bokser

**Verwys na ander groot bruin honde**

In hierdie voorbeeld word daar 'n verbinding gemaak tussen sekere konsepte soos [HOND], [GROOTTE] en [KLEUR] en dan word die leksikale item vir die kind se mees prototipiese hond gebruik om ander honde van dieselfde grootte en kleur in te sluit.

**4.4.2.4 Samevatting van metonimiese passings**

'n Voorstelling van al die onderskeibare metonimiese passings wat aan die data toegeken is, word in Figuur 5 weergegee as 'n taksonomie.



**Figuur 5: Taksonomie van metonimiese passings**

Vanuit die bespreking van die metonimiese passings kan afgelei word dat die kinders 'n hele aantal konsepte op grond van sekere verbande met mekaar assosieer. Die kinders se konseptuele kategorieë is nog ontwikkelend en sal mettertyd meer uitgebreid raak, maar dit is duidelik dat die kinders wel op hierdie stadium al 'n sekere verstaan van konsepte asook van hoe konsepte met mekaar verband hou, het. Hierdie verstaan is gesetel in hul daaglikse ervarings en waarnemings. Nerlich *et al.* (1999:366) se stelling bevestig hierdie vermoede: "[T]he children's semantic system as well as their systems of concepts and categories, although not altogether different from adult ones, are as yet incomplete and unstructured and will have to be adjusted and modified in the years to come."

#### 4.5 Versmeltingsreeks

'n **Versmeltingsreeks**<sup>34</sup> word nie hanteer as 'n passing opsigself nie, maar eerder as 'n wyse waarop sekere vorm-betekenis-passings bestudeer en verstaan kan word. Soos reeds vroeër vermeld in 4.2.2 verwys 'n versmeltingsreeks na **passings wat op mekaar volg waar kontekstuele inligting rakende die vorige passing nodig is om die volgende passing optimaal te kan verstaan. Passings in die reeks werk dus saam om betekenis te skep**. In so 'n versmeltingsreeks, kan die kontekste van gebruik opgebreek en gekodeer word in kleiner eenhede volgens die spesifieke tipe passing, hetsy <simplekse passing> of dalk die tipe metonimiese passing ter sprake, maar dit is nodig om die kontekste as 'n geheel te bespreek om die konseptualiseringsproses optimaal te verstaan.

'n Voorbeeld van 'n versmeltingsreeks is Jana se gebruik van die leksikale item |miaa| soos weergegee in (40).

(40)	Jana	miaa	<p><b>Aanvanklik net herhaal agter ons aan</b></p> <p><b>As sy 'n prentjie van 'n kat sien</b></p> <p><b>As sy gevra word hoe maak 'n kat</b></p> <p><b>As sy die grondboontjebotterbottel sien</b></p>
------	------	------	---

<sup>34</sup> In hierdie voorbeelde is skynbaar meer aan die hand as eenvoudige metonimiese passings. Binne die huidige teoretiese raamwerk, is dit moeilik om die presiese konseptualiseringsprosesse wat in hierdie passings 'n rol speel, te analiseer. Verdere navorsing en analise is derhalwe nodig om hierdie verskynsel ten volle te verstaan.

**Op 17 maande dit begin sê vir enige bottel uit die konfytkas (waar die grondboontjebotter gebêre word)**

In die eerste plek, nadat sy die leksikale item spontaan begin gebruik het, het sy dit as 'n DEEL VIR GEHEEL-passing gebruik, aangesien sy die klank wat 'n kat maak as naamgewing van die objek self gebruik het. Sy het dit toe ook gebruik as sy gevra word hoe maak 'n kat en in hierdie geval is dit 'n voorbeeld van 'n simplekse passing, aangesien 'n volwassene dit ook in hierdie konteks sal gebruik. Daar kan aanvaar word dat Jana, toe sy aanvanklik begin het om vir die grondboontjebotter [miaa] te sê, moontlik verwys het na die prentjie van die kat wat op die etiket is. Van daar af het sy die konseptuele sprong gemaak na die ruimte waar hierdie tipes bottels gebêre word, naamlik die konfytkas en deur middel van hierdie assosiasie het sy alle bottels wat daar gebêre word, 'n [miaa] begin noem (dus 'n DEEL VIR DEEL-passing). Die drie kontekste van gebruik waar sy dit vir 'n kat of 'n prentjie van 'n kat sê, waar sy dit vir die grondboontjebotterbottel sê en waar sy dit vir enige bottel uit die konfytkas sê, kan saamgegroeper word en moet dus saam ontleed word om sin te maak.

Nog 'n voorbeeld van 'n versmeltingsreeks is Ashley wat 'n versmelting tussen die gebruik van [aaam] en [padda] gemaak het en dit word weergegee in (41) en (42).

- |      |        |         |   |
|------|--------|---------|---|
| (41) | Ashley | [padda] | <p><b>As sy enige liedjie wil luister</b></p> <p><b>As sy 'n spesifieke liedjie ("Paddatjie, wat maak jy daar?") wil sing</b></p> <p><b>As sy wil hê ek moet vir haar 'n liedjie sing</b></p>   |
| (42) | Ashley | [aaam]  | <p><b>As sy wil hê ek moet vir haar "Padda wou gaan opsit" sing</b></p> <p><b>As sy klaar gebid het (vir amen)</b></p> <p><b>Sy het egter 'n uitgebreide assosiasie gemaak tussen: "padda" (die dier), "padda" (die liedjie van die padda wat op sy rug val), "padda" (die liedjie van die padda wat wou gaan opsit</b></p> |

met sy nooi in die vlei"), "Amen" (as jy klaar gebid het") en "Aham" (die refrein van die genoemde liedjie". Aanvanklik het sy "aaam" of "aham" gesê vir "amen, en toe een keer, nadat ons gebid het, gesê "padda", in plaas van "Amen".

Ashley maak 'n uitgebreide assosiasie tussen [PADDA] (die dier), [*PADDATJIE, WAT MAAK JY DAAR?-LIEDJIE*], [*DIE PADDA WOU GAAN OPSIT-LIEDJIE*], [AMEN] (einde van 'n gebed) en [AHAM] ('die refrein van die liedjie *Die padda wou gaan opsit*').

Sy het aanvanklik die leksikale item [padda] gebruik vir die spesifieke liedjie *Paddatjie, wat maak jy daar?* en dit toe begin gebruik vir enige liedjie wat gesing moes word. In hierdie opsig is dit 'n DEEL VIR GEHEEL-passing, aangesien hierdie spesifieke liedjie haar mees prototipiese liedjie is en die leksikale item toe aangewend is om na alle liedjies as 'n geheel te verwys. Sy het toe op 'n later stadium die leksikale item [aaam] begin gebruik vir die spesifieke liedjie *Die padda wou gaan opsit*, waarvan *aham* die refrein is. Verder het sy aanvanklik, heel waarskynlik op grond van 'n fonetiese assosiasie, [aaam] of [aham] gesê vir [AMEN] en toe een keer nadat sy en haar ma klaar gebid het, het sy gesê [padda] in plaas van *amen*. Dit is dus moontlik dat Ashley dink dat wanneer daar aan die slot van 'n gebed *amen* gesê word, dit verwys na die padda-liedjie waarin die refrein *aham* voorkom. Dit is dus noodsaaklik om die vorige kontekste van gebruik in ag te neem ten einde te verstaan hoekom sy [padda] in hierdie situasie gebruik het.

#### 4.6 Samevatting en gevolgtrekkings

Die doel van die data-analise was om tot 'n gevolgtrekking te kom oor hoe Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande hul eerste vorm-betekenis-passings maak. Om hierdie doel te bereik, is die data vanuit sekere teoretiese vertrekpunte benader. Hierdie vertrekpunte het eerstens behels dat die data-analise vanuit 'n gebruiksgebaseerde benadering aangepak is en dat die kinders se eerste leksikale items beskou word as holofrases waardeur meer as een funksie met 'n enkele leksikale item vervul kan word. Tweedens het die vertrekpunte behels dat teorie vanuit die kognitiewe linguïstiek, te wete teorie rakende die

prototipe-kategoriseringsmodel, beeldskematiese struktuur, metaforiek en metonimie en konseptuele versmelting, die onderbou van die data-analise vorm.

Die kodering van die data is in drie fases aangepak, naamlik die skep van kodefamilies (fase een), die onderskeid tussen verskillende passings (fase twee) en kodering van passingskategorieë en -tipes (fase drie). Hierdie fases van kodering het daartoe gelei dat, wat die passings betref, daar twee kodefamilies onderskei is, naamlik dié van <simplekse passing> en <komplekse passing>. Die leksikale items wat as *komplekse passing* benoem is, kon verder verdeel word in drie kategorieë, naamlik *metaforiese passing* en *metonimiese passing*. Leksikale items wat as *metonimiese passings* benoem is, is nog verder verdeel in DEEL VIR GEHEEL, GEHEEL VIR DEEL en DEEL VIR DEEL.

Hierdie passingskategorieë is belangrik, aangesien dit gaan oor hoe die kinders vorm en betekenis aan mekaar heg en sluit derhalwe aan by die navorsingsvraag en -doel van dié studie. Vanuit die indeling van die passings word dus afgelei dat die kinders op verskeie wyses vorm en betekenis met mekaar in verband bring. Aangesien die kinders aan die beginfase van taalverwerwing is, kan aanvaar word dat sommige passings tydelik is en sal verander soos wat die kind se linguistiese sisteem meer uitgebreid raak.

Ter wille van die beantwoording van die vraag hoe jong Afrikaanse kinders hul eerste vorm-betekenis-passings maak, word 'n opsomming van die klassifikasieëls van elke tipe passing hier onder in Tabel 5 verskaf.

TIPE PASSING EN KLASSIFIKASIEREËL	
1.	<p>Simplekse passing</p> <p>'n Eenvoudige vorm-betekenis-passing waar die konseptualiseringsproses meer volgens of nader aan konvensie is, alhoewel die passing tussen die leksikale item en die volledige holofrastiese gebruik (wat die funksie betref) moontlik verdere interpretasie verg.</p>
2.	<p>Komplekse passing</p> <p>Die passing tussen vorm en betekenis is nie so eenvoudig nie en die konseptualisering vind op 'n interessante wyse plaas. 'n Direkte passing tussen vorm en betekenis is derhalwe nie afleibaar nie.</p>
2.1	Metaforiese passing

		Een ervaringsdomein word gedeeltelik op 'n ander ervaringsdomein gepas – die tweede ervaringsdomein word dan gedeeltelik verstaan in terme van die eerste een en die leksikale item van die eerste ervaringsdomein word gebruik om albei domeine in te sluit.	
	2.2	Metonimiese passing Die leksikale item van een konsep (waarskynlik die mees prototipiese konsep vir die kind) binne 'n spesifieke konseptuele domein word gebruik om een of meerdere konsep(te) in dieselfde konseptuele domein te benoem.	
		2.2.1	DEEL VIR GEHEEL Die leksikale item van die subordinaat word gebruik om die superordinaat te benoem.
		2.2.1.1	O.g.v. interafhanklikheid Die subordinaat en superordinaat is inherent verbind, dus kan hierdie konsepte nie sonder mekaar funksioneer nie, bestaan of tot stand kom nie
		2.2.1.2	O.g.v. kenmerk Die leksikale item van 'n lid word gebruik om die superordinaat van die kategorie waarvan die lede soortgelyke kenmerke het, te benoem.
		2.2.2	GEHEEL VIR DEEL Die leksikale item van die superordinaat word gebruik om die subordinate te benoem.
		2.2.2.1	O.g.v. interafhanklikheid Die superordinaat en subordinaat is inherent verbind, dus kan hierdie konsepte nie sonder mekaar funksioneer, bestaan of tot stand kom nie.
		2.2.2.2	O.g.v. kenmerk Die leksikale item van die superordinaat word gebruik om sy subordinate kategorielede, waarvan die lede soortgelyke kenmerke het, te benoem.
		2.2.3	DEEL VIR DEEL Die leksikale item van een hiponiem word gebruik om ander hiponieme met 'n gedeelde superordinaat, te benoem.

			2.2.3.1	O.g.v. interafhanklikheid Die leksikale item van een lid word gebruik om hiponimiese kategorielede waarvan die lede inherent verbind is en nie sonder mekaar kan funksioneer, bestaan of tot stand kom nie, te benoem.
			2.2.3.2	O.g.v. kenmerk Die leksikale item van een lid word gebruik om hiponimiese kategorielede waarvan die lede soortgelyke kenmerke (soos toestand, funksie, ruimtelike oriëntasie en voorkoms) het, te benoem.

**Tabel 5: Opsomming van klassifikasieëls van passings**

Uit hierdie klassifikasieëls kan afgelei word dat die Afrikaanse kinders op 'n verskeidenheid wyses vorm en betekenis op mekaar pas. Wanneer die navorsingsvraag, naamlik hoe Afrikaanse kinders hul eerste vorm-betekenis-passings maak, dus beantwoord moet word, kan daar op grond van hierdie data-analise wat vanuit 'n gebruiksgebaseerde benadering aangepak is, tot die volgende gevolgtrekking gekom word: Die kinders maak op hierdie stadium vier tipes vorm-betekenis-passings, alhoewel nie al die passings ewe talryk figureer nie. Die verskillende passings is: *simplekse passing*, *metaforiese passing* en *metonimiese passing*. Verder kan die metonimiese passings ook nog verder gedifferensieer word. Hierdie passings verskaf ook meer inligting oor hoe die kinders konseptualiseer en kategoriseer. Deur middel van 'n verdere ondersoek met ouer kinders en 'n groter ondersoeksgroep, is dit moontlik dat hierdie tipes vorm-betekenis-passings nog verder uitgebrei en genuanseer kan word.



## HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

### 5.1 Inleiding

Hierdie studie is gebaseer op 'n universele leemte wat deur Lieven (2010:103) aangedui is, naamlik dat daar meer studies in verskeie tale nodig is om te bepaal hoe kinders wat 'n spesifieke taal aanleer, vorm-betekenis-passings maak vanuit insette in hul verskeie kommunikatiewe kontekste (1.1.1). Soos aangedui in Hoofstuk 1, is daar betreklik min Afrikaanse studies oor eerstetaalverwerwing beskikbaar, en boonop word daar nie in hierdie studies oorspronklike Afrikaanse data betrek nie (1.1.4). Verder is daar nog nie studies in Afrikaans uitgevoer op kinders wat net begin om taal aan te leer nie, met ander woorde in die tydperk waarin eerste leksikale items gebruik word. Alhoewel die proses van eerstetaalverwerwing sekere universele aspekte behels wat deur alle kinders van alle tale bemeester moet word, is daar ook sekere taalspesifieke aspekte wat in elke unieke taal ondersoek moet word. Dit is wel moontlik dat universele teorie gebruik kan word in die beskrywing van taalspesifieke aspekte.

Om bogenoemde redes is daar besluit om ondersoek in te stel oor hoe Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande hul eerste vorm-betekenis-passings maak (dit behels dus die tydperk waarin eerste leksikale items gebruik word). Om hierdie navorsingsvraag te beantwoord, is twee primêre navorsingsdoelstellings (1.4) geformuleer, naamlik: (1) Om 'n geskikte teoretiese raamwerk te betrek wat Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande se eerste vorm-betekenis-passings optimaal kan beskryf (dit sluit aan by 'n beskrywing van universele prosesse betrokke by eerstetaalverwerwing); en (2) om geskikte data saam te stel en te analiseer om sodoende afleidings te kan maak oor hoe vorm-betekenis-passings deur Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande gemaak word (dit sluit aan by 'n taalspesifieke beskrywing van eerstetaalverwerwing). Hierdie navorsingsdoelstellings het daartoe gelei dat die studie 'n tweeledige struktuur gehad het. Eerstens is 'n geskikte teoretiese raamwerk om die kinders se vorm-betekenis-passings optimaal te kan bespreek in Hoofstuk 2 aangebied. Tweedens is oorspronklike kindertaaldata saamgestel, en analise en bespreking van hierdie empiriese ondersoek, is onderskeidelik in Hoofstuk 3 en Hoofstuk 4 aangebied.

In hierdie hoofstuk word 'n bondige samevatting van die gekose teoretiese raamwerk verskaf (5.2), sowel as enkele afleidings aangebied wat vanuit die data gemaak kon word rakende die

wyse waarop die Afrikaanse kinders vorm-betekenis-passings maak (5.3). In 5.4 word terugskouend beoordeel of die navorsingsdoelstellings bereik is. Laastens word daar in 5.5 vooruitskouend gekyk na verdere moontlike navorsingsonderwerpe wat uit hierdie studie kan voortspruit.

## 5.2 Teoretiese raamwerk

Studies oor eerstetaalverwerwing word meestal hoofsaaklik binne een van twee teenoorstaande benaderings aangepak, naamlik die *empirisisme* en *rasionalisme* (1.1.3). Die basiese uitgangspunt van die empirisisme is dat kennis (en dus ook taalstruktuur) afgelei word van ervarings afkomstig vanaf die buitewêreld, terwyl die rasionalisme stel dat kennis afgelei word vanuit die struktuur van die menslike verstand en dat taalstruktuur 'n inherente verskynsel is waarmee 'n kind gebore word. 'n Empiristiese benadering is in hierdie studie gevolg. Die rede daarvoor is dat hierdie studie oor kinders se vorm-betekenis-passings probeer bepaal het hoe die kinders deur middel van ervarings (afkomstig vanaf die buitewêreld) konsepte, en dus betekenis, met sekere woordvorme assosieer.

Teorie tot taalverwerwing wat geskoei is op die empiristiese benadering, is die gebruiksgebaseerde teorieë en die data-analise van hierdie studie is hierin begrond. Die gebruiksgebaseerde teorieë stel dat kinders linguistiese uitdrukkings leer vanuit die taal wat in hul omgewing gepraat word en dan sekere algemene kognitiewe en sosiaal-kognitiewe vaardighede soos kategorisering, skematisering, ensovoorts gebruik om hierdie aangeleerde uitdrukkings op 'n kreatiewe wyse te kombineer en te struktureer (2.1.2). Kinders se vroeë eenwoorduitinge word gesien as holofrases waar 'n enkele leksikale item vir 'n verskeidenheid funksies aangewend kan word, afhangend van die konteks waarin dit gebruik word (2.1.2.2 en 2.1.2.3).

Teorie wat aansluit by die gebruiksgebaseerde teorieë is dié van kognitiewe linguistiek en aspekte vanuit die kognitiewe linguistiek is ingesluit by die teoretiese raamwerk ten einde die kinders se konseptualisering en kategorisering te kan beskryf. Hierdie aspekte is die prototipemodel tot kategorisering (2.2.2.2), beeldskematiese struktuur (2.2.3), metaforiek en metonimie (2.2.4) en konseptuele versmelting (2.2.5).

Kategorisering is onderliggend aan 'n mens se konseptuele sisteem en volgens die prototipemodel as voorstelling van kategoriestructuur is konseptuele kategorieë nie klinkklare entiteite wat deur 'n stel nodige en voldoende kriteria gedefinieer kan word nie. Die prototipemodel stel dat kategoriegrense onafgebakend is en dat sommige konsepte in meer as een kategorie kan behoort. Ander konsepte kan weer gesien word as die prototipe van 'n spesifieke kategorie, aangesien dit daardie kategorie se beste verteenwoordiger is.

Twee vlakke van kategorisering kan onderskei word binne die prototipemodel (2.2.2.2). Die vertikale vlak kan voorgestel word as 'n taksonomie en dit is die dimensie waarlangs superordinaat-, basisvlak- en subordinaatitems van mekaar onderskei word. Die horisontale vlak is die dimensie waarlangs hiponimiese lede van dieselfde superordinaatkategorie van mekaar onderskei word. Wanneer daar op een van hierdie kategorieë binne die taksonomie gefokus word, kan die kategorie as 'n radiale netwerk voorgestel word waar daar 'n graad van lidmaatskap is (2.2.2.1). Dit beteken dat daar lede is wat 'n hoër 'gradering' het binne die kategorie as ander lede.

Om die prototipemodel vir die voorstelling van kategoriestructuur te gebruik in die bestudering van kinders se konseptualisering en kategorisering, maak meer sin as die klassieke model (wat stel dat kategorieë afgebakende grense het), aangesien kinders se konseptuele kategorieë nog nie uitgebreid is nie. Dit beteken dat hulle kategorieë nog baie oorvleuel en dat sekere konsepte by 'n verskeidenheid kategorieë ingesluit word en dat een leksikale item dan gebruik word om daarna te verwys.

Beeldskemas is prelinguistiese kognitiewe strukture wat op die basis van 'n mens se vroegste ervarings verwerf word en gebruik word in die vorming van die mees basiese konsepte (2.2.3). Beeldskemas is dus onderliggend aan talle ervarings wat daagliks deur 'n mens (en ook 'n kind) beleef word. Die volgende beeldskemas wat deur Johnson (1987) onderskei word, is elk kortliks in 2.2.3 bespreek: (1) HOUER; (2) DEEL-GEHEEL; (3) SKAKEL; (4) SENTRUM-PERIFERIE; (5) BRON-ROETE-DOELWIT; (6) OP-AF; (7) BALANS; (8) DWANG; (9) VERSPERRING; (10) TEENKRAG; (11) INSTAATSTELLING; (12) AANTREKKING; (13) SIKLUS; en (14) SKAAL.

Metaforiek en metonimie (2.2.4) is aktiewe kognitiewe meganismes in volwasse taalgebruik en aangesien die moontlikheid dat dit in kindertaal kan figureer, nie uitgesluit kon word nie, is dit ook by die teoretiese raamwerk betrek. Metaforiek vind plaas wanneer een ervaringsdomein

gedeeltelik op 'n ander ervaringsdomein gepas word – die tweede ervaringsdomein word dan gedeeltelik verstaan in terme van die eerste een en die leksikale item van die eerste ervaringsdomein word gebruik om albei domeine in te sluit. Metonimie is 'n kognitiewe meganisme waar een konsep van 'n ervaringsdomein gedeeltelik verstaan word in terme van 'n ander konsep binne dieselfde ervaringsdomein of waarvan die konsep instaan vir die ervaringsdomein as geheel. Drie tipes metonimiese passings kan onderskei word, te wete DEEL VIR DEEL, DEEL VIR GEHEEL en GEHEEL VIR DEEL.

Konseptuele versmelting (2.2.5) kan beskou word as 'n illustrasie van die werking van kognitiewe meganismes en prosesse soos beeldskemas en metaforiek en metonimie. Konseptuele versmelting vind plaas wanneer konsepte met mekaar vergelyk word en kan in baie gevalle die proses van kategorisering verduidelik. 'n Konseptuele versmelting vind plaas wanneer struktuur van twee of meer mentale invoerruimtes geprojekteer en gepas word op 'n versmelte ruimte. Die versmelte ruimte erf dan gedeeltelik struktuur vanaf die invoerruimtes, maar het ook 'n ontluikende struktuur van sy eie. 'n Versmelting vind meestal plaas wanneer daar met 'n onbekende entiteit in die wêreld kennis gemaak word en hierdie entiteit met ander entiteite (wat reeds bekend is) vergelyk moet word om dit te kan verstaan.

Die data is vanuit hierdie bepaalde teoretiese raamwerk benader en die data-analise is ingebed in die gebruiksgebaseerde teorieë tot taalverwerwing, met sekere uitgangspunte vanuit die kognitiewe linguistiek wat ook in gedagte gehou word. Daar kon egter nie van meet af al bepaal word tot watter mate hierdie teorie as konkrete realiserings in die kinders se taalgebruik geïdentifiseer sou word nie.

### **5.3 Afleidings vanuit die data**

Die doel van die data-analise was om afleidings te maak oor die wyse waarop jong Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande hul eerste vorm-betekenis-passings maak. Deur middel van die data-analise kon hierdie doel wel bereik word.

Die kodering van die data het in drie fases verloop en die sagteware ATLAS.ti is hiervoor aangewend. Die eerste fase (4.2.1) het behels dat oorhoofse kategorieë, oftewel kodefamilies, geskep is om die data te organiseer. Hierdie kodefamilies is: <onbruikbaar/onseker>,

<nabootsing>, <simplekse passing> en <komplekse passing>. Die leksikale items wat as <simplekse passing> of <komplekse passing> gekodeer is, is verder in die data-analise bespreek, aangesien dit handel oor 'n tipe vorm-betekenis-passing wat die kind maak.

'n *Simplekse passing* is 'n eenvoudige vorm-betekenis-passing waar die konseptualiseringsproses meer volgens of nader aan konvensie is, alhoewel die passing tussen die leksikale item en die volledige holofrastiese gebruik (wat die funksie betref) moontlik verdere interpretasie verg. 'n *Komplekse passing* is wanneer die passing tussen vorm en betekenis nie so eenvoudig is nie en die konseptualisering vind op 'n interessante wyse plaas. 'n Direkte passing tussen vorm en betekenis is derhalwe nie afleibaar nie.

Tydens die tweede fase (4.2.2) van kodering is daar gefokus op die leksikale items wat as <komplekse passing> geïdentifiseer is, aangesien hierdie tipe passing verdere interpretasie vereis. Hierdie leksikale items is toe verder verdeel in die kodes <metaforiese passing> en <metonimiese passing>.

'n *Metaforiese passing* word gemaak wanneer een ervaringsdomein gedeeltelik op 'n ander ervaringsdomein gepas word – die tweede ervaringsdomein word dan gedeeltelik verstaan in terme van die eerste een en die leksikale item van die eerste ervaringsdomein word gebruik om albei domeine in te sluit. 'n *Metonimiese passing* is wanneer die leksikale item van een konsep (waarskynlik die mees prototipiese konsep vir die kind) binne 'n spesifieke konseptuele domein gebruik word om een of meerdere konsep(te) in dieselfde konseptuele domein te benoem.

Verder is die leksikale items wat voorbeelde is van metonimiese passings tydens die derde fase van kodering (4.2.3) nog verder geklassifiseer as DEEL VIR GEHEEL, GEHEEL VIR DEEL of DEEL VIR DEEL en hierdie klassifikasies is ook nog volgens nuanses verder gedifferensieer. Met 'n DEEL VIR GEHEEL-passing word die leksikale item van die subordinaat gebruik om die superordinaat te benoem. 'n GEHEEL VIR DEEL-passing verwys na die gebruik van die superordinaat om die subordinaat te benoem. 'n DEEL VIR DEEL-passing is wanneer die leksikale item van een hiponiem gebruik word om ander hiponieme met 'n gedeelde superordinaat, te benoem.

Simplekse passings is in 4.3 bespreek in terme van die holofrastiese struktuur wat kinders se eerste leksikale items vertoon. Die verskillende funksies van holofrases wat deur Tomasello (2003:37) onderskei word, is gebruik in die analise van die simplekse passings. Aangesien die

konseptualiseringsproses in hierdie gevalle wel gekonvensionaliseerd is, is hierdie tipes passings nie verder in terme van konseptualiseringsprosesse geanaliseer nie.

Komplekse passings vertoon ook 'n holofrastiese struktuur, maar in 4.4 is daar eerder gefokus op die konseptualiseringsproses van hierdie tipes passings. Daar is slegs twee moontlike voorbeelde van metaforiese passings geïdentifiseer en hieruit kan afgelei word dat metaforiek nog nie 'n produktiewe kategoriseringsmeganisme vir kinders van so 'n jong ouderdom wat net begin om taal aan te leer, is nie. Daar is egter 'n hele aantal voorbeelde (135) van moontlike metonimiese passings geïdentifiseer wat 'n aanduiding kan wees dat die jong kinders wel op hierdie stadium op grond van deel-geheel-verhoudings sekere konsepte met mekaar in verband bring. Die kinders wend dan die klein linguistiese sisteem wat hul tot hul beskikking het aan om na 'n verskeidenheid konsepte te verwys.

Begrippe van die prototipemodel as voorstelling van kategoriestruktuur is deurgaans in die besprekings van die tipes passings aangewend om te verduidelik hoe die kinders se kategorisering moontlik werk. Verder is daar waar toepaslik verwys na beeldskemas wat in die kinders se taalgebruik figureer, en die idee van konseptuele versmelting is ook onderliggend aan die verstaan van hoe die kinders konseptualiseer en kategoriseer.

Die tipes passings wat geïdentifiseer is en die beskrywing van die konseptualisering- en kategoriseringsproses wat daarmee gepaardgaan, verskaf inligting oor die wyse waarop die kinders op hierdie stadium hul eerste vorm-betekenis-passings maak. Daar kan afgelei word dat die kinders die kategoriseringsvermoë het om sekere konsepte met mekaar op grond van sekere assosiasies of verhoudings in verband te bring.

Die meerderheid van die leksikale items word as simplekse passings beskou, wat beteken dat die kinders tog die vermoë het om konsepte vanuit die staanspoor volgens konvensie uit te druk, alhoewel die simplekse passings ook aangewend word om 'n verskeidenheid funksies te vervul. Daar is egter ook 'n aantal passings waar die konseptualisering meer kompleks is en die kinders se kategorieë nog ongedifferensieerd is. Derhalwe kan met die volgende stelling van Nerlich *et al.* (1999:366) (soos ook weergegee in 4.4.2.4), afgesluit word: "[T]he children's semantic system as well as their systems of concepts and categories, although not altogether different from adult ones, are as yet incomplete and unstructured and will have to be adjusted and modified in the years to come."

#### 5.4 Terugskouing: Bereiking van navorsingsdoelstellings

In Hoofstuk 1 is verduidelik dat, wat eerstetaalverwerwing betref, daar 'n aantal universele prosesse is wat plaasvind wanneer 'n kind enige taal aanleer, maar dat daar ook 'n aantal taalspesifieke aspekte is wat sal verskil van kind tot kind. Dit is om hierdie rede dat dit wel belangrik is om taalverwerwingstudies in verskillende tale uit te voer. Daar is wel in hierdie studie gevind dat universele teorie oor eerstetaalverwerwing, of meer spesifiek oor die kognitiewe prosesse betrokke by taalverwerwing, aangewend kan word in die analise en beskrywing van taalspesifieke Afrikaanse data en dat daar dus raakpunte is met ander tale.

Wat die eerste navorsingsdoelstelling betref, naamlik **om 'n geskikte teoretiese raamwerk te betrek wat die Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande se eerste vorm-betekenis-passings optimaal kan beskryf**, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die **gebruiksgebaseerde teorieë in die eerste plek 'n goeie keuse vir 'n teoretiese raamwerk was**, aangesien daar in die studie gefokus word op hoe kinders betekenis vanuit hul omgewings en ervaringswêreld onttrek. In die tweede plek was die teorie vanuit die **kognitiewe linguistiek ook nuttig in die beskrywing van die kinders se konseptualiseringsprosesse waardeur hul betekenis en vorm aan mekaar kan heg**.

Wat wel in die data-analise aan die lig gekom het, is dat **metaforiek nie op hierdie stadium werklik in die kinders se taalgebruik figureer nie**. Daar was wel 'n aantal voorbeelde van **metonimiese passings** en dit verskaf meestal interessante moontlikhede oor die kinders se konseptualiseringsprosesse.

Van die tweede navorsingsdoelstelling, naamlik **om geskikte data saam te stel en te analiseer om daardeur afleidings te maak oor die Afrikaanse kinders se vorm-betekenis-passings, kan gesê word dat daar dus wel in hierdie doel geslaag is**. Uiteraard sal 'n groter ondersoeksgroep met 'n langer ondersoekstydperk uitgebreide moontlikhede kan oplewer en vooruitskouend is dit 'n opsie wat ondersoek kan word vir toekomstige navorsing. In hierdie studie kon daar wel deur middel van die data-analise tot die gevolgtrekking gekom word dat die **Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande vier tipes passings maak (alhoewel elkeen nie ewe talryk in die data voorkom nie)**. Die tipes passings is **simplekse passing** en die twee komplekse passings is **metaforiese passing** en **metonimiese passing**.

## 5.5 Vooruitskouing: Navorsingsmoontlikhede

Na afloop van die studie, kon 'n hele aantal verdere navorsingsmoontlikhede geïdentifiseer word. Eerstens, soos hier bo genoem, kan 'n studie oor vorm-betekenis-passings met 'n **groter ondersoeksgroep** aangepak word waarin daar vir 'n **langer tydperk** data ingesamel en met behulp van longitudinale data na hierdie verskynsel gekyk word. In hierdie opsig sal afleidings dan gemaak kan word oor die ontwikkeling van kinders se konseptualisering en kategorisering en dus hulle verstaan van betekenis. Verder kan ander **data-insamelingsmetodes**, soos video-opnames, aangewend word om meer kontekstuele afleidings vir die navorser duidelik te maak.

Tweedens kan 'n studie wat spesifiek fokus op Afrikaanse kinders se ontwikkeling van die gebruik van **metaforiek** of **metonimie** (of beide), uitgevoer word. Dit kan ook gedoen word met behulp van longitudinale data. Daar kan byvoorbeeld bepaal word wanneer en of metaforiek 'n produktiewe kategoriseringsmeganisme begin raak en of metonimiese passings meer of minder algemeen voorkom soos wat 'n kind ouer word.

Derdens is daar 'n moontlikheid om 'n studie spesifiek rakende beeldskemas en hoe dit in kindertaal figureer, uit te voer. Daar kan byvoorbeeld gekyk word **of sekere beeldskemas meer basies tot 'n kind se konseptuele verstaan is as ander beeldskemas**. Daar kan ook spesifiek gekyk word presies hoe en of verskillende beeldskemas wel talige uiting vind, en meer in diepte hoe dit met kinders se werklike ervarings korreleer.

Vierdens toon die enkele voorbeelde wat in hierdie studie as *versmeltingsreeks* benoem is, duidelik aan dat kinders meerdere konsepte vanuit hul daaglikse ervaringswêreld met mekaar assosieer en dat hulle probeer sin maak van die dinge om hulle. In 'n volgende studie kan die **fokus verskuif van die passings opsigself na die wyse waarop die kind se ervaringswêreld sy/haar konseptualiseringsproses en die assosiasies wat hy/sy maak, beïnvloed**. Waar daar in hierdie studie gefokus is op die analise van die eerste passings wat Afrikaanse kinders maak, kan die fokus van 'n verdere studie wees op die analise van die **kontekstuele faktore** wat die passings voed.

Laastens kan 'n meer in diepte studie gedoen word oor die **funksies wat die kinders se holofrases vervul**. Só 'n studie kan vanuit die **funksionele linguïstiek** aangepak word. Halliday (1975) het 'n soortgelyke studie op 'n kind, Nigel, uitgevoer, maar taalspesifieke

navorsing kan moontlik nuwe insigte bydra tot hierdie onderwerp. Halliday (1975) se studie het die funksionele taalontwikkeling van Nigel vanaf Fase 1 (die basies funksies van kindertaal) tot Fase 3 (die volwasse linguistiese sisteem) bestudeer.



## BRONNELYS

- Aarts, B. 2005. Conceptions of categorizations in the history of linguistics. *Language Sciences*, 28(4):361-385.
- An, X. & Guan, X. 2012. Prototype Account of Tense-Aspect Morphology Acquisition – A Review and Its Prospect. *Studies in Literature and Language*, 5(3):108-112.
- Barcelona, A. 2003a. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. (In Dirven, R. & Pörings, R. eds. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 207-277).
- Barcelona, A. 2003b. Metonymy in cognitive linguistics: An analysis and a few modest proposals. (In Cuyckens, H., Berg, T., Dirven, R. & Panther, K. eds. *Motivation in language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 223-255).
- Barcelona, A. & Valenzuela, J. 2011. An overview of cognitive linguistics. (In Brdar, M., Gries, S.T. & Fuchs, M.Z. eds. *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 17-44).
- Behrens, H. 2009. Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2):383-411.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. eds. 1994. *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Cross-linguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Bornstein, M.H. & Arterberry, M.E. 2010. The Development of Object Categorization in Young Children: Hierarchical Inclusiveness, Age, Perceptual Attribute, and Group Versus Individual Analyses. *Developmental Psychology*, 46(2):350-365.
- Botha, W.J. 1995. Hoe beteken taal? 'n Kognitiewe perspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 13(28):5-25.
- Bowerman, M. 1996. The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants. (In Gumperz, J.J. & Levinson, S.C. eds. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 145-176).

- Bowerman, M. & Choi, S. 2003. Space under construction: Language-specific categorization in first language acquisition. (*In* Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. eds. *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge: The MIT Press. p. 387-427).
- Bybee, J. 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82:711-733.
- Bybee, J. 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattell, R. 2000. *Children's Language: Consensus and Controversy*. London; New York: Cassell.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge; Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Christophe, A., Millotte, S., Brusini, P. & Cauvet, E. 2010. Early bootstrapping of syntactic acquisition. (*In* Kail, M. & Hickmann, M. eds. *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p.53-66).
- Claassen, D. 2015. 'n Evaluasie van Pharos Aanleederswoordeboek vir skole / Learner's Dictionary for Schools en Longman HAT Afrikaans Dictionary and Grammar for English Speakers in 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus op universiteitsvlak. *Lexicos*, 25:31-55.
- Clark, E.V. 2001. Emergent categories in first language acquisition. (*In* Bowerman, M. & Levinson, S.C. eds. *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 379-405).
- Conradie, S. 2005. *Verb movement parameters in Afrikaans: Investigating the Full Transfer Full Access Hypothesis*. Montreal: McGill University. (Thesis – PhD).
- Croft, W. 1993. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. (*In* Geeraerts, D. & De Gruyter, M. eds. 2006. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. p. 269-302).
- Croft, W. & Cruse, D.A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crystal, D. 2005. *How Language Works*. London: Penguin Books.
- De Klerk, G.J. 1971. Enkele gedagtes oor die probleme en uitkomst van kindertaalstudie. *Taalfasette*, 15:67-87.
- De Saussure, F. 1966. *Kursus in Algemene Taalkunde*. Uit Frans vertaal deur Alewyn Lee. Van Schaik: Pretoria.
- De Villiers, A. 1998. Taalgebruik binne 'n multidimensionele kurrikulum vir T2/T3-onderrig op tersiêre vlak. *South African Journal of Linguistics*, 16(35):136-151.
- Dominicus, A.E. 1991. Die invloed van Halliday se siening van taal en taalverwerwing op tweedetaalonderrig: 'n evaluering. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – MA).
- Du Preez, J.J. 1976a. Taalontwikkeling by die kind met besondere verwysing na taalmoeilikhede. *Unie*, 73(2):63-69.
- Du Preez, J.J. 1976b. Taalontwikkeling by die kind met besondere verwysing na taalmoeilikhede (vervolg). *Unie*, 73(3):109-114.
- Emerson, R.W. 2015. Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How does sampling affect the validity of the research? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(2):164-168.
- Fauconnier, G. 1997. *Mappings in thought and language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. 2004. Mental Spaces, Language Modalities, and Conceptual Integration. (In Davis, S. & Gillon, B.S. eds. *Semantics: A Reader*. Oxford; New York: Oxford University Press. p. 251-277).
- FDH Foundations. 2014. *Speech and Language Parent Questionnaire for Children 12 months – 4 years old*. <http://www.fdhkids.com/docs/forms/parent-questionnaire4.pdf>. Date of access: 11 November 2014.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E. & Hartung, J. 1993. *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego: Singular.

- Friese, S. 2012. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ghazali, F.A. 2006. First Language Acquisition Vs Second Language Acquisition: What is the difference?  
[http://usir.salford.ac.uk/22469/1/First\\_Language\\_Acquisition\\_Vs\\_Second\\_Language\\_Learning.pdf](http://usir.salford.ac.uk/22469/1/First_Language_Acquisition_Vs_Second_Language_Learning.pdf) Date of access: 19 February 2015.
- Gillis, S. & De Houwer, A. 2001. Dutch Child Language: An Overview. (*In* Gillis, S. & De Houwer, A. eds. *The Acquisition of Dutch*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 1-100).
- Goldberg, A.E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- González, R.A. 2010. Making sense of phrasal verbs: A cognitive linguistic account of L2 learning. *AILA Review*, 23(1):50-71.
- Grammal, E. 2014. Parent Questionnaire to Evaluate a Child's Language Capacity.  
[http://www.salzburg.gv.at/elternfragebogen\\_\\_englisch\\_\\_zur\\_sprachstandsfeststellung.pdf](http://www.salzburg.gv.at/elternfragebogen__englisch__zur_sprachstandsfeststellung.pdf) Date of access: 11 November 2014.
- Greenfield, P.M. & Smith, J.H. 1976. *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York; San Francisco; London: Academic Press.
- Greyling, A. & Adendorff, E. 2014. 'n Behoefte-analise met die oog op die ontwerp van 'n Taal vir Spesifieke Doeleindes (TSD)-kursus vir leerderonderwysers met Afrikaans as tweede taal. *SPIL Plus*, 45:1-20.
- Guiberson, M. & Rodríguez, B.L. 2010. Measurement Properties and Classification Accuracy of Two Spanish Parent Surveys of Language Development for Preschool-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19:225-237.
- Hall, D. 2011. *The Ultimate Guide to Dog Breeds*. London: Regency House Publishing Ltd.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean – Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

- HAT: Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 2015. 6de uitg. Kaapstad: Pearson Education.
- Hattingh, E. & Le Roux, C. 1999. Eerstetaaloordrag by aanvangsleerders van Engels as tweede taal. *SPIL Plus*, 30:47-77.
- Hickmann, M. 2010. Linguistic relativity in first language acquisition. (In Kail, M. & Hickmann, M. eds. *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p.125-146).
- Jackendoff, R. 2002. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Jackendoff, R. 2004. What Is a Concept, That a Person May Grasp It? (In Davis, S. & Gillon, B.S. eds. *Semantics: A Reader*. New York: Oxford University Press. p. 322-345).
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Johnson, M. 2008. What Makes a Body? *Journal of Speculative Philosophy*, 22(3):159-169.
- Kaltenbrünn, I., Louw, B. & Hugo, R. 2005. Jong kinders se gebruik van kommunikasiefunksies vóór en ná kogleêre inplanting. *The South African Journal of Communication Disorders*, 52:15-24.
- Klop, D. 2003. Die verhoging van voorskoolse kinders se sintaktiese kompleksiteit deur blootstelling aan dialogiese lees. *SPIL Plus*, 32:157-171.
- Kristen, S., Sodian, B., Licata, M., Thoermer, C. & Poulin-Dubois, D. 2012. The Development of Internal State Language during the Third Year of Life: A Longitudinal Parent Report Study. *Infant and Child Development*, 21:634-645.
- Labov, W. 1973. The boundaries of words and their meanings. (In Bailey, C. & Shuy, R. eds. *New Ways of Analyzing Variation in English*. Georgetown: University Press. p. 340-373).

- Lakoff, G. 1982. Categories: An Essay in Cognitive Linguistics. (*In The Linguistic Society of Korea. ed. Linguistics in the morning calm. Seoul: Hanshin Publishing Company. p. 139-194*).
- Lakoff, G. 1987. Women, fire, and dangerous things. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 2002. Why cognitive linguistics requires embodied realism. *Cognitive Linguistics*, 13(3):245-263.
- Landau, B. & Jackendoff, R. 1993. What and Where in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(2):217-238.
- Langacker, R.W. 1968. Language and its structure. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Langacker, R.W. 1998. Conceptualization, symbolization and grammar. (*In Tomasello, M. ed. The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure. Mahwah: Lawrence Erlbaum. p. 1-39*).
- Langacker, R.W. 2000. A dynamic usage-based model. (*In Barlow, M. & Kemmer, S. eds. Usage-based models of language. Stanford: CSLI. p. 1-63*).
- Langacker, R.W. 2008. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Le Roux, C. & Wilsenach, C. 1999. Transfer from L1 to L2: A study of parameter values in the Afrikaans of child L2 learner. *SPIL Plus*, 30:79-109.
- Lessing, A. 2012. Opvoedkundig-sielkundige aspekte wat kan bydra tot leerders se belangstelling in lees. *Mousaion*, 30(1):174-191.

- Lewandowska-Tomaszczyk, B. 2007. Polysemy, Prototypes, and Radial Categories. (*In* Geeraerts, D. & Cuyckens, H. eds. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press. p. 139-169).
- Lieven, E. 2010. Language development in a cross-linguistic context. (*In* Kail, M. & Hickmann, M. eds. *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 91-108).
- Louw, D.A. & Louw, A. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Bloemfontein: Psychology Publications.
- Lust, B. 2006. *Child Language: Acquisition and Growth*. New York: Cambridge University Press.
- Mervis, C.B. & Crisafi, M.A. 1982. Order of Acquisition of Subordinate-, Basic-, and Superordinate-Level Categories. *Child Development*, 53(1):258-266.
- Mongiat, M. 1993. Moedertaalverwerwing en die implikasie daarvan vir tweedetaalonderrig. *Journal for Language Teaching*, 27(1):53-59.
- Naigles, L.R. 2012. Not Sampling, Getting It All. (*In* Hoff, E. ed. *Research Methods in Child Language*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. p. 100-112).
- Nel, J.C.A.S. 1983. *Taalontwikkeling by Afrikaanstalige kleuters met spesifieke verwysing na sintaksis en woordeskat*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling – MA).
- Nerlich, B., Clarke, D.D. & Todd, Z. 1999. "Mummy, I like being a sandwich": Metonymy in Language Acquisition. (*In* Panther, K. & Radden, G. eds. *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 361-384).
- Nieuwenhuis, J. 2008. Qualitative research designs and data gathering techniques. (*In* Maree, K. ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 70-97).
- Ochsenbauer, A.K. & Hickmann, M. 2010. Children's verbalizations of motion events in German. *Cognitive Linguistics*, 21(2):217-238.

Oxford Dictionaries. 2014. Tabula rasa.

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/tabula-rasa> Date of access: 15 November 2014.

Pan, B.A. 2012. Assessing Vocabulary Skills. (In Hoff, E. ed. *Research Methods in Child Language*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. p. 240-251).

Panther, K. & Thornburg, L.L. 2007. Metonymy. (In Geeraerts, D. & Cuyckens, H. eds. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press. p. 236-263).

Paradis, J., Emmerzael, K. & Sorenson Duncan, T. 2010. Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43:474-497.

Peccei, J.S. 2006. *Child language: A resource book for students*. Abingdon; New York: Routledge.

Pederson, E. & Nuyts, J. 1999. Overview: on the relationship between language and conceptualization. (In Pederson, E. & Nuyts, J. eds. *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 1-12).

Pérez-Hernández, L. & Duvignau, K. 2016. Metaphor, metonymy, and their interaction in the production of semantic approximations by monolingual children: A corpus analysis. *First language*, 36(4):383-406.

Pienaar, M. & Slabbert, S. 1998. Registerverwring as toegang tot taalverwring. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 33(1):46-59.

Pieterse, R. 1989a. Die rol van die onderwyser in die taalontwikkeling van die skoolbeginner. *Klasgids*, 24(4):3-6.

Pieterse, R. 1989b. Doelgerigte taalverwring in die moedertaal. *Klasgids*, 24(1):3-9.

Popova, M. 2013. The Magic of Metaphor: What Children's Minds Reveal about the Evolution of the Imagination. <https://www.brainpickings.org/2013/08/19/james-geary-i-is-an-other-children-metaphor/> Date of access: 28 October 2015.

- Poulin-Dubois, D. & Graham, S.A. 2009. Cognitive Processes in Early Word Learning. (*In Hoff, E. & Shatz, M. eds. Blackwell Handbook of Language Development. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd. p. 191-211*).
- Radden, G. & Kövecses, Z. 1999. Towards a theory of metonymy. (*In Panther, K. & Radden, G. eds. Metonymy in language and thought. Amsterdam: John Benjamins. p.17-59*).
- Rasinger, S.M. 2010. Quantitative methods: Concepts, Frameworks and Issues. (*In Litosseliti, L. ed. Research Methods in Linguistics. London; New York: Bloomsbury Academic. p. 49-67*).
- Rosch, E.H. 1975. Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104(3):192-233.
- Rosch, E.H. 1978. Principles of Categorization. (*In Rosch, E. & Lloyd, B.B. eds Cognition and Categorization. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 27-46*).
- Rosch, E.H. 1983. Prototype classification and logical classification: The two systems. (*In Scholnick, E. ed. New Trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's Theory. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 73-86*).
- Rosch, E. & Mervis, C.B. 1975. Family resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7:573-605.
- Rosch, E.H., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D.M. & Boyes-Braem, P. 1976. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8(3):382-439.
- Schatz, B. 1976 . On the Representation and Use of Semantic Categories: A Survey and Prospectus. Massachusetts: MIT Artificial Intelligence Laboratory Working Papers.
- Schlichting, L. 1996. Discovering Syntax: An Empirical Study in Dutch Language Acquisition. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Shine, K.P. 2011. Differences between Second Language Learning and First Language Acquisition. *Language in India*, 11(11):736-744.
- Siebold, L. 2011. Aren't All Roses Shrubs? <http://www.rose.org/wp-content/uploads/2011/03/Arent-All-Roses-Shrubs.pdf> Date of access: 28 October 2015.

- Smit, H.J.E., Louw, B. & Uys, I.C. 1987. 'n Ondersoek na die Ekspressiewe Kommunikasievermoëns van Premature Hoërisikokinders. *Die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Kommunikasieafwykings*, 34:23-31.
- Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N. & Marchman, V.A. 2008. Baby's First 10 Words. *Developmental Psychology*, 44(4):929-938.
- Taylor, J.R. 1995. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Taylor, J.R. 1998. Syntactic Constructions as Prototype Categories. (In Tomasello, M. ed. *The New Psychology of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p. 177-202).
- Taylor, J.R. 2007. *Ten Lectures on Applied Cognitive Linguistics by John Taylor*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Tolmie, A. & Van Staden, A. 2015. Lees- en spellingagterstande van leerders met serebrale gestremdhede: Interaksie van werkgeheue, fonologiese prosessering en visueel-ruimtelike aspekte tot leer. *Journal for Language Teaching*, 49(1):11-31.
- Tomasello, M. 1992. The Social Bases of Language Acquisition. *Social Development*, 1(1):67-87.
- Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2):61-82.
- Tomasello, M. 2001. The Item-Based Nature of Children's Early Syntactic Development. (In Tomasello, M. & Bates, E. eds. *Language Development: The Essential Readings*. Massachusetts; Oxford: Blackwell Publishers Ltd. p. 169-186).
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Bates, E. eds. 2001. *Language Development: The Essential Readings*. Massachusetts; Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Torkildsen, J.V., Sannerud, T., Syversen, G., Thormodsen, R., Simonsen, H.G., Moen, I., Smith, L. & Lindgren, M. 2006. Semantic organization of basic-level words in 20-month-olds: An ERP study. *Journal of Neurolinguistics*, 19(6):431-454.
- Turner, M. 2007. Conceptual Integration. (In Geeraerts, D. & Cuyckens, H. eds. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press. p. 377-393).
- Turner, M. & Fauconnier, G. 1995. Conceptual Integration and Formal Expression. *Metaphor and symbolic activity*, 10(3):183-204.
- Van der Auwera, J. & Gast, V. 2011. Categories and Prototypes. (In Song, J.J. ed. *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. New York: Oxford University Press. p. 166-189).
- Van der Merwe, K. & Southwood, F. 2008. First and second language child speakers of Afrikaans's knowledge of figurative language. *Per Linguam*, 24(1):45-64.
- Van Huyssteen, G.B. 2008. Bilingual word list: computational linguistics / Tweetalige woordelys: rekenaarlinguistiek. *Literator*, 29(1):249-272.
- Van Huyssteen, G.B., Van der Westhuizen, E.S. & Schutte, J.W.S. 2008. Afrikaanse en Nederlandse Taal- en Letterkunde. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Studiegids AFNL 121 PAC).
- Van Rooy, B. & Kruger, H. 2015. The case for an emergentist approach. *SPIL Plus*, 48:41-67.
- Verwey, S., Tesner, H.E.C. & Louw, B. 1987. 'n Ondersoek na die ontwikkeling van woordassosiasievermoëns van Afrikaanssprekende laerskoolkinders. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 27(3):213-225.
- Vorster, J. & Reagan, T. 1990. On the lexical development of L1 and L2 speakers. *South African Journal of Linguistics*, 9(3):80-84.
- WAT: Woordeboek van die Afrikaanse Taal. 2015. Assosiasie. <http://viva-afrikaans.org/> Datum van gebruik: 5 November 2016.
- WAT: Woordeboek van die Afrikaanse Taal. 2015. Kenmerk. <http://viva-afrikaans.org/> Datum van gebruik: 5 November 2016.

Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. 2005. Qualitative Analysis of Content.

[https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf) Date of access: 1  
November 2016.

## INDEKS

---

### **B**

beeldskema · 55, 59, 61, 96, 98  
     aantrekking-skema · 60, 140, 142  
     balans-skema · 59, 60, 140, 142  
     beeldskematiese struktuur · iv, 40, 61, 71, 81, 109, 119  
     deel-geheel-skema · 58, 99, 140, 142  
     dwang-skema · 60, 140, 142  
     houer-skema · 57, 97, 103, 140, 142  
     instaatstelling-skema · 60, 140, 142  
     oorsprong-roete-doelwit-skema · 58, 59  
     op-af-skema · 59, 103, 140, 143  
     sentrum-periferie-skema · 58, 141, 142  
     siklus-skema · 60, 61, 141, 142  
     skaal-skema · 61, 141, 143  
     skakel-skema · 58, 141, 142  
     versperring-skema · 60, 141, 142  
blended space · 42, 69

---

### **C**

code families · 84

---

### **D**

deduktiewe metode · 80

---

### **E**

eerstetaalverwerwing · iii, iv, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13,  
    14, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 83, 117, 118, 123  
empiricism · vii, 9

---

### **F**

*form-meaning mappings* · vi, vii, 3, 5

---

### **G**

gebruiksgebaseerde teorie · iv, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 71,  
    81, 118, 120, 123  
gebruiksgebaseerde modelle · 39

---

### **H**

holofrastiese fase · 30, 81  
    holofrase · 30, 31, 33, 34, 81, 82, 87, 89, 92, 140, 142  
    holofrases · iv, 32, 33, 71, 83, 108, 118, 122, 125

---

### **I**

image schema  
    attraction · 57, 140, 142  
    balance · 57, 86, 140, 142  
    blockage · 57, 141, 142  
    center-periphery · 57, 141, 142  
    collection · 65  
    compulsion · 57, 140, 142  
    container · 41, 57, 62, 86, 97, 140, 142  
    counterforce · 57, 141, 142  
    cycle · 57, 86, 141, 142  
    enablement · 57, 140, 142  
    link · 57, 86, 141, 142  
    matching · 36  
    part-whole · 57, 65, 140, 142

path · 2, 7, 8, 41, 57, 60, 86, 140, 143

scale · 57, 141, 143

splitting · 98

superimposition · 56

image schemas · vii, 55

induktiewe metode · 80, 82

---

## K

kategorie · xv, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 58, 63, 67, 68, 71, 72, 93, 95, 96, 98, 101, 104, 110, 119

kategoriseer · iii, iv, 36, 37, 40, 53, 54, 82, 83, 89, 111, 122, 1

kategorisering · iv, 5, 25, 26, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 49, 51, 53, 54, 71, 72, 75, 81, 82, 86, 92, 93, 95, 96, 99, 101, 118, 119, 120, 122, 124

klassieke model · 40, 42, 43, 44, 45, 47, 71, 119

kodefamilies · 23, 83, 84, 109, 121

kognitiewe linguistiek · iv, v, 27, 39, 40, 41, 71, 83, 108, 118, 120, 123

kognitiewe meganismes · 40, 41, 42, 72, 120

konsep · iii, 34, 35, 36, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 85, 89, 93, 94, 95, 102, 110, 120, 121, 1

konseptualiseer · iii, 3, 36, 66, 89, 103, 111, 122

konseptualisering · v, 3, 5, 6, 25, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 71, 81, 92, 109, 118, 119, 121, 122, 123, 124

konseptuele kategorieë · 6, 28, 37, 38, 43, 45, 47, 49, 72, 95, 106, 119, 0

konseptuele versmelting · iv, 40, 42, 68, 69, 71, 72, 81, 82, 93, 109, 119, 122

versmelte ruimte · 68

versmelting · 42, 68, 69, 70, 71, 72, 93, 96, 107, 120, 140, 142

kwalitatiewe paradigma · 20, 23, 82

---

## L

leksikon · iii, 1, 5

---

## M

metaforiek · iv, 40, 41, 42, 62, 63, 64, 66, 68, 71, 72, 81, 93, 94, 109, 119, 120, 122, 123, 124

metonimie · iv, v, 39, 40, 41, 42, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 81, 87, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 109, 119, 120, 124

deel vir deel · iv, 65, 68, 72, 87, 88, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 111, 120, 121, 140, 142

deel vir geheel · iv, 64, 65, 68, 72, 87, 88, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 108, 109, 110, 120, 121, 140, 142

geheel vir deel · iv, 65, 68, 72, 87, 88, 95, 99, 100, 109, 110, 120, 121, 140, 143

---

## O

opvoedkunde · 3, 10, 12

ouerverslag · 22

---

## P

prototipe-model · iv, v, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 55, 62, 71, 72, 95, 119, 122

basisvlak · iv, xv, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 86, 96, 103, 119

graad van lidmaatskap · 44, 45, 46, 48, 49, 119

horisontale vlak · 49, 119

prototipes · 40, 45, 48, 49

radiale netwerk · 47, 48, 119

subordinaat · v, 51, 52, 55, 72, 96, 99, 110, 121

subordinaatvlak · xv, 51, 53, 54, 55

superordinaat · v, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 64, 72, 85, 96, 98, 99, 100, 104, 110, 111, 119, 121

superordinaatvlak · xv, 53, 54

taksonomie · v, 48, 49, 50, 51, 52, 96, 105, 119

uitbreidingsverhouding · 50, 96, 99

verlengingsverhouding · 50, 95, 101

vertikale vlak · 49, 119  
vlakke van kategorisering · 45

---

## **R**

rationalism · vii, 9

---

## **S**

semantiek · iii, 1, 3, 5, 15  
sielkunde · 3, 10, 13, 14

---

## **T**

taalbenadering · 8, 18  
empirisisme · iv, 3, 9, 118

empirisistiese benadering · 25, 118

rasionalisme · iv, 3, 9, 118

taalkunde · 3, 10, 17

---

## **U**

usage-based theory · 26

---

## **V**

versmeltingsreeks · 106

vorm-betekenis-passing · xv, 34, 141, 142

komplekse passing · iv, 88, 92, 109, 121, 140, 142

metaforiese passing · iv, 72, 85, 93, 94, 109, 111, 121,  
124

metonimiese passing · 88, 95, 110, 121, 140, 142

simplekse passing · 87, 88, 109, 121, 141, 143



## TWEETALIGE WOORDELYS

AFRIKAANS	ENGELS ( <i>Frans in 2 gevalle</i> )
AANTREKKING-skema	ATTRACTION schema
BALANS-skema	BALANCE schema
basisvlak	basic level
beeldskematiese struktuur	image-schematic structure
betekende	signifié
betekenende	signifiant
BRON-ROETE-DOELWIT-skema	SOURCE-PATH-GOAL schema
DEEL VIR DEEL	PART FOR PART
DEEL VIR GEHEEL	PART FOR WHOLE
DEEL-GEHEEL-skema	PART-WHOLE schema
DWANG-skema	COMPULSION schema
empirisisme	empiricism
GEBEURTENIS VIR GEBEURTENIS	EVENT FOR EVENT
GEBEURTENIS VIR OBJEK	EVENT FOR OBJECT
gebruiksgebaseerde teorieë	usage-based theories
GEHEEL VIR DEEL	WHOLE FOR PART
graad van lidmaatskap	grade of membership
holofrase	holophrase
HOUER-skema	CONTAINER schema
INSTAATSTELLING-skema	ENABLEMENT schema
kognitiewe linguistiek	cognitive linguistics
komplekse passing	complex mapping
konseptuele versmelting	conceptual blending
metaforiese passing	metaphorical mapping
metonimiese passing	metonymic mapping
OBJEK VIR GEBEURTENIS	OBJECT FOR EVENT
OBJEK VIR OBJEK	OBJECT FOR OBJECT
OP-AF-skema	UP-DOWN schema
versmeltingsreeks	mapping series
prototipemodel	prototype model
rasionalisme	rationalism

## Tweetalige woordelys

---

SENTRUM-PERIFERIE-skema	CENTER-PERIPHERY schema
SENTRUM-PERIFIRIE-skema	CENTER-PERIPHERY schema
SIKLUS-skema	CYCLE schema
simplekse passing	simplex mapping
SKAAL-skema	SCALE schema
SKAKEL-skema	LINK schema
subordinaat	subordinate
superordinaat	superordinate
taksonomie	taxonomy
TEENKRAG-skema	COUNTERFORCE schema
versmelte ruimte	blended space
VERSPERRING-skema	BLOCKAGE schema
vorm-betekenis-passing	form-meaning mapping
wollerig	fuzzy

## Tweetalige woordelys

<b>ENGELS</b> ( <i>Frans in 2 gevalle</i> )	<b>AFRIKAANS</b>
ATTRACTION schema	AANTREKKING-skema
BALANCE schema	BALANS-skema
basic level	basisvlak
blended space	versmelte ruimte
BLOCKAGE schema	VERSPERRING-skema
CENTER-PERIPHERY schema	SENTRUM-PERIFIRIE-skema
CENTER-PERIPHERY schema	SENTRUM-PERIFERIE-skema
cognitive linguistics	kognitiewe linguistiek
complex mapping	komplekse passing
COMPULSION schema	DWANG-skema
conceptual blending	konseptuele versmelting
CONTAINER schema	HOUER-skema
COUNTERFORCE schema	TEENKRAG-skema
CYCLE schema	SIKLUS-skema
empiricism	empirisisme
ENABLEMENT schema	INSTAATSTELLING-skema
EVENT FOR EVENT	GEBEURTENIS VIR GEBEURTENIS
EVENT FOR OBJECT	GEBEURTENIS VIR OBJEK
form-meaning mapping	vorm-betekenis-passing
fuzzy	wollerig
grade of membership	graad van lidmaatskap
holophrase	holofrase
image-schematic structure	beeldskematiese struktuur
LINK schema	SKAKEL-skema
mapping series	versmeltingsreeks
metaphorical mapping	metaforiese passing
metonymic mapping	metonimiese passing
OBJECT FOR EVENT	OBJEK VIR GEBEURTENIS
OBJECT FOR OBJECT	OBJEK VIR OBJEK
PART FOR PART	DEEL VIR DEEL
PART FOR WHOLE	DEEL VIR GEHEEL
PART-WHOLE schema	DEEL-GEHEEL-skema

## Tweetalige woordelys

---

prototype model	prototipemodel
rationalism	rasionalisme
SCALE schema	SKAAL-skema
signifiant	betekenende
signifié	betekende
simplex mapping	simplekse passing
SOURCE-PATH-GOAL schema	BRON-ROETE-DOELWIT-skema
subordinate	subordinaat
superordinate	superordinaat
taxonomy	taksonomie
UP-DOWN schema	OP-AF-skema
usage-based theories	gebruiksgebaseerde teorieë
WHOLE FOR PART	GEHEEL VIR DEEL

# BYLAAG



## **Bylaag A: Dagboekinskrywingsformaat**

# DAGBOEKINSKRYWINGS

**NAAM VAN KIND:**

**NAAM VAN OUER:**

**DATUM WAAROP INSKRYWINGS BEGIN:**

**DATUM WAAROP INSKRYWINGS EINDIG:**

## **Inligting oor data-onderzoek**

Die data verkry uit hierdie dagboekinskrywings word gebruik vir 'n MA-studie in Afrikaanse Taalkunde aan die Noordwes-Universiteit. Die outeur van die verhandeling is Regina Catharina (Nina) Brink. Navorsing word gedoen oor die eerste leksikale items (woorde en woordkombinasies) wat kinders tussen die ouderdom van 8 en 24 maande gebruik. Dit beteken egter nie dat die kind eers 'n woord heeltemal korrek moet uitspreek voor dit van belang is nie. Enige betekenisvolle klank wat deurlopend gebruik word om na 'n spesifieke item of relevante betekenis te verwys, is van belang vir hierdie studie en moet aangetoon word in die inskrywings.

Die doel van die ondersoek is om te bepaal in watter konseptuele kategorieë hierdie woorde en woordkombinasies geplaas kan word, met ander woorde volgens die moontlike betekenis wat die kind aan die woord of woordkombinasie heg.

Die deelname aan hierdie studie is heeltemal vrywillig, maar ouers moet wel voorneem om die volle duur van die studie deel te neem. Die kind se moedertaal moet Afrikaans wees. Die inligting verkry is vertroulik en word slegs vir navorsingsdoeleindes in die studie gebruik. Daar is geen vergoeding vir deelname aan die studie nie. Die etieknommer van die studie is: NWU-00184-14-A7.

## **Etiese vrywaring**

Hiermee gee ek, \_\_\_\_\_ (ID-nommer: \_\_\_\_\_), toestemming dat my kind se taalgebruik in Regina Catharina Brink se MA-verhandeling in Afrikaans en Nederlands aan die Noordwes-Universiteit gebruik mag word. Ek verstaan die voorwaardes van die studie soos hierbo uiteengesit.

	<b>Woord / woordkombinasie</b>	<b>3 voorbeelde van konteks</b>	<b>Moontlike betekenis</b>	<b>Graad van sekerheid oor betekenis (skaal van 1-5 waar 1 heeltemal onseker en 5 doodseker is)</b>	<b>Ouderdom van kind toe woord die eerste keer gebruik is</b>	<b>Ouderdom van kind toe woord ophou gebruik is en waarmee dit toe vervang is</b>
	Voorbeeld: "myne"	1. Wys na 'n voorwerp en sê "myne" 2. Wys na iets en sê "myne" en begin huil tensy dit aangegee word 3. Gee iets vir iemand anders en sê "myne"	Begryp die konsep dat 'myne' te make het met 'n voorwerp wat aan iemand behoort, maar kan nog nie onderskei tussen 'myne' en 'jouné' nie.	4	18 maande	

	<b>Woord / woordkombinasie</b>	<b>3 voorbeelde van konteks</b>	<b>Moontlike betekenis</b>	<b>Graad van sekerheid oor betekenis (skaal van 1-5 waar 1 heeltemal onseker en 5 doodseker is)</b>	<b>Ouderdom van kind toe woord die eerste keer gebruik is</b>	<b>Ouderdom van kind toe woord ophou gebruik is en waarmee dit toe vervang is</b>

---

© 2014 Regina Catharina (Nina) Brink

'n Konseptuele kategorisering van Afrikaanssprekende kinders se eerste leksikale items  
Dagboekinskrywings ten opsigte van Meestersgraadstudie in Kindertaal. [NWU-00184-14-A7]

## **Bylaag B: Inligtingsblad vir dagboekinskrywings**

# **Inligtingsblad vir dagboekinskrywings**

**'n Konseptuele kategorisering van Afrikaanssprekende  
kinders se eerste leksikale items**

**MA-studie in Afrikaans en Nederlands aan die Noordwes-  
Universiteit deur Regina Catharina (Nina) Brink**

**Etieknommer: NWU-00184-14-A7**

Hierdie dokument verskaf 'n verduideliking van wat vereis word op die dagboekinskrywingsformaat waarop jy vir die volgende 5 maande jou kind se woorde kan aanteken.

### **Eerste kolom – Woord/woordkombinasie:**

Die inskrywings moet asseblief begin by die eerste woord wat jou kind gebruik het en dan die res wat daarop volg, want die fokus van die studie is op die eerste woorde wat kinders gebruik. Indien jou kind al 'n paar woorde gebruik, maar jy notas gemaak het van die eerste woorde wat hy of sy gebruik het, kan jy net jou notas oordra op hierdie vorm. Indien jou kind 'n snaakse uitspraak vir 'n woord het, kan jy neerskryf hoe hy of sy die woord gebruik, en dan net onderaan sê waarvoor dit staan, bv. jou kind gebruik die woord "pat" vir "pappa". Met ander woorde: ons reken 'n woord as enige klank wat 'n kind gereeld gebruik om na 'n spesifieke item of konteks te verwys. Dit hoef dus nie 'n bestaande woord te wees nie, maar jy moet wel seker wees dat die kind bedoel het om die woord te gebruik.

### **Tweede kolom – 3 voorbeelde van konteks:**

Wat baie belangrik is, is die konteks waarin jou kind aanvanklik die woord gebruik het, omdat ek hierdie inligting nodig het om die woorde te kategoriseer. Selfs al gebruik jou kind nou die woord in die regte konteks, wil ek weet hoe hulle dit heel eerste gebruik het. Dit moet 3 voorbeelde wees, omdat kinders hul eerste woorde dikwels in verskillende kontekste gebruik – partykeer nie eers binne 'n konteks waarin 'n woord gewoonlik gebruik word nie, en partykeer gebruik 'n kind "per ongeluk" die regte woord in die regte konteks. Ons beskou die woord dus as betekenisvol indien die kind die woord in drie soortgelyke kontekste gebruik het.

Soms is daar egter wel net vae ooreenkomste tussen die kontekste waarbinne die kind die woord gebruik (byvoorbeeld om na 'n kat te wys en die naam van sy hond te noem). So 'n soort voorbeeld mag jy ook as 'n geldige konteks beskou, aangesien dit duidelik is dat die kind nog nie die woord 'kat' of 'hond' ken nie, maar 'n ooreenstemming sien tussen die twee konsepte, en dan die enigste woord kies wat hy of sy ken wat naastenby daarna kan verwys (in hierdie geval die naam van sy of haar hond). Probeer altyd so volledig en

omskrywend as moontlik wees, veral as jy bang is ek verstaan nie die konteks waarin jou kind die woord gebruik nie.

### **Derde en vierde kolom – Moontlike betekenis & Graad van sekerheid:**

Dan wil ek ook weet wat jy dink jou kind met die spesifieke woord bedoel het, afgelei vanuit die konteks waarbinne hy of sy die woord gebruik het. As jy nie heeltemal seker is dat jy die regte betekenis aflei nie, kan jy net in die volgende kolom onder "graad van sekerheid" aandui dat jy onseker is – dit werk op 'n skaal van 1 tot 5 waar 1 heeltemal onseker is en 5 doodseker.

### **Vyfde en sesde kolom – Ouderdom:**

Laastens moet jy asseblief die ouderdom aandui wat jou kind was toe hy of sy die **eerste keer** die woord gebruik het. Dan kon hulle ook moontlik aanvanklik 'n spesifieke woord gebruik het soos "pat" in plaas van "pappa", maar na 'n tydperk dan wel die woord "pappa" begin gebruik. In so 'n geval, dui asseblief vir my in die laaste kolom aan op watter ouderdom het hulle opgehou om die woord te gebruik en waarmee is dit toe vervang.

### **Tegniese aspekte:**

Julle hoef nie beperk te voel deur die aantal bladsye wat ek vir julle gee nie. Julle kan net onderaan nog rye byvoeg as dit nie genoeg is nie. Doen dit deur om in die laaste ry regs te klik en dan te sê Insert – Rows below. Die dagboekinskrywings kan ingetik word, of julle kan die formaat uitdruk en dit met die hand invul as julle dit sou verkies. Skryf dan asseblief net netjies sodat ek die handskrif sal kan lees. Die formaat moet dan net weer ingeskandeer word en per e-pos aan my gestuur word aan die einde van die tydperk. Verder kan julle ook die dokument op Google Docs of 'n soortgelyke program laai as dit vir julle makliker is.

### **Video-opnames:**

Indien dit vir julle moontlik is om met jul selfone so een keer 'n week 'n video-opname te maak waar julle in gesprek verkeer met die kind, sal dit baie kan help in die analisering van die data. Dit is egter nie verpligtend nie.

Baie dankie vir julle bereidwilligheid om deel te neem aan my studie. Dit word opreg waardeer. Ek sal my uiteindelige verhandeling ook aan julle beskikbaar stel indien julle wil sien hoe ek die data verwerk het.

Moenie huiwer om my te kontak met enige vrae nie. My kontakbesonderhede is:

**E-posadres:** kindertaalm@gmail.com

**Selfoonnommer:** 082 331 7281



## **Bylaag C: Vraelys**

# VRAELYS

## Inligting oor data-ondersoek

Die data verkry uit hierdie vraelys word gebruik vir 'n MA-studie in Afrikaanse Taalkunde aan die Noordwes-Universiteit. Die outeur van die verhandeling is Regina Catharina (Nina) Brink. Navorsing word gedoen oor die eerste leksikale items (woorde en woordkombinasies) wat kinders tussen die ouderdom van 8 en 24 maande gebruik. Die doel van die ondersoek is om te bepaal in watter konseptuele kategorieë hierdie woorde en woordkombinasies geplaas kan word, met ander woorde volgens die moontlike betekenis wat die kind aan die woord of woordkombinasie heg.

Die deelname aan hierdie studie is heeltemal vrywillig, maar ouers moet wel verneem om die volle duur van die studie deel te neem. Die kinders se moedertaal moet Afrikaans wees. Die inligting verkry is vertroulik en word slegs vir navorsingsdoeleindes in die studie gebruik. Daar is geen vergoeding vir deelname aan die studie nie.

## Etiese vrywaring vir die gebruik van data

Hiermee gee ek, \_\_\_\_\_, toestemming dat my kind se taalgebruik in Regina Catharina Brink se MA-verhandeling in Afrikaans en Nederlands aan die Noordwes-Universiteit gebruik mag word. Ek verstaan die voorwaardes van die studie soos hier bo uiteengesit.

Handtekening van ouer:

Datum:

## Demografiese inligting van ouer en kind

(slegs vir administratiewe doeleindes – die kind se naam word nêrens in die studie gebruik nie)

### Ouer verantwoordelik vir die invul van die vraelys en dagboekinskrywings:

Naam en van:	
Dorp woonagtig in:	
Kontaknommer:	
E-posadres:	

### Kind:

Naam en van:	
Geslag:	
Geboortedatum:	

#### 1. Kind se taalgebruik en ouer se verstaan daarvan:

1.1	Hoe oud was u kind toe hy/sy hul eerste herkenbare woord gesê het? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) 0-3 maande b) 3-6 maande c) 6-9 maande d) 9-12 maande e) 12-15 maande f) 15-18 maande g) 18-21 maande h) na 21 maande
-----	--	---

1.2	Wat was die eerste herkenbare woord wat u kind gesê het?	
1.3	Was u kind se eerste woorde dadelik verstaanbaar? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	Ja/Nee
1.4	Hoe goed verstaan u u kind se woorde? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) Baie goed b) Redelik goed c) Soms goed d) Nie altyd so goed nie e) Glad nie goed nie
1.5	Ongeveer watter persentasie van u kind se taal sou u sê verstaan u met gemak? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) Minder as 25% b) 25% c) 50% d) 75% e) 100%
1.6	Tot watter mate sou u sê verstaan ander mense u kind se taal / herken ander die woorde/frases wat u kind gebruik? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) Minder as 25% b) 25% c) 50% d) 75% e) 100%
1.7	Hoeveel woorde gebruik u kind ongeveer op hierdie stadium? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) 0-20 b) 20-50 c) 100-150 d) 150-200 e) Meer as 200
1.8	Indien u kind sinsnedes/sinne gebruik, hoe lank is hierdie sinsnedes ongeveer? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) Gebruik nog net 1 woord b) 2 woorde c) 3 woorde d) 4 woorde

		e) Meer as 4 woorde
1.9	Watter metode/s gebruik u / het u in die verlede gebruik om u kind te help kommunikeer (bv. vingertaal, spreek woorde duidelik uit aan kind, gebruik vrae)?	
1.10	Was die metode/s in vraag 1.9 genoem suksesvol?	
1.11	Word daar ander tale in die huishouding gepraat buiten Afrikaans? Indien ja, watter tale?	
	Indien ja by 1.11, beantwoord vraag 1.12:	
1.12	Hoe gereeld word die kind aan hierdie ander taal(e) wat in die huishouding gepraat word, blootgestel? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) 1-3 dae 'n week b) 4-6 dae 'n week c) 7 dae 'n week
1.13	Op watter ouderdom het u kind begin om sinsnedes/sinne van 2 of meer woorde te gebruik? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) Gebruik nog net 1 woord b) 0-6 maande c) 6-12 maande d) 12-24 maande
1.14	Tot watter mate sou u dink verstaan u kind wat u vir hom/haar sê? Omkring/onderstreep die regte antwoord.	a) Nooit b) Sommige kere c) Meestal d) Altyd

Al die antwoorde op die onderstaande vrae gaan saam met die dagboekinskrywings bestudeer en daarmee vergelyk word:

2. Lede van die gesin en verhouding tot kind:

Die doel van hierdie vraag is om te bepaal of die kind in sy/haar vroeë woordeskat na gesinslede verwys en of daar 'n voorkeur aan sekere gesinslede in die kind se taalgebruik is.

	<b>Naam</b>	<b>Verhouding tot kind</b>	<b>Ouderdom</b>	<b>Beroep</b>
2.1				
2.2				
2.3				
2.4				
2.5				
2.6				
2.7				

3. Persone wat die kind gereeld sien wat moontlik 'n invloed op hul vroeë woordeskat kan hê, en verhouding tot kind:

Die doel van hierdie vraag is om te bepaal of persone met wie die kind gereeld in aanraking kom, 'n beduidende invloed op sy/haar vroeë woordeskat het.

	<b>Naam</b>	<b>Verhouding tot kind</b>	<b>Ouderdom</b>
3.1			

3.2			
3.3			
3.4			
3.5			
3.6			
3.7			
3.8			
3.9			
3.10			

#### 4. Permanente oppasser:

In hierdie vraag wil daar bepaal word of 'n permanente oppasser 'n moontlike invloed op die kind se taalgebruik kan hê, veral as die kind die oppasser op 'n gereelde basis sien en 'n ander taal met die kind praat.

4.1	Het die kind 'n permanente oppasser wat nie 'n ouer is nie?	
a)	Indien ja by 4.1, beantwoord die volgende vrae:	
4.2	Wat is die permanente oppasser se naam?	
4.3	Hoeveel uur per week sien die kind die oppasser?	
4.4	Watter taal praat die oppasser met die kind?	

4.5	Het die permanente oppasser moontlik 'n invloed op die kind se taalgebruik?	
-----	---	--

5. Troeteldiersoorte in die huishouding en hul name:

Hier wil bepaal word of benamings vir troeteldiere, asook kennis van verskillende diersoorte, moontlik ook 'n invloed op die kind se woordeskat kan hê.

	Troeteldiersoort	Naam
5.1		
5.2		
5.3		
5.4		
5.5		
5.6		
5.7		
5.8		

6. Speelgroep/dagsorg:

By 'n speelgroep/dagsorg word kinders aan verskeie ander taalinsette blootgestel. Met hierdie vraag wil daar meer duidelikheid gekry word oor tot watter mate dit 'n invloed kan hê.

6.1	Is die kind by 'n speelgroep/dagsorg?	
-----	---------------------------------------	--

b)	Indien ja by 6.1, beantwoord die volgende vrae:	
6.2	Hoeveel uur per week is die kind by die speelgroep/dagsorg?	
6.3	Wat is die kind se oppasser by die speelgroep/dagsorg se naam?	
6.4	Word daar ander tale by die speelgroep/dagsorg buiten Afrikaans gepraat? Indien ja, watter tale?	
6.5	Het die kind maats by die speelgroep/dagsorg wat moontlik 'n invloed op sy/haar taalgebruik kan hê?	
	Indien ja by 6.4, beantwoord die volgende vraag:	
6.6	Maats se name en geslag	

#### 7. Aktiwiteite, speelgoed, kos en diere:

Benamings vir gunsteling aktiwiteite, speelgoed, kos en diere kan ook heel waarskynlik in 'n kind se vroeë taalgebruik opduik.

7.1	Is daar enige aktiwiteite waarvan u kind baie hou? Indien wel, noem die aktiwiteite en sê ook wat u kind se benaming vir elke aktiwiteit is.	
7.2	Is daar enige speelgoed waarvan u kind baie hou? Indien wel, noem die speelgoed en sê ook wat u kind se benaming vir elke speelding is.	
7.3	Is daar enige huishoudelike items waarvan u kind baie hou? Indien wel, noem die items en sê ook wat	

	u kind se benaming vir al die items is.	
7.4	Is daar enige kossoorte of drankies waarvoor u kind baie lief is? Indien wel, noem die soorte en sê ook wat u kind se benaming vir elke soort is.	
7.5	Is daar enige diere, behalwe die troeteldiere in julle huishouding, wat u kind gereeld sien en ken? Indien wel, noem die diersoorte en sê ook wat u kind se benaming vir elke soort is.	

