

# Hoe jong Afrikaanssprekende kinders betekenis aan hul vroeë taalgebruik verbind

*The way in which young Afrikaans children connect meaning to their early vocabulary*

## **NINA BRINK**

Afrikaans & Nederlands, Skool vir Tale  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
E-pos: [Nina.Brink@nwu.ac.za](mailto:Nina.Brink@nwu.ac.za)



Nina Brink



Adri Breed

## **ADRI BREED**

Afrikaans & Nederlands, Skool vir Tale  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
E-pos: [Adri.Breed@nwu.ac.za](mailto:Adri.Breed@nwu.ac.za)

**NINA BRINK** is dosent in Afrikaanse taalkunde binne die Skool vir Tale aan die Noordwes-Universiteit (NWU) se Potchefstroomkampus en 'n navorser binne die Subprogram: Beskrywende Taalkunde. Sy voltooi haar Honneurs in Afrikaans/Nederlands in 2013 en haar Meestersgraad in Afrikaanse taalkunde in 2016 aan die NWU. Die navorsingsfokus van haar MA-studie berus op Afrikaanse eerstetaalverwerwing wat vanuit 'n semantiese en kognitiewe perspektief bestudeer word.

**NINA BRINK** is a lecturer in Afrikaans linguistics in the School of Languages at the North-West University (NWU) and a researcher within the Subprogram: Descriptive Linguistics. She completed her Honours in Afrikaans/Dutch in 2013 and her Master's Degree in Afrikaans linguistics in 2016 at the NWU. The research focus of the MA-study concerns Afrikaans first language acquisition studied from a semantic and cognitive perspective.

**ADRI BREED** is dosent in Afrikaanse taalkunde aan die Noordwes-Universiteit (NWU) se Potchefstroomkampus. In 2007 voltooi sy haar Meestersgraad in Afrikaanse letterkunde (Skryfkuns) aan die NWU en in 2012 haar PhD in Afrikaanse taalkunde. Sy spandeer ongeveer tien maande van haar studietydperk in Antwerpen, België. Adri is al vir etlike jare by die ATKV-Skryfskool betrokke as fasiliteerder. In haar vrye tyd hou sy haarself besig met vryskut video-produksies en regiewerk en sy skryf ook graag gedigte, teaterstukke en draaiboeke wanneer die geleentheid hom voordoen.

**ADRI BREED** is a lecturer in Afrikaans linguistics at the North-West University (NWU). She completed her Master's Degree in Afrikaans literature (Creative Writing) in 2007 and her PhD in Afrikaans linguistics in 2012, both at the NWU. She spent almost ten months of her study term in Belgium. Related interests include freelance video productions, editing, as well as, on occasion, writing poetry, drama and film scripts.

**ABSTRACT*****The way in which young Afrikaans children connect meaning to their early vocabulary***

*The acquisition of a first language can be described as becoming proficient in the phonology, morphology, lexicon, syntax and semantics (and pragmatics) of a language, as well as mastering the underlying abstract rules associated with these grammatical levels. Seeing that each child should master a form of each of these elements, one can assume that language typological factors will be involved in the process. However, some of these aspects will be language specific seeing that languages differ with regard to grammar and context specific factors. Language specific studies on first language acquisition that employ language typological factors are therefore necessary to explore this field of study.*

*Lieven (2010:92,103) specifically indicates a universal need for more language acquisition studies in a variety of languages and especially research on how children connect form and meaning (make form-meaning mappings) from the input in their different communicative settings. However, very little research has been done on Afrikaans first language acquisition in general and a number of research opportunities, such as exploring the form-meaning mappings of Afrikaans children, within this field still exist. A survey on the available literature within this field has also not been conducted as yet. Another gap is that very few of the available Afrikaans studies make use of original data and of data on children just beginning to learn a language.*

*This present study therefore aims to (i) provide a survey on the available literature in Afrikaans first language acquisition and on the research opportunities within this field, (ii) start to fill some of these gaps in the literature by studying the first form-meaning mappings that Afrikaans children just beginning to acquire their language, make, and (iii) do this by presenting an analysis of original data.*

*Therefore, a literature review of the available literature on Afrikaans first language acquisition from an educational, psychological and linguistic perspective that indicates the research opportunities within these fields is provided.*

*Furthermore, data from 21 Afrikaans speaking children between the ages of eight and 24 months using their first lexical items was analysed in order to make conclusions on how the children connect form and meaning, in other words make form-meaning mappings. 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 theories 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, image schematic structure, metonymy, metaphor and conceptual blending. These models and processes aid a description of the way in which the children structure and categorise concepts (thus make sense of meaning) before linking them to a particular form.*

*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, and therefore not necessarily difficult to establish. 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. These four types of mappings reveal information on how the children connect form and meaning by means of a conceptualisation process.*

*A significant finding is that the use of metaphor is not really active at this early stage of language acquisition, but that metonymy is a more productive categorisation mechanism at this stage. This corresponds with studies done by Pérez-Hernández and Duvignau (2016) on French speaking children and Rundblad and Annaz (2010) on English children in which it was found that metonymy is more basic than metaphor.*

**KEYWORDS:** Afrikaans first language acquisition; categorisation; cognitive linguistics; conceptualisation; conceptual blending; form-meaning mapping; image-schematic structure; metaphor; metonymy; prototype model; usage-based theories

**TREFWOORDE:** Afrikaans eerstetaalverwerwing; beeldskematiese struktuur; gebruikgebaseerde teorieë; kategorisering; kognitiewe linguistiek; konsep-tualisering; konseptuele versmelting; metaforiek; metonimie; prototipemodel; vorm-betekenis-passing

## OPSOMMING

Eerstetaalverwerwing kan beskryf word as die aanleer van die fonologie, morfologie, leksikon, sintaksis, semantiek (en pragmatiek) van 'n taal. Daar kan dus afgelei word dat beide taaltipologiese en taalspesifieke faktore betrokke is by hierdie proses en derhalwe is taalspesifieke studies oor eerstetaalverwerwing wat taaltipologiese faktore aanwend, nodig om hierdie navorsingsveld te ontgin. In Afrikaans is nog min navorsing gedoen oor eerstetaalverwerwing en die noodsaak wat Lieven (2010:92,103) aandui vir 'n verskeidenheid taalverwerwingstudies in verskillende tale en spesifiek oor hoe kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind (dus vorm-betekenis-passings maak), word nie in die huidige Afrikaanse literatuur gevul nie. Hierdie studie se doel is om (i) 'n bestekopname van beskikbare navorsing oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing te verskaf en die navorsingsmoontlikhede te identifiseer en (ii) deur middel van 'n analise van oorspronklike data (iii) afleidings te maak oor hoe jong Afrikaanse kinders wat net begin om taal aan te leer, vorm en betekenis aan mekaar verbind. Data van 21 Afrikaanssprekende kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande is geanaliseer vanuit 'n teoretiese raamwerk van die gebruikgebaseerde benadering en kognitiewe linguistiek en afleidings oor die wyse waarop die kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind, is gemaak op grond van vier tipes passings, naamlik simplekse passing, komplekse passing, metaforiese passing en metonimiese passing.

## 1. INLEIDING: EERSTETAALVERWERWING IN AFRIKAANS<sup>1</sup>

'n Eerste taal word deur alle mense in een of ander vorm aangeleer. Bloomfield (1933:29) beskryf dit as “doubtless the greatest intellectual feat any one of us is ever required to perform”.

---

<sup>1</sup> Hierdie artikel is gedeeltelik gebaseer op 'n Meestersgraadstudie waarin verskillende temas binne die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing bestudeer is.

Taalverwerwing<sup>2</sup> kan kortliks beskryf word as die aanleer van die fonologie, morfologie, leksikon, sintaksis, semantiek (en pragmatiek) van 'n taal, asook die onderliggende en abstrakte reëls verbonde aan hierdie grammatikale vlakke (Lust 2006:9-27). Hoewel dit 'n vermoë is wat alle mense op 'n stadium in hul lewens aanleer, verduidelik Christophe et al. (2010:53) dat daar 'n paar moeilike take is wat kinders wat hul moedertaal aanleer, 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.”

Vanuit die bogenoemde omskrywing van taalverwerwing as die aanleer van die grammatikale vlakke van 'n taal, is dit duidelik dat daar taaltipologiese aspekte is wat universeel is tot taalaanleer en wat met ander woorde deur alle kinders – ongeag watter taal hulle begin praat – aangeleer word. Tog leer kinders 'n spesifieke taal aan. Daar is dus, buiten die universele taalaanleerprosesse, ook nog taalspesifieke aspekte wat 'n kind moet aanleer wanneer hy/sy begin om 'n taal te praat. Wanneer 'n ondersoeker dus navorsing doen oor die wyse waarop kinders 'n bepaalde taal aanleer, behoort hy/sy beide die taaltipologiese én taalspesifieke aspekte van die taalaanleerproses by die studie te betrek.

Lieven (2010:92;103) dui 'n universele behoefte aan vir meer taalverwerwingstudies in 'n verskeidenheid tale, maar spesifiek ook navorsing oor hoe jong kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind vanuit die insette in verskillende kommunikatiewe kontekste. Lieven (2010:92) sê dat die “typological characteristics of the language children are learning will be important in how they start to assemble a vocabulary and break into structure”. Hierdie tema, naamlik hoe kinders vorm aan 'n sekere betekenis of funksie verbind, is al in sommige ander tale soos Engels en Nederlands bestudeer (vergelyk onder andere Clark 1993; De Groot 1991; Gillis 1984; Halliday 1975; Nelson 1991), maar 'n taalspesifieke studie in hierdie verband is nog nie in Afrikaans uitgevoer nie.

Soos aangetoon sal word in Afdeling 2, is daar oor die algemeen nog min navorsing gedoen oor hoe Afrikaanse kinders hul eerste taal aanleer en 'n bestekopname van die beskikbare Afrikaanse navorsing is ook nog nie gedoen nie. Die navorsing wat wél al oor eerstetaalverwerwing van Afrikaans gedoen is, is grotendeels te vinde in drie ondersoeksvelde, naamlik opvoedkunde, sielkunde en taalkunde. Die studies in opvoedkunde fokus meestal op die proses van *tweedetaalverwerwing* en taalverwerwing in *onderrigstudies*. In die veld van sielkunde val die fokus op *taalontwikkeling* en veral op kinders met leer-, ouditiewe of neurologiese gestremdhede. Wat die veld van taalkunde betref, is enkele studies uitgevoer wat fokus op i) ouderdomme waarop sekere mylpale in die kinders se taalontwikkeling bereik word, ii) 'n vergelyking tussen die taalgebruik van eerste- en tweedetaalsprekers, en iii) ouer kinders (veral op laerskoolvlak) se taalvermoëns.

Lieven (2010:103) benadruk die belangrikheid van taalspesifieke studies oor passings tussen vorm en betekenis in kindertaal en vanuit 'n literatuurstudie oor die beskikbare bronne

<sup>2</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 vlotheid in gespreksituasies nie. Die fokus van hierdie artikel is op die wyse waarop kinders hul eerste taal aanleer, en derhalwe verwys die term *taalverwerwing* in hierdie artikel voorts deurgaans na *eerstetaalverwerwing*.

oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing, is dit duidelik dat daar, soos aangetoon sal word in hierdie artikel, nog nie 'n studie in Afrikaans uitgevoer is wat spesifiek hierop fokus nie.

Verder is daar vanuit die literatuurstudie 'n tweede duidelike leemte in die studieveld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing, naamlik studies waarin die navorser self oorspronklike eerstetaalverwerwingsdata insamel en ondersoek. Met ander woorde, daar word in die bestaande literatuur oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing meestal op ander bestaande literatuur staatgemaak in die beskrywing van prosesse betrokke by eerstetaalverwerwing. 'n Afrikaanse taalverwerwingstudie waarin oorspronklike data ingesamel en geanaliseer word, sal dus 'n groot bydrae maak tot die Afrikaanse literatuur.

Die doel van hierdie artikel is derhalwe drieledig. In die eerste plek is dit om 'n **bestekopname** aan te bied wat gemaak is van die beskikbare bronne oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing. Vanuit hierdie bestekopname kan daar aangetoon word watter leemtes – náás die reeds geïdentifiseerde leemte aan navorsing oor hoe jong Afrikaanse kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind – in die Afrikaanse literatuur oor taalverwerwing bestaan. Ten tweede is die doel van hierdie artikel om die leemte aan **inligting oor vorm-betekenis-passings** by jong kinders aan te spreek deur 'n studie binne die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing juis rondom hierdie tema uit te voer. Derdens is die doel ook om 'n analise van nuwe en **oorspronklike Afrikaanse eerstetaalverwerwingsdata** aan te bied.

## 2. BESTAANDE LITERATUUR OOR EERSTETAALVERWERWING IN AFRIKAANS

Eerstetaalverwerwing is 'n fenomeen wat relevant is vir 'n verskeidenheid dissiplines. Derhalwe vind 'n mens studies oor eerstetaalverwerwing wat veral vanuit opvoedkundige, sielkundige of taalkundige perspektiewe aangepak word. Daar is ook studies wat interdisiplinêr te werk gaan om hierdie fenomeen te ondersoek. Tog is daar min navorsing oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing beskikbaar. In hierdie afdeling word die enkele beskikbare bronne oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing kortliks bespreek, ten einde aan te toon dat daar verdere potensiaal is vir taalspesifieke eerstetaalverwerwingnavorsing in Afrikaans – maar meer spesifiek, dat daar veral 'n bydrae te maak is oor die wyse waarop Afrikaanse kinders betekenis en vorm skakel.

### 2.1 Eerstetaalverwerwingnavorsing vanuit 'n opvoedkundige perspektief

Naas Pieterse (1989a), Pieterse (1989b), Mongiat (1993) en Klop (2003), is daar binne die opvoedkundige konteks nie 'n groot verskeidenheid studies oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing beskikbaar nie. Die eersgenoemde drie artikels het hoofsaaklik betrekking op die taal van laerskoolkinders, en Klop (2003) fokus op kinders tussen die ouderdom van vyf-en-'n-half en ses-en-'n-half jaar. Nie een van hierdie studies se fokus betrek jong kinders wat maar pas begin om taal aan te leer nie.

Pieterse (1989a) en Pieterse (1989b) bespreek kortliks die rol van die onderwyser in die ontwikkeling van die skoolbeginner se eerste taal en sy/haar kommunikasievermoëns in hierdie taal, sowel as die effek wat skoolgereedheid het op die suksesvolle verwerwing van die kind se taal in die klaskamersituasie. Oorspronklike data word nie vir hierdie studie gebruik nie en die besprekings is uitsluitlik gebaseer op 'n literatuurstudie.

Mongiat (1993) fokus in haar artikel op die verhouding tussen die verwerwing van die moedertaal en die 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 tweede taal. Daar word egter in hierdie studie ook hoofsaaklik op literatuurstudie staatgemaak en oorspronklike data word nie aangebied om die teoretiese besprekingspunte mee toe te lig nie.

Klop (2003) se studie fokus op die ontluikende geletterdheid van 'n kind en sy 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 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. Alhoewel Klop (2003) haar eie data ingesamel het, was die fokus van die studie 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, en van die gemelde studies is Klop (2003) die enigste een wat oorspronklike data gebruik het.

Daar is wel nog heelwat navorsingsmooitlikhede wat betref eerstetaalverwerwing oor Afrikaans vanuit 'n opvoedkundige perspektief. Tweetaligheid in die klaskamer is 'n onderwerp wat al wyd in ander tale bestudeer is (vergelyk onder meer Beardsmore 1996; Clegg 2011; Larking 1996; Planas 2014) en kan nog verder uitgebrei word in die Afrikaanse literatuur. Nog 'n onderwerp wat vanuit 'n opvoedkundige perspektief bestudeer kan word, is dié van die rol van die versorger wat betref die Afrikaanse kind se eerstetaalverwerwing. Studies wat al in hierdie verband uitgevoer is, veral op jonger kinders onder die ouderdom van sewe jaar, is Asztalos et al. (2017), Buac, Gross en Kaushanskaya (2014) en Rhyner et al. (2013). Verder kyk Berry (2016) in 'n studie na die effek van klaskamerondersteuning op die taalontwikkeling van die Engelse voorskoolse kind, en 'n soortgelyke taalspesifieke studie oor Afrikaans kan in die Suid-Afrikaanse konteks ook 'n belangrike bydrae tot die veld van opvoedkunde bied.

## 2.2 Eerstetaalverwerwingnavorsing vanuit 'n sielkundeperspektief

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 met gestremdhede. Studies binne die veld van sielkunde werk telkemale interdisiplinêr om sekere probleme op te los. Nietemin is daar min navorsing oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing vanuit 'n sielkundeperspektief gepubliseer.

Daar is tans slegs vier<sup>3</sup> Afrikaanse navorsingsartikels in die veld van sielkunde wat enigsins melding maak van eerstetaalverwerwing, naamlik Du Preez (1976a; 1976b), Louw en Louw (2007) en Lessing (2012). Laasgenoemde artikel handel hoofsaaklik oor die wyse waarop taal kan bydra tot opvoedkundig-sielkundige aspekte.

<sup>3</sup> Drie ander studies wat sielkunde en taalgebruik van kinders kombineer, maar wat spesifiek fokus op 'n bepaalde gestremdheid, is Smit et al. (1987), Kaltenbrunn et al. (2005) en Tolmie en Van Staden (2015). Navorsing oor kinders met gestremdhede is egter nie relevant vir hierdie studie nie, en dit word ook nie verder bespreek 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 hiërgargiese orde word dikwels deur taalmoeilikhede van 'n laer hiërgargiese 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) bied in hul handboek getiteld *Die ontwikkeling van die kind en adolessent* 'n oorsigtelike bespreking van die kind se taalontwikkeling en die onderskeie lewensfasas wat daarmee verband hou. Hulle kyk ook na faktore wat 'n moontlike invloed op 'n kind se taalontwikkeling kan hê soos geslag, sosiale klas, intelligensie, tweetaligheid, ouers en die media. Louw en Louw (2007) se handboek fokus op algemene inligting en prosesse betrokke by eerstetaalverwerwing en kyk nie in diepte na hierdie aspekte nie.

In bogenoemde vier bronne word hoofsaaklik op literatuurstudies staatgemaak en oorspronklike data is derhalwe nie ingesamel of aangebied nie.

Net soos in die veld van opvoedkunde, is daar nog heelwat navorsingsmoontlikhede rakende Afrikaanse eerstetaalverwerwing in die veld van sielkunde, veral wat betref interdisciplinêre studies, aangesien psigolinguistiek 'n aktiewe navorsingsveld is. Psigolinguistiek en rekenaaringuistiek word dikwels gekombineer om eerstetaalverwerwingsprobleme op te los (vergelyk Langdon 2013; Nyamapfene 2011).

### 2.3 Eerstetaalverwerwingnavorsing vanuit 'n taalkundige perspektief

Slegs sewe bronne<sup>4</sup> kon opgespoor word wat 'n taalkundige beskouing op eerstetaalverwerwing in Afrikaans bied, naamlik De Klerk (1971), Nel (1983), Verwey et al. (1987), Van der Merwe en Southwood (2008), Southwood (2010), Southwood (2013) en Perold Potgieter en Southwood (2016).

<sup>4</sup> Southwood en Van Hout (2010), Van der Merwe en Adendorff (2012) en Gagiano en Southwood (2015) fokus op die Afrikaanse taalontwikkeling van kinders met 'n spesifieke taalgebrek, maar aangesien dit nie binne die bestek van hierdie artikel val nie, word dit nie hier verder bespreek nie.

In De Klerk (1971) word 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.

Nel (1983) se studie handel oor die taalontwikkeling van Afrikaanstalige kleuters met spesifieke verwysing na sintaksis en woordeskat. 'n Psigolinguistiese benadering tot die sintaktiese ontwikkeling van die kind word gevolg. Temas soos spraakontwikkelingsfases, taalteorieë, eenwoorduiting, klankvorming, taalgebreke, taalproduktiwiteit, tweewoorduiting, sintaktiese uitbreiding, die verskil tussen die ontwikkeling van seuns en dogters en die rol van die moeder by die ontwikkeling van sintaksis en woordeskat, word oorsigtelik ondersoek en bespreek. Nel (1983) gebruik die spraakontwikkeling van haar eie twee dogtertjies as data 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). Aangesien Nel (1983) slegs oorsigtelik en samevattend na hierdie temas kyk, kan ander studies wat meer in diepte op een of meer van die temas fokus, by Nel se studie aansluit.

Verwey et al. (1987) se studie ondersoek die woordassosiasievermoëns van Afrikaanssprekende laerskoolkinders. Die doel van hierdie studie is om die ontwikkeling van woordassosiasies by Afrikaanssprekende kinders te bestudeer, asook die wyse waarop hierdie woordassosiasies moontlik verander soos die kinders ouer word. Hulle het veertig kinders tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar as proefpersone gebruik, en het spesifiek gekyk na kinders se sintagmatiese (opvolgende) en paradigmatische (respons in dieselfde grammatikale klas) assosiasies (1987:213). Die artikel word afgesluit 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 'n leemte te vul deur 'n Afrikaanse woordassosiasietoets te ontwikkel.

Verwey et al. (1987) se fokus val net op laerskoolkinders se taalontwikkeling, dit wil sê tussen ses en twaalf jaar. Verder 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). Hierdie studie het ook kwantitatief te werk gegaan (teenoor kwalitatief) om persentasies en frekwensies te bepaal en daardeur statistiese afleidings te maak.

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. Dit is gedoen deur 25 idioome sonder enige gebruikskonteks aan die kinders voor te stel. Slegs wanneer die kind 'n verkeerde interpretasie van die idioom verskaf het, is die idioom vir die kind 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.” 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 Conradie (2005) en Vorster en Reagan (1990).

Southwood (2010) ondersoek in haar artikel of die teenwoordigheid van primêre manlike versorgers kinders se taalvermoë beïnvloed. 'n Taaltoets is uitgevoer op 342 Afrikaanssprekende



kinders tussen die ouderdom van vier en nege. Hierdie kinders was afkomstig vanuit verskeie sosio-ekonomiese agtergronde. Die uitslae van die kinders met 'n primêre manlike versorger is vergelyk met dié daarsonder en daar is bevind dat die groep met primêre manlike versorgers se taalvermoë baie beter is as dié kinders sonder een. Die fokus van Southwood (2010) se studie val dus ook op ouer kinders wat alreeds 'n eerste taal aangeleer het se taalvermoë.

Twee studies waarin die sosio-ekonomiese agtergrond van die kinders 'n hoofokus vorm, is dié van Southwood (2013) en Perold Potgieter en Southwood (2016). Southwood (2013) se artikel fokus daarop om te bepaal of daar 'n korrelasie is tussen die sosio-ekonomiese agtergrond van Afrikaanssprekende kinders en hulle prestasie in 'n dialektneutrale taaltoets. Die taaltoets is toegepas op 231 kinders tussen die ouderdom van vier en tien. 'n Positiewe korrelasie is gevind tussen die “composite language scores as well as the scores for each of the language domains (syntax, pragmatics, semantics) and the primary female caregivers' highest level of education” (Southwood 2013:415).

Perold Potgieter en Southwood (2016) se studie fokus op die volgende: “This study investigated how trilinguals fare on the cross-linguistic lexical tasks (CLT)-Afrikaans, -isiXhosa and -South African English (SAE) (cf. Haman et al., 2015) compared to monolingual controls, and whether the CLT-Afrikaans renders comparable results across socioeconomic status (SES) backgrounds” (2016:87). 'n Taaltoets is uitgevoer op 41 lae-SES vierjarige (elf drietalige sprekers en tien eentalige sprekers van Afrikaans, isiXhosa en SAE) en op elf mid-SES vierjarige eentalige sprekers. Die resultate het aangetoon dat “trilinguals' proficiency in their exposure-dominant language did not differ significantly from monolinguals' proficiency, but their proficiency in their additional two languages was significantly lower than monolinguals' proficiency” (Perold Potgieter & Soutwood 2016:87). Verder het die resultate ook aangetoon dat lae- en mid-SES eentaliges beduidend verskil het wat betref die “noun-related CLT measures”, maar nie wat betref die “verb-related CLT measures” nie (Perold Potgieter & Soutwood, 2016:87). Hierdie twee studies fokus dus ook op ouer kinders wat alreeds 'n redelike kennis van hul eerste taal of van meer as een taal het.

Tot op hede is daar dus binne die Afrikaanse taalkunde met betrekking tot eerstetaalverwerwingstudies hoofsaaklik gefokus op i) algemene taalontwikkeling; ii) probleme betrokke by die ondersoek van kindertaal, iii) laerskoolkinders se sintagmatiese en paradigmatische response; iv) 'n vergelyking tussen eerste- en tweedetaalsprekers; en v) op die verhouding tussen sprekers se sosio-ekonomiese agtergrond en hul taalontwikkeling. Alhoewel Nel (1983), Verwey et al. (1987), Van der Merwe en Southwood (2008), Southwood (2010), Southwood (2013) en Perold Potgieter en Southwood (2016) wel oorspronklike data by hul studies betrek, word die twee spesifieke leemtes wat in hierdie artikel gestel is, nie voldoende deur hierdie bestaande studies aangevul nie.

Daar is dus ook nog heelwat navorsingsmoontlikhede vanuit 'n taalkundige perspektief oor eerstetaalverwerwing, veral wat die huidige internasionale fokus betref. In die eerste plek word daar internasionaal baie op teorieë van taalverwerwing gefokus en die invloed wat 'n teoretiese perspektief op die analise van kindertaaldata het (vergelyk Ambridge & Lieven 2011; Cole et al. 2015). Verder word daar ook internasionaal heelwat vergelykende studies uitgevoer van eerstetaalverwerwing in verskillende tale (vergelyk Bassano & Hickmann 2013; Kail & Hickmann 2010; Küntay et al. 2014). Beskrywende studies waarin ondersoek ingestel word na fonologiese (Archer & Curtin 2016; Kaur & Rau 2015; Swingley 2017; Tribushinina 2013), semantiese (Abend et al. 2017; Srinivasan et al. 2017) en morfosintaktiese (Cuza 2016; Legendre et al. 2014; Lustigman 2013) aspekte van eerstetaalverwerwing of waarin een of meer van hierdie aspekte gekombineer word, is ook algemeen in die internasionale literatuur.

## 2.4 Samevatting

Vanuit hierdie bestekopname oor watter literatuur beskikbaar is in die veld van Afrikaanse eerstetaalverwerwing en watter onderwerpe internasionaal bestudeer word, is dit duidelik dat daar nog heelwat navorsingsmoontlikhede binne hierdie veld bestaan. Die studieveld van eerstetaalverwerwing is in Afrikaans nog tot 'n groot mate onontgin, en bied heelwat navorsingsmoontlikhede aan taalkundiges wat in hiërdie veld wil werk. Die behoefte aan navorsing oor hoe kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind (vergelyk Lieven 2010:103), word byvoorbeeld nie tans in navorsing oor Afrikaans gevul nie. Verder is daar skynbaar ook nie veel oorspronklike kindertaaldata vir navorsers wat op Afrikaans wil werk beskikbaar nie. Dit is veral hiërdie twee leemtes wat deur hierdie studie se fokus gevul wil word.

## 3. HOE AFRIKAANSE KINDERS TAALTEKENS EN BETEKENIS AAN MEKAAR VERBIND

In hierdie afdeling word daar eerstens kortliks verslag gelewer oor die teoretiese raamwerk wat gebruik is om die vorm-betekenis-passings (skakeling tussen vorm en betekenis) van jong Afrikaanse kinders te analiseer. Die gebruiksgebaseerde benadering is in hierdie studie gevolg. Vanuit hierdie benadering is sekere modelle, meganismes en prosesse van kategorisering en konseptualisering wat aansluit by die kognitiewe linguistiek gekies om die vorm-betekenis-passings mee te beskryf. Tweedens word die proses van dataversameling en -analise, sowel as die resultate van die data-analise ook bespreek.

### 3.1 'n Gebruiksgebaseerde benadering tot eerstetaalverwerwing

Studies oor eerstetaalverwerwing word meestal hoofsaaklik binne een van twee teenoorstaande benaderings aangepak, naamlik die *empirisisme* of *rasionalisme*. 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 (Lust 2006:50). 'n Empirisistiese benadering word in hierdie studie gevolg. Die rede daarvoor is dat hierdie studie oor hoe kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind (dus 'n vorm-betekenis-passing maak) probeer bepaal hoe die kinders deur middel van ervarings (afkomstig vanaf die buitewêreld) konsepte, en dus betekenis, met sekere woordvorme assosieer. Dit impliseer met ander woorde 'n proses van konseptualisering en kategorisering.

Gebruiksgebaseerde teorieë is geskoei op die empirisistiese benadering en Tomasello (2003:5) meld dat hierdie siening ontstaan het as teenvoeter vir dié van die Chomskiaanse generatiewe grammatika.<sup>5</sup> Gebruiksgebaseerde 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 deur die taal wat in hul omgewing gepraat word en dan sekere algemene kognitiewe en sosiaal-kognitiewe vaardighede soos kategorisering, skemativering, ens. gebruik om hierdie aangeleerde uitdrukkings op 'n kreatiewe wyse te kombineer

---

<sup>5</sup> Vergelyk Chomsky (1965).

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 & 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.

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 net 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 Behrens (2009:384) maak die gebruiksgebaseerde teorieë tot taalverwerwing staat op insigte vanuit die kognitiewe linguistiek, wat sy in hierdie konteks beskryf as 'n “a nonmodular theory that assumes that linguistic structure is tied to the semantics and pragmatics it encodes”. Aspekte van kognitiewe linguistiek word ingesluit by die teoretiese raamwerk ten einde die kinders se kategorisering en konseptualisering te kan beskryf. Hierdie aspekte is (i) die prototipemodel as voorstelling van kategoriestruktuur, (ii) beeldskematiese struktuur, (iii) metaforiek en metonimie en (iv) konseptuele versmelting, en dit word in Afdeling 3.2 verder bespreek.<sup>6</sup>

## 3.2 Kategorisering en konseptualisering

### 3.2.1 Prototipemodel

Konseptualisering en kategorisering is in wese die proses wat ondersoek word wanneer kinders se vorm-betekenis-passings geanaliseer word. 'n Kind moet eers 'n sekere entiteit konseptualiseer alvorens hy/sy dit kan kategoriseer. Hierdie kategorisering is dan ook as 't ware wanneer die kind hierdie gekonseptualiseerde entiteit aan 'n bepaalde woordvorm verbind. 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”.

Kategorisering is onderliggend aan 'n mens (en dus ook aan 'n kind wat besig is om taal aan te leer) se konseptuele sisteem en volgens die prototipemodel as voorstelling van kategoriestruktuur is konseptuele kategorieë nie klinkklare entiteite wat deur 'n stel nodige en voldoende kriteria gedefinieer kan word nie. Die prototipemodel stel dat kategoriegrense

<sup>6</sup> Die gebruiksgebaseerde teorieë tot taal word omvattend in onder meer Behrens (2009), Bybee (2006), Goldberg (1995), Tomasello (2000; 2001) en Van Rooy en Kruger (2015) bespreek.

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 (Croft & Cruse 2004; Jackendoff 1983; Lakoff 1987; Rosch 1978; Rosch & Mervis 1975; Taylor 1995; 1998; 2007).

Twee vlakke van kategorisering kan onderskei word binne die prototipemodel en word veral deur Rosch (1978) bespreek. 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. 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.

### 3.2.2 *Beeldskematiese struktuur*

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 (Barcelona 2003:214). Beeldskemas is dus onderliggend aan talle ervarings wat daagliks deur 'n mens (en ook 'n kind) beleef word. Die volgende beeldskemas is die vernaamste wat deur Johnson (1987) onderskei en ook deur Lakoff (1987) verder bespreek word: (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) AANTREKING (“ATTRACTION”); (13) SIKLUS (“CYCLE”); en (14) SKAAL (“SCALE”).

### 3.2.3 *Metaforiek en metonimie*

Metaforiek en metonimie (Lakoff & Johnson 1980) is aktiewe kognitiewe meganismes in volwasse taalgebruik en aangesien die moontlikheid dat dit in kindertaal kan figureer, nie uitgesluit kan 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 (Barcelona 2003:211). Lakoff en Johnson (1980:5) meld dat die essensie van die metafoor daarin lê om een konsep in terme van 'n ander konsep te verstaan en te ervaar.

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 2003:215). Die verskil tussen metaforiek en metonimie is dat die twee konsepte wat in metonimie ter sprake is, in 'n 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) 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”. Metonimie kan op grond van 'n deel-geheel-verhouding, deel-deel-verhouding, of geheel-deel-verhouding plaasvind.

### 3.2.4 *Konseptuele versmelting*

Konseptuele versmelting kan beskou word as 'n illustrasie van die werking van kognitiewe meganismes en prosesse soos beeldskemas en metaforiek en metonimie (Barcelona & Valenzuela 2011:29). Konseptuele versmelting vind plaas wanneer konsepte met mekaar vergelyk word en kan in baie gevalle die proses van kategorisering verduidelik. 'n Konseptuele versmelting verwys na die proses waartydens struktuur van twee of meer mentale invoerruimtes geprojekteer en gepas word op 'n versmelte ruimte (Turner & Fauconnier 1995:183). Volgens Turner en Fauconnier (1995:183) erf die versmelte ruimte 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.

### 3.2.5 *Slotsom*

Die data is met behulp van die bogenoemde teoretiese raamwerk ontleed. Die data-analise is ingebed in die gebruiksgebaseerde benadering tot taalverwerking, met sekere uitgangspunte vanuit die kognitiewe linguïstiek wat ook in gedagte gehou is.

Daar is 'n mate van sistematiek waarvolgens hierdie aspekte van kategorisering en konseptualisering verpak en op kindertaal toegepas kan word. Ervarings en konsepte word eerstens mentaal gestruktureer volgens sekere beeldskemas. Volgens Evans (2015:123) begin kinders al van geboorte af om eenvoudige konsepte mentaal te stoor. Evans (2015:123) sê verder dat 'n kind se vroegste verteenwoordigings die vorm van skemas aanneem waarna hy verwys as “relatively sketchy concepts that derive from a child’s experience of perceiving the world in motion”.

Hierdie ervaringskemas kan dan geprojekteer en uitgebrei word met behulp van metaforiese en metonimiese passings. Hierdie tipes passings is veral nuttig wanneer 'n kind se woordeskate nog nie uitgebrei genoeg is om konsepte te benoem waarmee hy/sy deur middel van nuwe ervarings te doen kry nie. Volgens Pérez-Hernández en Duvignau (2016:384) blyk dit dat voorskoolse kinders nie-konvensionele boodskappe produseer “involving analogies that allow them to succeed in communicating their thoughts in the absence of a conventional name for the intended referent”. Pérez-Hernández en Duvignau (2016:385) meld verder dat jong kinders se gebruik van metaforiek en metonimie van die volwasse gebruik verskil, aangesien kinders hierdie konseptuele hulpmiddels aanwend om die gapings in hul onvolwasse leksikon te vul. Hulle doen dit “by means of stretching the meaning of those terms they have already acquired” (Pérez-Hernández & Duvignau 2016:385).

Die proses van konseptuele versmelting kan die funksionering van metaforiek en metonimie verder toelig en ook meer inligting verskaf oor hoe kinders verskillende konsepte

met mekaar in verband bring en dan as 't ware met mekaar versmelt. Die prototipemodel van kategorisering is gedurig onderliggend aan al hierdie aspekte van konseptualisering. Hierdie prosesse verloop nie altyd chronologies nie, maar is aanhoudend met mekaar in wisselwerking en nie noodwendig verbonde aan 'n sekere volgorde nie.

### 3.3 Insameling van oorspronklike Afrikaanse kindertaaldata

#### 3.3.1 *Ondersoekgroep en respondente*

Die ondersoekgroep van hierdie studie het bestaan uit 21 Afrikaanssprekende kinders<sup>7</sup> 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. Kinders begin oor die algemeen rondom eenjarige ouderdom taal gebruik, alhoewel hulle al teen agt maande sekere woorde kan herken en onthou (Lust 2006; Louw & Louw 2007; Gillis & De Houwer 2001). Die kinders moes binne hierdie ouderdomsgroep gewees het gedurende die vyf maande wat die data ingesamel is (begin Desember 2014 – einde April 2015).

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 ouerverslag is al in verskeie studies suksesvol gebruik. 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, maar dit is ook al gebruik deur Greenfield en Smith (1976), Pérez-Hernández en Duvignau (2016) 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<sup>8</sup> kindertaaldata.

Aangesien daar in hierdie studie uitsluitlik op taalverwerwing gefokus is, is daar grotendeels met 'n homogene groep kinders gewerk. Sodoende kon die taaldata van verskillende kinders met mekaar vergelyk en verbande getrek word, sonder die inagneming van te veel kontekstuele en kulturele faktore. Twintig van die kinders se gesinsamestelling bestaan uit 'n wit ouerpaar, terwyl 'n enkele gesin bestaan uit 'n wit enkelma met 'n swart aangenome dogter. Daar is vir elke kind 'n skuilnaam toegeken en slegs die skuilnaam is gebruik wanneer daar na die spesifieke kind se data verwys word. Die fokus het demografies geval op kinders wat in Noordwes, Limpopo, Gauteng, Vrystaat en Mpumalanga woonagtig is, gebaseer op 'n gerieflikheidssteekproef.<sup>9</sup>

Behalwe vir een kind, is al die 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

<sup>7</sup> Die etieknommer van hierdie studie is NWU-00184-14-A7.

<sup>8</sup> Longitudinale data is die versameling van data oor 'n langer tydperk waar dieselfde subjek se ontwikkeling in verskillende stadia in die tydsraamwerk ondersoek word. Afleidings rondom die subjek se taalontwikkeling kan dus met behulp van longitudinale data gemaak word.

<sup>9</sup> Volgens Emerson (2015:166) verwys 'n gerieflikheidssteekproef 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.



veral televisieprogramme. Hierdie blootstelling aan ander tale, met die uitsondering van die kind wat tweetalig grootword, blyk egter nie op hierdie stadium 'n ingrypende invloed op hul taalontwikkeling te hê nie.

### 3.3.2 *Data-insameling en kontrole*

Data is ingesamel deur middel van 'n dagboekinskrywingsformaat.<sup>10</sup> Aan die begin van die ondersoektydperk is daar per e-pos vir elke respondent drie elektroniese dokumente gestuur, naamlik (i) 'n Microsoft Word-templaot vir die dagboekinskrywings, (ii) 'n inligtingsdokument en (iii) 'n videosnit met verdere toeligting. 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 is 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.

Die dagboekinskrywingsformaat bestaan uit 'n voorblad waarop inligting van die studie verskaf is en waarop respondente 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 data-insameling te struktureer. Hierdie kolomme het die volgende inligting vereis:

- a) Wat die woorde en/of woordkombinasies is wat die kind gebruik het.
- b) Drie voorbeelde van kontekste waarin die spesifieke leksikale item gebruik is.
- c) 'n Aanduiding van die moontlike betekenis wat die kind aan die leksikale item verbind.
- d) Die ouer se graad van sekerheid rakende hierdie moontlike betekenis. Dit is aangedui deur 'n skaal van 1 tot 5, waar 1 heeltemal onseker en 5 heeltemal seker is.
- e) Die ouderdom waarop die kind vir die eerste keer die leksikale item gebruik het.
- f) 'n Aanduiding 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.

Na een maand van datadokumentering het die respondente hul eerste weergawe van die dagboekinskrywings aangestuur sodat daar gekontroleer kon word of hulle die dokumente reg invul. 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.

### 3.3.3 *Kodering en organisering van data*

Die data-analise in hierdie studie is ingebed in die raamwerk van die gebruiksgesbaseerde benadering tot taalverwerwing en 'n kwalitatiewe paradigma is gevolg.

Die rekenaarsagteware ATLAS.ti is gebruik vir die kodering van die data. 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 (vergelyk Afdeling 3.2) wat as vertrekpunt gebruik is. 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 getree het. Die kodes wat deduktief toegeken is, is *metaforiese passing* en *metonimiese passing*. Simplekse, komplekse, metaforiese en

<sup>10</sup> Die outeurs is tans besig om die data beskikbaar te stel vir die *South African Centre for Digital Language Resources* (SADiLaR) wat tans ontwikkel word.

metonimiese passings word in Afdeling 3.4 verder bespreek. Die kodes wat inductief toegeken is, is *onbruikbaar/onseker*,<sup>11</sup> *nabootsing*,<sup>12</sup> *simplekse passing* en *komplekse passing*.

### 3.1 Resultate

#### 3.4.1 Simplekse en komplekse passings

Tydens die eerste analisefase is die data inductief volgens die aard van die leksikale items (oftewel die vorm-betekenis-passings) gekategoriseer. Twee belangrike hoofkategorieë is tydens hierdie fase geïdentifiseer, naamlik *simplekse passing* en *komplekse passing*.

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 gebruik (wat die funksie betref) moontlik verdere interpretasie verg. Dit word wel gereken as 'n wyse waarop 'n vorm en 'n sekere betekenis aanmekaar verbind word. 869 voorbeelde van simplekse passings is geïdentifiseer. Voorbeelde<sup>13</sup> van *simplekse passings* word in (1), (2) en (3) weergegee.

- |     |         |        |   |
|-----|---------|--------|---|
| (1) | Alicia  | pappa  | As sy vir pappa sien<br>Staan in die kot en roep hom  |
| (2) | Liandri | ghoela | Wys na 'n foto van 'n gorilla en noem hom<br>ghoela<br>Wys na haar teddiebeer gorilla en noem hom<br>ghoela |

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 holofrasties om twee funksies uit te druk, naamlik om te verwys na die bestaan of herkenning van 'n objek en as 'n versoek dat 'n sekere handeling moet plaasvind.

Wat Liandri se leksikale item betref, kan daar duidelik uit die konteks afgelei word dat dit haar intensie was om die gekonvensionaliseerde uitspraak van gorilla te gebruik, maar dat sy 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.

<sup>11</sup> Sommige leksikale items is op grond van verskeie redes as *onbruikbaar/onseker* geklassifiseer. Hierdie redes sluit in dat die respondent nie geweet het hoekom die kind die spesifieke leksikale item gebruik nie en dat 'n leksikale item slegs een keer gebruik is.

<sup>12</sup> 'n Leksikale item is as *nabootsing* gekodeer indien dit nie spontaan deur die kind gebruik is nie, maar slegs as nabootsing van die ouer of iemand anders se taalgebruik. Dit word vir die doeleindes van hierdie studie nog nie as 'n tipe vorm-betekenis-passing geklassifiseer nie, en is dus nie verder geanaliseer nie.

<sup>13</sup> In elke voorbeeldstruktuur word i) die pseudoniem van die kind wat die leksikale item gebruik het, ii) die leksikale item self en iii) die kontekste waarin die item gebruik is, weergegee. Die bewoording is presies so oorgeneem vanuit die respondente se dagboekinskrywings. In die geval waar een van die kontekste onderstreep is, is dit slegs daardie konteks wat toepaslik is vir die spesifieke 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 Wilma 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.

Wat *komplekse passings* betref, word die passing tussen vorm en betekenis op 'n meer komplekse wyse gevorm, en 'n passing tussen vorm en betekenis is derhalwe nie direk afleibaar nie. Dit beteken dat die konseptualiseringsproses verder geanaliseer en geïnterpreteer moet word om die vorm-betekenis-passing optimaal te kan verstaan. 145 voorbeelde van komplekse passings is geïdentifiseer. Voorbeeld (4) se tweede konteks (onderstreep) is 'n illustrasie van 'n komplekse passing.

- (4) Mandie |pê| As sy perde sien  
As sy beeste sien

Mandie gebruik die leksikale item |pê| om na perde en beeste te verwys. Die vorm-betekenis-passing is dus [[PERD]/|pê|], wat beskou kan word as 'n simplekse passing, maar ook [[BEES]/|pê|]. In hierdie tweede geval is die vorm-betekenis-passing kompleks. Deur middel van 'n proses van vergelyking, wat kategorisering veronderstel, sien Mandie raak dat 'n perd en 'n bees soortgelyke eienskappe het, en op grond van hierdie verband word die leksikale item vir [PERD] verleng om na die konsep [BEES] ook te verwys. Komplekse passings word in afdeling 3.4.2 en 3.4.3 verder bespreek.

#### 3.4.2 *Metaforiese en metonimiese passings*

Tydens die tweede analisefase is daar gefokus op die leksikale items wat as *komplekse passings* beskou kan word met die doel om hierdie passings verder te differensieer. Die komplekse passings is toe verder verdeel in *metaforiese passing* of *metonimiese passing*.

Tydens 'n *metaforiese passing* word 'n leksikale item gebruik om die erfaar of verstaan van een konsep in terme van 'n ander konsep uit te druk, alhoewel die konsepte tot twee verskillende konseptuele domeine behoort (Lakoff & Johnson 1980:5). Daar is slegs twee voorbeelde van moontlike metaforiese passings in die data geïdentifiseer en dit word in (5) en (6) weergegee. Hierdie voorbeelde is egter nie so eenduidig of direk nie en kan verskillend geïnterpreteer word, wat 'n verdere aanduiding is dat metaforiek nog nie op hierdie stadium produktief deur die kinders gebruik word nie.

- (5) Jana |eina| Wanneer sy huil as sy seergekry het  
 As ek haar boudjies skoonmaak en sy het  
 brandboudjies  
 As sy ongelukkig is oor iets  
As iets stukkend is of gebreek het  
 Sê dit ook vir 'n pynappel (kan wees oor dit  
 haar seergemaak het of omdat sy die “pyn”  
 assosieer met eina)

- (6) Mandie |eina| Wanneer sy seergekry het  
 Wanneer iemand anders seerkry  
Wanneer iets brand<sup>14</sup>

Jana gebruik die woord ook as iets stukkend of gebreek is en Mandie gebruik dit ook as iets brand. In albei hierdie gevalle word nie-lewendige entiteite gepersonifieer 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).

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). '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. Daar is heelwat meer metonimiese passings as metaforiese passings in die data geïdentifiseer, naamlik 135 voorbeelde. Twee voorbeelde van metonimiese passings word in (7) en (8) weergegee.

- (7) Jana |tá| Wanneer jy vir haar 'n tak wys  
 Wanneer sy 'n stokkie optel  
Wanneer sy 'n boom of struik sien

'n [TAK] is 'n interafhanklike deel van 'n [BOOM] of 'n [STRUIK] en kan ook as die basisvlak tot die toepaslike taksonomie beskou word, aangesien dit konseptueel vir Jana voorstelbaar is. Dit kan ook gesien word as Jana se prototipe tot die kategorie {BOOM} en dit is moontlik dat Jana op grond van die perseptuele interafhanklikheid die twee konsepte met mekaar in verband gebring het. Die versmelting wat Jana maak tussen [TAK] en [BOOM] of [TAK] en [STRUIK] is nie verrassend nie, aangesien daar 'n duidelike korrelasie tussen hierdie konsepte is, naamlik dat 'n [TAK] op 'n interafhanklike wyse deel is van 'n [BOOM] of 'n [STRUIK].

- (8) Henri |te| Wanneer hy 'n leë bottel na my toe bring om iets in te gooi  
Wanneer hy sy bottel sien  
 Wanneer hy tee of koeldrank sien

Voorbeeld (8) 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 voorbeeld 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.

<sup>14</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.

'n Belangrike afleiding kan hier gemaak word, naamlik dat metonimie op hierdie stadium 'n meer produktiewe kategoriseringsmeganisme vir jong Afrikaanse kinders is as metaforiek. Dit sluit aan by 'n studie wat uitgevoer is deur Pérez-Hernández en Duvignau (2016:390) waarin bevind is dat jonger kinders (ouderdom 20 maande tot 3 jaar) metonimiese passings verkies het bó passings gebaseer op metafore. Rundblad en Annaz (2010:556) het ook bevind dat metonimie kognitief meer basies is as metafoor en dat die verstaan en gebruik van metonimie vinniger ontwikkel as dié van metaforiek.

### 3.4.3 *Versmeltingsreeks*

Nog 'n verskynsel wat in die data geïdentifiseer is, is wat benoem word as 'n versmeltingsreeks. 'n Versmeltingsreeks word nie hanteer as 'n tipe passing op sigself nie, maar eerder as 'n wyse waarop sekere vorm-betekenis-passings verstaan en aangebied kan word. Dit sluit aan by die idee van konseptuele versmelting. 'n Versmeltingsreeks verwys na passings wat op mekaar volg waar kontekstuele inligting rakende die vorige passing nodig is om die volgende passing optimaal te kan interpreteer. Passings werk dus eintlik in 'n ontwikkeling of 'n "reeks" saam om betekenis te skep.

'n Voorbeeld van 'n versmeltingsreeks is Jana se gebruik van die leksikale item |miaa| soos weergegee in (9).

- |     |      |      |  |
|-----|------|------|--|
| (9) | Jana | miaa | Aanvanklik net herhaal agter ons aan<br>As sy 'n prentjie van 'n kat sien<br>As sy gevra word hoe maak 'n kat<br>As sy die grondboontjiebotterbottel sien<br>Op 17 maande dit begin sê vir enige bottel uit<br>die konfytkas (waar die grondboontjiebotter<br>gebêre word) |
|-----|------|------|--|

In die eerste plek, nadat sy die leksikale item spontaan begin gebruik het, het sy dit as 'n metonimiese passing op grond van 'n deel-geheel-verhouding 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. Ons aanvaar dat Jana, toe sy aanvanklik begin het om vir die grondboontjiebotter |miaa| te sê, waarskynlik 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 ook 'n metonimiese passing op grond van 'n deel-deel-verhouding). Die drie kontekste van gebruik waar sy dit vir 'n kat of 'n prentjie van 'n kat sê, waar sy dit vir die grondboontjiebotterbottel sê en waar sy dit vir enige bottel uit die konfytkas sê, kan saamgegroep word en moet dus saam ontleed word om sin daarvan te kan maak.

Nog 'n duidelike voorbeeld van 'n versmeltingsreeks is Ashley wat 'n versmelting tussen die gebruik van |aaam| en |padda| gemaak het en dit word weergegee in (10) en (11).

- (10) Ashley |padda| As sy enige liedjie wil luister  
As sy 'n spesifieke liedjie (“Paddatjie, wat maak jy daar?”) wil sing  
As sy wil hê ek moet vir haar 'n liedjie sing
- (11) Ashley |aaam| As sy wil hê ek moet vir haar “Padda wou gaan opsit” sing  
As sy klaar gebid het (vir amen)  
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 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 metonimiese 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 *padda* gesê 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. **BESPREKING EN GEVOLGTREKING: HOE AFRIKAANSE KINDERS VORM EN BETEKENIS AAN MEKAAR VERBIND**

Die doel van hierdie studie was drieledig. Eerstens was dit om 'n bestekopname aan te bied van beskikbare navorsing oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing ten einde navorsingsgeleenthede in hierdie ondersoeksveld te identifiseer. Tweedens was dit om 'n studie uit te voer oor hoe jong Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van agt en 24 maande, wat dus net begin om taal aan te leer, vorm en betekenis aan mekaar verbind en derdens om oorspronklike kindertaaldata te versamel.

Die gevolgtrekking van die bestekopname is dat daar in die eerste plek nog baie min studies uitgevoer is oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing en nog heelwat navorsingsmoontlikhede bestaan. Daar bestaan onder andere ook nog nie 'n Afrikaanse studie oor die belangrike



tema binne die breër veld van eerstetaalverwerwing, naamlik hoe jong kinders vorm-betekenis-passings maak nie.

Die resultate van hierdie studie van vorm-betekenis-passings van jong Afrikaanse kinders (aan die hand van oorspronklike kindertaaldata) toon aan dat daar hoofsaaklik twee maniere is waarop vorm en betekenis op mekaar gepas word, naamlik op 'n simplekse of komplekse manier. 'n Simplekse passing veronderstel 'n eenvoudige vorm-betekenis-passing waar die konseptualiseringsproses meer volgens of nader aan konvensie is. Die meerderheid leksikale items, 869 van 1014, is simplekse passings en dus word afgelei dat 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.

'n Komplekse passing veronderstel 'n proses waartydens die passing tussen vorm en betekenis nie so eenvoudig is nie en die konseptualisering op 'n interessante en indirekte wyse plaasvind. 145 van 1014 leksikale items is as komplekse passings gekategoriseer en hieruit word afgelei dat jong kinders wel ook konseptuele kategorieë het wat nog ongedifferensieerd is en met tyd verder uitgebrei sal word.

Verder het die resultate getoon dat die komplekse passings nog verdeel kon word in metaforiese passing (slegs twee moontlike voorbeelde) en metonimiese passing (135 moontlike voorbeelde). '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 een word gebruik om albei domeine in te sluit. Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat metaforiek nog nie op hierdie stadium 'n produktiewe kategoriseringsmeganisme is nie. 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. '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.

Nog 'n verskynsel wat in die data geïdentifiseer is, is 'n versmeltingsreeks. Dit is nie 'n tipe passing nie, maar wel 'n manier waarop 'n reeks vorm-betekenis-passings verstaan en bestudeer word. 'n Versmeltingsreeks verwys na passings wat op mekaar volg waar kontekstuele inligting rakende die vorige passing nodig is om die volgende passing optimaal te kan interpreteer. Die passings werk dus eintlik as 'n reeks saam om betekenis te skep en sluit aan by die idee van konseptuele versmelting waar 'n nuwe konsep met 'n bestaande konsep versmelt word ten einde daarvan sin te maak.

Die jong Afrikaanse kinders maak dus op 'n verskeidenheid wyses 'n skakel tussen vorm en betekenis, maar hul konseptualisering en kategorisering, sowel as hul linguïstiese repertoire waarmee hul die betekenis kan uitdruk, moet nog uitgebrei. 'n Aanhaling van Nerlich et al. (1999:366) kan dien as 'n samevatting van hierdie proses: “[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.”

Daar is ruimte vir verdere navorsing oor Afrikaanse eerstetaalverwerwing in die algemeen (vergelyk Afdeling 2), maar spesifiek ook oor hoe Afrikaanse kinders vorm en betekenis aan mekaar verbind. 'n Studie oor vorm-betekenis-passings kan aangepak word met 'n groter, meer heterogene ondersoeksgroep waarin data vir 'n langer tydperk ingesamel word. Longitudinale data kan afleidings oor die ontwikkeling van kinders se konseptualisering en

kategorisering moontlik maak. Verdere navorsingsmoontlikhede sluit ook in dat Afrikaanse kinders se ontwikkeling van die gebruik van metaforiek en metonimie met behulp van longitudinale data bestudeer word.

## BIBLIOGRAFIE

- Abend, O., Kwiatkowski, T., Smith, N.J., Goldwater, S. & Steedman, M. 2017. Bootstrapping language acquisition. *Cognition*, 164:116-143.
- Ambridge, B. & Lieven, E. 2011. *Child language acquisition: contrasting theoretical approaches*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Archer, S.L. & Curtin, S. 2016. Nine-month-olds use frequency of onset clusters to segment novel words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 148:131-141.
- Asztalos, E.V., Church, P.T., Riley, P., Fajardo, C. & Shah, P.S. 2017. Association between Primary Caregiver Education and Cognitive and Language Development of Preterm Neonates. *American Journal of Perinatology*, 34(4):364-371.
- Barcelona, A. 2003. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. In R. Dirven & R. Pörrings (eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 207-277.
- Barcelona, A. & Valenzuela, J. 2011. An overview of cognitive linguistics. In M. Brdar, S.T. Gries & M.Z. Fuchs (eds). *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 17-44.
- Bassano, D. & Hickmann, M. (eds). 2013. *Grammaticalization and first language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Beardsmore, H.B. 1996. Reconciling Content Acquisition and Language Acquisition in Bilingual Classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(2-4):114-122.
- Behrens, H. 2009. Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2):383-411.
- Berry, S.R. 2016. An analysis of preschool classroom supports on child language development. North Carolina: University of North Carolina. [Dissertation – PhD].
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Buac, M., Gross, M. & Kaushanskaya, M. 2014. The Role of Primary Caregiver Vocabulary Knowledge in the Development of Bilingual Children’s Vocabulary Skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57(5):1804-1816.
- Bybee, J. 2006. From usage to grammar: The mind’s response to repetition. *Language*, 82:711-733.
- 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 M. Kail & M. Hickman. (eds). *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.53-66.
- Clark, E.V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clegg, J. 2011. Teaching and learning in two languages in African classrooms. *Comparative Education*, 47(1):61-77.
- Cole, P., Hermon, G. & Yanti. 2015. Grammar of Binding in the languages of the world: Innate or learned? *Cognition*, 141:138-160.
- Conradie, S. 2005. Verb movement parameters in Afrikaans: Investigating the Full Transfer Full Access Hypothesis. Montreal: McGill University. [Thesis – PhD].
- Croft, W. & Cruse, D.A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culbertson, J. & Newport, E.L. 2015. Harmonic biases in child learners: In support of language universals. *Cognition*, 139:71-82.
- Cuza, A. 2016. The status of interrogative subject–verb inversion in Spanish-English bilingual children. *Lingua*, 180:124-138.
- De Groot, A. 1991. Structuuren inhoud van het mentale lexicon. In A. Thomassen, L. Noordman & P. Eling (eds). *Lezen en Begrijpen: De Psychologie van het Leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- De Klerk, G.J. 1971. Enkele gedagtes oor die probleme en uitkomst van kindertaalstudie. *Taalfasette*, 15:67-87.
- 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.
- Elbers, L. & Van Loon-Vervoorn, A. 1998. Acquiring the Lexicon: Evidence from Dutch Research. In S. Gillis & A. De Houwer (eds). *The Acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 301-371.
- 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.
- Evans, V. 2015. *The Crucible of Language: How Language and Mind Create Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagiano, S. & Southwood, F. 2015. The use of digit and sentence repetition in the identification of language impairment: The case of child speakers of Afrikaans and South African English. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 44:37-60.
- Goldberg, A.E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- 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) [19 February 2015].
- Gillis, S. 1984. De verwerwing van Talige Referentie. Antwerp: University of Antwerp. [Thesis – PhD].
- Gillis, S. & De Houwer, A. 2001. Dutch Child Language: An Overview. In S. Gillis & A. De Houwer (eds). *The Acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-100.
- Greenfield, P.M. & Smith, J.H. 1976. *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York; San Francisco; London: Academic Press.
- 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.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean*. London: Edward Arnold Publishers.
- Hickmann, M. 2010. Linguistic relativity in first language acquisition. In M. Kail & M. Hickmann (eds). *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.125-146.
- Jackendoff, R. 2002. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Kail, M. & Hickmann, M. (eds). 2010. *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kaltenbrünn, I., Louw, B. & Hugo, R. 2005. Jong kinders se gebruik van kommunikasiefunksies vóór en ná kogleëre inplanting. *The South African Journal of Communication Disorders*, 52:15-24.
- Kaur, R. & Rau, T.A.S. 2015. Descriptive Analyses of Phonological Development in Typically Developing Hindi-Speaking Children. *Language in India*, 15(5):235-255.
- 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.
- Küntay, A.C., Nakamura, K. & Şen, B.A. 2014. Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. In D. Matthews (ed.). *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp.317-341.
- 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.

- Langdon, C. 2013. The Linguistic Structure and Neural Representation of Classifier Constructions: Through the Lens of Child Acquisition and fNIRS Neuroimaging of Adults. Washington: Gallaudet University. [PhD – Dissertation].
- Larking, L. 1996. Bilingualism Through the Classroom: Strategies and Practices in Brunei Darussalam. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(2-4):296-311.
- Legendre, G., Culbertson, J., Zaroukian, E., Hsin, L., Barrière, I. & Nazzi, T. 2014. Is children's comprehension of subject-verb agreement universally late? Comparative evidence from French, English, and Spanish. *Lingua*, 144:21-39.
- Lessing, A. 2012. Opvoedkundig-sielkundige aspekte wat kan bydra tot leerders se belangstelling in lees. *Mousaion*, 30(1):174-191.
- Lieven, E. 2010. Language development in a cross-linguistic context. In M. Kail & M. Hickmann (eds). *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 91-108.
- Louw, D.A. & Louw, A. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en die adolescent*. Bloemfontein: Psychology Publications.
- Lust, B. 2006. *Child Language: Acquisition and Growth*. New York: Cambridge University Press.
- Lustigman, L. 2013. Developing Structural Specification: Productivity in Early Hebrew Verb Usage. *First Language*, 33(1):47-67.
- Mongiati, 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 E. Hoff (ed). *Research Methods in Child Language*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd, pp. 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].
- Nelson, K. 1991. Concepts and meaning in language development. In D. Krasnegor, R. Rumbaugh, R. Schiefelbusch & M. Studdert-Kennedy (eds). *Biological and Behavioral Determinants of Language Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Nerlich, B., Clarke, D.D. & Todd, Z. 1999. “Mummy, I like being a sandwich”: Metonymy in Language Acquisition. In K. Panther & G. Radden (eds). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 361-384.
- Nyamapfene, A. 2011. Towards Understanding Child Language Acquisition: An Unsupervised Multimodal Neural Network Approach. *Journal of Information Science and Engineering*, 27(5):1613-1639.
- 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.
- Perold Potgieter, A. & Southwood, F. 2016. A comparison of proficiency levels in 4-year-old monolingual and trilingual speakers of Afrikaans, isiXhosa and South African English across SES boundaries, using LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30(2):87-100.
- Pieterse, R. 1989a. Die rol van die onderwyser in die taalontwikkeling van die skoolbeginner. *Klasgids*, 24(4):3-6.
- Pieterse, R. 1989b. Doelgerigte taalverwerwing in die moedertaal. *Klasgids*, 24(1):3-9.
- Planas, N. 2014. One speaker, two languages: Learning opportunities in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 87(1):51-66.
- 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/> [28 October 2015].
- Rashid, A. 2013. An Interplay of English and Urdu Languages in Pakistani ESL Learners: Implications of Sapir-Whorf hypothesis of Linguistic Relativity and Linguistic Determinism. *NUML Journal of Critical Inquiry*, 11(1):58-79.
- Rhyner, P.M., Guenther, K.L., Pizur-Barnekow, K., Cashin, S.E. & Chavie, A.L. 2013. Child caregivers' contingent responsiveness behaviors during interactions with toddlers within three day care contexts. *Communication Disorders Quarterly*, 34(4):232-241.
- Rosch, E.H. 1978. Principles of Categorization. In E. Rosch & B.B. Lloyd (eds). *Cognition and Categorization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-46.

- Rosch, E. & Mervis, C.B. 1975. Family resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7:573-605.
- Rundblad, G. & Annaz, D. 2010. Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 28:547-563.
- Southwood, F. 2010. The presence of a primary male caregiver affects children's language skills. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 39:75-84.
- Southwood, F. 2013. Towards a dialect-neutral assessment of instrument for the language skills of Afrikaans-speaking children: the role of socioeconomic status. *Journal of Child Language*, 40:415-437.
- Swingle, D. 2017. The infant's developmental path in phonological acquisition. *British Journal of Psychology*, 108(1):28-30.
- Taylor, J.R. 1995. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Taylor, J.R. 1998. Syntactic Constructions as Prototype Categories. In M. Tomasello (ed.). *The New Psychology of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 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 M. Tomasello & E. Bates (eds). *Language Development: The Essential Readings*. Massachusetts; Oxford: Blackwell Publishers Ltd, pp. 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.
- Tribushinina, E. 2013. Adjective Semantics, World Knowledge and Visual Context: Comprehension of Size Terms by 2- to 7-Year-Old Dutch-Speaking Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 42(3):205-225.
- Turner, M. & Fauconnier, G. 1995. Conceptual Integration and Formal Expression. *Metaphor and symbolic activity*, 10(3):183-204.
- Shine, K.P. 2011. Differences between Second Language Learning and First Language Acquisition. *Language in India*, 11(11):736-744.
- Smit, H.J.E., Louw, B. & Uys, I.C. 1987. 'n Ondersoek na die Ekspressiewe Kommunikasievermoëns van Premature Hoërisikokinders. *Die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Kommunikasiefwykings*, 34:23-31.
- Southwood, F. & Van Hout, R. 2010. Production of Tense Morphology by Afrikaans-Speaking Children With and Without Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53:394-413.
- Srinivasan, M., Al-Mughairy, S., Foushee, R. & Barner, D. 2017. Learning language from within: Children use semantic generalizations to infer word meanings. *Cognition*, 159:11-24.
- Van der Merwe, K. & Adendorff, R.D. 2012. Comprehension and production of figurative language by Afrikaans-speaking children with and without specific language impairment. *South African Linguistics and Applied Language Studies*, 30(1):39-63.
- 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 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.