

# Die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstudente

**A. Jordaan**

20398786

B.A. Honneurs (Afrikaans en Nederlands)

Verhandeling voorgelê vir die graad *Magister Artium*

in Afrikaans en Nederlands

aan die Vaaldriehoekcampus van die Noordwes-Universiteit

**STUDIELEIER:** Dr. M. Esterhuizen  
**MEDESTUDIELEIER:** Dr. H.G. Butler  
**HULPSTUDIELEIER:** Prof. A.J. van Rooy

Mei 2014  
Vanderbijlpark



**Opgedra aan  
Leentjie Bierman**



**Gebore: 28 April 2009  
Oorlede: 6 November 2013**

## **DANKBETUIGING**

### **Hiermee my opregte dank en waardering aan die volgende persone:**

Die hemelse Vader, omdat Hy weet wat ek elke dag in my hart beleef het en vir my die moed, krag, insigte en geleentheid gegee het om die studie te voltooi.

My studieleier, dr. Esterhuizen, vir haar ondersteuning op beide persoonlike en akademiese vlak. Haar telefoonoproep en motivering het baie vir my beteken.

My medestudieleier, Gustav, vir sy deurgaanse insette, voorstelle en bereidwilligheid om veral in besige tye tyd in te ruim om kommentaar te lewer op hoofstukke.

My hulpstudieleier, Bertus, vir die talle Vrydae wat hy opgeoffer het om saam met my te werk, vir alle addisionele tyd wat hy afgestaan het om terugvoer te gee oor werk (selfs toe hy in die buiteland was) en vir al die motivering. Ek het beslis tot baie nuwe insigte gekom.

My sussie, Anzette, vir haar ondersteuning, aanmoediging en veral haar vertroue in my. Dit het baie gehelp om elke dag te kon vertel watter vordering ek gemaak het en om worstelings met haar te deel. Dankie ook aan my swaer, Michiel vir sy ondersteuning.

My ouma, Tina, vir al haar gebede, liefde en pogings om te verstaan waarmee ek besig is elke keer wanneer ek verduidelik het.

My kollega, Zanette, wat my in soveel opsigte ondersteun het. Die bronne wat sy met my gedeel het, die gesprekke wat ons gehad het oor veral woorde se funksies, die aanmoediging, die gesinspoging (sy weet wat hiermee bedoel word) en veral omdat sy vir my 'n vriendin is, is ek baie dankbaar voor. Woorde is nie genoeg om my waardering uit te spreek nie.

Oom Piet en tannie Alet vir hulle liefde en ondersteuning, asook die herinnering dat studies nie 'n renbaan is nie, maar 'n loopbaan 😊.

My kêrel, Anthony: Thank you for always asking about the progress I made and for accepting me and the goals I have in life.

Oom René and tannie Maureen for their support and prayers. Thank you for being in my life.

My tannie, Joyce, navorsingskonsultant by die Departement Statistiek by die Universiteit van Pretoria, vir die bruikbare bronne oor statistiek en hulp met die data-interpretasie.

Dosent en konsultant by die Vakgroep Statistiek by die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus, Corli, vir haar noukeurige hulp met die data-analise en data-interpretasie. Dankie ook vir haar spoedige reaksie elke keer om vrae oor onduidelikhede uit te klaar.

Die hoof van die Sentrum van Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT), Tobie, vir nasienhulp wat hy toegestaan het en sy ondersteuning veral teen die einde van my studie.

My navorsingsassistent, Carmen, vir haar hulp met talle tegniese aspekte.

Alle ander vriende, familie en kollegas vir hulle ondersteuning.

Dankie aan die Noordwes-Universiteit wat die studie ondersteun het deur middel van beurstoekennings.

Hierdie werk is gebaseer op navorsing wat ondersteun is deur die National Research Foundation (NRF). Enige opinie, bevindings en gevolgtrekkings of aanbevelings in hierdie verhandeling is dié van die outeur en die NRF aanvaar daarom geen verantwoordelikheid in hierdie verband nie.

## **ABSTRACT**

### **Key words:**

Metadiscourse, metadiscourse categories, reader-writer-relationship, argumentation, first-year university students, corpus-based design, Afrikaans L1-writers, academic text, academic literacy, discourse.

Students' argumentative writing is substandard in the sense that the necessary relations, amongst other things, are not indicated in their texts. These texts also often lack an author's voice. In a module such as academic literacy, it is important to pay attention to the means in which these particular problems can be solved. Part of the aims of a course in academic literacy is to equip students with the necessary academic literacy abilities (which include reading and writing ability) and in doing so, teach them to function properly in a tertiary discourse community. In this study, only the written component of academic literacy will be considered.

Following the above mentioned problems, the focus will be specifically on items of metadiscourse, which may form part of a possible solution to improve students' writing. Hyland (2004) distinguishes between two main categories of metadiscourse, namely the interactive and the interactional categories (which each consists of five subcategories). The aim of these categories is to guide the reader through the text in a specific way, and also to actively involve the reader with the textual content and the reading process. If these aspects of metadiscourse are applied effectively, the text may be more cohesive and coherent and a stronger reader-writer-relationship may be established.

A corpus-linguistic approach has been followed in the investigation of the frequency of the occurrence of the subcategories of metadiscourse, as well as the functional suitability thereof. The data analysis is based on Hyland's (2004) analytical framework of metadiscourse categories, which has been adapted according to the data that has been processed with WordSmith Tools (version 6.0).

In this study, the focus group is Afrikaans L1 first-year students at the North-West University's Vaal Triangle Campus in the year 2010. All 109 participants in the study were registered for AGLA111 (Introduction to Academic Literacy) and AGLA121 (Academic Literacy). The texts that were gathered from AGLA111 are represented in corpus 1 whereas the texts gathered from AGLA121 are represented in corpus 2. The data that was provided by these two corpora

was measured against an honours corpus (consisting of 39 texts), which served as the norm for this study.

The data interpretation can be divided into four categories, namely phenomena that show a statistically significant change in the correct direction, phenomena that were correct from the start and did not show any change between corpus 1 and corpus 2, phenomena that did not show any change between corpus 1 and corpus 2 but that differed from the honours corpus, as well as phenomena that show incorrect development.

Recommendations, which have been based on the literature review and text analysis, are made with regard to specific aspects relating to metadiscourse and the teaching of academic literacy modules (on which this study is founded). These recommendations primarily focus on how students' attention can be focused on the requirements proposed for writing an argumentative text.

## OPSOMMING

### **Sleutelwoorde:**

Metadiskoers, metadiskoerskategorieë, skrywer-leser-verhouding, argumentasie, eerstejaar-universiteitstudente, korpusgebaseerde ontwerp, Afrikaans T1-skrywers, akademiese teks, akademiese geletterdheid, diskoers.

Studente se argumentatiewe skryfwerk is nie op standaard nie in die opsig dat onder meer die nodige verbande nie in 'n teks aangetoon word nie en 'n skrywerstem ontbreek. Dit is belangrik om in 'n module soos akademiese geletterdheid aandag te skenk aan middele wat dié probleme kan verbeter. Die doel van akademiese geletterdheid is juis om akademiese geletterdheidsvaardighede (onder meer die nodige lees- en skryfvaardighede) aan studente te leer om sodoende in 'n diskoersgemeenskap van 'n tersiêre omgewing te kan funksioneer. In hierdie studie word slegs op die skryfkomponent van akademiese geletterdheid gefokus.

Na aanleiding van die voorgenoemde probleme, word in hierdie studie spesifiek gefokus op metadiskoersmiddele wat 'n moontlike oplossing kan wees om studente se skryfwerk te verbeter. Hyland (2004) onderskei tussen twee hoofkategorieë van metadiskoers, naamlik die interaktiewe en interaksionele kategorie (bestaande uit vyf subkategorieë elk). Dié kategorieë het ten doel om onderskeidelik die leser op 'n bepaalde manier deur 'n teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek. Indien hierdie aspekte van metadiskoers korrek aangewend word, kan die teks meer kohesief en koherent wees en kan 'n sterker skrywer-leser-verhouding daarin gevestig word.

'n Korpuslinguistiese benadering is gevolg in 'n ondersoek na die frekwensie van die voorkoms van die subkategorieë van metadiskoers, sowel as die funksionele gepastheid daarvan. Die uitgangspunt vir data-analise is gebaseer op Hyland (2004) se analiseraamwerk van metadiskoerskategorieë, wat aangepas is volgens die data wat deur middel van WordSmith Tools (weergawe 6.0) verkry is.

Die fokusgroep vir hierdie studie is Afrikaans T1-eerstejaarstudente aan die Noordwes-Universiteit se Vaaldriehoekskampus van die jaar 2010. Al eenhonderd-en-nege deelnemers was vir beide AGLA111 (Inleiding tot akademiese geletterdheid) en AGLA121 (Akademiese geletterdheid) ingeskryf. Die tekste wat versamel is uit AGLA111 is verteenwoordig in korpus 1, terwyl die tekste wat uit AGLA121 versamel is in korpus 2 verteenwoordig is. Die data wat die twee korpora opgelewer het, is teen 'n honneurskorpus (bestaande uit nege-en-dertig tekste) gemeet, wat as norm dien vir hierdie studie.

Die data-interpretasie kan in vier kategorieë verdeel word, naamlik verskynsels wat 'n statisties beduidende verandering in die regte rigting toon, verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie, verskynsels wat geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil en verskynsels wat 'n verkeerde ontwikkeling toon.

Op grond van die literatuurstudie en teksanalise is aanbevelings gemaak ten opsigte van bepaalde aspekte rakende metadiskoers in die onderrig van akademiese geletterdheidsmodules waarop die studie gebaseer is, om studente se aandag te vestig op die vereistes wat voorgestel word om 'n argumentatiewe teks te skryf.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	Kontekstualisering en probleemstelling	1
1.2	Navorsingsvrae	4
1.3	Analiseramwerk	4
1.4	Navorsingsdoelwitte	6
1.5	Navorsingsmetodologie	6
1.5.1	Literatuurstudie	6
1.5.2	Data-analise	6
1.6	Aanbevelings	7
1.7	Samevatting en vooruitskouing	8

## HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1	Inleiding	9
2.2	Algemene geletterdheid	9
2.3	Akademiegeletterdheid	11
2.4	Belang van akademiese skryfwerk	17
2.4.1	Aard van akademiese skryfwerk	18
2.5	Wat is metadiskoers?	20
2.5.1	Hoofkategorieë van metadiskoers	31
2.5.1.1	Interaktiewe kategorie	31
2.5.1.1.1	Verbandsmerkers	32
2.5.1.1.2	Raammerkers	68
2.5.1.1.3	Endoforiese merkers	73
2.5.1.1.4	Bewyse	80
2.5.1.1.5	Kodeverklarings	84
2.5.1.2	Interaksionele kategorie	86
2.5.1.2.1	Verskansers	87
2.5.1.2.2	Bekragtigers	92
2.5.1.2.3	Houdingsmerkers	97
2.5.1.2.4	Relasiemerkers	99
2.5.1.2.5	Selfverwysers	100
2.5.2	Kritiek teen reeds ontwerpte analiseramwerk van metadiskoers	108
2.6	Skrywersidentiteit	109
2.6.1	“Identiteit” teenoor “skrywersidentiteit”	109

2.6.2	Verskillende vorme van skrywersidentiteit	110
2.6.2.1	Outobiografiese self	110
2.6.2.2	“Self” binne ’n diskoers	111
2.6.2.3	Self as outeur	111
2.6.2.4	Moontlikheid vir “ekheid”	112
2.6.3	Verhouding tussen verskillende partye in ’n teks	113
2.7	Skrywershouding	114
2.8	Argumentasie	115
2.9	Slot	117

### HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1	Inleiding	119
3.2	Navorsingsmetode	119
3.3	Data-analise	120
3.3.1	Lyste van die subkategorieë van metadiskoersmiddele	121
3.3.2	Dataonttrekking deur middel van WordSmith	121
3.3.3	Aspekte wat in ag geneem sal word tydens die dataonttrekkingsproses	122
3.3.3.1	Interaktiewe kategorie	123
3.3.3.1.1	Verbandsmerkers	123
3.3.3.1.2	Raammerkers	128
3.3.3.1.3	Endoforiese merkers	129
3.3.3.1.4	Bewyse	130
3.3.3.1.5	Kodeverklarings	133
3.3.3.2	Interaksionele kategorie	134
3.3.3.2.1	Verskansers	134
3.3.3.2.2	Bekragtigers	134
3.3.3.2.3	Houdingsmerkers	135
3.3.3.2.4	Relasiemerkers	136
3.3.3.2.5	Selfverwysers	136
3.3.4	Akkuraatheid deur middel van konkordansiereëls	137
3.3.5	Norm waarteen die oor- en ondergebruik van metadiskoersmiddele gemeet sal word	139
3.3.6	Meestersigblad	141
3.3.7	Beantwoording van navorsingsvrae	143
3.3.8	Opsomming van stappe	144

3.4	Deelnemers	144
3.5	Korpusseleksie	148
3.5.1	Korpus 1	148
3.5.2	Korpus 2	150
3.5.3	Opsomming van korpora	151
3.6	Etiek	152
3.7	Slot	153

## HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

4.1	Inleiding	154
4.2	Aparte hantering van “en” en “of” as merkers met ’n hoë gebruiksfrekwensie	155
4.3	Aparte hantering van die metadiskoerskategorie “bewyse”	157
4.4	Gebruiksfrekwensie van metadiskoers se subkategorieë	157
4.5	Chi-kwadraattoetse	159
4.6	Data-interpretasie	162
4.6.1	Verskynsel wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter	162
4.6.1.1	Redegewende verbandsmerkers	162
4.6.1.2	Selfverwysers	162
4.6.1.3	Bewyse	164
4.6.2	Verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie	164
4.6.2.1	Metadiskoerskategorieë met ’n hoër gebruiksfrekwensie	168
4.6.2.2	Metadiskoerskategorieë met ’n laer gebruiksfrekwensie	168
4.6.3	Verskynsels wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil	169
4.6.3.1	Aaneenskakelende verbandsmerkers	169
4.6.3.2	Tydsaanduidende verbandsmerkers	169
4.6.3.3	Raammerkers	170
4.6.3.4	Endoforiese merkers	175
4.6.3.5	Verskansers	179
4.6.3.6	Bekragtigers	180
4.6.3.7	Houdingsmerkers	181
4.6.4	Verskynsels wat ’n verkeerde ontwikkeling toon	181
4.6.4.1	Teenstellende verbandsmerkers	182
4.6.4.2	Redegewende verbandsmerkers	184

4.6.4.3	Kodeverklarings	188
4.7	Beantwoording van navorsingsvrae	189
4.7.1	Eerste navorsingsvraag	189
4.7.1.1	Aanvanklike gepaste gebruik van metadiskoersmiddele in korpus 1 en korpus 2	189
4.7.1.2	Latere gepaste gebruik van korpus 1 na korpus 2	190
4.7.1.3	Antwoord op eerste navorsingsvraag	190
4.7.2	Tweede navorsingsvraag	190
4.7.2.1	Metadiskoersmiddele wat geen aanvanklike ontwikkeling toon nie en van die honneurskorpus verskil	191
4.7.2.2	Metadiskoersmiddele wat in die verkeerde rigting ontwikkel	191
4.7.2.3	Antwoord op tweede navorsingsvraag	191
4.8	Slot	192

## **HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

5.1	Inleiding	194
5.2	Samevatting van teorie	194
5.3	Samevatting van navorsingsmetodologie	200
5.4	Belangrikste bevindings van data-analise en interpretasie	201
5.5	Aanbevelings	208
5.5.1	Inleiding tot aanbevelings	208
5.5.1.1	Skrywers moet 'n kritiese ingesteldheid hê	208
5.5.1.2	Skrywers moet 'n koherente argument kan vorm	209
5.5.1.3	Skrywers moet 'n eie opinie kan vorm en formuleer	209
5.5.2	Aanbevelings gebaseer op bevindings	209
5.5.3	Verdere navorsingsmoontlikhede	211
5.6	Samevatting en slot	213

<b>BRONNELYS</b>		214
------------------	--	-----

## BYLAE

Bylaag A	Gedeelte oor bewyse uit die AGLA111-werkboek soos dit in 2010 aan die studente onderrig is	226
Bylaag B	Gedeelte oor bewyse uit die AGLA121-werkboek soos dit in 2010 aan die studente onderrig is	228
Bylaag C	Opdrag aan studente vir skryfstukke wat deel vorm van korpus 1	230
Bylaag D	Opdrag aan studente vir skryfstukke wat deel vorm van korpus 2	233
Bylaag E	Ingeligte toestemming	238

## TABELLE

### Hoofstuk 1

Tabel 1.1	Skematiese voorstelling van metadiskoers se hoof- en subkategorieë	5
-----------	--	---

### Hoofstuk 2

Tabel 2.1	Samevattende idees oor metadiskoers	29
Tabel 2.2	Carstens (1997:292) se kategorisering van verbandsmerkers	37
Tabel 2.3	Herkategorisering van Carstens (1997:292) se indeling van verbandsmerkers na aanleiding van die data	39
Tabel 2.4	Voorbeelde van aaneenskakelende verbandsmerkers	43
Tabel 2.5	Voorbeelde van teenstellende verbandsmerkers	48
Tabel 2.6	Voorbeelde van redegewende verbandsmerkers	54
Tabel 2.7	Voorbeelde van tydsaanduidende verbandsmerkers	63
Tabel 2.8	Voorbeelde van raammerkers	68
Tabel 2.9	Voorbeelde van endoforiese merkers	76
Tabel 2.10	Voorbeelde van bewyse	84
Tabel 2.11	Voorbeelde van kodeverklarings	84
Tabel 2.12	Voorbeelde van verskansers	89
Tabel 2.13	Voorbeelde van bekragtigers	93
Tabel 2.14	Voorbeelde van houdingsmerkers	97
Tabel 2.15	Voorbeelde van relasiemerkers	99
Tabel 2.16	Samevatting oor die gebruik van selfverwysers	104
Tabel 2.17	Voorbeelde van selfverwysers	105

### Hoofstuk 3

Tabel 3.1	Aaneenskakelende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora	124
Tabel 3.2	Veranderde soekstringe van aaneenskakelende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	124
Tabel 3.3	Teenstellende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora	125
Tabel 3.4	Veranderde soekstringe van teenstellende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	125

Tabel 3.5	Redegewende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora	127
Tabel 3.6	Veranderde soekstringe van redegewende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	127
Tabel 3.7	Tydsaanduidende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora	128
Tabel 3.8	Veranderde soekstringe van tydsaanduidende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	128
Tabel 3.9	Raammerkers wat verkeerd gespel is in die korpora	128
Tabel 3.10	Veranderde soekstringe van raammerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	129
Tabel 3.11	Endoforiese merkers wat verkeerd gespel is in die korpora	129
Tabel 3.12	Veranderde soekstringe van endoforiese merkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	129
Tabel 3.13	Bewyse wat verkeerd gespel is in die korpora	130
Tabel 3.14	Kodeverklarings wat verkeerd gespel is in die korpora	133
Tabel 3.15	Veranderde soekstringe van kodeverklarings om data deur middel van WordSmith te onttrek	133
Tabel 3.16	Verskansers wat verkeerd gespel is in die korpora	134
Tabel 3.17	Veranderde soekstringe van verskansers om data deur middel van WordSmith te onttrek	134
Tabel 3.18	Bekragtigers wat verkeerd gespel is in die korpora	134
Tabel 3.19	Veranderde soekstringe van bekragtigers om data deur middel van WordSmith te onttrek	135
Tabel 3.20	Veranderde soekstringe van houdingsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	135
Tabel 3.21	Relasiemerkers wat verkeerd gespel is in die korpora	136
Tabel 3.22	Veranderde soekstringe van relasiemerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek	136
Tabel 3.23	Selfverwysers wat verkeerd gespel is in die korpora	136
Tabel 3.24	Veranderde soekstringe van selfverwysers om data deur middel van WordSmith te onttrek	137
Tabel 3.25	Korpus-uiteensetting met aantal deelnemers en ooreenstemmende tekste van honneurskorpus	140
Tabel 3.26	Korpus-uiteensetting met aantal deelnemers en ooreenstemmende tekste	144

Tabel 3.27	Vergelyking tussen korpora	151
------------	----------------------------	-----

#### **Hoofstuk 4**

Tabel 4.1	Rou-getalle van die analyses van “en”	155
Tabel 4.2	S-verbande wat deur die merker “en” bewerkstellig is	155
Tabel 4.3	Genormaliseerde getalle van die merker “en” se S-verbande	156
Tabel 4.4	Rou-getalle van die analyses van “of”	156
Tabel 4.5	Genormaliseerde getalle van die merker “of” se S-verbande	156
Tabel 4.6	Data van die metadiskoerskategorie “bewyse” wat deur middel van ’n handontleding verkry is	157
Tabel 4.7	Rou-getalle van elke subkategorie van metadiskoers	157
Tabel 4.8	Genormaliseerde getalle van elke subkategorie van metadiskoers	158
Tabel 4.9	Chi-kwadrate van korpus 1 en korpus 2, met aanduiding van statisties beduidende verskil al dan nie tussen die korpora	160
Tabel 4.10	Chi-kwadrate van korpus 2 en honneurskorpus, met aanduiding van statisties beduidende verskil al dan nie tussen die korpora	161

## FIGURE

### Hoofstuk 2

Figuur 2.1	Onderskeid tussen aanvanklike, huidige en toekomstige skrywers	27
Figuur 2.2	Verdere uitbreiding op die onderskeid soos in Figuur 2.1 gevind is	27
Figuur 2.3	Vrae om vas te stel hoe bronne geïnterpreteer en toegepas [behoort te] word	28
Figuur 2.4	Die kategorieë van verbandsmerkers	34
Figuur 2.5	Uittreksel uit AGLA111- (p.133-134) en AGLA121-werkboek (p.137-138): verbandsmerkers en die kategorieë daarvan soos dit in AGLA111 en AGLA121 onderrig word	34
Figuur 2.6	Die aaneenrygende effek wat die aaneenskakelende verbandsmerker “en” kan veroorsaak wanneer dit te veel gebruik word	41
Figuur 2.7	Teks waarin endoforiese merkers in groen geïllustreer word	74
Figuur 2.8	Teksgedeelte waarin ’n bewys as versterking van feitelike gegewens geïllustreer word	81
Figuur 2.9	Teksgedeelte waarin aaneenryging van bewyse geïllustreer word	82
Figuur 2.10	Teksgedeelte waarin “self” binne ’n diskoers geïllustreer word	111
Figuur 2.11	Teksgedeelte waarin die selfverwyser “ek” op ’n subjektiewe wyse gebruik word	113
Figuur 2.12	Woorde/frases wat gebruik of vermy moet word in ’n akademiese teks	116

### Hoofstuk 3

Figuur 3.1	Bewyse is deur middel van ’n handontleding geïdentifiseer	132
Figuur 3.2	Onderskeid tussen verbindings op frase-, sins- of woordvlak	137
Figuur 3.3	Konkordansiereëls in WordSmith, gegroepeer volgens dieselfde woorde wat in ’n bepaalde subkategorie voorkom	139
Figuur 3.4	Waarskynlikheid om die kritiese getal te oorskry	143

### Hoofstuk 4

Figuur 4.1	Uittreksel waar ’n stelling deur die nodige bewys ondersteun word	164
Figuur 4.2	’n Teks met ’n aaneenryging van feite uit bronne, maar geen erkenning aan daardie bronne nie	165
Figuur 4.3	Uittreksel uit ’n teks waar onder meer tydsaanduidende verbandsmerkers weggelaat is	170

Figuur 4.4	Die gebruik van raammerkers om die makrostruktuur van die teks te organiseer	171
Figuur 4.5	Weens die langer bespreking by elke hoofpunt word minder raammerkers by 'n langer teks ingespan	173
Figuur 4.6	Die gebruik van 'n endoforiese merker in 'n korter teks	175
Figuur 4.7	Endoforiese merkers word ingespan om na ander teksgedeeltes vroeër of later in die teks te verwys	176
Figuur 4.8	Houdingsmerkers word hier op 'n subjektiewe wyse aangewend	181
Figuur 4.9	Die gebruik van 'n teenstellende verbandsmerker om 'n teenargument in te lei	183
Figuur 4.10	As gevolg van die korter bespreking by elke rede wat aangevoer word, volg redegewende merkers vinniger op mekaar	185
Figuur 4.11	Redegewende verbandsmerkers is verder uit mekaar versprei, as gevolg van die bespreking wat langer is by elke rede wat aangevoer word	186
<b>Hoofstuk 5</b>		
Figuur 5.1	Onderafdelings van metadiskoers	196
Figuur 5.2	Verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter	202
Figuur 5.3	Verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie	203
Figuur 5.4	Verskynsels wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil	205
Figuur 5.5	Verskynsels wat 'n verkeerde ontwikkeling toon	207

## HOOFSTUK 1: INLEIDING

### 1.1 Kontekstualisering en probleemstelling

Die problematiek met betrekking tot die akademiese skryfwerk van beide Afrikaanse en Engelse studente, is wyd gedokumenteer. Hierdie stelling word ondersteun deur Van Dyk *et al.* (2009:333-334) en Van Dyk *et al.* (2011:487) wat dié probleem toeskryf aan spesifiek Suid-Afrikaanse studente se onvoorbereidheid vir tersiêre onderrig, wat op sy beurt lei tot lae deurvloeiysifers. Olivier en Olivier (2012:30) wys op die gaping tussen die skryfwerk wat op skoolvlak gedoen word, en die vereistes van akademiese geletterdheid wat in dié verband op universiteitsvlak gestel word. Skoolleerlinge kan nie onderskei tussen verskillende taalregisters, of formele en informele taalgebruik nie, wat bydraende faktore van argumentasie is (Geldenhuis, hoof van die Eenheid van Akademiese Geletterdheid aan die Universiteit van Pretoria, soos aangehaal deur Wondergem en Groenewald, 2011:7).

Volgens die Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS) (2002:4) is slegs een derde van tersiêre studente genoegsaam voorbereid om 'n skryftaak te kan voltooi in terme van die analisering van inligting en argumente, en die verwerking van inligting vanuit verskeie bronne. Thompson *et al.* (2013) ondersoek eerstejaarstudente se persepsie van hulle gebruik van bronne, en kom tot die gevolgtrekking dat twee semesters se onderrig van brongebruik in akademiese skryfwerk nie genoeg is vir studente om seker te wees oor die gebruik daarvan nie. Gegewe dat ICAS (2002) se studie fokus op tersiêre studente van California, is dit belangrik om te besef dat studente se onvoorbereidheid op tersiêre vlak nie slegs 'n nasionale probleem is nie, maar ook 'n fenomeen op internasionale vlak. Van Dyk *et al.* (2009:334) meen dat Suid-Afrikaanse universiteitstudente nie almal voldoende toegerus is om suksesvol op akademiese vlak (insluitend lees, skryf, luister of praat) te studeer nie. Na aanleiding van hierdie gebreke sal ondersoek ingestel word na eerstejaarstudente se gebruik van metadiskoers, **omdat die onderrig en gebruik van metadiskoers een moontlike oplossing kan wees vir die probleem rakende studente se skryfwerk.**

Alhoewel 'n onderskeid tussen metadiskoers en proposisionele materiaal belangrik is vir 'n ondersoek na metadiskoers in akademiese skryfwerk, wys Hyland en Tse (2004:161) daarop dat metadiskoers in sodanige ondersoek nie as sekondêr tot teksbetekenis beskou moet word, en die proposisionele inhoud as sogenaamd primêr nie. Amiryousefi en Rasekh (2010:160) voeg in hierdie verband by dat “metadiscourse is an essential and inseparable part of meaning”. Daarom is metadiskoers 'n onskeibare deel van teks. In dieselfde verband beklemtoon Hyland en Tse (2004:161) dat “metadiscourse is not simply the ‘glue’ that holds

the more important parts of the text together, but is itself a crucial element of its meaning – that which helps relate a text to its context, taking readers’ needs, understandings, existing knowledge, prior experiences with texts, and relative status into account”. Die proposisionele inhoud van ’n teks veronderstel in ooreenstemming met Halliday (1978) se ideasionele metafunksie van taal, daardie dele van die teks wat die feitelike inhoud weergee. Die laasgenoemde funksie word deur Sinclair en Mauranen (2006:60) as M-georiënteerde elemente verklaar. Dít dui op “message-oriented” wat die onderwerp van ’n teks aantoon. Hierteenoor dui die O-georiënteerde elemente (kort vir “organisation-oriented elements”) op die organiseer van die diskoers se interaktiewe aspekte. Na aanleiding van hierdie interaktiewe aspekte maak Thompson (2001:58) die stelling dat “one area directly affected by audience awareness is the way in which the text is organized and the organization is signalled”.

Verskeie bevindings is reeds aan die hand van korpusstudies gemaak deur ondersoek in te stel na die leser-skrywer-verhouding/-interaksie. Hyland (1998) ondersoek byvoorbeeld agt-en-twintig Engelse navorsingsartikels uit vier verskillende vakgebiede, met ’n totaal van 160 000 woorde. Na aanleiding van ’n kwantitatiewe studie is onder meer bevind dat elemente van metadiskoers so gereeld as een keer in elke vyftien woorde voorkom. Hyland (1998:447) sê gevolgtrekkend dat metadiskoers (in elkeen van hierdie ondersoekte vakgebiede) eksplisiet bydra tot teksorganisasie, evaluasie van inhoud en weerspieëling van skrywershouding. Ooreenkomste bestaan tussen laasgenoemde studie en Hyland (1999), behalwe dat die korpora van 1999 vanuit een-en-twintig handboeke uit drie verskillende vakgebiede verkry is, waarna die bevindings ook deur ’n kwantitatiewe metode bepaal is. Die resultate hiervan toon, soos in Hyland (1998), dat elemente van metadiskoers een keer in elke vyftien woorde voorkom. Hyland (2004, 2005b) maak van twee verskillende T2-korpora gebruik om onderskeidelik vas te stel hoe gereeld lesers in ’n gesprek betrokke gemaak word deur middel van inklusiewe persoonlike voornaamwoorde; en om onder meer vas te stel watter hulpmiddels aangewend word om die leser in die teks te betrek. Om die eersgenoemde aspek te ondersoek, word gebruik gemaak van ’n eerste korpus bestaande uit vier-en-sestig projekte (verslae) van finalejaarstudente uit Hong Kong. Hierdie korpus omvat 630 000 woorde in totaal en is versamel uit agt verskillende dissiplines. Die korpus wat in Hyland (2005b) gebruik is, bestaan uit tweehonderd-en-veertig akademiese artikels wat in tien vooraanstaande akademiese joernale (uit agt van die verbandhoudende dissiplines) gepubliseer is. Hierdie korpus bevat ’n totaal van 1,3 miljoen woorde. Dié twee korpora is ondersoek vir items wat moontlik kan bydra tot die leser-skrywer-dialoog. Daar is bevind dat elemente wat bydra tot skrywer-leser-betrokkenheid, telkens ongeveer die helfte meer is by die tweede korpus (artikels) as by die eerste (studente-opstelle).

Hinkel (1997) se studie word hoofsaaklik vanuit die oogpunt van T1- en T2- akademiese skryfwerk gedoen, en fokus op spesifieke onderwerpe soos objektiwiteit in akademiese skryfwerk. Aansluitend hierby handel Hinkel (2004) se navorsing op die passiewe vorm in akademiese tekste. Hierdie fokus hou direk verband met byvoorbeeld selfverwysers as subkategorie van metadiskoers. Een-en-twintig verskillende indirektheid-strategieë (bedoel om solidariteit tussen die skrywer en leser te vestig) is in drie hoofkategorieë ondersoek, naamlik: (1) retoriese strategieë en merkers, (2) leksikale en referensiële merkers, en (3) sintaktiese merkers en strukture. Die data is verkry uit opstelle wat deur dertig moedertaal- en eenhonderd-en-twintig niemoedertaalskrywers geskryf is. Daar is bevind dat alhoewel sommige indirektheid-merkers meer gereeld in tekste van niemoedertaalskrywers voorkom, die teenoorgestelde waar is in die gebruik van sekere ander merkers. Hinkel (1997:383) sê dat die bevindings van die studie 'n duidelike behoefte toon om studente (beide T1- en T2-sprekers) op te lei in die gebruik van middele waardeur indirektheid bewerkstellig kan word, omdat daar nie 'n groot verskil in die gebruik daarvan tussen hierdie twee groepe voorkom nie. Dit is veral belangrik om studente voldoende toe te rus met die nodige kennis rakende metadiskoers, omdat dit 'n sentrale komponent van studente se skryfwerk is.

**Op T2-vlak is verskeie bevindings gemaak** aangaande die effek van metadiskoers as 'n sentrale komponent van studente se skryfwerk. Hyland (2002) bestudeer spesifiek die gebruik van persoonlike voornaamwoorde (selfverwysers) in voorgraadse studente se T2-skryfwerk. Nadat bewyse gelewer is rakende die uiteenlopende sienings vir/teen die gebruik van persoonlike voornaamwoorde in akademiese skryfwerk, is bevind dat hierdie T2-skrywers van Hong Kong persoonlike voornaamwoorde ondergebruik en dat hulle skrywershouding op die agtergrond bly in vergelyking met ekspertschrywers. In ag genome dat Burneikaité (2008) se studie op nagraadse vlak gedoen is, fokus dit op die oor- of ondergebruik van elemente van metadiskoers in M.A.-verhandelings. Daar is bevind dat geen merkbare verskil voorkom in die gebruik van metadiskoers tussen T1- en T2-Engelse tekste nie. Alhoewel Ådel (2006) elemente van T1-skryfwerk aanraak in haar studie oor metadiskoers, word T1-Engelse skryfwerk met T2-Engelse skryfwerk vergelyk (soos by Burneikaité, 2008).

Ander T1-studies wat wel binne die veld van metadiskoers gedoen is, sluit Faghih *et al.* (2009) se navorsing oor Engels T1-artikels in. Hier is bevind dat selfverwysers oorgebruik word teenoor die ondergebruik van bewyse. Faghih *et al.* (2009) verklaar hierdie fenomeen as 'n aanduiding dat die fokus eerder op die primêre outeurs as op eksterne outeurs se opinies is. Ten spyte van verskeie bevindings wat reeds gemaak is rakende metadiskoers en die invloed daarvan op akademiese skryfwerk, is dit nie 'n uitgemaakte saak dat die T2-vlak ook vir T1-vlak geld nie. Die bevindings wat op T1-vlak ten opsigte van byvoorbeeld Engels gemaak

word, sal ook nie noodwendig by spesifiek Afrikaans T1-vlak dieselfde wees nie. Hierdie bevindings kan as voorspellings geneem word vir Afrikaans, maar is nog nie empiries ondersoek nie, en daarom kan die geldigheid daarvan vir Afrikaanse studente nie sonder meer aanvaar word nie. Dit is dan waarom hierdie studie sal fokus op die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk.

## **1.2 Navorsingsvrae**

'n Skryftaak aan die begin van die deelnemers<sup>1</sup> van hierdie studie se studietydperk (2010), het duidelike gebreke getoon betreffende akademiese skryfstyl en kan as motivering vir die studie beskou word. Hierdie gebreke behels eerstens die interaktiewe kategorie waar studente onder meer probleme ervaar om argumentatief met bronne om te gaan. Tweedens bestaan daar gebreke wat deel vorm van die interaksionele kategorie, naamlik onder meer die onervare skrywerstem wat dikwels nie op feite gebaseer is nie, maar bloot op stellings wat nie ondersteun is nie. Na aanleiding hiervan is besluit om nadere ondersoek in te stel deur meer omvattende, formeler opdragte te gee waarin ook van bronverwysings gebruik gemaak moet word. Die voorafgaande lei tot die volgende navorsingsvrae:

- Word metadiskoersmiddele gepas aangewend in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk?
- Indien metadiskoersmiddele nie gepas aangewend word in vergelyking met die honneurskorpus nie, is daar wel ontwikkeling tussen korpus 1 en korpus 2?

Die norm waarteen die gepastheid van gebruik gemeet sal word, is 'n korpus bestaande uit langer werkstukke van honneursstudente in Afrikaanse taalkunde of letterkunde<sup>2</sup>.

## **1.3 Analiseraamwerk**

Hoewel daar volgens Amiryousefi en Rasekh (2010:161) 'n groot verskeidenheid taksonomieë van metadiskoers bestaan, meen hulle dat Hyland se analiseraamwerk die een is wat die meeste gebruik word. Een van die redes vir die gebruik van die betrokke skema, kan toegeskryf word aan die logiese indeling van hoof- en subkategorieë. Hyland (1998:442) verdeel die funksies van metadiskoers binne akademiese tekste aanvanklik in die volgende hoofkategorieë: tekstueel en interpersoonlik. Later verander hy die kategorieë na onderskeidelik interaktief en interaksioneel (Hyland, 2004:139), soos vervolgens in die diagram aangedui word:

---

<sup>1</sup> Die deelnemers word verder in Afdeling 1.5.2 en Afdeling 3.4 bespreek.

<sup>2</sup> Hierdie normatiewe korpus word verder in Afdeling 3.3.4 bespreek.

<b><u>Kategorie</u></b> <b>Interactive resources</b>	<b><u>Eie vertaling</u></b> <b>Interaktiewe kategorie</b>	<b><u>Funksie</u></b> <b>Help om die leser deur die teks te lei</b>	<b><u>Voorbeelde</u></b>
Transitions	Verbandsmerkers	Gee die semantiese verhouding tussen hoofsinne weer.	buiten/maar/dus/en
Frame markers	Raammerkers	Verwys na die diskoersdaad, patrone of teksvlakke.	ten slotte/om af te sluit/my doel is om
Endophoric markers	Endoforiese merkers	Verwys na inligting in ander dele van die teks.	soos hierbo aangeteken is/kyk figuur/in afdeling 2
Evidentials	Bewyse	Verwys na die oorsprong van inligting uit ander tekste.	na aanleiding van X/(Y, 1990)/Z noem/meen/vermeld/konstateer
Code glosses	Kodeverklarings	Help die lesers om sin te maak van die voorgestelde idees.	naamlik/byvoorbeeld/as sodanig/met ander woorde
<b><u>Kategorie</u></b> <b>Interactional resources</b>	<b><u>Eie vertaling</u></b> <b>Interaksionele kategorie</b>	<b><u>Funksie</u></b> <b>Betrek die leser in die argument</b>	<b><u>Voorbeelde</u></b>
Hedges	Verskansers	Weerhou die skrywer se volle verbintenis teenoor die stelling.	kan/miskien/moontlik/ongeveer, byna/omtrent
Boosters	Bekragtigers	Beklemtoon oortuiging of skrywer se sekerheid teenoor stellings.	eintlik/trouens/om die waarheid te sê/beslis/dit is duidelik dat
Attitude markers	Houdingsmerkers	Gee skrywer se houding weer.	ongelukkig/ek stem saam dat/verrassend
Engagement markers	Relasiemerkers	Verwys eksplisiet na of vestig 'n verhouding met die leser.	neem in ag dat/merk dat/jy kan sien dat
Self-mentions	Selfverwysers	Eksplisiete verwysing na die outeur(s).	ek/ons/my/ons s'n

Tabel 1.1: Skematiese voorstelling van metadiskoers se hoof- en subkategorieë

Die voorbeeldwoorde wat in hierdie analiseraamwerk voorkom, is Afrikaanse ekwivalente vir Hyland (2004:139) se voorbeelde. Die lys sal aangepas word volgens soortgelyke woorde wat nie slegs eie is aan die Afrikaanse taal nie, maar wat ook op 'n gereelde basis in die data voorkom.

#### **1.4 Navorsingsdoelwitte**

Die doel van hierdie studie is om vas te stel:

- of metadiskoersmiddele gepas aangewend word in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk; en
- indien metadiskoersmiddele nie gepas aangewend word in vergelyking met die honneurskorpus nie, of daar wel ontwikkeling is tussen korpus 1 en korpus 2.

Die gepastheid wat hier ter sprake is, hou verband met gepastheid ten opsigte van gebruiksfrekwensie, wat bepaal word deur middel van 'n normatiewe korpus. Die ontwikkeling wat tussen korpus 1 en korpus 2 verwag word, kan toegeskryf word aan 'n intervensie.

#### **1.5 Navorsingsmetodologie**

In hierdie studie sal eerstens 'n literatuurstudie gegee word, waarna die data-analiseproses bespreek sal word ten einde gevolgtrekkings en aanbevelings te kan maak na aanleiding van die data.

##### **1.5.1 Literatuurstudie**

Die fokus van die literatuurstudie sal eerstens op akademiese geletterdheid wees, waar onder meer studente se probleme ten opsigte van gereedheid en gepaardgaande aspekte bespreek sal word (kyk Afdeling 2.3). Tweedens sal akademiese geletterdheid as die plek waar die intervensie plaasvind, bespreek word (kyk Afdeling 2.3). Hierna sal gefokus word op metadiskoers as 'n belangrike komponent van skryf (kyk Afdeling 2.5). Na aanleiding van hierdie bespreking oor metadiskoers sal die interpersoonlike en interaksionele subkategorieë van metadiskoers aan bod kom (kyk Afdeling 2.5.1.1 en Afdeling 2.5.1.2).

##### **1.5.2 Data-analise**

Hyland (2004) se analiseraamwerk betreffende metadiskoers, aangepas vir Afrikaanse tekste, sal in hierdie studie as uitgangspunt vir die data-analise gebruik word (kyk Afdeling 1.3). Daar sal van korpuslinguistiek gebruik gemaak word om die frekwensie van die voorkoms van die subkategorieë van metadiskoers te identifiseer. Hierdie frekwensies sal deur middel van

WordSmith<sup>3</sup> Tools se weergawe 6.0 bepaal word (kyk Afdeling 3.3.2 vir 'n verdere bespreking hieroor).

Die deelnemers van hierdie studie is almal T1-eerstejaarstudente aan die Noordwes-Universiteit (NWU) se Vaaldriehoekskampus wat in 2010 ingeskryf was vir die AGLA111-module (Inleiding tot akademiese geletterdheid: Afrikaans) en AGLA121-module (Akademiese geletterdheid: Afrikaans).

Wanneer die gebruiksfrekwensie van metadiskoers se subkategorieë bepaal is, word die vernaamste bevindings bespreek om vas te stel of studente se beheersing van metadiskoersmiddele verander het van die eerste tot die tweede semester, gegewe dat die groep in die tweede semester meer ervaring in skryfwerk opgedoen het en blootgestel is aan eksplisiete onderrig van bepaalde metadiskoerssubkategorieë (kyk Afdeling 2.5.1.1.1, Afdeling 2.5.1.1.4 en Afdeling 2.5.1.1.5 vir die bepaalde elemente wat eksplisiet onderrig is, en Hoofstuk 4 vir die bespreking van bevindings).

## **1.6 Aanbevelings**

Op grond van die bevindings van hierdie studie behoort bepaalde aanbevelings gemaak te kan word oor hoe om studente se akademiese skryfwerk te verbeter deur onder meer die akademiese geletterdheidsmodule inhoudelik aan te pas. Die doel van hierdie aanpassings is om akademiese geletterdheidsvaardighede vinniger by studente aan te leer, deur groter blootstelling aan konvensies van akademiese skryfwerk (met spesifieke fokus op metadiskoers). Amiryousefi en Rasekh (2010:161) se stelling dat elemente van metadiskoers aan studente geleer moet word om hulle sodoende in staat te stel om meer effektief en ooreedend te skryf, dien as motivering vir hierdie aanbevelings.

De Rycke (2010:12) bevind dat studente se gevorderde en breër konsep van akademiese geletterdheid die volgende drie hoofelemente insluit: "...(1) academic literacy is associated with a critical attitude, (2) knowing how to (coherently) build an argument, and (3) forming and formulating an opinion" [my nommering - AJ]. Daar sal hoofsaaklik op hierdie drie elemente gefokus word om aanbevelings te maak oor die gebruik van metadiskoers in studente se skryfwerk.

---

<sup>3</sup> Scott (2008b) is die ontwikkelaar van WordSmith. Daar sal vervolgens slegs na WordSmith verwys word.

## **1.7 Samevatting en vooruitskouing**

Hierdie studie is 'n poging om aan die hand van 'n korpusanalitiese ondersoek voorstelle te maak aangaande die gebruik van metadiskoersmiddele in eerstejaarstudente se Afrikaans T1-skryfwerk.

Die volgende hoofstukindeling word as 'n vooruitskouing van die studie gegee. In Hoofstuk 2 word op die volgende hoofpunte gefokus: algemene en akademiese geletterdheid, akademiese skryfwerk, metadiskoers, skrywersidentiteit, skrywershouding en argumentasie. Hoofstuk 3 beskryf die metode wat gevolg word om die data wat benodig word vir hierdie studie te verkry, en hierdie data word in Hoofstuk 4 uiteengesit waarna 'n interpretasie van die data gedoen word. Die gevolgtrekkings en aanbevelings word in Hoofstuk 5 voorsien.

## HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

### 2.1 Inleiding

Dit is belangrik om hierdie studie te kontekstualiseer binne gesprekke oor algemene en akademiese geletterdheid, omdat (akademiese) skryfwerk een van die vaardighede is wat as deel van (akademiese) geletterdheid beskou word. Die hoofdoel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na die gebruik van metadiskoers in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk, omdat die onderrig en gebruik van metadiskoers as 'n moontlike oplossing vir (en sentrale komponent van) studente se skryfwerk beskou word. Metadiskoers in studente se skryfwerk word ondersoek na gelang van die hoofkategorieë soos in Hyland (2004:139) vervat is, wat aan die hand van 'n literatuurstudie bespreek word.

In hierdie hoofstuk sal eerstens gefokus word op “algemene geletterdheid” wat die sambreelterm is waaronder akademiese geletterdheid ingesluit word. Tweedens sal “akademiese geletterdheid” bespreek word deur 'n definisie te formuleer en 'n toetsmeganisme daarvoor weer te gee. Derdens sal die belang van “akademiese skryfwerk” bespreek word, omdat *skryf* en meer spesifiek *akademiese skryf* 'n toonaanduider is van akademiese geletterdheid. Vierdens sal metadiskoers en die kategorieë en subkategorieë daarvan uiteengesit en bespreek word. Metadiskoers vestig 'n verhouding tussen die skrywer en leser wat meebring dat die leser begelei word én aktief by die inhoud betrek word. Die vyfde aspek wat aandag sal geniet, is skrywersidentiteit, omdat dit aansluit by die skrywer-leser-verhouding wat deur metadiskoers bewerkstellig word. Sisdens sal die skrywershouding bespreek word wat aansluit by middele (metadiskoersmiddele) wat die skrywer gebruik om sy houding teenoor 'n bepaalde saak aan die leser bekend te maak. Laastens kom argumentasie aan bod waarin verduidelik sal word dat onder meer konvensies van akademiese skryfwerk en metadiskoers bydraende faktore is tot 'n argumentatiewe teks.

### 2.2 Algemene geletterdheid

Akademiese geletterdheid vorm deel van algemene geletterdheid. Ayonghe (2009:25) bespreek algemene geletterdheid en voer aan dat daar verskeie definisies vir *geletterdheid* is, maar min ooreenstemming tussen die verskillende betekenisse daarvan. Ayonghe (2009:27) en Roberts (1995:413) meen dat daar 'n verskil is tussen *geletterdheid* en om *geletterd* te wees, omdat 'n persoon as geletterd beskou word wanneer sodanige kan lees en skryf. Geldenhuys en Kleyn (2012) bevestig dat selfs geletterdheid oor veel meer as slegs lees, skryf, luister en praat gaan. By hierdie vier vaardighede word elemente soos **kritiese** lees, **argumentatiewe** skryf, **doelgerigte** luister en **akademiese** diskoers betrek.

Aspekte waaraan aandag geskenk word in die proses om geletterd te wees, behels volgens Johns (1997:2), die *verstaan*, *bespreking*, *organisasie* en *produsering* van tekste. Die lees- en skryfvaardighede wat deel vorm van geletterdheidsvaardighede, word hier in noue verband saamgevat. Die vermoë om 'n akademiese teks te organiseer en te produseer, vereis dat ander akademiese tekste verstaan en in gesprek mee getree moet kan word. Dit is deel van die proses om geletterd te wees, indien daardie aspekte in samewerking met mekaar funksioneer.

Gee (1989) verduidelik dat die begrip *geletterdheid* nie verklaar kan word sonder om na die begrip *diskoers* te verwys nie. Hier bespreek hy idees soos taalgebruik, maniere om te dink en om op te tree, en die wyse waarop dit bydra tot 'n sosiale netwerk. Woods (2006:viii) bring diskoers direk in verband met taal en konteks, “for language is a social practice”, en “discourse is, at the very least, language plus context” (Woods, 2006:x). Verskillende gebruike van taal (byvoorbeeld in die werksomgewing, in die kerk of in 'n restaurant) maak daarvan 'n sosiale praktyk, wat dan die oorsprong is van die beskrywing “language in use”. Woods (2006:x) is verder van mening dat diskoers die taal is wat bo die vlak van die sin lê, bedoelende dat diskoers taal is wat gepaardgaan met 'n bepaalde konteks en betekenis. Dahl (2004:1808) fokus op akademiese diskoers, wat onder meer die taalvaardighede betrek wat studente op 'n gepaste manier moet aanwend om die diskoersreëls van die akademiese diskoersgemeenskap na te kom.

'n Navorsingsgemeenskap beïnvloed die individu se diskoers en maak hom sodoende deel van 'n diskoersgemeenskap. Elke diskoersgemeenskap het sy eie “reëls” wat fokusverskille ten opsigte van die assesseringsproses van akademiese skryfwerk insluit (Lea & Street, 1999:64). Lea en Street (1999:66-68) voer verder aan dat 'n nasienskema byvoorbeeld uitgebreid moet wees, omdat studente binne 'n bepaalde diskoersgemeenskap 'n kategorie soos “koherente organisasie” verskillend of verkeerd kan interpreteer. Lea en Street (1999) bespreek die inklusiewe en eksklusiewe benadering wat daarvoor handel om studente onderskeidelik óf deel te maak óf uit te sluit (soos in die geval met vae nasienskemas) van inligting rakende die rol wat die student as skrywer moet vervul.

Na aanleiding van die bespreking oor diskoers definieer Gee (1989:6) *geletterdheid* as die beheer oor sekondêre gebruike van taal. Sekondêre gebruike van taal dui op daardie gebruike wat gepas is in bepaalde sosiale kontekste ten opsigte van kommunikasie, tegniese vermoë, simboliese inligting, begrip van leeswerk en die oordrag daarvan in skryfwerk (Roberts, 1995:418).

Barlett (2008:740) se volgende vier sleutelidees van geletterdheid moet in ag geneem word, ongeag watter definisie gevolg word: (1) die idee dat geletterdheid 'n kognitiewe vaardigheid is, (2) die idee dat vaardighede hiërargies georganiseer kan word, (3) die idee dat die hiërargie van vaardighede universeel is, en (4) die idee dat geletterdheid meetbaar is. Sommige van hierdie idees (soos nommer een en vier) sou op akademiese geletterdheid toegepas kon word. Wat die derde idee betref, meen Barlett (2008:740) dat vaardighede dieselfde is tussen verskillende kontekste. Dit staan in teenstelling met onder meer Lea en Street (1999:63-64) se stelling dat elke vakrigting binne 'n fakulteit op ander aspekte van akademiese skryfwerk fokus tydens die assesseringsproses. Daar is wel 'n verskil tussen die reëls en skryfstyl van byvoorbeeld natuurwetenskappe teenoor lettere en wysbegeerte, omdat eersgenoemde skryfwerk dikwels meer empiries van aard is en daarom 'n verslagformaat moet aanneem. Met verwysing na die vierde sleutelidee sou dit egter moeilik wees om akademiese vaardighede hiërargies te organiseer, omdat een akademiese vaardigheid afhanklik is van 'n ander akademiese vaardigheid en mekaar ook beïnvloed, en al die vaardighede gesamentlik lei tot akademiese geletterdheid.

### **2.3 Akademiese geletterdheid**

Akademiese geletterdheid gaan onder meer daarvoor om binne 'n akademiese gemeenskap te kan lees, skryf (waarby argumentasie ingesluit is), praat en luister. Vier funksionele vaardighede word veral met akademiese geletterdheid geassosieer, naamlik die organisasie, klassifikasie, interpretasie en evaluasie van inligting. Hierdie vier vaardighede behels onderskeidelik 'n teks wat georganiseer geskryf word, 'n teks wat onder spesifieke hoofpunte en binne 'n bepaalde genre geklassifiseer word, en 'n teks wat korrek deur die leser geïnterpreteer en geëvalueer kan word. Dié vaardighede, sowel as 'n kritiese ingesteldheid (evaluasie), geld ook vir die lees van 'n teks.

Akademiese geletterdheid kan volgens De Pourbaix (2000:130) vanuit twee verskillende perspektiewe beskou word, naamlik eerstens die vaardighede wat nodig is vir akademiese sukses (hierdie vaardighede kan onder meer studie-, lees- en luistervaardighede insluit), en tweedens om die diskoerspraktyke van 'n akademiese gemeenskap te verstaan. Na aanleiding hiervan kan gesê word dat akademiese geletterdheid nie slegs akademiese vaardighede (insluitend lees, skryf, luister en praat) behels nie, maar ook meer gevorderd handel oor die norme en stylbeginsels wat gepaardgaan met 'n spesifieke akademiese gemeenskap se akademiese skryfwerk.

Dit is belangrik dat studente wat by 'n hoër akademiese instelling studeer, akademies geletterd moet wees. Wanneer studente binne 'n akademiese diskoers 'n gebrek toon aan geletterdheid, kan dit veral vier gevare tot gevolg hê (Weideman, 2003:56-57): Die eerste gevaar is dat studente nie daarin slaag om hulle kursus betyds te voltooi nie, en tweedens dra studente se ouers ekstra onkoste vir addisionele studiejare. Derdens verloor die akademiese instelling befondsing, en laastens moet die hoëronderwyssisteem as 'n geheel met 'n student van 'n laer standaard werk. Dit is daarom belangrik dat studente óf die akademiese omgewing met die nodige akademiese geletterdheid betree, óf so gou as moontlik (deur onder meer 'n intervensieprogram) die nodige akademiese geletterdheid opdoen.

Studente besef egter nie altyd die erns van hierdie gevare nie en hulle sien nie almal akademiese geletterdheid in dieselfde lig nie. De Rycke (2010:9) toon aan dat akademiese geletterdheid volgens die meeste studente wat deelgeneem het aan 'n vraelys, die volgende vier aspekte insluit, naamlik lees, skryf, luister en praat. Ander studente beskou akademiese geletterdheid as die begin van 'n akademiese loopbaan of die intreding tot 'n akademiese diskoersgemeenskap (De Rycke, 2010:9). In dié vraelys het die meeste van die studente die evaluasievaardigheid uitgewys deur aan te toon dat 'n kritiese ingesteldheid nodig is om akademiese geletterdheidsvaardighede te ontwikkel. Hierdie ingesteldheid behels nie slegs die oorhoofse bemeestering van die vaardighede nie, maar ook die skryf van koherente argumentasies, die uitlig van 'n eie opinie en 'n kritiese houding teenoor tekste. Die feit dat sommige studente akademiese geletterdheid wel assosieer met die intreding tot 'n diskoersgemeenskap, sal bydra dat hulle aspekte wat deel vorm van akademiese geletterdheid (soos hieronder in die funksionele definisie bespreek word) binne hulle vakgebied kan beskou.

Die vereistes wat aan studente gestel word om akademies geletterd te wees, word deur Weideman (2003:61) uiteengesit in 'n breedvoerige, funksionele definisie ("blueprint") van akademiese geletterdheid. Studente moet:

- 'n reeks akademiese woordeskat in konteks verstaan.
- metafore en idioome kan interpreteer en gebruik, sowel as konnotasie, woordspeling en veelsydigheid kan begryp.
- verhoudings tussen verskillende dele van 'n teks kan verstaan, bewus wees van die logiese ontwikkeling van 'n (akademiese) teks by wyse van die inleidings en gevolgtrekkings, en weet hoe om taal te gebruik wat die verskillende dele van 'n teks laat saamhang.

- verskillende tekstipes (genres) kan interpreteer, sensitiviteit toon vir die betekenis wat die genres gee, sowel as sensitiviteit vir die teikengehoor.
- inligting wat in grafiese of visuele formaat voorgestel is kan interpreteer, gebruik en produseer.
- onderskeid kan tref tussen die volgende: noodsaaklike (relevante) en onnoodsaaklike (irrelevante) inligting, feite en opinies, probleemstellings en argumente, asook oorsaak en gevolg. Verder moet vergelykende data geklassifiseer, gekategoriseer en gebruik kan word.
- sekwensie en volgorde raaksien, sowel as eenvoudige numeriese berekenings en bewerkings kan doen wat relevant is tot akademiese inligting wat toelaat dat vergelykings getref kan word en toegepas kan word vir die doel van 'n argument.
- weet wat geldig is as 'n bewys vir 'n argument, vanuit inligting ekstrapoleer deur afleidings te maak, en die inligting of gevolge daarvan toepas op ander situasies.
- betekenis kan maak (van byvoorbeeld 'n akademiese teks) verder as die blote vlak van die sin.

Bostaande definisie word by die Toets vir Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) gebruik om die aard van die toets aan studente te verduidelik, sowel as om onduidelikhede uit te klaar rakende wat van die studente verwag word. Hierdie toets word tans by die volgende drie Suid-Afrikaanse universiteite as 'n akademiese geletterdheidsplasingstoets gebruik: Pretoria, Stellenbosch en Noordwes. Studente het 'n keuse om die toets in Afrikaans of Engels af te lê. Butler (2012) is tans betrokke by 'n projek by die Vaaldriehoekskampus van die NWU om dié toets ook in Sesotho en isiZulu te vertaal, sodat meer studente dit in hulle moedertaal kan aflê.

Die toets bestaan tans uit ses verskillende dele, naamlik (1) 'n skommeltekst, (2) die interpretasie van visuele inligting, (3) tipes taalgebruik (register en tekstipe), (4) teksbegrip, (5) akademiese woordeskat, en (6) grammatika en teksverhoudings.

Weideman (2003:62) voer aan dat daar aan drie sake aandag geskenk moet word om die geldigheid van die TAG te versterk en sodoende ook klagtes in die verband te verminder. Die eerste saak is om die breedvoerige definisie (wat onder kolpunte uiteengesit is) voor die tyd aan alle kandidate beskikbaar te stel. Tweedens moet 'n voorbeeldtoets op die instelling se webblad en aansoekvorm voorsien word. (So 'n voorbeeldtoets kan op <http://icelda.sun.ac.za/images/documents/tag.pdf> gevind word.) Die laaste saak waaraan

aandag geskenk moet word, is om soveel as moontlik inligting oor die redes vir die (verpligte) gebruik van die toets te verskaf deur middel van onder meer pamflette, brosjures en opedae.

Weideman en Van der Slik (2008:162) meen dat die TAG vir verskillende doeleindes aangewend word, naamlik as 'n meganisme vir plasing sowel as om vas te stel wat 'n student se vlak van risiko is in terme van akademiese geletterdheid. Na afloop van die skryf van die TAG word daar nie 'n blote slaag- of druippunt aan 'n student toegeken nie, maar een van vyf kategorieë van gevaar, naamlik baie hoog, hoog, in die gevaarsones, laer gevaar of geen gevaar (Weideman, 2003:62). By spesifiek die NWU word 'n kode 1 (hoë gevaar) tot kode 5 (lae gevaar) gebruik om tussen die verskillende gevaarsones te onderskei. Na aanleiding van studente se prestasie in die TAG word daar, volgens Weideman (2006:82), intervensiestrategieë geïmplementeer wat dan dikwels die vorm van akademiese geletterdheidsklasse aanneem. By die NWU staan hierdie module as AGLA bekend.

'n Akademiese geletterdheidsmodule word nie slegs in Suid-Afrika aangewend om studente se akademiese geletterdheidsvaardighede te verbeter nie, maar dit word ook in ander Engelssprekende lande soos Amerika, Australië en die Verenigde Koninkryk gebruik vir veral T2-sprekers (Coffin & Hewings, 2004:153). In plaas van die TAG of "Test of Academic Literacy Levels" (TALL), word toetse soos die International English Language Testing System (IELTS) op internasionale vlak gereeld in universiteitskonteks gebruik wat spesifiek studente se luister-, lees- en skryfvermoë toets.

Wat 'n akademiese geletterdheidsmodule betref, moet dit, volgens De Rycke (2010:4-5) en Weideman (2003:64), nie slegs op taal fokus nie, maar eerder op die **akademiese proses**. Met akademiese proses word bedoel dat nie slegs die grammatika van 'n taal in ag geneem moet word nie, maar ook die proses van onder meer akademiese skryf (bronversameling, bron-interpretasie, strukturering van hoofidees, herskrywing van eerste klad, finalisering). Volgens Weideman (2003:64) is 'n verdere fokusarea van 'n akademiese geletterdheidsmodule om studente se akademiese ervaring te bevorder, onder meer werkslading, interaksie en kognitiewe prosesse. Die laaste fokusarea wat Weideman (2003:64) uitlig, handel oor die opspoor, verwerking en produsering van inligting. Daar kan nie altyd klakkeloos by dieselfde akademiese proses gehou word nie, maar dit moet aangepas word na gelang van die situasie. Hierdie aanpassing kan 'n vakspesifieke benadering insluit by die onderrig van 'n akademiese geletterdheidsmodule (Butler, 2013).

Johns (1997:2) voer aan dat *geletterdheid* uit onder meer leerprosesse, vorm en inhoud, en skrywers- en lesersrolle bestaan. Alhoewel dit ook belangrik is om die skrywer-leser-verhouding te begryp, moet die fokus geplaas word op die prosesmatigheid wat hierdie vaardigheid (geletterdheid) insluit. De Rycke (2010:3) plaas spesifieke klem op die proses waardeur studente gaan terwyl geletterdheidsvaardighede opgedoen word: “...literacy can never be regarded as a static and monolithic concept. It is a **dynamic, ongoing and longitudinal process**” [my beklemtoning – AJ].

Om hierdie proses tot akademiese geletterdheid in Afrikaans te bevorder, word by die NWU gebruik gemaak van twee modules, naamlik AGLA111 en AGLA121. Een van die uitkomstes van AGLA111 word gebaseer daarop om “oor basiese kennis te beskik van akademiese woordeskat en register asook die lees en **skryf<sup>4</sup> van akademiese tekste** en dit toe te pas ten einde doeltreffend binne die akademiese omgewing te funksioneer” [my beklemtoning - AJ] (Taljard *et al.*, 2010:vi). Die beklemtoonde gedeelte van hierdie uitkoms betrek spesifiek die konsep *metadiskoers*, omdat ’n akademiese teks bepaalde metadiskoersmiddele moet bevat. Soos reeds genoem (kyk Afdeling 1.1) is metadiskoers meer as slegs die “gom” wat teksgedeeltes aanmekaar “plak”, maar vorm ook deel van betekenis. Metadiskoers maak die boodskap (betekenis) van die teks duideliker in die sin dat dit byvoorbeeld sommige belangrike aspekte aan die leser uitlig (bekragtigers) of voorbeelde gee om ’n saak verder te verduidelik (kodeverklarings).

Ander aspekte wat in dié module betrek word wat ook bydra tot ’n duideliker boodskap, is onder meer akademiese woordeskat wat aan die einde van elke leereenheid getoets word; die verskil tussen formele en informele taalgebruik; die gebruik van die aktiewe en passiewe vorm; konjunksiemarkers en hulle funksies; asook die akademiese skryfstuk waarin slegs oorsigtelik aandag geskenk word aan aspekte soos teksverwysings, die bronnelys en hoe om uit verskillende bronne aan te haal.

’n Relevante uitkoms by AGLA121 is om “**akademiese tekste** te lees en **te skryf**, ten einde binne die akademiese omgewing te funksioneer” [my beklemtoning - AJ] (Banghart *et al.*, 2010:v). Soos voorgenoemde bespreking uitwys, kan metadiskoersmiddele bydra tot die skryf van ’n akademiese teks waarin die boodskap effektief weergegee word. Ander aspekte wat in AGLA121 bespreek word, stem ooreen met die aspekte soos in AGLA111. Die diepte waarin die aspekte bespreek word, verskil wel, met meer spesifieke verwysing na onder meer

---

<sup>4</sup>Slegs die skryf-uitkoms word by beide AGLA111 en AGLA121 uitgelig, omdat skryf (akademiese skryfwerk) die fokus van hierdie studie is.

objektiwiteit en feitelike aanbieding; formulering en uitbreiding van 'n basiese argument; sowel as parafrasering en paragrafering. Daar moet in gedagte gehou word dat die fokus van die bepaalde modules nie slegs metadiskoers is nie, maar dat verskeie ander akademiese geletterdheidsvaardighede ook in hierdie modules getoets moet word. De Rycke (2010:11) voer aan dat die vaardighede van akademiese geletterdheid deur middel van twee wyses bemeester word, naamlik eerstens deur oefening, en tweedens deur die relevansie van hierdie vaardighede te verstaan.

Akademiese skryfwerk, wat 'n uitkoms is van die akademiese geletterdheidsmodules, moet gesien word in die lig van De Rycke (2010:3, 5, 11) se stelling dat akademiese geletterdheid 'n **dinamiese proses** is en dat dit (om akademiese geletterd te wees) deur onder meer oefening bemeester word. De Rycke (2010:5) meen dat akademiese skryfwerk slegs 'n klein gedeelte uitmaak van akademiese geletterdheid: "Even though writing is an important aspect of becoming academically literate, focusing only on writing provides information on a small fraction of the process of becoming academically literate." Vir die doel van hierdie studie sal daar slegs op akademiese skryfwerk gefokus word, en nie op ander vaardighede soos lees, praat en luister binne die konteks van universiteitstudies ook nie. Daar sal wel by sekere aspekte na lees verwys word, omdat lees en skryf 'n direkte verband toon (kyk p.29). Die funksionele akademiese geletterdheidsvaardighede, naamlik organisasie, klassifikasie, interpretasie en evaluasie kom wel ter sprake in hierdie studie omdat metadiskoersmiddele kan bydra tot die ontwikkeling van dié vaardighede. De Rycke (2010:9) ondersteun hierdie fokus deur die volgende standpunt: "For them [the students], being academically literate does not only involve mastering the skills, but also knowing how to coherently build your own argumentations, forming your own opinion, and adopting a critical attitude." Hieruit blyk dit duidelik dat akademiese geletterdheid direk verband hou met metadiskoers, omdat metadiskoersmiddele kan bydra tot 'n argumentatiewe teks, die vorming van 'n opinie en die aanneem van 'n skrywershouding.

Alhoewel sommige aspekte van metadiskoers wat studente se skryfwerk kan beïnvloed wel in die twee modules (AGLA111 en AGLA121) bespreek word, moet daar in gedagte gehou word dat die deelnemers van hierdie studie ook deur verskeie ander invloede geraak word wat hulle skryfwerk ten opsigte van metadiskoers kan beïnvloed. De Rycke (2010:10) ondersoek in haar studie studente se ervarings oor akademiese skryfwerk, en konstateer dat enige fisiese akademiese skryfopdrag studente help om hulle akademiese geletterdheidsvlakke te bevorder. De Rycke (2010:10) toon aan dat studente 'n fisiese skryfopdrag as positief ervaar ten opsigte van die bevordering van hulle akademiese geletterdheidsvlakke. Volgens die meerderheid studente is oefening die beste wyse om elke

akademiese vaardigheid aan te leer (De Rycke, 2010:11). Enige skryfwerk waarmee studente dus in ander modules te doen kry, kan ook 'n invloed op hulle skryfvaardighede uitoefen. Dit sal egter nie die eindresultaat van hierdie studie beïnvloed nie, omdat die doel van die studie is om voorstelle te maak om meer of ander elemente in die akademiese geletterdheidsmodule te betrek wat sodoende studente se gebruik van metadiskoers vinniger sal verbeter.

Ten spyte van skryfoefeninge waarmee studente reeds te doen kon kry, is hulle akademiese geletterdheidsvaardighede nie op standaard nie. Lacroix (2012:5) verwys spesifiek na Engelse akademiese geletterdheid op die Vaaldriehoekskampus van die NWU, en bevestig die stelling dat hierdie vaardighede nie op standaard is nie. Sy (2012) gebruik 2003 tot 2010 se resultate van die TALL. In al agt hierdie jare was die gemiddelde uitslae vir die TALL onder die afsnypunt van 50% (Lacroix, 2012:49). Die persentasie studente wat die TAG in 2010, 2011 en 2012 geslaag het, was onderskeidelik 29,2%, 24,5% en 38,4% (Butler, 2010; Butler, 2011; Butler, 2012). Alhoewel die TAG/TALL reseptiewe vaardighede toets, is hierdie vaardighede ook belangrik om akademies te kan skryf. Olivier en Olivier (2012:33) sê dat “skryfwerk 'n aanduiër [is] van akademiese geletterdheid”. Na aanleiding van hierdie stelling sal die belang van akademiese skryfwerk bespreek word.

## **2.4 Belang van akademiese skryfwerk**

Akademiese skryfwerk is 'n belangrike deel van akademiese geletterdheid. Die fokus van akademiese skryfwerk stem ooreen met dié van kommunikasie, naamlik onder meer die effektiewe oordrag van 'n boodskap. Die kommunikasiemodel kom hier ter sprake, omdat dit handel oor die skrywer (sender), die boodskap (teks) en die leser (ontvanger) (Van Schalkwyk & Viviers, 1992:6). Hierdie rolspelers stuur (enkodeer) en ontvang (dekodeer) onderskeidelik die boodskap in 'n bepaalde medium/kode wat die taal van die boodskap en wyse van oordrag (byvoorbeeld 'n PowerPoint-aanbieding) insluit. Die boodskap word deur die leser geïnterpreteer op grond van gedeelde kennis van die wêreld waarin en waaroor daar geskryf word (Van de Poel & Gasiorek, 2007:21). Indien daar van onder meer die gepaste register gebruik gemaak word om oor hierdie ideewêreld te skryf, behoort effektiewe kommunikasie plaas te vind. Alhoewel Verhoef en Carstens (2003:20) hierdie kommunikasiemodel by taal- en tekspraktyk betrek, is dit 'n duidelike aanduiding hoedat “metadiskoers” en effektiewe kommunikasie nie afgesonderde idees is nie, maar vervleg is met onder meer idees wat binne gesprekke betreffende taalkunde aangetref word.

Van de Poel en Gasiorek (2007:76) verduidelik die “5 C’s” as rolspelers van effektiewe kommunikasie: “A text is good when it is: **communicative, convincing, clear, concise [and] correct.**” Indien ’n teks getuig van dié vyf eienskappe, word effektiewe kommunikasie bewerkstellig.

#### **2.4.1 Aard van akademiese skryfwerk**

Van de Poel en Gasiorek (2007:9) klassifiseer gepaste skryfwerk in ’n akademiese konteks onder die volgende vyf hoofpunte:

Gepaste skryfwerk...

- sê iets oorspronklik en interessant. Dit herhaal nie slegs feite wat in ’n ander bron gelees is nie.
- ondersteun stellings met feite vanuit aangehaalde bronne.
- is vlot en maklik om te lees, wat dit maklik maak vir die leser om die bedoelde boodskap te verstaan.
- hou by die onderwerp, bespreek dus slegs relevante punte en beantwoord die navorsingsvraag wat gevra word.
- is foutloos ten opsigte van grammatika, spelling en interpunksie.

Lea en Street (1999:64) maak melding van twee vlakke in skryfwerk ten opsigte van die uiteensettings in nasienskemas. Hierdie vlakke is vasgestel na aanleiding van ’n studie waarin bestaande nasienskemas vir akademiese skryfstukke ondersoek is. Die eerste vlak behels algemene kriteria, wat volgens laasgenoemde skrywers onder meer uit die volgende bestaan: woordlimiet, bronverwysings, koherente organisasie, oorreding en argumentasie. Geletterdhedskriteria is die tweede vlak wat onderskei kan word, en dit behels onder meer die volgende: grammatikale strukture, spelling, interpunksie, kohesie, styl en voorlegging. Die probleem wat Lea en Street (1999:64) met hierdie kriteria het, is eerstens dat dit nie altyd duidelik aan studente bekend gemaak word wat met elke aspek bedoel word nie, en tweedens dat alle dissiplines nie dieselfde elemente by onder andere “koherensie” en “argumentasie” vereis nie. Studente verstaan nie altyd ’n nasienskema waarop nie uitgebrei is nie, en die probleem lê dan dikwels by die gebrek aan die nodige (instruktiewe) inligting en nie noodwendig by studente se skryfvaardighede as sodanig nie.

Hyland (2004:133) huldig die mening dat een van die sleutelaspekte van suksesvolle akademiese skryfwerk, die vermoë van die skrywer is om die vlak van persoonlikheid in tekste te beheer. Hy (2004:133) meen verder dat goeie beheer hiervan aanleiding kan gee tot solidariteit met die leser, ’n goeie evaluasie van materiaal, asook om erkenning te gee aan

alternatiewe/uiteenlopende sienings. Voorgenoemde aspekte is juis dié “vaardighede” wat in die huidige studie by Afrikaanse eerstejaarstudente ondersoek sal word, om sodoende vas te stel waar ruimte vir verbetering is.

Akademiese skryfwerk kan nie bespreek word sonder om na die paragraafstruktuur te verwys nie, omdat dit direk verband hou met metadiskoers. Die paragraafstruktuur is ’n strukturingsmeganisme van skryfwerk, net soos metadiskoers. Combrink (1995:3) voer aan dat paragrafe nie slegs help om te voorkom dat lesers afgeskrik word deur ’n lang aanmekeer teks nie, maar dat daar ook twee ander belangrike redes vir paragrafe is. Die eerste rede is dat kleiner teksgedeeltes makliker verstaanbaar is as ’n lang aanmekeer teks. Die tweede rede is om ’n nuwe gedagte aan te toon, omdat elke nuwe paragraaf ’n enkele nuwe gedagte bevat. ’n Tipiese paragraafstruktuur bestaan uit (1) ’n temasin wat die hoofgedagte van die paragraaf weergee, (2) steunsin(ne) wat die temagedagte ondersteun en sodoende daarop uitbrei, en (3) ’n slotsin wat beide aansluit by die temasin en die verband tussen die bepaalde paragraaf en die volgende paragraaf aantoon. Nie slegs moet die paragraaf se struktuur gepas wees vir ’n akademiese konteks nie, maar die teikengroep waarvoor geskryf word, moet ook deurentyd in ag geneem word.

Van de Poel en Gasiorek (2007:17) gaan eksplisiet van die standpunt uit dat akademici die leser is in ’n akademiese konteks. As gevolg van hierdie teikengroep moet ’n formele skryfstyl by akademiese skryfwerk gehandhaaf word. ’n Paar van die konvensies wat Van de Poel en Gasiorek (2007:18) aan formele skryfwerk koppel, is goeie struktuur wat teweeggebring word deur onder meer konjunksiemerkers; ’n objektiewe oogpunt; komplekse sinstrukture en ’n akademiese woordeskat met vakspesifieke terminologie. Goeie struktuur kan op mikrovlak dui op paragraafstruktuur (temasin, steunsin(ne), slotsin) of op makrovlak op opstelstruktuur (inleiding, inhoud, slot). Hierdie struktuurelemente word tipies met akademiese (formele) skryfwerk geassosieer.

’n Verdere aspek wat met ’n formele skryfstuk assosieer kan word, is formele taalgebruik. Van de Poel (2006:126) en Van de Poel en Gasiorek (2007:17) sê eksplisiet dat akademiese tekste in ’n formele register geskryf behoort te word. Hubbard (2001:238) neem die uitgangspunt dat die lesersbetrokkenheid en leesbaarheid van ’n teks soms, soos byvoorbeeld in die geval van afstandsonderrig se leesmateriaal, beter is wanneer die graad van formaliteit laer is en geassosieer word met gesproke taal. In teenstelling hiermee voer Halliday (1989:41) aan dat geskrewe taal nog nooit ’n gesprek was wat neergeskryf is nie. Volgens hom word ’n gesprek slegs getranskribeer wanneer taal op gesproke vlak bestudeer wil word. Die stylvlakke (of *register* soos Du Toit en Smith-Müller, 2003:73-74 dit noem) wat gebruik word, hang af van

die konteks waarin die taal gebruik word. Du Toit en Smith-Müller (2003:74) onderskei tussen vier registers, naamlik formeel, neutraal, informeel en vulgêr. Laasgenoemde skrywers argumenteer ook soos Hubbard (2001:238) dat skryftaal nie noodwendig formeler is as spreektaal nie. Hulle gaan verder deur 'n onderskeid te tref tussen spreektaal en gesprekstaal, naamlik dat eersgenoemde op die mondelinge taal dui wat in onder meer vergaderings gebruik word, en dat gesprekstaal dui op die taal van alledaagse gesprekke. Na aanleiding van hierdie onderskeid voer hulle aan dat skryftaal formeler is as gesprekstaal. 'n Formeler skryfstyl word deur 'n teikengroep in 'n formele gemeenskap vereis, soos akademies in 'n tersiêre instansie.

## 2.5 Wat is metadiskoers?

Volgens Ifantidou (2005:1326) is *metadiskoers* 'n begrip wat 'n paar jaar gelede nog baie vaag was binne die spektrum van die taalkunde en wat 'n wye reeks data dek. Dahl (2004:1810), asook Hyland en Tse (2004:156) raak 'n belangrike punt aan deur die stelling te maak dat daar 'n gebrek is aan 'n spesifieke definisie vir "metadiskoers".

Verskeie ondersoeke is reeds internasionaal gedoen binne die veld van metadiskoers (o.a. Abdi, 2010; Barton, 1995; Craig, 1999; Crismore *et al.*, 1993; Hyland, 1998, 2004, 2005a; Hyland & Tse, 2004; Mao, 1993; Thompson, 2001; en Vande Kopple, 1997). Crismore (1984) se navorsing is gerig op die **toepassing** van metadiskoers in onder meer handboeke en oordedende skryfwerk in die algemeen. Alhoewel sy studie grotendeels fokus op die voordeel wat metadiskoers vir lesers inhou rakende inligting se konteks, moet 'n skrywer egter die betrokke inhoud verstaan om dit op hierdie wyse te kan aanbied. Hierna bou Crismore *et al.* (1993) voort op sy idee van 1984 dat metadiskoers 'n **toepassingsmiddel** is, omdat die outeurs van tekste, soos byvoorbeeld handboeke en oordedende skryfwerk, almal aan 'n retoriese gemeenskap behoort wat kennis, oortuigings, waardes en belangstellings deel.

Vande Kopple (1985) begin sy navorsing deur metadiskoers te verklaar as 'n **hulpmiddel** waarmee die leser op die vlak van organisasie, klassifikasie, interpretasie en evaluasie met 'n teks omgaan. Vande Kopple (1985:89) sê dat studente "wys" sal wees om die verskillende tipes metadiskoers as 'n hulpmiddel in hulle skryfwerk te betrek om dit sodoende te verbeter. Later verdeel Vande Kopple (1988) metadiskoers in **sewe kategorieë** wat die betrokke hulpmiddele se funksies uiteensit.

Cheng en Steffenson (1996) stem saam dat metadiskoers 'n hulpmiddel is, aangesien die relevante gebruik hiervan **studente se skryfwerk kan verbeter**. Die uitgangspunt hiervan is

om eerstens skrywers se bewustheid van lesers se behoeftes op te skerp en om tweedens vas te stel hoe metadiskoers verband hou met die gehalte van studente se skryfwerk.

Vande Kopple (1997) is van oortuiging dat 'n verskuiwing van metadiskoers se fokus na die **funksies** eerder as die vorme daarvan studente se skryfwerk sal verbeter. Hierdie hersiene metadiskoerstaksonomie bestaan uit die volgende kategorieë: verbindingswoorde (*text connectives*), kodeverklarings (*code glosses*), illokusiemerkers (*illocution markers*), epistemologie-merkers (*epistemology markers*), modaliteitsmerkers (*modality markers*), houdingsmerkers (*attitude markers*) en uitleggings (*commentary*).

In Suid-Afrika is nog min studies in Afrikaans geloods waarin die konsep *metadiskoers* spesifiek ondersoek word nie. Enkele teksanalitiese studies wat 'n verband toon met sommige metadiskoerskategorieë behels dié van byvoorbeeld Hubbard (1979) wat onder meer die graad van formaliteit in akademiese skryfwerk van Engels en Afrikaanssprekende studente ondersoek soos deur die gebruik van die modale hulpwerkwoord teweeggebring word. Hubbard (2001) fokus verder op die leesbaarheid van tekste wat gebaseer is op Biber se tekstuele dimensie van skrywersbetrokkenheid. Hierin is bevind dat tekste met 'n groter lesersbetrokkenheid, ook kan lei tot hoër slaagsyfers by studente. 'n Goeie akademiese teks moet duidelik en verstaanbaar kommunikeer, en Hubbard (2001:238) vestig die aandag daarop dat die formaliteit van 'n teks gepas moet wees vir die bepaalde doel (byvoorbeeld afstandsonderrig), anders kan die kommunikatiewe funksie dalk minder effektief wees.

Die fokus van Henning (2006) se studie is op koppelbywoordstukke (*linking adverbials*) met betrekking tot kohesie en koherensie in Engelssprekende studente se argumentatiewe skryfwerk. Haar bevinding is dat die verkeerde gebruik, oordadige gebruik of gebrekkige gebruik van koppelbywoordstukke die kohesie en/of koherensie van 'n teks negatief beïnvloed. Die leesbaarheid van 'n teks speel dus in beide Henning (2006) en Hubbard (2001) se studies 'n rol, ongeag van die fokuselemente waarmee hierdie leesbaarheid bepaal word.

Hierby in aansluiting is Wessels (1993, 1994a, 1994b) se navorsing gebaseer op Engelssprekende studente se skryfwerk betreffende leksikale kohesie. Laasgenoemde outeur ondersoek onder meer die verhouding tussen die gebruik van sleutelwoorde en koherensie, maar kom tot die gevolgtrekking dat daar eerder 'n merkwaardige verhouding is tussen die kollokasie van sleutelwoorde en koherensie.

Pienaar (2009) se studie handel oor die tekstuele kwaliteit en leesbaarheid van studiegidse vir Afrikaanssprekende studente omdat hierdie eienskappe bydra tot die akademiese

voortgang en prestasie van studente. Spesifieke aandag word hier (soos by Wessels) geskenk aan leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers omdat dit in ooreenstemming met sommige metadiskoerskategorieë, elemente is wat die kohesie en koherensie in 'n teks se argumentatiewe struktuur versterk.

Die enigste navorsing binne die plaaslike konteks waarin metadiskoers direk die hoofokus is, is ondersoek van die volgende navorsers: Goodier (2008), Letsoela (2012), Paxton *et al.* (2008), Stacey (2009), asook Van Rooy en Esterhuizen (2011). Goodier (2008) ondersoek identiteit in skryfwerk en vergelyk geskrewe verslae van radiografiestudente met dié van professionele skrywers. Sy fokus op die pragmatiese keuses wat deur lede in 'n diskoersgemeenskap gemaak word, met spesifieke verwysing na metadiskoers. Haar bevindings toon aan dat studente nie op die oorredende, retoriese funksies fokus nie; en eerder vanuit die pasiënt se oogpunt skryf as vanuit die mediese professie. Alhoewel dié navorsing wel oor metadiskoers handel, is die fokus nie op eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk nie.

Letsoela (2013) ondersoek ook metadiskoers, en fokus op die gebruik daarvan in Engelse studente se akademiese skryfwerk. Daar is hier ook van 'n korpusgebaseerde benadering gebruik gemaak, maar die korpus bestaan uit finalejaar- voorgraadse studente se navorsingsverslae, en nie eerstejaarstudente nie. Letsoela (2014) bevind dat studente meer daarop ingestel is om koherente tekste te skryf, as om hulle lesers te betrek.

Paxton *et al.* (2008) se navorsing handel oor skrywershouding met spesifieke verwysing na die wyse hoe hierdie saak in verskillende vakdissiplines realiseer. Paxton *et al.* (2008) voer aan dat korpusanaliste 'n algemene en teoretiese uitkyk op skrywershouding het, terwyl akademiese geletterdheidspraktisyns wat in die veld werk, fokus op dit wat gebeur, of behoort te gebeur, wanneer lesers of skrywers met tekste omgaan in 'n akademiese dissipline.

Stacey (2009) se navorsing handel oor skrywersidentiteit in Engels as 'n addisionele taal. Sy bevind dat die student wie se skryfwerk sy ondersoek, 'n gebrek toon aan kennis oor linguistiese keuses rakende skrywersidentiteit, maar dat haar [die student se] aanvoeling van skrywersidentiteit ander studente kan help om hulle eie identiteit te vorm.

Van Rooy en Esterhuizen (2011) fokus op Afrikaans T1-sprekers se gebruik van verbandsmerkers, wat 'n onderdeel van metadiskoers is. Die fokusgroep is nie eerstejaarstudente soos by hierdie studie nie, maar nagraadse studente en navorsers wat publiseer in die domeine Afrikaans taal- en letterkunde. Die bevindings is dat die nagraadse

studente sommige konjunksiemerkers in 'n spreektaalagtige of informele wyse gebruik. Verder maak hulle meer van hoëfrekwensiemerkers gebruik, terwyl die navorsers van merkers gebruik maak met 'n lae frekwensie. Ten spyte van hierdie verskille, is daar geen statisties beduidende verskil in gebruik tussen die twee fokusgroepe nie.

Omdat daar in Suid-Afrika 'n leemte bestaan aangaande navorsing oor **al die subkategorieë** van metadiskoers in Afrikaans, word die fokus van hierdie studie geplaas op metadiskoers by Afrikaanse eerstejaarstudente se skryfwerk.

Vande Kopple (1985:82) begin lig werp op *metadiskoers* wanneer hy dié begrip in verband bring met metakommunikasie, en sodoende die beskrywing “writing about writing” teweegbring. Die beskrywing van metadiskoers as *diskoers oor diskoers* (gesprekke oor hoe die diskoers inmeekaarsteek), word deur talle akademië soos onder andere Hyland (1998:437) en Mao (1993:266) gehandhaaf. Vande Kopple (1988:235) brei uit op dié sienswyse en beskou metadiskoers as woorde, frases, klouse of selfs sinne wat beide na die onderwerp, en na die **aksie** van diskoers verwys. Hierdie “aksie” dui op die “gesprek” wat deur diskoers en die lesers daarvan geskep word, en terselfdertyd ook op die prosesvoering. Die verduideliking handel oor die “gesprek” wat gevoer word wanneer die leser in die teks betrek word.

Hyland en Tse (2004) verander hulle aanvanklike beskouing van metadiskoers as “discourse about discourse”, soos volg: “Metadiscourse, often **wrongly** characterized as ‘discourse about discourse’...” [my beklemtoning - AJ]. Dit is duidelik dat verdere navorsing bewys het dat metadiskoers nie slegs dui op gesprekvoering wat handel oor 'n ander outeur se gesprekvoering nie, maar dat die fokus eerder is op die wyse waarop die skrywer homself in die diskoers projekteer om sodoende sy houding teenoor die inhoud van die teks, sowel as die gehoor te weerspieël (Hyland & Tse, 2004:156).

Volgens Mao (1993:265) en Sanderson (2008:169) kan metadiskoers ook as *sekondêre diskoers* beskryf word. Die moontlike rede hiervoor is dat “bewyse” (een van die subkategorieë van metadiskoers), verwysings na ander bronne behels wat dan as *diskoers oor diskoers* beskou word. Alhoewel hierdie verwysings na ander bronne nie die enigste komponent van *diskoers oor diskoers* is nie, vorm dit deel daarvan.

Wanneer die begrip *metadiskoers* uiteengesit word, bestaan dit uit “**meta**” en “**diskoers**”. Hierdie premorfeem “meta” met Griekse oorsprong, hou bepaalde betekenis in volgens Lehrer (1995:136). Haar een verduideliking van dié premorfeem is dat dit grondbeginsels van teorie bevat. Die begrippe *metataal* en *metalinguïstiek* word onder andere by hierdie

verduideliking betrek, waar die definisie “X oor (’n) X” gegee word. Dit sluit aan by Hyland (1998:437) se aanvanklike definisie van metadiskoers, naamlik *diskoers oor diskoers*.

Die Dictionary of Word Origins (1945:119, 185) toon ’n verband tussen die woorde *diskoers* en *hussar*, en laasgenoemde woord is van Hongaarse oorsprong wat dui op ’n ruitersoldaat in dié land. *Hussar* het aanvanklik na ’n ekskursie verwys, van die Latynse woord *excurrere*. Hierdie idee van ’n ekskursie sluit aan by *diskoers* se aanvanklike betekenis om na en van ’n plek te hardloop. Later het *diskoers* op argumentvoering gedui, waarna die Latynse woord *discurrere* ontstaan het wat kommunikasie beteken.

Wybenga (1987:5,6) verklaar *diskoers* as “taal in gebruik” en “taal in sy kommunikatiewe funksie”. Wanneer taal gebruik word, geskied dit binne ’n bepaalde konteks. Hierdie diskoers bestaan uit *teks* en *konteks*. Na aanleiding van hierdie onderskeid word bepaalde kontekselemente deur Wybenga (1987:8-13) uitgelig, naamlik deelnemers, situasie (insluitend ruimte, tyd, toneel en geleentheid, asook onderwerp) en diskoerskenmerke (insluitend kanaal, toonaard, genre en kode). Die kontekselemente hou verband met ’n diskoersgemeenskap. ’n Voorbeeld hiervan is universiteitstudente: Hulle is die deelnemers binne ’n tersiêre situasie, waar van hulle verwag word om te let op onder meer die stilistiek wat eie is aan hierdie situasie. Weigle (2002:20) brei op hierdie “eie” situasie uit deur te meld dat elke dissipline (vakrigting) ander elemente as belangrik ag en dat die skrywers in verskillende vakrigtings hulleself op verskillende wyses representeer. Volgens Butler (2006:19) word die representasie beïnvloed deur skrywersidentiteit (moedertaal- teenoor niemoedertaalgebruikers), vlakke van akademiese geletterdheid (met spesifieke verwysing na skryfvermoë) en dit wat aanvaarbaar is vir geskrewe tekste binne ’n bepaalde dissipline (dit sluit onder meer die aard en aspekte van skryftake in).

Sanderson (2008:170) meen dat ’n bepaalde verskynsel in een situasie *diskoers* kan wees, maar in ’n ander situasie *metadiskoers*. Crismore (1989:60 e.v.) tref in dieselfde verband ’n onderskeid en toon dat ’n onderwerp wat in ’n gesproke situasie diskoers behels, in ’n geskrewe formaat metadiskoers is. Die volgende voorbeeld van Carstens (1997:117) illustreer die saak:

*Man: “Daar lui die deurklokkie!”*

*Vrou: “Ek is in die bad!”*

*Man: “Goed, ek sal gaan kyk!”*

Hierdie is 'n diskoers wat gevoer word. As dieselfde onderwerp soos volg verwoord word, sal dit metadiskoers wees:

*Die man sê aan die vrou dat die deurklokkie lui. Die vrou kan **egter**<sup>5</sup> nie die deur oopmaak nie **omdat**<sup>6</sup> sy in die bad is. **Na aanleiding van**<sup>7</sup> die vrou se tydelike onvermoë om die deur te gaan oopmaak, stem die man in om dit te gaan doen.*

In dié voorbeeld is dit duidelik dat die metadiskoersmiddele wat gebruik is, naamlik 'n teenstellende, redegewende en aaneenskakelende verbandsmerker, 'n koherente teks skep wat dieselfde onderwerp as die dialoogformaat bevat.

Kohesie en koherensie is aspekte wat onderskeibaar is, maar nie skeibaar nie. 'n Teks sal dus nie slegs kohesiemiddele bevat nie, maar ook koherensiemiddele. Kohesie (binding) toon verbande en skakels op mikrovlak aan, terwyl koherensie (samehang) elemente is wat op makrovlak meewerk om 'n goed gestruktureerde teks te verkry. Metadiskoers is middele wat op 'n hoëordevlak bydra tot die kohesie en koherensie in 'n teks.

Metadiskoers hou nie slegs verband met kohesie en koherensie nie, maar ook, volgens Mao (1993:265) met die handeling om lesers in die regte rigting te "stuur". Dit word gedoen deur middel van die teks en die skrywer se houding teenoor die bepaalde teks. Metadiskoers word as 'n sambreelterm beskou vir middele wat skrywers gebruik om nie slegs hulle houdings teenoor die materiaal en die gehoor uit te spreek nie, maar ook om die teks te organiseer en die lesers te betrek deur die organisasie aan hulle te verduidelik (Hyland & Tse, 2004:156). Dié proses staan as skrywer-leser-interaksie bekend. Die skrywer-leser-interaksie kom ook in Mao (1993:269) se werk na vore, wanneer haar argument gebaseer is op Malinowski se "phatic communion", wat daarop dui dat dit tydens metadiskoers handel oor óf die aksie van kontak tussen die skrywer en die leser, óf tussen die skrywer en sy diskoers.

Sanderson (2008:165) brei op hierdie interaksie uit met die beskouing dat skrywers metadiskoers gebruik om direk met die leser(s) te kommunikeer en die verwagting wat die skrywer aan die leser stel, deur middel van kommentaar in die teks weer te gee. Dit is nie slegs kommentaar wat in die teks gegee word nie, maar ook redes vir die skrywer se "optrede" (wat geskryf is, hoe dit geskryf is, hoekom dit geskryf is en wanneer dit geskryf is) (Sanderson, 2008:167). Daar is deurentyd 'n gesprek tussen die skrywer en die leser van 'n bepaalde teks,

---

<sup>5</sup>Teenstellende verbandsmerker

<sup>6</sup>Redegewende verbandsmerker

<sup>7</sup>Aaneenskakelende verbandsmerker

wat volgens Hyland (2004:133) die wyse weerspieël waarop skrywers hulle houdings in die diskoers projekteer. Williams (2007:65) meld insgelyks dat metadiskoers die taal is wat skrywers gebruik om nie na die essensie (kern/hoofpunte) van hulle idees te verwys nie, maar na hulleself, hulle lesers of hulle skryfwerk.

Om die organisasie van die teks verder te bespreek, is dit nodig om drie begrippe uiteen te sit, naamlik *koppel*, *organiseer* en *interpreteer*. Vande Kopple (1988:235-236) is van mening dat skrywers op twee vlakke moet skryf, naamlik die vlak waarop inligting weergegee word oor die tema van die teks (die uitbreiding op die voorgestelde inhoud), én die vlak waarop die leser betrek word (die organisasie, klassifikasie, interpretasie en evaluasie van die voorgestelde inhoud). Hierdie vier aksies word spesifiek ook by metadiskoers betrek, wat die direkte verband tussen *skryf* en *metadiskoers* aantoon. Die betrokke vlakke dra daartoe by dat die teks gekoppel, georganiseer en geïnterpreteer word. Hyland en Tse (2004:157) wys daarop dat hierdie drie aspekte gebruik word om materiaal op só 'n wyse aanmekaar te skakel, verbandhoudende aspekte by mekaar te skuif en sin te maak daaruit, dat dit aan die skrywer se bedoelings voldoen.

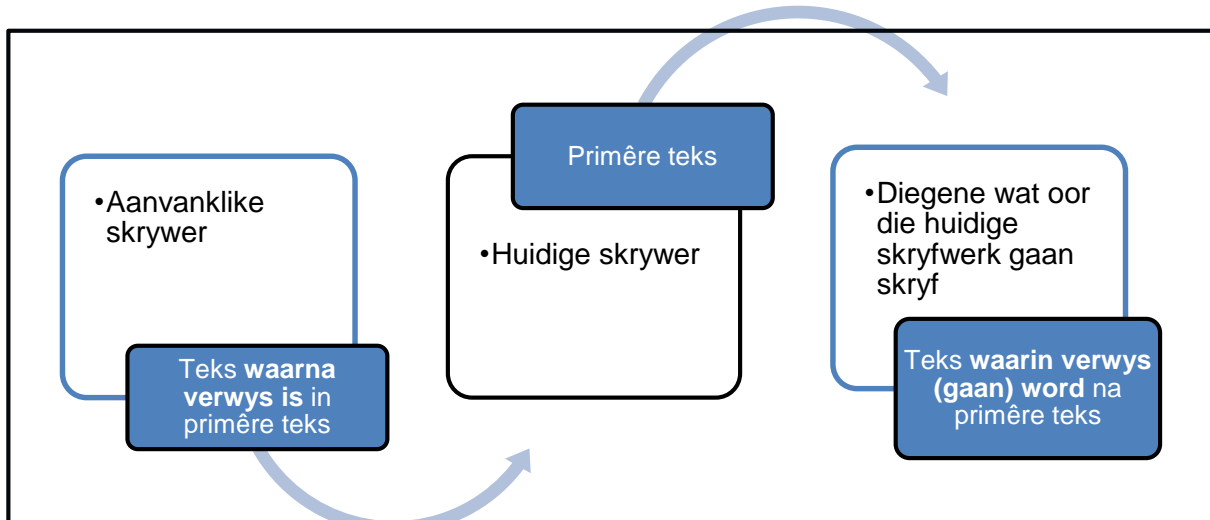
Dit is duidelik dat die twee partye wat betrokke is by metadiskoers, die **skrywer** en **leser** is. Hyland (2004:133) se verklaring van metadiskoers betrek ook hierdie twee begrippe: "Metadiscourse is self-reflective linguistic expressions referring to the evolving text, to the writer, and to the imagined readers of that text." Hy verwys hier spesifiek na die **ontwikkelende** teks en die **voorgestelde** lesers [my beklemtoning - AJ]. Die rede hiervoor is omdat die teks steeds in die proses is om deur die skrywer ontwikkel te word; die interaktiewe proses tussen die skrywer en die leser is dus nog nie voltooi nie.

'n Teks moet geskryf word met 'n bepaalde teikengroep in gedagte en behels 'n aanhoudende proses tussen die aanvanklike leser, die huidige skrywer en diegene wat oor die huidige skryfwerk gaan skryf. Figuur 2.1 ('n uittreksel uit Esterhuizen, 2004:199) dien as illustrasie om te onderskei tussen die "aanvanklike skrywer", die "huidige skrywer" en "diegene wat oor die huidige skryfwerk gaan skryf". Esterhuizen is daarom hier die **huidige skrywer**, oftewel outeur van die primêre teks. In lynreël vier van Figuur 2.1 word na Mitchell (1999:124) verwys, wat die rol van die sekondêre skrywer vervul. Hierdie sekondêre skrywer is derhalwe die **aanvanklike skrywer**. Indien 'n volgende skrywer na Esterhuizen (2004:199) sou verwys, sal daardie outeur die een wees wat oor die **huidige skryfwerk skryf**.

Die taakvereistes rakende akademiese tekste impliseer spesifieke vaardighede waaroor heelwat leerders ooglopend nie beskik nie. Vergelyk byvoorbeeld Mitchell (1999: 124) se ondersoek waarin studente se onvanpaste gebruik van konjunktiewe in die beantwoording van leesbegripsvrae as 'n probleem geïdentifiseer word. Volgens Mitchell (1999: 124) is dit opvallend dat "language control seemed to deteriorate as the cognitive demands of the questions increased". Geysers (1998: 12 e.v.) verwys na die rol wat 'n leser se voorkennis van teksstruktuur in die interpretasie van teksinligting speel. Dieselfde saak word reeds vroeër deur Bode (1997: 190) benadruk: "Because reading is an active process of negotiation between the text and the reader, the social and textual experience of the reader is at least as important as the background and intention of the author(s)." Hierdie saak raak veral akademiese tekste, aangesien sulke tekste in die eerste plek ten doel het om inligting oor te dra, en daarom is dit essensieel dat 'n leser moet poog om die skrywersintensie so na as moontlik te konstrueer. Die konsep *tekstuele metadiskoers* word in die voorgenoemde verband deur Hyland (1998: 438) gebruik om te verwys na daardie merkers wat eksplisiet 'n teks organiseer en ook 'n skrywer se ingesteldheid met betrekking tot die teksinligting en die lesers, merk: "Metadiscourse is the author's linguistic and rhetorical manifestation in the text in order to 'bracket the discourse organisation and the expressive implications of what is being said' (Schiffrin, 1980: 231)." Volgens Hyland (1998: 440) voorsien

199

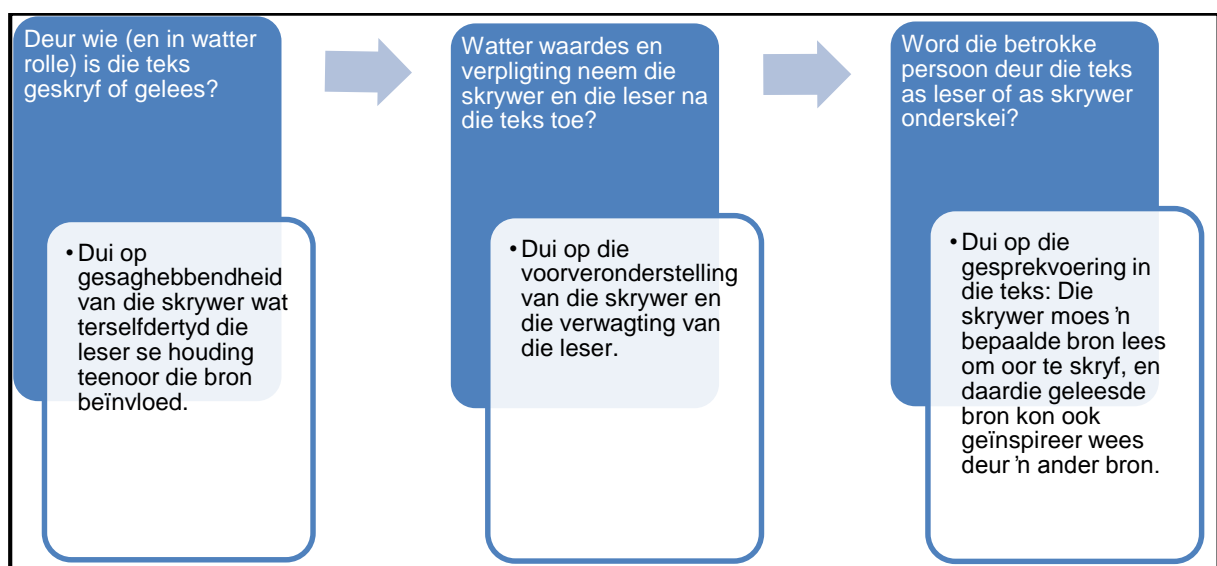
Figuur 2.1: Onderskeid tussen aanvanklike, huidige en toekomstige skrywers



Figuur 2.2: Verdere uitbreiding op die onderskeid soos in Figuur 2.1 gevind is

Ivanič *et al.* (2009:56) se volgende drie vrae, met onderskeie ingebedde vrae, fokus op metadiskoers as 'n middel om vas te stel hoe bronne wat vir 'n akademiese teks gebruik word, geïnterpreteer en toegepas [behoort te] word. Die eerste vraag is: Deur wie is die teks geskryf of geles, en in watter rol(le) word die teks geskryf en/of geles? Die tweede vraag is ook op

die skrywer of leser gebaseer: Watter waardes en verpligting bring sodanige (die skrywer of die leser) na die teks toe? Die derde vraag bou voort op die tweede vraag: Word die betrokke persoon(e) deur die teks as leser of as skrywer onderskei? Antwoorde op hierdie vrae dien as basis tot metadiskoers, omdat dit, soos in vraag een uiteengesit is, dui op die gesaghebbendheid van die skrywer wat terselfdertyd die leser se houding teenoor die bron beïnvloed. Vraag twee dui op die voorveronderstelling van die skrywer en die verwagting van die leser, terwyl vraag drie dui op die gesprekvoering in die teks, deurdat die skrywer 'n bepaalde bron moes lees om oor te skryf, en daardie gelese bron ook geïnspireer kon wees deur 'n ander bron. Al drie hierdie vrae dui dus op die interaksie/verhouding wat skrywers en lesers met tekste het.



Figuur 2.3: Vrae om vas te stel hoe bronne geïnterpreteer en toegepas [behoort te] word

Die begrippe *illokusie* en *perlokusie* speel 'n rol by hierdie vrae, omdat dit hier onderskeidelik handel oor die skrywer se bedoelde betekenis, en die effek wat hierdie bedoelde betekenis op die leser het (Mao, 1993:267). Carstens (1997:361) plaas hierdie twee begrippe onder die sambreelterm *taalhandelingssteorieë* en verkort die betekenis van die begrippe *illokusie* en *perlokusie* na enkele woorde, naamlik onderskeidelik *intensie* en *aanvaarbaarheid*. Hy maak melding van die begrip *proposisionele inhoud*, wat beteken dat daar 'n verband moet wees tussen die voorgestelde inhoud van die sin en die illokutiewe waarde daarvan. Hiermee word bedoel dat daar 'n versoek/bedoeling is in die aanvanklike uiting/illokusiefase (hetsy 'n geskrewe of gesproke uiting), en dat hierdie uiting as waar/eg bewys word in die perlokusiefase. Met ander woorde, 'n skrywer het altyd 'n bepaalde vooronderstelling van hoe 'n uiting verstaan behoort te word (illokusie), en indien die uiteindelijke effek ooreenstem met die bepaalde vooronderstelling, is die perlokusie bereik. Die twee begrippe *illokusie* en

*perlokusie* speel 'n belangrike rol binne die spektrum van metadiskoers, omdat dit hier ook handel oor die omgaan met, en interpretasie en begrip van bronne, sodat dit op 'n gewenste wyse aangewend word binne akademiese skryfwerk.

Metadiskoers speel nie slegs by akademiese skryfwerk 'n rol nie, maar dit beïnvloed ook die leesbaarheid van (akademiese) tekste. Parvaresh en Nemati (2008) spits hulle navorsing toe op die invloed wat metadiskoers het op die leesbaarheid van 'n akademiese teks. In hierdie navorsing word 'n bepaalde artikel met duidelike tekens van metadiskoers geneem as 'n eerste teks wat deur 'n eerste groep deelnemers gelees moet word. Hierdie selfde teks word gemanipuleer deur die meeste elemente van metadiskoers te verwyder, waarna dit aan 'n tweede groep deelnemers gegee word om te lees. Bepaalde begripsvrae word na afloop van die lees van beide die oorspronklike artikel en gemanipuleerde artikel aan die deelnemers gegee. Daar is bevind dat metadiskoers wel bydra tot 'n beter begrip van die teks by beide beter en swakker vaardige leerders. Die swakker vaardige leerders baat wel meer by die teks met die metadiskoersmerkers as die sterker vaardige leerders. Parvaresh en Nemati (2008) kom tot die gevolgtrekking dat hoe meer leerders bewus word van metadiskoerskategorieë, hoe meer sal hulle begrip van 'n teks verbeter. Na aanleiding van hierdie navorsing kan gesê word dat metadiskoers 'n duidelike impak het op die lees van akademiese tekste.

Dit is wel so dat daar 'n direkte verband tussen lees en skryf is, en 'n teks moet eers behoorlik gelees kan word voordat 'n ander teks geskryf kan word. Hierdie stelling word ondersteun deur Olivier en Olivier (2012:41): "Op 'n vraag omtrent die redes waarom studente sukkel om akademies te skryf, het die respondente aangedui dat dit te wyte is aan die feit dat hulle reeds op skool, benewens verpligte voorgeskrewe werke, nie lees nie." Dieselfde gevolgtrekking kan gemaak word ten opsigte van akademiese skryfwerk: Hoe meer bewus 'n skrywer is van metadiskoersmerkers, hoe beter sal hy kan skryf en hoe meer suksesvol sal hy die leser-skrywer-verhouding kan bewerkstellig.

Die volgende samevatting oor metadiskoers kan gemaak word na afloop van die bespreking:

1	Metadiskoers is <i>diskoers</i> oor <i>diskoers</i> , wat dui op die aksie van diskoers.
2	Metadiskoers dui op die wyse waarop die skrywer homself in die teks projekteer.
3	Sekondêre diskoers word by metadiskoers betrek, omdat dit verwysing na bronne buite die teks insluit.
4	<i>meta</i> en <i>diskoers</i> dui onderskeidelik op <i>diskoers</i> oor <i>diskoers</i> en argumentvoering of kommunikasie.

5	Diskoers beteken <i>taal in gebruik</i> wat die begrippe <i>teks</i> en <i>konteks</i> betrek. Kontekselemente, soos die diskoersgemeenskap, word by laasgenoemde aspekte ingesluit.
6	Metadiskoers dra by tot kohesie en koherensie.
7	Die teks word deur middel van metadiskoers georganiseer. Hierdie organisasie behels die skrywer se houding teenoor die teks, sowel as die interaksie wat bewerkstellig word deur die skrywers wat die organisasie van die teks aan die lesers verduidelik.
8	Die begrippe <i>koppel</i> , <i>organiseer</i> en <i>interpreteer</i> toon die verband aan tussen skryf en metadiskoers.
9	Die partye betrokke by skryfwerk, is die ontwikkelde teks en voorgestelde leser, omdat die teks nog in die proses is om voltooi te word, en daar 'n voorgestelde teikengroep is.
10	Die partye wat betrokke is by 'n teks, is die huidige skrywer, die aanvanklike skrywer en die toekomstige skrywer (diegene wat oor die huidige skryfwerk gaan skryf).
11	Metadiskoers bepaal hoe bronne vir 'n akademiese teks geïnterpreteer en toegepas [behoort te] word.
12	Die begrippe <i>illokusie</i> (intensie) en <i>perlokusie</i> (aanvaarbaarheid) word by metadiskoers betrek, omdat eersgenoemde saak op die skrywer se bedoelde betekenis dui, en laasgenoemde saak die effek wat die bedoelde betekenis op die leser het weerspieël.
13	Metadiskoers beïnvloed die leesbaarheid van tekste.

Tabel 2.1: Samevattende idees oor metadiskoers

Aan die begin van Afdeling 2.5 is die stelling gemaak dat daar 'n gebrek is aan 'n spesifieke definisie vir metadiskoers. Na afloop van die bespreking oor metadiskoers kan 'n werksdefinisie daar gestel word, wat as uitgangspunt vir die res van die studie gebruik sal word:

**Metadiskoers is middele wat 'n skrywer aanwend om die lesers op 'n bepaalde manier deur 'n teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek.**

### 2.5.1 Hoofkategorieë van metadiskoers

Die voorafgaande definisie verwoord Hyland (2004) se twee hoofkategorieë, naamlik die interaktiewe kategorie wat die leser deur die teks **begelei**, en die interaksionele kategorie wat die leser by die teks **betrek**.

Hierdie studie word aan die hand van Hyland (2004) se analiseraamwerk van metadiskoers gedoen, omdat die duidelike uiteensetting van die hoof- en subkategorieë geredelik toegepas kan word op die verskynsels wat in die voorgestelde data voorkom. Die hoof- en subkategorieë word reeds in die definisie van metadiskoers vervat, wat 'n duidelike verband tussen hierdie studie se uitgangspunt oor metadiskoers en Hyland (2004) se uiteensetting van metadiskoerskategorieë aantoon.

Vande Kopple (1985) en Ifantidou (2005:1327) maak insgelyks gebruik van die begrippe tekstuele metadiskoers (staan somtyds ook bekend as *metateks*) en interpersoonlike metadiskoers, gebaseer op onderskeidelik Hyland (1998:442) en Hyland en Tse (2004:168) se onderskeid. Die eerste kategorie, naamlik tekstuele metadiskoers of metateks (verder na verwys as “interaktiewe metadiskoers”), word gebruik om die skrywer se intensie weer te gee deur eksplisiet bepaalde interpretasies of voorgestelde betekenis daar te stel. Hyland (2004:138) beskryf die interaktiewe kategorie as 'n meganisme aan die hand waarvan skrywers hulle lesers deur die teks begelei. Hierteenoor behels die interpersoonlike kategorie (verder na verwys as “interaksionele kategorie”) die skrywer se gevoel teenoor bepaalde materiaal.

#### 2.5.1.1 Interaktiewe kategorie

Soos in die werksdefinisie geïmpliseer word, bevat die interaktiewe kategorie middele wat die lesers begelei. Vande Kopple (1985:87) verduidelik hierdie kategorie met 'n ander fokuspunt as Ifantidou (2005:1327), deur van die mening uit te gaan dat dit uitdrukkings is wat aantoon hoe individuele voorstellings aanmekaar geskakel word en met mekaar verband hou, sodat dit 'n kohesiewe en koherente teks vorm. Op grond hiervan blyk dat die interaktiewe kategorie nie slegs die skrywer se intensie toelaat nie, maar terselfdertyd ook verbandhoudende aspekte aanmekaar koppel. Die interaktiewe kategorie bestaan uit verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, bewyse en kodeverklarings. Hierdie kategorieë sal telkens bespreek word en toepaslike voorbeeldwoorde sal by elke kategorie in tabelvorm weergegee word.

### 2.5.1.1.1 **Verbandsmerkers**

Halliday en Hasan (1976:226) toon aan dat dit moeilik is om verbandsmerkers te beskryf, omdat hierdie aspek nie uit 'n duidelike raamwerk bestaan van wat dit behels en wat dit nie behels nie. Dit is belangrik om verbandsmerkers nie te verwar met voegwoorde nie, omdat ander woordsoorte ook by verbandsmerkers betrokke is. Carstens (1997:263) meen dat dit by konjunksie gaan oor die logiese vloei van sinne, sodat die teks nie soos 'n "onsamehangende sameflansing" van sinne voorkom nie. Verder huldig hy die mening dat "indien dié sinne (onsamehangende sinne) met mekaar verbind word met die hulp van 'n aantal **verbindingswoorde** wat die *verbande* tussen die betrokke sinne kan uitlig, sal daar groter tekseenheid wees en sal die teks ook 'n hegter struktuur vertoon". Hierdie verbindingswoorde kan ook bekendstaan as onder meer *verbinders*, *verbindingspartikels*, *verbandswoorde* of *konjunksiemerkers*. Die begrip *verbandsmerkers* sal voortaan gebruik word, in ooreenstemming met die gekose begrip in Hyland se metadiskoerskategorie.

Wanneer dit by teksontleding kom ten opsigte van verbandsmerkers, moet in ag geneem word dat daar volgens Carstens (1997:260), "nie 'n werklike anaforiese verhouding" ter sprake is nie. Dit beteken dat 'n verbandsmerker nie terugverwys na die antesedent nie. 'n Verdere belangrike aspek is dat die fokus van verbandsmerkers nie soseer op die semantiese verhoudings is wat deur middel van die taal realiseer nie, "maar eerder op 'n bepaalde aspek daarvan, naamlik die verbinding van nieverwante linguistiese elemente wat op mekaar volg" (Esterhuizen, 2000:96). Hyland (1998:442) voer aan dat verbandsmerkers eerder die skakel tussen verskillende idees/proposisies vestig.

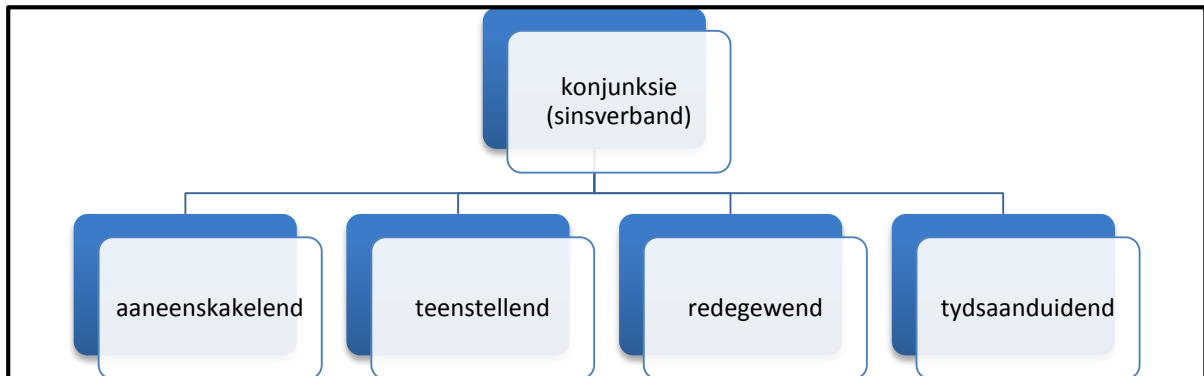
Carstens (1997:267) konstateer dat verbandsmerkers regstreeks (eksplisiet) of onregstreeks (implisiet) kan voorkom. Tydens implisiete verbande word die merker nie eksplisiet weergegee nie, maar slegs geïmpliseer deur die verhouding waarin die betrokke sinne tot mekaar staan. Aangesien implisiete verbande slegs veronderstel word, meen Carstens (1997:269) dat "[verband]merkers nie noodwendig noodsaaklik is vir die konstruering van 'n teks nie ... want hierdie soort merkers word soms gebruik om 'n verhouding te suggereer waar daar glad nie een is nie". 'n Sin waarin 'n **voegwoord** weggelaat is en slegs geïmpliseer word, heet 'n asindetiese sin. Hierdie taalverskynsel staan bekend as asindenton. Kyk vervolgens na die voorbeeld van so 'n sin waar die voegwoord "want" geïmpliseer word: Die vrou sal nie die funksie kan bywoon nie; sy is uitstедig.

Carstens (1997:261-309) fokus sy hoofstuk oor verbandsmerkers op die wyse waarop dit kohesie tot stand bring. Die funksie van verbandsmerkers se semantiese verhoudinge is, volgens Carstens (1997:261), om linguistiese elemente met mekaar te koppel wat op mekaar volg, maar nie verwant is aan mekaar nie en ook nie struktureel gekoppel is nie. 'n Kohesiewe en koherente teks sal teweeggebring word deur elemente van 'n sin aan mekaar te koppel deur middel van dié merkers. Hierdie samehang behels sinne wat met mekaar verbind word, "omdat taalgebruikers op 'n natuurlike wyse gedagtes wat verband hou geordend by mekaar wil plaas" (Carstens, 1997:264). Van Rooy en Esterhuizen (2011:68) se stelling dat die gebruik van gepaste verbandsmerkers een potensiële sleutel is tot verbeterde akademiese skryfwerk, sluit hierby aan. Kohesie en koherensie word bewerkstellig deur onder meer verbandsmerkers, en die teenwoordigheid van eersgenoemde sake gee aanleiding tot goeie akademiese skryfwerk.

Die invloed wat onder meer verbandsmerkers het op taalgebruikers se begrip van 'n teks, word in Degand en Sanders (2002) ondersoek. Hierdie navorsing, wat tot 'n mate ooreenstem met die van Parvaresh en Nemati (2008) (kyk Afdeling 2.5), word toegespits op verbandsmerkers en leksikale merkers se invloed op teksbegrip. Volgens Degand en Sanders (2002) lei die gebruik van verbandsmerkers en leksikale merkers tot die vinniger prosessering van direk opeenvolgende teksgedeeltes. Alhoewel hierdie navorsing soos die navorsing van Parvaresh en Nemati (2008) op lees fokus, moet deurentyd in gedagte gehou word dat die lees- en skryfproses in 'n groot mate dieselfde soort hoërorde-denkvaardighede betrek. In Degand en Sanders (2002:745) se navorsing word ook van tekste gebruik gemaak (twee tekste met eksplisiete merkers en een teks waarvan die merkers weggelaat is), waarna bepaalde begripvrae oor die betrokke tekste gestel word. Dié skrywers kom tot die gevolgtrekking dat die betrokke merkers (verbandsmerkers en leksikale merkers) wel 'n invloed het op die leser se interpretasie van die teks, en dat T1- en T2-lesers ewe veel daaruit baat (Degand & Sanders, 2002:751). Dit is duidelik dat verbandsmerkers 'n merkbare impak het op die leesbaarheid van 'n teks, en sodoende ook bydra tot 'n beter begrip en interpretasie daarvan. Verbandsmerkers beïnvloed die koherensie van 'n akademiese teks (hetsy dit geles of geskryf word).

Verbandsmerkers word in verskillende kategorieë verdeel, naamlik aaneenskakelend, teenstellend, redegewend en tydsaanduidend. Halliday en Hasan (1976) het aanvanklik hierdie indeling gebruik, wat later ook deur ander outeurs gedupliseer of aangepas is. Carstens (1997:291) voer aan dat daar bepaal moet word vir watter doel 'n lys met voorbeeldwoorde van verbandsmerkers gebruik word, en na aanleiding daarvan een van die voorgestelde lyse kies en/of aanpas. Die kategorieë definieer die aard van die verbande

tussen proposisies wat deur verbandsmerkers met mekaar in verband gebring word. Elke kategorie het 'n besondere funksie rakende die verband(e) wat tussen sinsdele, sinne of teksgedeeltes gelê word, en hierdie funksie(s) sal afsonderlik by elke subkategorie van verbandsmerkers bespreek word.



*Figuur 2.4: Die kategorieë van verbandsmerkers*

Daar word eksplisiete aandag geskenk aan verbandsmerkers in beide die AGLA111- en AGLA121-module. Hierdie merkers word as 'n afsonderlike afdeling in die modules se werkboeke<sup>89</sup> behandel en daar word deurgaans na die toepassing van die merkers verwys wanneer studente voorberei word om 'n akademiese skryfstuk te voltooi (kyk Figuur 2.5 vir die gedeelte oor verbandsmerkers soos dit in die AGLA111- en AGLA121-werkboek voorkom). Alhoewel die kategorieë in hierdie werkboeke verskil van die kategorieë wat in die huidige studie gebruik word, word studente aangeraai om Carstens (1997:292) as 'n bykomende bron te raadpleeg. Die rede hiervoor is omdat daar oorvleueling is tussen die kategorieë soos dit in die AGLA111-werkboek voorkom, terwyl die kategorieë in Carstens (1997:292) se indeling beter van mekaar onderskei kan word (kyk Tabel 2.3 vir Carstens, 1997:292 se indeling).

### **Diskoersmerkers en hul funksies**

Om verbande tussen sinne en paragrawe te lê en 'n hegte teksbou te verseker, word struktuuraanduiders (diskoersmerkers) gebruik. Diskoersmerkers is woorde en uitdrukkings wat sinne en paragrawe struktureer en sekere sake/teksgedeeltes met mekaar in verband bring en vervul daarom ook verskillende funksies binne sinne en paragrawe.

<sup>8</sup> Die teksverwysing vir die AGLA111-werkboek is Van der Walt (2010a). Daar sal vervolgens slegs na die AGLA111-werkboek verwys word.

<sup>9</sup> Die teksverwysing vir die AGLA121-werkboek is Van der Walt (2010b). Daar sal vervolgens slegs na die AGLA121-werkboek verwys word.

### **Chronologiese/opeenvolging/aaneenskakelende verbande**

*eers; gedurende; om te begin; tydens; ter aanvang; solank; voordat; toe; vervolgens; agtereenvolgens; nadat; ten slotte; terwyl; ten eerste; ten tweede; ten derde; daarna; voorts; eweneens; boonop; daarbenewens; terselfdertyd; plus; sowel as; naamlik; ook*

Byvoorbeeld:

Vervolgens wil ons net u aandag daarop vestig dat die vermoë om kreatief en met begrip te lees, noodsaaklik is vir akademiese studie.

Gedurende die studie het die feit na vore gekom dat die vermoë om kreatief en met begrip te lees, noodsaaklik is vir akademiese studie.

### **Tydsaanduidende verbande**

*die vorige keer; 'n volgende keer; om te hervat; vervolgens; hieropvolgend; terwyl; tans; later; 'n kort rukkie tevore; vandat; ten slotte; laastens; die volgende dag; vyf minute vroeër; op daardie oomblik; intussen; onderwyl; die hele tyd; indien; wanneer; alvorens*

Byvoorbeeld:

Vervolgens sal limfdreinasie van die kop en nek bespreek word alvorens die limfdreinasie van die ander ledemate bespreek kan word.

Die drie soorte spiere wat in die liggaam aangetref word, sal 'n volgende keer bespreek word.

### **Redegewende/oorsaak en gevolg/argumentatiewe verbande**

*daarom; dus; daardeur; derhalwe; hierdeur; om hierdie redes; omdat; op grond hiervan; deurdat; hieruit kan afgelei word; as gevolg van; hieruit blyk; dit vloei voort uit; want; naamlik, aangesien; uit hoofde van; siende dat; weens; danksy; omrede; gevolglik; afgesien hiervan; mits; tensy*

Byvoorbeeld:

Om hierdie redes is dit dus duidelik dat kreatiewe en begrypende lees noodsaaklik is vir akademiese studie.

Dit vloei dan voort uit die studie dat die vermoë om met begrip te lees, noodsaaklik is vir 'n akademiese loopbaan.

### **Teenstellende/kontrasterende verbande**

*maar; ondanks; hoewel; daarenteen; egter; aan die ander kant; tog; enersyds; terwyl; andersyds; intendeel; nietemin; nogtans; ten spyte van; alternatiewelik*

Byvoorbeeld:

Die vermoë om kreatief en met begrip te lees, is egter noodsaaklik vir akademiese studie.

Tog is die vermoë om kreatief en met begrip te lees, noodsaaklik vir akademiese studie.

### **Vergelykende verbande**

*soos; vergelykbaar met; anders; in ooreenstemming met; verskil van; vergelyk; op dieselfde manier; vergeleke met*

Byvoorbeeld:

In ooreenstemming met die resultate van die studie, het dosente ook laat blyk dat kreatiewe lees noodsaaklik is vir akademiese studie.

Op dieselfde manier as begrip, is kreatiewe lees net so noodsaaklik vir akademiese studie.

### **Voorbeelde/illustreerende verbande**

*byvoorbeeld; gestel dat; soos; onder andere; ter illustrasie; onder meer; spesifiek; ensovoorts; naamlik; ter verduideliking; 'n voorbeeld hiervan*

Byvoorbeeld:

Dit het onder meer na vore gekom dat kreatiewe en begrypende lees noodsaaklik is vir akademiese studie.

Dit is byvoorbeeld noodsaaklik vir akademiese sukses dat studente kreatief en met begrip lees.

### **Samevattend/veralgemening/gevolgtrekking/opsommend**

*samevattend; derhalwe; konkluderend; alles in ag geneem; dus; kortom; per slot van rekening; sonder twyfel; ten slotte; kortliks; terugskouend; daarvolgens; daarom; gevolglik; ten eerste; daarnaas; ten tweede; verder; ook; hierby kom nog; ewe-eens; ten slotte*

Byvoorbeeld:

Alles in ag geneem is die vermoë om kreatief en met begrip te lees dus noodsaaklik vir akademiese studie.

Dus is die vermoë om kreatief en met begrip te lees, noodsaaklik vir akademiese studie.

Ten slotte word daar weereens na punt 31 verwys, waar daar beweer word dat die vermoë om kreatief en met begrip te lees, 'n voorvereiste is vir akademiese studie.

*Figuur 2.5: Uittreksel uit AGLA111- (p.133-134) en AGLA121-werkboek (p.137-138): verbandsmerkers en die kategorieë daarvan soos dit in AGLA111 en AGLA121 onderrig word*

In Figuur 2.5 kan die oorvleueling tussen die chronologiese/opeenvolging/aaneenskakelende verbande en die tydsaanduidende verbande duidelik gemerk word. Wat by die eersgenoemde kategorie ingesluit word, kan ook onder 'n tydsaanduidende verband ressorteer, en andersom. Carstens (1997:292) groepeer hierdie twee kategorieë saam onder “tydsaanduidend”. Verdere verwarring by die uiteensetting in die werkboek(e) is die oorvleueling wat tussen die teenstellende/kontrasterende verbande en die vergelykende verbande voorkom. Wat belangrik is om te onthou by teenstellende verbande, is dat dit nie noodwendig oor teenoorgesteldes handel nie, maar bloot oor aspekte wat teenoor mekaar geplaas word. In hierdie lig kan die teenstellende/kontrasterende verbande en die vergelykende verbande saam gegroepeer word onder “teenstellend” soos dit in Carstens (1997:292) se uiteensetting voorkom. Derdens is daar oorvleueling in die werkboek(e) se indelings tussen die voorbeelde/illustreerende verbande en die redegewende verbande, omdat Carstens (1997:292) se redegewende kategorie ruimte laat vir illustreerende verbande, wat ook merkers insluit wat 'n voorbeeld inlei. Die werkboek(e) se indeling sluit verder die merker “naamlik” onder voorbeelde/illustreerende verbande in wat eerder aaneenskakelend van aard is, soos Carstens (1997:292) dit kategoriseer. Die vierde aspek wat nie ooreenstem met Carstens (1997:292) se logiese kategorisering van verbandsmerkers nie, is die kategorie samevattende/veralgemening/gevolgtrekking/opsommend wat onder meer redegewende en tydsaanduidende verbandsmekers bevat.

Dit is duidelik dat die sewe kategorieë soos dit in die werkboeke uiteengesit is, onnodig onderskeid tref tussen fynere aspekte en terselfdertyd oorvleueling tussen die kategorieë veroorsaak. Om hierdie rede word Carstens (1997:292) se indeling as bykomende bron aan studente voorgeskryf en ook in hierdie studie gebruik (kyk Tabel 2.2 vir Carstens, 1997:292 se indeling).

Subkategorieë	Voorbeelde
<b>AANEENSKAKELEND</b>	
analiserend	naamlik
beoordelend	egter
herbewoordend	eerder, met ander woorde
oorsaak en gevolg	en, gevolglik
ordenend	ten laaste, ook
rangskikkend	voorts, vervolgens, verder
ruimtelik	tussenin
toevoegend	bygesê, addisioneel

verklarend	eerder, soos gesê, ten minste
versterkend	tog, ook, buitendien
vervattend	anders gestel, dit wil sê
voortgang	en, plus
voorwaardelik	naamlik, te wete, op die voorwaarde dat
<b>TEENSTELLEND</b>	
alternerend	of, óf...óf, hetsy, mits
kontrasterend	intendeel, egter, dus, maar
korrektief	in plaas van, in teenstelling met
ooreenstemmend	dieselfde, dienooreenkomstig
toegewend	al, ten spyte van
vergelykend	as, soos, vergeleke met
vervangend	meer, alternatiewelik
voorwaardelik	as, met dien verstande
wyse	dus, asof
<b>REDEGEWEND</b>	
afleidend	met ander woorde
doel	sodat
illustreerend	byvoorbeeld, te wete
kontrasterend	anders, andersins, afgesien hiervan
oorsaaklik	want, omdat
opsommend	op die ou end
plek	waar
resulterend	as gevolg van, gevolglik
toegewend	in elk geval, nogtans
verontagsamend	hoe dit ook al sy, wat ook al
voorwaardelik	as, mits, tensy
<b>TYDSAANDUIDEND</b>	
herhalend	die vorige keer, 'n volgende keer
hervattend	om te hervat, vervolgens, hieropvolgend
kontrasterend	terwyl
onderbroke	tans, later, 'n kort rukke tevore
oorsaaklik	dan, toe
opeenvolgend	dan, vandat, volgende
opsommend	ten slotte, laastens

ordenend	eerstens, verder, vervolgens
ruimtelik	daar
spesifiserend	die volgende dag, vyf minute vroeër
stiptelik	op daardie oomblik, toe
voorafgaande	voordat, alvorens
voortgang	intussen, onderwyl, die hele tyd
voorwaardelik	behalwe, indien, wanneer

Tabel 2.2: Carstens (1997:292) se kategorisering van verbandsmerkers

Daar moet egter gemeld word dat Carstens (1997:292) se indeling nie klakkeloos nagevolg word in hierdie studie nie, omdat die data vanuit die korpora aantoon dat sommige van die woorde wat in Carstens (1997:292) se indeling voorkom (kyk Tabel 2.2), in ander verbande gebruik word as waarin hy dit aantoon. Voorbeelde hiervan is die volgende (kyk Tabel 2.3):

<b>Merker</b>	<b>Carstens (1997:292) se indeling</b>	<b>Herkategorisering volgens data</b>
egter	Onder andere aaneenskakelende verbandsmerker – beoordelend	Teenstellende verbandsmerker
eerder	Aaneenskakelende verbandsmerker – herbewoordend	Teenstellende verbandsmerker
gevolglik	Onder andere aaneenskakelende verbandsmerker – oorsaak en gevolg	Redegewende verbandsmerker
ten laaste	Aaneenskakelende verbandsmerker – ordenend	Raammerker en endoforiese merker
tussenin	Aaneenskakelende verbandsmerker - ruimtelik	Geen verbandsfunksie nie
dieselfde	Teenstellende verbandsmerker – ooreenstemmend	Aaneenskakelende verbandsmerker

indien	Tydsaanduidende verbandsmarker – voorwaardelik	Redegewende verbandsmarker
--------	--	-------------------------------

Tabel 2.3: *Herkategorisering van Carstens (1997:292) se indeling van verbandsmarkers na aanleiding van die data*

Die voorbeelde van verbandsmarkers wat in hierdie studie gebruik word, word in sinsverband weergegee soos dit in die korpora voorkom om sodoende die woordbetekenisse daarvan te verduidelik. Sommige woorde word saam gegroepeer om sinonimie aan te toon binne daardie bepaalde betekenisverband. Vervolgens word deur middel van voorbeeldsinne onderskei tussen die vier subkategorieë van verbandsmarkers, naamlik aaneenskakelende, teenstellende, redegewende en tydsaanduidende verbandsmarkers. Daar sal ook waar nodig aangetoon word op watter spesifieke aspekte gelet moet word ten opsigte van die verskil tussen subkategorieë, ten einde 'n akkurate analise by Hoofstuk 4 te kan verseker. Die voorbeeldsinne/-frases/-tekste is telkens onveranderd uit die korpora geneem, en die foute wat daarin voorkom, is soos wat dit deur die bepaalde deelnemers begaan is. Die vetdruk is wel telkens deur die navorser aangebring om die bepaalde merker te beklemtoon. Waar geen voorbeeld van 'n bepaalde merker in die korpora voorkom nie, is 'n fiktiewe voorbeeldsin ingevoeg om aan te toon hoe die merker(s) gebruik behoort te word. Dié voorbeelde is deur middel van die fonetiese simbool vir die alveolêre kliekgeluid (‡) gemerk. Hierdie werkswyse ten opsigte van voorbeeldsinne is ook by die ander subkategorieë van metadiskoers gevolg.

- **Aaneenskakelende verbandsmarkers**

Aaneenskakelende verbandsmarkers kan beskryf word as merkers wat dele van 'n sin, maar ook dele van 'n teks, aanmekaar skakel. Van Rooy en Esterhuizen (2011:80) voer aan dat hierdie verbande “funksioneel-semanties gesproke die mins komplekse konjunksieverhoudinge” bevat. Dit toon die opvolging van een gedagte/proposisie en kan as aaneenrygend voorkom indien die merkers wat hiervoor ingespan word, oorgebruik word. Kyk Figuur 2.6 vir 'n voorbeeld uit korpusopstel 1(113)<sup>10</sup> van die aaneenrygende aard wat 'n teks kan aanneem, grotendeels in hierdie geval teweeggebring deur middel van die aaneenskakelende merker “en” wat deur middel van vetdruk beklemtoon is.

---

<sup>10</sup> Kyk Tabel 3.25 vir die benamings van die tekste in die honneurskorpus, en Tabel 3.26 vir die uiteensetting van die tekste.

### Die impak van die 2010 Wêreldbeker Sokker op Suid-Afrika

Die 2010 Wêreldbeker Sokkertoernooi gaan 'n groot skouspel **en** gebeurtenis wees in SA. Die tyd kom al hoe nader. Dit het al reeds 'n groot impak op SA se ekonomie **en** onderwys **en** kan moontlik probleme veroorsaak.

Suid-Afrika se ekonomie gaan daar onderly. Suid-Afrika se uitgawes is hoër as die inkomstes soos weergegee deur die begroting. Dit gaan 'n groot impak hê op die vraag **en** aanbod van goedere **en** dienste **en** selfs die geldvoorraad. Daar gaan 'n groter vraag wees vir goedere **en** dienste. 'n Tekort kan egter ontstaan as die produseerders nie vinnig genoeg **en** die nodigste aan verbruikers aanbied nie. 'n Afname kan dus ontstaan in die aanbod. Inflasiekoers kan selfs styg.

Bomdreigemente was al gemaak **en** 'n sokkerspeler is vermoor deur toeskouers van ander spanne. Dit maak toeriste baie bang. Misdaadsyfer is hoog in SA. Dit alles kan die buitelanders afskrik. Toerisme is 'n belangrike bydra in die ekonomie **en** as dit afneem kan ons ekonomie skade ly. As mense nie kom nie kan ons land 'n groot verlies ly **en** in groot skuld in dompel. Volgens die toeriste is die verblyf baie duur. Kaartjies word vervals **en** a.g.v dit word daar nou gebruik gemaak van regulasies **en** vormuitleg. Dit veroorsaak verder, net kriminele aktiwiteite. Daar is 'n vraag wat almal vra, naamlik: Sal die studiums wat gebou is, onderhou **en** gebruik kan word na die sokkertoernooi **en** dat dit nie wit olifante word nie. 'n Chaos **en** geweld gaan tussen toeskouers uitbreek **en** skade kan aangerig word.

Inteendeel is daar 'n voordeel daarvan. Goeie besigheidsgeleenthede het ontstaan, maar dit het ook sy nadeel. Volgens ekonome **en** finansiële adviseurs kan dit in 'n ramp ontaard **en** baie geld verloor. Mense wat eiendom verhuur kan skade ly. Skade kan verrig word aan die eiendom **en** dan moet die wins wat verdien is, gebruik word vir die herstel van die skade.

Onderwys is al klaar 'n groot kopseer. Daar is 'n groot kommer oor die slaagsyfer veral by graad 12's. Sekere skole laat hul graad 12's tot vyf uur skool gaan om hul werk in te haal m.a.w. daar is nie tyd eers vir ander aktiwiteite nie. Skole is verbied om enige skoolgeleenthede te hou tydens die sokkertoernooi wat sinneloos is. Toeriste gaan nie hiernatoe kom om skole se sport wedstryde te kyk nie. Geweld ontstaan in die klasse oor elkeen se gunsteling span. Goeie beheer gaan moet oor leerlinge gehou word. Boonop is daar al hoe meer berigte oor hoe kinders gesteel word **en** wat gebruik gaan word vir prosituisie **en** verkoop word.

Elke persoon het sy eie positiewe of negatiewe seining oor die sokkertoernooi. My siening is negatief **en** dat die land nie eers seker gemaak dat ons ekonomie **en** land dit gaan oorleef nie. Elkeen het sy/haar eie las om te dra omdat alles soveel duurder gaan word. Daar is selfs die vrees vir siektes wat kan ontstaan. Nou wonder almal, gaan dit die moeite werd wees?

*Figuur 2.6: Die aaneenrygende effek wat die aaneenskakelende verbandsmerker “en” kan veroorsaak wanneer dit oorgebruik word*

In Figuur 2.6 kom die woord “en” vier-en-twintig keer voor uit die totaal van 500 woorde. Alhoewel dié woord in baie van die gevalle slegs woorde of frases aan mekaar skakel, is die aaneenrygende ondertoon op sinsvlak ook duidelik. Wat opvallend is van die voorbeeldteks, is dat daar verskeie implisiete verbandsmerkers voorkom, en dat die meeste van die sinne op eksplisiete vlak losstaande is van mekaar. Die nodige (aaneenskakelende) verbandsmerkers ontbreek hier, wat die kohesie van die teks versteur.

Anders as die merker “en” wat slegs ’n aaneenskakelende funksie verrig, bestaan daar woorde wat by meer as een kategorie ingesluit kan word. Die woorde “voorts”, “vervolgens” en “verder” kan een van drie funksies vervul, naamlik die van ’n aaneenskakelende verbandsmerker, ’n raammerker of ’n endoforiese merker. Dié woorde sal by al drie kategorieë ingesluit word, omdat daar tydens die analyses vasgestel sal word watter funksie(s) telkens deur hierdie drie merkers vervul word. Kyk na die onderstaande voorbeelde van die gebruik van die woord “vervolgens” soos dit in die korpora voorkom, om die oorhoofse onderskeid tussen onderskeidelik die funksie van ’n aaneenskakelende verbandsmerker, ’n raammerker en ’n endoforiese merker duidelik te maak:

(1) Dit is hy wat die keuse gemaak het om die kleurgrens te oorskry, wat **vervolgens** gelei het tot sy eie dood. <Opstel honneurskorpus (2009 student 31)>

(2) Hierdie stellings en begrippe sal **vervolgens** aan die hand van voorbeelde uit films bespreek word... <Opstel honneurskorpus (2009 student 29)>

(3) ...se drie tipes ruimtes sal **vervolgens** bespreek word: Die afilmiese ruimte ... Die pro-filmiese ruimte ... Die ante-filmiese ... <Opstel honneurskorpus (2009 student 32)>

Wanneer twee handelings/proposisies aanmekaar geskakel word (die een handeling lei tot die ander handeling), is ’n aaneenskakelende verband ter sprake. Wanneer na ’n ander teksgedeelte verwys word wat nie as ’n hoofpunt aangebied word nie, is dit ’n voorbeeld van ’n

endoforiese merker, terwyl die verwysing na 'n ander teksgedeelte op makrostruktuurvlak op 'n raammerker dui. Voorbeelde van aaneenskakelende verbandsmerkers kan in Tabel 2.4 gevind word.

Aaneenskakelende verbandsmerkers	
bowendien	Maar inteendeel sal leerders en onderwysers <b>bowendien</b> leer hoe om onder druk ampspligtinge te doen. <i>Uit korpus 1(24)</i>
daarby	Die bos as ruimte word dus simbolies van hierdie gevaarsone waarin die karakters beweeg. <b>Daarby</b> is dit donker en somber wat dit in kontras plaas met die ruimte... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 20</i>
ook nog	Daar word <b>ook nog</b> deur Wilson (2010) 'n swak benadering gemaak dat die wêreldbeker sokker ons land tot resessie sal bring. <i>Uit korpus 1(9)</i>
buitendien/daarenbowe/in elk geval	‡ Ons kan hom nie aan die kompetisie laat deelneem nie. Hy is selfbewus en <b>buitendien/daarenbowe/in elk geval</b> nie beskikbaar nie.
bygenoem/bygesê/addisioneel	‡ Die studente is baie pligsgetrou. <b>Bygenoem/bygesê/addisioneel</b> kan gesê word dat hulle nooit laat is vir hulle klasse nie.
dit wil sê (d.w.s.)	Die mate waartoe die inligting in die bron toeganklik is: <b>dit wil sê</b> dat die inhoudsopgawe, indeks, bibliografie, bronnelys baie duidelik en sistematies uiteengesit moet word sodat inligting vinnig opgespoor kan word... <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 38</i>
dit wil voorkom	Gevolgtrekking <b>Dit wil voorkom</b> asof die stemme wat opgaan grootliks nadeel inhou vir Suid-Afrika se leerlinge... <i>Uit korpus 1(143)</i>
dieselfde	Die ek maak wilde aannames oor die Ander wat nie gebaseer is op feite nie, maar eerder op 'n veralgemening.

	<p><b>Dieselfde</b> gebeur vandag nog wat betref baie blankes se idees oor die intellek van swartes.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 39</i></p>
<p>en</p> <p>asook</p>	<p>Net soos vele Suid-Afrikaners gaan mense uitgawes aan <b>en</b> maak voorsiening vir 'n baie groot inkomste, maak baie aanpassings, <b>en</b> dan is dit alles dalk tevergeefs.</p> <p><i>Uit korpus 1(18)</i></p> <p>MIV/Vigs epidemie kan 'n invloed op Suid-Afrika kan uitoefen by wyse van studente en personeellede, hul afwesigheid, <b>asook</b> dat hul dood 'n impak mag hê op, produktiwiteit en moreel, wat 'n negatiewe uitwerking mag hê op die ekonomiese standarde van Suid-Afrika.</p> <p><i>Uit korpus 2(55)</i></p>
<p>om te hervat</p> <p>soos genoem</p> <p>soos voorheen</p> <p>soos gesê</p>	<p>Die bespreking sal dus <b>hervat</b> word by afdeling 3.2.4.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 14</i></p> <p><b>Soos reeds genoem</b>, is die tegniek van “showing” wat albei skrywers aanwend, 'n baie goeie tegniek om die leser se aandag te behou.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 35</i></p> <p><b>Soos voorheen genoem</b> is dit 'n (soms moeisame) proses om 'n gedig te skryf...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i></p> <p><b>Soos gesê</b>, gaan dit egter vir Pieter uiteindelik daarom om persoonlik verskoning aan te teken vir haar voortvarende en kwetsende gedrag.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 18</i></p>
ook	<p>Die teks gaan dus oor meer as net die herinneringe self en is <b>ook</b> simbolies van die verloop van tyd en die wisselende ideologië wat gepaardgaan met die verskillende fases van 'n kind se grootwordproses.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i></p>

selfs	<p>Aan niks heg hy waarde nie, <b>selfs</b> sy ouers noem hy bloot sy “verwekkers”.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 18</i></p>
net so	<p>...en net soos die leerlinge wat baie afwesig is as gevolg van die Miv-virus <b>net so</b> beïnvloed dit ook die onderwysers wat MIV-vigs het...</p> <p><i>Uit korpus 2(105)</i></p>
dienooreenkomstig	<p>Robbins (1980:314) opper ’n interessant punt ten opsigte hiervan wanneer hy observeer dat kunstenaars se taalgebruik en taalkeuse soms onbewustelik in hul werk na vore kom – en <b>dienooreenkomstig</b> gebeur dit dat hulle skryfwerk onbewustelik gestruktureer word ook.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 9</i></p>
dieselfde	<p>Die ek maak wilde aannames oor die Ander wat nie gebaseer is op feite nie, maar eerder op ’n veralgemening. <b>Dieselfde</b> gebeur vandag nog wat betref baie blankes se idees oor die intellek van swartes.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 39</i></p>
daarmee ooreenkomende	<p>‡ Laerskoolkinders hou nie van sportbyeenkomste nie. <b>Daarmee ooreenkomende</b> voel hoërskoolkinders dat hulle hul tyd aan iets beter kan bestee as aan sportbyeenkomste.</p>
stem ooreen	<p>Tekstuele grense word somtyds gejuks taponeer met topografiese, simboliese, temporele en epistemologiese grense in die wêreld van die teks, en dus <b>stem</b> dit <b>ooreen</b> met manifestasies van hierdie ander vlakke van die teks.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i></p>
opsommend	<p>Volgens Breed behels liminaliteit <b>opsommend</b> die...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i></p>

ter opsomming	<p>‡ Katte pas nie maklik by mense aan nie. <b>Ter opsomming</b> kan gesê word dat 'n mens baie moeite met 'n kat moet doen voor hy jou as eienaar aanvaar.</p>
ten minste	<p>Soos die voorstelling van subversiewe seksualiteit, hou abjeksie nou verband met die transgressie (of <b>ten minste</b> die herkenning van die moontlikheid van 'n oorsteek) van grense.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 17</i></p>
minstens	<p>Vermaak kan gereël word, verkieslik by die plekke waar die sokker gehou word of <b>minstens</b> naby die stadions.</p> <p><i>Uit korpus 1(38)</i></p>
ter illustrasie	<p>Die film wat in hierdie afdeling <b>ter illustrasie</b> gebruik gaan word is ...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 26</i></p>
om te illustreer	<p>‡ Die bestaan verskillende ruimtes in 'n film. <b>Om dit te illustreer</b> sal voorbeelde uit die film <i>American Beauty</i> gegee word.</p>
verder	<p>Hierdie gedenkplek sluit <b>verder</b> aan by die idee van Foucault dat die heterotopia ook aanhaak by 'n sekere plek in tyd.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 20</i></p>
voorts	<p>Alle sporttoere is gekanselleer in die tydperk, <b>voorts</b> veroorsaak dit dat leeders nie hulle volle sportpotensiaal kan bereik deur te oefen nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(57)</i></p>
vervolgens	<p>Dit is hy wat die keuse gemaak het om die kleurgrens te oorskry, wat <b>vervolgens</b> gelei het tot sy eie dood.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i></p>
wat die geval ook mag wees	<p>‡ Studente het almal matriek geslaag met universiteitsvrystelling, maar daar word beweer dat die slaagstandaard te laag was. Talle studente het ook nie na wense presteer in vakke soos wiskunde en natuur- en</p>

hoe dit ook al sy	skeikunde nie. <b>Wat die geval ook mag wees</b> , daar was 'n matriekslaagsyfer van 75%.
die feit bly staan	<b>Hoe dit ook al sy</b> , transformasie/kulturele verandering is 'n subversiewe proses. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 17</i>
	Leerders sal dit dalk as 'n goeie punt sien maar <b>die feit bly staan</b> dat hulle hierdie jaar 'n korter skooljaar het... <i>Uit korpus 1(138)</i>

Tabel 2.4: Voorbeelde van aaneenskakelende verbandsmerkers

#### • Teenstellende verbandsmerkers

Teenstellende verbandsmerkers hou nie noodwendig net verband met aspekte wat kontrasterend is nie, maar sake word hier ook teenoor mekaar geplaas. Dit beteken dat 'n teenstellende verbandsmerker nie slegs ingespan sal word in 'n voorbeeld soos "wit **teenoor** swart" nie, maar ook in 'n proposisies soos die volgende:

(4) ...**hoewel** die woorde onverstaanbaar is, die toon waarin die woorde gesing word wel die betekenis oordra. <Opstel honneurskorpus (2010 student 39)>

Die teenstellende verbande kan op sinsvlak voorkom, maar ook tussen verskillende dele van die teks.

Teenstellende verbandsmerkers word dikwels ingespan wanneer negatiewe handeling ter sprake is, veral by die gebruik van die merker "egter". Vergelyk die volgende voorbeeld:

(5) Pieter loop tussen die rakke met sy waentjie en laai soos almal voortdurend produkte in. Hy verloor **egter** naderhand beheer en sy arms bly willoos en koersagtig produkte opstapel... <Opstel honneurskorpus (2009 student 18)>

Omdat hierdie merker teenstelling impliseer, kom 'n ommekeer in gebeure voor (dikwels vanaf die positiewe na die negatiewe). Kyk Tabel 2.5 vir voorbeelde van teenstellende verbandsmerkers.

Teenstellende verbandsmerkers	
al	<p>Piet het daarna wakker geword en die droom het hom die hele dag by gebly, <b>al</b> was hy nie iemand wat hom aan drome steur nie.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i></p>
hetsy	<p>Hierdie wêreld, <b>hetsy</b> verbeelde of werklike, vorm deel van 'n ander fase waarheen gereis word.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 22</i></p>
alternatiewelik	<p>Dit veroorsaak gevolglik dat leerders sonder onderwysers moet klaarkom wat daartoe lei dat die leerder se werkstandaard afneem. <b>Alternatiewelik</b> kan ander onderwysers die klasse neem, maar dit plaas weer addisionele druk op hierdie onderwysers.</p> <p><i>Uit korpus 2(73)</i></p>
andersins	<p>Die gedig bevat enjambement en dit kan ook tweeledig geïnterpreteer word, naamlik dat dit soms vinnig gaan om 'n gedig te kan skryf omdat die inspirasie nie ophou nie en <b>andersins</b> kan die enjambement geïnterpreteer word as die langsame proses wat die digter dikwels ondervind met die skryf van 'n gedig.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i></p>
asof	<p>... verwys na 'n spesifieke moment wat in die teks voorkom en dui op die verteller se inlewing met die vertelling <b>asof</b> dit nou afspeel.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i></p>
behalwe (vir)	<p><b>Behalwe</b> vir die arbeid wat beïnvloed word, beïnvloed MIV/Vigs ook die onderneming se wins.</p> <p><i>Uit korpus 2(19)</i></p>
buiten	<p><b>Buiten</b> die negatiewe aspek van die toernooi op die ekonomie is daar egter 'n groot positiewe invloed op Suid Afrika en die ekonomie.</p> <p><i>Uit korpus 1(127)</i></p>



dienooreenkomstig/daarmee ooreenkomende	‡ As vrugte se kleure gewoonlik rooi en geel is, kan groente se kleure <b>dienooreenkomstig/daarmee ooreenkomende</b> ook rooi en geel wees.
dan...ook	‡ As vrugte se kleure gewoonlik rooi en geel is, <b>dan</b> kan groente se kleure <b>ook</b> rooi en geel wees.
egter	...wat beide die herinneringe laat uitwis het wat hulle van mekaar gehad het. Herinnering is <b>egter</b> nie iets wat maklik uitgewis kan word nie... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 32</i>
ewenwel	‡ Die funksie was goed gekoördineer; die mense het <b>ewenwel</b> daaroor gekla.
in kontras met	...dui op dit wat te make het met dit wat nie verstaan kan word nie, en <b>in kontras hiermee</b> is die digter juis opsoek na dinge wat hy kán verstaan. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i>
in teenstelling (hiermee)	<b>In teenstelling met</b> die ander karakters, is Pieter mal oor sy ontwerp. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i>
teenstellend (hiermee)	‡ Die manspersoneel neem altyd deel aan sport. <b>Teenstellend</b> hiermee neem die damespersoneel nooit deel aan sport nie.
daarteenoor	...as onnodig of as lukrake en blote 'mooi-skrywery' voorkom. <b>Daarteenoor</b> bied die herskrywing vele interessante vergelykings tussen die twee tekste... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 19</i>
daarenteen	Pieter se eksperiment wys op die etiese en professionele probleme wat die resensent ondervind. Karel, <b>daarenteen</b> , ondervind oënskynlik geen probleme wanneer dit by resensie-skryf kom nie. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 17</i>

in stede van	Die jeug kort 'n beter voorbeeld as dit, sodat ons land se jeug ook eendag groot hoogtes kan bereik <b>in stede van</b> om hul liggame te verkoop. <i>Uit korpus 1(109)</i>
in plaas van (i.p.v.)	Onderwysers moet dus eder daarop fokus om leerders wat met MIV/VIGS geïnfekteer is te ondersteun <b>in plaas daarvan</b> om persentasie wat leerders op akademiese vlak bereik op te stoot... <i>Uit korpus 2(29)</i>
pleks van	Swanger vroue sal ook vanaf hul 14de week van hul swangerskap ARm kry om MIV-oordrag na die baba te voorkom <b>pleks daarvan</b> om te wag tot in hul derde semester. <i>Uit korpus 2(61)</i>
in vergelyking met	...die buitelandse aanhangers wat wel kom meer gaan spandeer <b>in vergelyking met</b> ander toernooie soos die een 2006 in Duitsland. <i>Uit korpus 1(141)</i>
vergeleke met	Die BEO beraam dat die algehele reële ekonomiese groeikoers oor die volgende tien tot vyftien jaar met gemiddeld tussen 0,3% tot 0,6% per jaar kan afneem, <b>vergeleke met</b> 'n ekonomie sonder Vigs. <i>Uit korpus 2(77)</i>
intendeel	<b>Intendeel</b> is daar 'n voordeel daarvan ("daarvan" verwys terug na die bepaalde teks se eerste hoofpunt wat handel oor die negatiewe uitwerking van die sokker wêreldbeker). <i>Uit korpus 1(113)</i>
maar	Hamayun dink met nostalgie terug aan sy tuisland, <b>maar</b> weet hy kan nie terugkeer nie... <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 35</i>

nietemin	Die ekonomiese resessie wat ons ondervind het het ook 'n groot effek op mense se geldsake en mense probeer nog herstel. <b>Nietemin</b> het mnr Jérôme Valcké, sekretaris-generaal van Fifa, syfers bekend gemaak van 2,2 miljoen kaartjies wat tot hede verkoop is. <i>Uit korpus 1(124)</i>
tog	Pryse word opgestoot reg oor die land sodat groter winste gemaak kan word uit die buitelanders. <b>Tog</b> wonder talle Suid-Afrikaanders nog of die planne 'n sukses sal wees vir die Wêreldbeker sokkertoernooi. <i>Uit korpus 1(54)</i>
of	Leerders sal egter handelswyse vind oor hoe om ekstra geld te verdien deur boereworsrolle te verkoop <b>of</b> suiwer afrikaans optree om draadkarre te verkoop. <i>Uit korpus 1(24)</i>
óf...óf	...aangesien misdadigers nie sal skroom om te moor vir wat hulle wil hê nie, <b>óf</b> dit nou vir geld is <b>óf</b> net pleinweg om wraak te neem. <i>Uit korpus 1(80)</i>
ofskoon	‡ Die studente daag op vir die eksamensessie, <b>ofskoon</b> hulle nie toelating het tot die eksamen nie.
hoewel	<b>Hoewel</b> daar geen bewyse bestaan dat swak spelling dui op 'n lae intelligensie nie, veroordeel mense tog mense wat nie goed kan spel nie... <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 38</i>
alhoewel	<b>Alhoewel</b> dié virus eeue lank bestaan, is daar nog geen kuur om die epidemie te genees nie. <i>Korpus 2(54)</i>
ondanks	Sakelui sowel as entrepreneurs sal voordeel trek uit die Wêreldbeker Sokker in Suid-Afrika, <b>ondanks</b> die land se huidige ekonomiese toestand. <i>Korpus 1(31)</i>

sonder dat	Dit skep reeds die illusie dat die skilderye dopgehou word <b>sonder dat</b> iemand daarvan moet wees. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 32</i>
terwyl	7714 uit 'n total van 108 687 van alle personeel in die hoëronderwyssektor is MIV-positief, <b>terwyl</b> 91 892 uit sowat 750 000 studente ook geïnfekteer is, wat dus die infeksiekoers onder student hoër maak. <i>Uit korpus 2(106)</i>

Tabel 2.5: Voorbeelde van teenstellende verbandsmerkers

Die woord “asof” bevat deurgaans ’n implisiete teenstellende verband. Die volgende voorbeeld getuig daarvan:

(6) ...terwyl die digter na die maan kyk en dit intens ervaar is dit **asof** tyd stilstaan...  
<Opstel honneurskorpus (2009 student 23)>

Hier word geïmpliseer dat tyd nie stilstaan nie, maar dat dit blyk dat dit wel gebeur. Die teenstelling wat dus hier voorkom is tyd wat stilstaan teenoor tyd wat nie stilstaan nie.

Wanneer ’n woord/frase sonder verlies van enige betekenis weggelaat kan word of wanneer dit nie die bedoelde funksie verrig wat deur daardie woord geïmpliseer word nie, staan dit as ’n stopwoord bekend. Voorbeelde van dié stylsteuring is “basies”, “letterlik”, “uit die aard van die saak” en “egter”. Die fokus is in hierdie geval op “egter”, wat ’n teenstellende verband behoort te skep. Wanneer dié verband nie ter sprake is nie, vervul die woord geen funksie nie en staan dit daarom as ’n stopwoord bekend. ’n Voorbeeld waar “egter” as ’n stopwoord gebruik word is die volgende:

(7) Soos wat die film **egter** voortgaan sien die kyker dat hierdie nie die eerste keer is wat die karakters ontmoet nie. <Opstel honneurskorpus (2009 student 20)>

Geen teenstellende verband word met die voortgang van die film geskep nie, en die woord “egter” kan gevolglik weggelaat word sonder om enige van die betekenis te laat verlore gaan. Hierdie foutiewe gebruike sal tydens die analiseproses geëlimineer word.

Wanneer die merkers “egter” en “maar” saam gebruik word, is een van die twee woorde ook ’n stopwoord. Dubbele teenstelling is onnodig en dra nie by tot die betekenis nie. ’n Voorbeeld hiervan is die volgende:

(8) Die verskil is hier **egter** dat haar liggaam nie slegs deur ouderdom geraak is nie, **maar** ook deur kinders wat sy moes baar en grootmaak... <Opstel honneurskorpus (2009 student 31)>

Die onderwerp wat hier ter sprake is, is die verandering in die vrou se liggaam, en die teenstelling kom voor tussen ouderdom en kinders baar en grootmaak. Die merker “maar” toon dus die teenstelling aan, terwyl “egter” slegs as ’n stopwoord voorkom, wat nie in die analiseproses in ag geneem sal word nie.

- **Redegewende verbandsmerkers**

Redegewende verbandsmerkers toon baie spesifieke semantiese relasies met die voorafgaande stuk en vervul ’n verklarende funksie. Die een gedagte dien ter versterking van die ander. ’n Lys met redegewende verbandsmerkers kom vervolgens in Tabel 2.6 voor.

<b>Redegewende verbandsmerkers</b>	
afhangende van	‡ Die studente sal almal slaag, <b>afhangende van</b> die tyd wat hulle spandeer aan voorbereiding vir die eksamen.
hang af van	Hierdie faktore kan ’n groot invloed hê op die finansiële sukses van die sokkerfees want die sukses <b>hang af van</b> die totale kaartjies wat verkoop is. <i>Uit korpus 1(29)</i>
berustend op	‡ Die studente sal almal na die fees gaan, <b>berustend op</b> hulle maandelikse toelaag en die prys van die kaartjies.
aangesien	...misdaad een van die grootste bekommernisse is <b>aangesien</b> Suid-Afrika die hoogste misdaad syfer ter wereld het. <i>Uit korpus 1(151)</i>

siende dat	<p><b>Siende dat</b> die infeksiekoers syfers so hoog is is die Afrikaner Burgerlike Netwerk (ABN) tans besig om planne te beraam vir 'n beter toekoms.</p> <p><i>Uit korpus 2(18)</i></p>
met die dat	<p><b>Met die dat</b> daar so baie kaartjies is en die kaartjies so vinnig verkoop, bewys dat die mense reg oor die wêreld 'n baie groot belangstelling daar in het.</p> <p><i>Uit korpus 1(5)</i></p>
omdat	<p>Die gemeenskap leef ook al hoe meer met kleiner inkomste, meestal <b>omdat</b> die broodwinners in baie huishoudings gesterf het.</p> <p><i>Uit korpus 2(3)</i></p>
omrede	<p>Suid-Afrikaners sal nooit weer 'n geleentheid soos die Wêreldbeker wil huisves nie, <b>omrede</b> daar altyd die vrees sal wees dat handeldryf van ons kinders en vrouens sal plaas vind.</p> <p><i>Uit korpus 1(109)</i></p>
deurdat	<p>Sy geheue word gedwonge aangewakker <b>deurdat</b> hy verplig is om aansoek te doen om amnestie vir 'n sekere gebeurtenis...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i></p>
anders	<p>Die ondernemings wat verblyf aanbied aan die toeriste sal bekostigbare pryse moet maak, <b>anders</b> gaan die toeriste nie daar wil bly nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(38)</i></p>
as	<p>Die ekonomie kan swaar daaronder ly <b>as</b> ondernemings nie stappe neem teen die voorkoming van VIGS nie.</p> <p><i>Uit korpus 2(1)</i></p>
indien	<p><b>Indien</b> 'n land gekies word om die Fifa Sokker-Wêreldbeker toernooi aan te bied moet dit 'n impak op die land hê.</p> <p><i>Uit korpus 1(123)</i></p>

waar	Hierdie aspekte sal, <b>waar</b> van toepassing, afsonderlik op veral die film se twee hoofkarakters (Jan en Sarel) toegepas word. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i>
ingeval	‡ Die brandweer was op die toneel, <b>ingeval</b> die voertuig aan die brand geslaan het.
mits	Tog blyk dit duidelik dat die 2010 Wêreldbeker-sokker 'n sukses sal wees <b>mits</b> daar na alle aspekte van die voorbereidings vir die toernooi gekyk word. <i>Uit korpus 1(116)</i>
as gevolg van (a.g.v.)	Dit is al so erg dat van die onderwysers nie kan skool toe gaan <b>as gevolg van</b> die siekte of virus. <i>Uit korpus 2(52)</i>
daarom	Alle besighede wil hul produkte en dienste verkoop en het 'n goeie bemarkings strategie nodig, en <b>daarom</b> stel hul dan iemand (bemarkers) aan om dit professioneel te doen... <i>Uit korpus 1(83)</i>
om die rede/om dié rede	Die eier wat Eurinome, die vrou, verskaf het vir die ontstaan van alles. Hier word die maker van die heelal uitgebeeld as 'n vrou. <b>Om die rede</b> kan daar gesê word dat Pieter daarna verwys dat die vrou ontstaan van alles is. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i>
weens die rede	...maar 'n besmette persoon sal 'n swak lewenstyl besit <b>weens die rede</b> dat hulle meskien te swak is om om te sien na die boerdery... <i>Uit korpus 2(101)</i>
vir dieselfde rede	Met die verwagte oorsese besoekersgetal van ongeveer drie honderd en vyftig duisend, kan ons met redelike sekerheid verwag dat daar invloede sal wees wat Suid-Afrika gaan beïnvloed. <b>Vir dieselfde rede</b> kan ons aanvaar dat die onderwys ook beïnvloed sal word... <i>Uit korpus 1(46)</i>

<p>nog een rede/n ander rede</p>	<p>Met al die misdaad en negatiwiteit wat daar reeds in Suid-Afrika is gaan die wettig making van prostitusie net <b>nog een rede</b> wees hoekom buitelanders nie Suid-Afrika wil besoek nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(109)</i></p>
<p>kan 'n rede wees/is 'n rede</p>	<p>Nog 'n impak wat vigs op Suid-Afrika het is dat baie kinders albei hulle ouers verloor as gevolg van MIV/Vigs wat dan <b>die rede is</b> dat hulle weeskinders word.</p> <p><i>Uit korpus 2(90)</i></p>
<p>die rede wat</p>	<p>...voer hierdie beeld van die gemeenskap verder wanneer hy sê dat 'n drempel 'n nuwe begin en nuwe statusse simboliseer. <b>Die rede wat</b> hy hiervoor verskaf is die grens waaroor 'n bruidegom sy bruid dra...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i></p>
<p>die rede vir/n rede vir</p>	<p>Die enjambement daarin verleen 'n element van tydsverloop aan die gedig en <b>die rede vir</b> die gebruik van die enjambement is om die leser langsaam te laat lees...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i></p>
<p>die rede hiervoor/n rede hiervoor/een rede hiervoor</p>	<p>...was al voorheen verlief gewees, alhoewel hulle dit nie geweet het toe hulle ontmoet het nie. <b>Die rede hiervoor</b> is dat hulle mekaar van hulle geheue uitgevee het...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 25</i></p>
<p>die rede daarvoor/n rede daarvoor/een rede daarvoor</p>	<p>Toerisme is Suid-Afrika se grootste inkomste en daar is net <b>een rede daarvoor</b>. Suid-Afrikaners weet hoe om vreemdes welkom te laat voel.</p> <p><i>Uit korpus 1(105)</i></p>
<p>die rede waarom</p>	<p>Die verkoop van hierdie baadjie sal bydra tot die goei van die land se ekonomie. <b>Die rede waarom</b> daar sulke baadjies ontwerp is, is hoekom Suid-Afrika se misdadaasyfer baie hoog is.</p> <p><i>Uit korpus 1(94)</i></p>

derhalwe	Die woorde is deurgaans steeds semanties verwant en skep <b>derhalwe</b> binding in die teks. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i>
dienooreenkomstig	‡ As 'n mens gereeld gaan oefen sal jy <b>dienooreenkomstig</b> fikser word.
dus	Die studente wat met MIV/Vigs besmet is kan nie hulle kennis bydrae tot die ekonomie nie, omdat hulle afwesig gaan wees van die werkplek en hulle nie meer produktief kan wees om 'n inkomste te verdien nie. <b>Dus</b> verloor die Suid Afrikaanse ekonomie mense wat geletterd is... <i>Uit korpus 2(55)</i>
gevolglik	Die studente voltooi nie hulle studie kurses nie, <b>gevolglik</b> styg die werkloosheidsyfer weer. <i>Uit korpus (71)</i>
hierom	Volgens hom kan die mens nie verder as 'n liggaamlike en sterflike perspektief reik nie. Juis <b>hierom</b> word sy poësie as aards gekarakteriseer... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 28</i>
om hierdie rede	Hierdie enigste geordende reeks is noemenswaardig vanweë die feit dat daar eintlik geen orde rakende tyd aan die verteller se herinneringe toe te skryf is nie. Juis <b>om hierdie rede</b> word die geordende reeks effens geskommel. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i>
namate	Misdad, korrupsie en geweld se syfers gaan baie styg <b>namate</b> die toeriste ons land binne kom. <i>Uit korpus 1(56)</i>
na aanleiding (hier)van	Cronje (2009) meen egter dat hierdie stereotipiese uitbeelding van mans deur die massamedia getransformeer word van 'n emosioneel onderontwikkelde spesie tot 'n komplekse onafhanklike geslag. <b>Na aanleiding hiervan</b> kan gesê word dat sterk onderskeid [nog altyd] tussen manlikheid en vroulikheid getref kan word [is], maar dat die rolle wat hierdie twee genders speel sedertdien begin verander het. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i>

nogtans	Die skool termyn is gewoonlik nie meer as 2 weke uit mekaar uit nie, dit gee genoeg tyd vir onderwysers om al die nodige werk van die kurrikulum te behandel met die leerders voor die Junie eksamen. <b>Nogtans</b> moet die skoolwerk deeglik deur gewerk word met die leerders en nie af gejaag word nie... <i>Uit korpus 1(66)</i>
om...te	Groot fokus is geplaas op die opgradering van paaie <b>om</b> vervoer <b>te</b> vergemaklik. <i>Uit korpus 1(18)</i>
op die ou end	Leerders moet self hard werk om die vrugte <b>op die ou einde</b> te pluk. <i>Uit korpus 1(143)</i>
eindelik	Na aanleiding van die inhoud, kom dit duidelik na vore dat ons jeug generasie aan soveel negatiewe aspekte blootgestel word dat dit <b>eindelik</b> oorheersend is... <i>Uit korpus 1(149)</i>
uiteindelik	...begin deur hom klavierlesse te gee en dit <b>uiteindelik</b> lei tot die herstel van haar ekwilibrium wanneer hulle as 'n paartjie terugkeer... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 29</i>
op die voorwaarde dat	Weereens tree die wet as 'n begrensende middel op wanneer die staatsamptenaar aan Susan sê dat Pieter slegs herklassifiseer kan word <b>op die voorwaarde dat</b> Matthys hom eers moet aanneem. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i>
op die kondisie dat/met dien verstande dat	‡ Die studente mag 'n raad stig, <b>op die kondisie dat/met dien verstande dat</b> dit aan die universiteit se beginsels voldoen.
op grond van	Meeste van die lyers vrees 'n nuwe leefwyse wat aangeleer moet word. <b>Op grond hiervan</b> kan die effek van Miv/Vigs lei tot groter maatskaplike kwessies naamlik werkloosheid en armoede. <i>Uit korpus 2(25)</i>

sodat	Eers is daar 'n nabyskoot van Alex, en direk daarna 'n verafskoot van die veld wat vinnig verbybeweeg, <b>sodat</b> 'n mens die effek kry dat jy in 'n bewegende motor is en by die venster uitkyk. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 40</i>
tensy	Die volgende is onderskeibare elemente van fantasie soos deur Rademeyer, <b>tensy</b> anders aangedui... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 6</i>
want	Die slaagsyfers op skool kan slegs benadeel word met die wêreldbeker in Suid-Afrika, <b>want</b> skoolwerk word af gejaag in die klaskamers... <i>Uit korpus 1(66)</i>

Tabel 2.6: Voorbeelde van redegewende verbandsmerkers

Daar word saamgestem met Carstens (1997:292) se subindeling van die merker “indien” as 'n voorwaardelike merker, omdat dit die voorwaarde skep van een handeling/gebeurtenis wat moet plaasvind, voordat 'n volgende handeling/gebeurtenis kan geskied (oorsaak-gevolg). Omdat die een handeling aanleiding gee tot die volgende handeling, is die hoofkategorie eerder redegewend, en nie tydsaanduidend soos Carstens (1997:292) aanvoer nie.

Die redegewende verbandsmerker “as” word deur Carstens (1997:292) verder gekategoriseer as voorwaardelik, soos in die geval van die volgende: Die studente sal nie die swemsessies bywoon **as** daar nie lewensredders langs die swembad teenwoordig is nie. Dit is opvallend om in die korpora te sien dat die sinne waarin dié woord voorkom, ook omgekeerd kan wees, soos dit in die volgende voorbeeld voorkom:

(9) **As** jy 'n gastehuis of hotel besigheid oop maak het, het jy goed gedink.  
<Korpusopstel 1(108)>

Hiermee word geïmpliseer dat die voorwaarde om 'n gastehuis of hotel te open, 'n goed deurdagte plan was.

Die merker “vervolgens” word dikwels met “gevolglik” verwar. Soos in die volgende voorbeeld gesien word, word “gevolglik” verkeerdlik in die plek van “vervolgens” gebruik:

(10) Met ander woorde hoe die karakters geklee is, watter items op die stel is, waar die film afspeel en die algemene storielyn van die film. **Gevolglik** sal die genre van die film bespreek word... <Opstel honneurskorpus (2009 student 29)>

In dié voorbeeld is dit duidelik dat die bespreking van die genre nie 'n gevolg is van enige voorafgaande inligting nie, en dat dit bloot 'n nuwe hoofpunt is wat ingelei moes word deur middel van die merker “vervolgens”. Hierdie foutiewe woordkeuses sal tydens die analiseproses geëlimineer word.

Verder is daar ook verwarring tussen die gebruik van die merkers “mits” en “tensy”. Die gevalle waar die verkeerde woord in die bepaalde konteks gebruik is, sal tydens die analiseproses geëlimineer word. Volgens die korpora word die merker “mits” soms verkeerdelik aangewend wanneer dit in die plek staan van “tensy”. 'n Voorbeeld hiervan is die volgende:

(11) Die virus is gevaarlik, **mits** die regte behandeling verkry word. <Korpusopstel 2(101)>

Die merker “mits” word korrek gebruik in 'n sin soos die volgende: Die virus is nie gevaarlik nie, **mits** die regte behandeling verkry word. Om die betekenisverskil duideliker te maak, kan die merker “mits” met “as” vervang word, terwyl die merker “tensy” met “behalwe wanneer” vervang kan word.

### • Tydsaanduidende verbandsmerkers

Tydsaanduidende verbandsmerkers impliseer iets van onder meer die volgorde waarin idees gerangskik is, maar ook die tyd waarop byvoorbeeld navorsing gedoen is.

Dit is belangrik om te onderskei tussen teksinterne tydsaanduidende verbandsmerkers en tekseksterne tydsaanduidende verbandsmerkers. Teksinterne merkers verwys na situasies binne die teks, soos in die volgende voorbeeld geïllustreer word:

(12) Hierdie voorbeeld van kollokasie sluit aan by die  **vorige**, maar brei terselfdertyd daarop uit... <Opstel honneurskorpus (2009 student 15)>

In hierdie geval verwys die woord “vorige” na ’n ander teksgedeelte, wat dus ’n voorbeeld van ’n endoforiese merker is. Wanneer ’n teksinterne merker verwys na die makrostruktuur van die teks, byvoorbeeld ’n aanduiding van wanneer watter hoofpunt in die teks bespreek sal word, is dit ’n voorbeeld van ’n raammerker. Dit is gevolglik duidelik dat teksinterne merkers wat ’n aanduiding gee van tyd, ander metadiskoersfunksies vervul as blote verbandsmerkers.

Tekseksterne merkers aan die ander kant verwys na situasies buite die teks. ’n Voorbeeld van so ’n tekseksterne merker kom in Carstens (1997:293) voor: “Antjie Krog se eerste digbundels was meer egosentries van aard. HAAR LATERE VERSE het ’n nugterder en strakker kyk op die lewe uitgebeeld. OPSOMMEND beskou, het sy heelwat ontwikkel in haar lewensbeskouing.” In dié voorbeeld word daar na eksterne tyd verwys; tyd wat nie verband hou met die chronologie van die teks nie, maar eerder oor die tyd van ’n handeling/proposisionele materiaal wat buite die teks staan.

Verder moet daar ook onderskei word tussen bywoordelike bepalinge wat suiwer die representasie van die konteks is, teenoor verbandsmerkers wat twee stukke inligting (gebeurtenisse/handelings) orden. ’n Voorbeeld van ’n bywoordelike bepaling van tyd is die woord “nou” in die volgende sin: Dit word **nou** vinnig koel. (*Uit* Ponelis, 1979:7). Hier is nie stukke inligting wat aan mekaar geskakel word/georden word deur middel van ’n verbandsmerker nie. Bywoordelike bepalinge van tyd sal dus nie by tydsaanduidende verbandsmerkers ingereken word nie.

Wanneer daar na raammerkers (kyk Afdeling 2.5.1.1.2) en endoforiese merkers (kyk Afdeling 2.5.1.1.3) verwys word, word gesien dat dié merkers teksinterne tydsaanduidende verbandsmerkers is. Dit verwys eksplisiet na die **hoofdele van die teks of na elemente van die skematiese teksstruktuur**. Die raammerkers sal nie as tydsaanduidende verbandsmerkers ook geklassifiseer word nie. Slegs die tekseksterne woorde wat ’n aanduiding van tyd is, sal onder die kategorie van tydsaanduidende verbandsmerkers ingesluit word.

Om die verskil tussen tydsaanduidende verbandsmerkers en raammerkers verder te illustreer, kan die woord “daarna” as voorbeeld gebruik word, waar gelet moet word op die proposisie waarna verwys word. As daar bloot na twee handelings verwys word, soos in die volgende voorbeeld, word ’n tydsaanduidende verband aangetoon:

(13) Later het hy haar toe vermoor omdat hy nie met die vernedering kon saamleef nie. **Daarna** volg ’n swart skerm... <Opstel honneurskorpus (2009 student 25)>

Wanneer daar na 'n ander teksgedeelte verwys word, soos 'n hoofpunt wat ná 'n ander hoofpunt bespreek gaan word, vervul die woord “daarna” die funksie van 'n raammerker:

(14) Vervolgens gaan daar eerstens 'n oorsig oor die teks gegee word ter kontekstualisering. **Daarna** gaan gelet word op die tekslinguistiese konsepte van kohesie, koherensie, intensionaliteit en aanvaarbaarheid... <Opstel honneurskorpus (2009 student 15)>

Die lys met tydsaanduidende verbandsmerkers wat in die studie gebruik sal word, kan vervolgens in Tabel 2.7 gevind word.

Tydsaanduidende verbandsmerkers	
alvorens	Die verdeling word aangetoon deur die plekname op aparte bladsye te plaas <b>alvorens</b> die narratief verder aangaan. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i>
voordat	Leeders moet op jong ouderdomme deur opvoeders in kennis gestel word oor die siekte <b>voordat</b> hul seksueel aktief raak. <i>Uit korpus 2(12)</i>
voor	In amper alle gelowe is dit belangrik om eers jouself as persoon te leer ken en aanvaar, <b>voor</b> jy werklik een met jou skepper kan wees. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 6</i>
daarna	Dan word die dogtertjie in die omgekeerde perspektief afgeneem waar sy opkyk na die hemel. <b>Daarna</b> fokus die kamera deur 'n ekstra nabyskoot op die oog van die dogtertjie. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 25</i>
dan	Leeders wat siek word kan nie skool bywoon nie, en raak <b>dan</b> agter met hulle werk. <i>Uit korpus 2(8)</i>

voorts	Die gedig, ...[slegs bladsynommers word <b>voorts</b> aangedui]... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i>
vorige	Om ouers en onderwysers gerus te stel sal winter skool steeds aangebied word soos <b>vorige</b> jare vir leerders wat bekommerd is oor hul punte en vordering. <i>Uit korpus 1(37)</i>
hieropvolgend	‡ Die kamera neem 'n hoë skoot van bo. <b>Hieropvolgend</b> word 'n naby skoot van die karakter geneem wat die kyker se aandag vestig op die plooi van die karakter.
hierna	Die vinnige wisseling tussen skote word metafories vir die karakters se aanhoudende wisseling in gemoedstoestand. Die kameraskoot wat <b>hierna</b> volg is 'n skoot van direk bo die karakters. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 20</i>
hiervandaan	‡ Jou dissipline was nie na wense nie. <b>Hiervandaan</b> sal jy maak soos ek sê.
intussen	Alhoewel dié virus eeue lank bestaan, is daar nog geen kuur om die epidemie te genees nie. <b>Intussen</b> onderdruk dokters die siektes wat met MIV/Vigs gepaard gaan, deur antibiotika en hope vitamene voor te skryf. <i>Uit korpus 2(54)</i>
onderwyl	‡ Die studente sal die toets skryf <b>onderwyl</b> ek klasvoorbereiding doen.
solank	‡ Gaan jy <b>solank</b> aan met jou huiswerk, terwyl ek die tafel dek.
later	Dit het die gevolg dat die menslike liggaam nie meer oor die nodige vermoë beskik om ander siektes te bestry nie en <b>later</b> beswyk aan ander siektes. <i>Uit korpus 2(49)</i>
latere	Die topografiese grens wat die verskuiwing van dorpsgebied na plaasgebied, en die <b>latere</b> terugkeer na dorpsgebied teweegbring, gee terselfdertyd ook aanleiding tot 'n simboliese verskil. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i>

'n kort rukkie tevore	‡ Die seun eet middagete. <b>'n Kort rukkie tevore</b> was hy nie honger nie.
nadat	Die eerste strofe vertel van die reis van 'n druppel wyn van waar dit in die see val <b>nadat</b> die bottel waaruit dit kom teen 'n boot stukkend geslaan word. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 37</i>
noudat	...hy was fisies afgesluit van die wêreld en <b>noudat</b> hy weer terug is daarin ervaar hy alles asof dit nuut is... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 23</i>
op hierdie oomblik	...en sy vriende probeer karre was om die geld in te samel, maar dit is onsuksesvol. <b>Op hierdie oomblik</b> lyk dit hopeloos en almal beseft dat hulle moontlik die gimnasium sal verloor. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 20</i>
op daardie oomblik	...dat sy hulle afgeloer het, maar sy het steeds genot daaruit geput aangesien hulle <b>op daardie oomblik</b> dit nie geweet het nie. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 20</i>
die volgende oomblik	Onheilspellende atmosfeer, huis, donkerte, musiek, en <b>die volgende oomblik</b> is alles die teenoorgestelde, perfekte huis, lig... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 1</i>
op die ou end	Die taal wat gebruik word moet ook in die eenvoudigste vorm wees sodat daar nie te veel woorde is wat <b>op die ou einde</b> nie die kommunikasiedoelwit bereik nie. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 38</i>
eindelik	Christian beseft <b>eindelik</b> dat dit noodsaaklik vir hom en Christine is om hul geheime vir mekaar te vertel, en met mekaar eerlik te wees. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 34</i>

uiteindelik	Hy kom telkens op 'n ander plek uit en ontmoet <b>uiteindelik</b> 'n ou kwaai oom wat onbehelpsaam is. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i>
sedert	Suid Afrika het al vele groot sport toernooie suksesvol aangebied <b>sedert</b> 1994 insluitend die 1995 Rugby wêreld beker, die 2003 Krieket wêreld beker, en nog velle meer. <i>Uit korpus 1(37)</i>
vandat	<b>Vandat</b> die papier met Suid-Afrika se naam op uit sy koevert getrek is, is daar verskriklike opwinding in ons land. <i>Uit korpus 1(152)</i>
sedertdien	Na aanleiding hiervan kan gesê word dat sterk onderskeid [nog altyd] tussen manlikheid en vroulikheid getref kan word [is], maar dat die rolle wat hierdie twee genders speel <b>sedertdien</b> begin verander het. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i>
sodra	Dit beteken dat hy die droomwêreld, of sy droom bestaan ingaan <b>sodra</b> hy die deur van sy kothuis oopstoot. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i>
telkens	Soos reeds vermeld is die ongeordende reeks geslaagd in die rol as bindingsmiddel deurdat die semantiese verwantskappe tussen die woorde en begrippe <b>telkens</b> bepaalde konsepte oproep wat deurgaans binding en samehang bewerkstellig. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i>
terwyl	<b>Terwyl</b> Bastian in die solderkamer van die skoolgebou sit en The Neverending Story lees, kom hy agter dat die inwoners van Fantastice bewus is van hom, Bastian, wat besig is om die boek te lees. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 34</i>
toe	Dit is 'n faktor wat dalk nie in ag geneem was <b>toe</b> daar besluit is om die vakansie met 'n paar weke te verleng nie. <i>Uit korpus 1(15)</i>
tot	Die gevolge van hierdie faktore is dat onopgeleide personeel word in die klaskamers van die betrokke onderwysers

	geplaas, <b>tot</b> hulle [opgeleide personeel] weer instaat is om terug te keer na die skool toe. <i>Uit korpus 2(105)</i>
totdat	Hy probeer om sy geweldadige lewe wat hy gelei het te vergeet en onderdruk, <b>totdat</b> omstandighede hom dwing om aansoek te doen om amnestie by die Waarheid en Versoeningskommissie. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i>
vantevore  voorheen	‡ Die mense het <b>vantevore</b> geen belangstelling getoon in 'n sportbyeenkoms nie.  ...dat minder buitelandse aanhangers verwag word as wat daar <b>voorheen</b> gedink is... <i>Uit korpus 1(141)</i>
vroeër	Die oomblik toe hy sy deur oopmaak en 'n ander gesin aan die anderkant sien, het sy droom van <b>vroeër</b> 'n snaakse kinkel gekry. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i>
wanneer	Die hoogtepunt van die verhaal word bereik <b>wanneer</b> Antreyu sonder die geneesmiddel na die Childlike Empress moet terugkeer. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 34</i>

Tabel 2.7: Voorbeelde van tydsaanduidende verbandsmerkers

Die woorde “dan”, “sodra” en “terwyl” wat by die tydsaanduidende verbandsmerkers ingesluit is, bevat ook 'n gevolgtrekkende ondertoon (dus redegewende verband). Vergelyk die volgende voorbeeld:

(15) Wanneer 'n kind televisie kyk, **dan** gebruik hy sy verbeelding om te probeer verstaan. <Opstel honneurskorpus (2009 student 24)>

Dié sin is nie slegs 'n aanduiding van die tyd/volgorde waarin gebeurtenisse plaasvind nie, maar dit is ook 'n aanduiding van die een handeling wat die ander handeling veroorsaak (die poging om 'n beter begrip te verkry deur middel van verbeelding, is die gevolg van televisie kyk). Hierdie voorbeelde sal slegs onder die tydsaanduidende kategorie ingesluit word, omdat

die fokus eerder is op die chronologie (tydsaanduidende verband) as op die implisiete gevolgtrekking wat afgelei kan word (redegewende verband).

### 2.5.1.1.2 Raammerkers

Raammerkers verwys volgens Hyland (1998:442) eksplisiet na die hoofdele van die teks of na elemente van die skematiese teksstruktuur. Hierdie stelling kan aan die hand van die beeld van 'n begeleide skryfstuk verduidelik word. In só 'n skryfstuk word sommige gedeeltes van 'n opstel aan studente verskaf om hulle sodoende deur die skryf van die teks te lei. Die gegewe gedeeltes is gewoonlik dele wat iets oor die struktuur aandui, byvoorbeeld die chronologie van hoofgedagtes of die inleiding wat die hoofgedagtes (en die volgorde daarvan) weergee. Die elemente wat aan studente voorsien word, funksioneer op so 'n skryfstuk se makrovlak en is strukturele "begeleiers" wat as raammerkers beskou word. Raammerkers het dus te doen met die oorhoofse teksstruktuur; die teks se koherensie.

Hyland (1998:443) verduidelik dat raammerkers skuiwe in die diskoers aandui of die leser vir die volgende stap in die argument voorberei. Hy voorsien vier funksies van raammerkers: (1) om volgorde aan te dui (byvoorbeeld "eerstens", "tweedens", "daarna"), (2) om teksstadiums aan te kondig (byvoorbeeld "om saam te vat"), (3) om diskoersdoelwitte daar te stel (byvoorbeeld "my doel is om"), en (4) om onderwerpverskuiwings aan te toon (byvoorbeeld "verder", "nou").

Voorbeelde van dié merkers wat op die makrovlak van die teks werk, kan in Tabel 2.8 gevind word.

Raammerkers	
alvorens	<b>Alvorens</b> die inleidende teoretiese aspekte uitgelig word, word 'n sinopsis van die storie vervolgens gegee. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i>
eerstens/in die eerste plek/die eerste saak	<u>MIV/Vigs statistieke</u> <b>Die eerste saak</b> wat bespreek sal word is die statistiek van MIV/Vigs onder onderwysers en leerders. Volgens Rademeyer (2010) het sowat 1,8 miljoen leerlinge en 51 745 onderwysers MIV/Vigs. Dit blyk dat MIV/Vigs tans die grootste moordenaar van onderwysers is. Hierdie hoë syfers wys dat 'n groot hoeveelheid onderwysers MIV/Vigs het wat koomerwekkend is aangesien hulle as rolmodelle vir

	<p>leerders beskou word. 20% van Kwazulu-Natal en 16% van ander provinsies se onderwysers is MIV-positief en 7-8% skool –en departementshoofde is MIV-positief. Wat die syfers betref van studente is daar meer MIV-positiewe leiers in Oos-Kaap en Kwazulu-Natal as in ander provinsies.</p>
<p>tweedens/in die tweede plek/die tweede saak</p>	<p><u>Onkunde van MIV/Vigs onder Suid-Afrikaners</u></p> <p><b>Die tweede saak</b> wat bespreek gaan word is die onkunde van MIV/Vigs-leiers van Suid-Afrika. Ek is van mening dat onkunde een van die hoof oorsake is van die hoë MIV/Vigs syfers van onderwysers en leerders. Dit is egter vanselfsprekend dat Suid-Afrikaners al gehoor het van die MIV/Vigs epidemie, maar die vrae wat gevra word is: weet Suid-Afrikaners wat MIV/Vigs is, wat die oorsake en gevare is. In koerante lees ons dat mense blind is vir gevare. “Dis moeilik om hulle te oorreed om seksueel verantwoordelik op te tree.” sê Harris. Daar is ’n anti-retrovirale behandeling wat volgens Me. Tjikuua “’n positiewe invloed op die MIV-positief syfers sal hê.” Dr. Norbert Foster, het gesê na aanleiding van die beskikbaarheid van anti-retrovirale middels, dat “die Ministrie beoog om teen die einde van die jaar die middels vir staatspasiënte beskikbaar te hê.” Daar is egter nog geen verandering aan die negatiewe invloed van MIV-positiewe onderwysers op leerders.</p>
<p>derdens/in die derde plek/die derde saak</p>	<p><u>MIV-positiewe ouers en onderwysers</u></p> <p><b>Die derde saak</b> van MIV-positiewe ouers en onderwysers sal bespreek word. Duisende vigsweessies word daaglik gebore en ouers wat daarna sterf. Daar word geskat dat daar in 2013 160 000 vigsweessies sal wees. Hierdie MIV-positiewe ouers en onderwysers sal dus nie enige sukses met leerders kan behaal nie, weens te veel siekte afwesighede, negatiewe houdings en geen lewenslus.</p> <p><i>Uit korpus 2(76)</i></p>

laaste/ten laaste	Dit bring my by my <b>laaste</b> punt. <i>Uit korpus 2(54)</i>
laastens	<b>Laastens</b> word 'n politieke invloed op die ekonomie bespreek. <i>Uit korpus 2(108)</i>
ten slotte	<b>Ten slotte</b> sal daar bespreek word of die impak van die Wêreldbeker Sokker, 'n positiewe of negatiewe impak gehad het op die toerismebedryf. <i>Uit korpus 1(31)</i>
daarna	Eerstens sal gekyk word na die ekonomiese impak. <b>Daarna</b> na die verbeterde beeld van ons land. <i>Uit korpus 1(123)</i>
hierna	<b>Hierna</b> word vyf dele of tonele van die film Everything is illuminated geanaliseer. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 40</i>
dan	Ek gaan net 'n paar aspekte noem wat ek dan my navorsing oor gaan doen en <b>dan</b> my eie mening byvoeg. <i>Uit korpus 1(5)</i>
eindelik	≠ <b>Eindelik</b> sal 'n gevolgtrekking gemaak word rakende die impak van MIV/VIGS op die samelewing.
die doel is om	<b>Die doel</b> van hierdie taak <b>is om</b> die invloed wat Miv/Vigs op Suid-Afrika het te bespreek. <i>Uit korpus 2(61)</i>
ten doel	Die ontleding het dit <b>ten doel</b> om aan te toon hoe die samehang van hierdie kortverhaal bewerkstellig word. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 14</i>
om af te sluit/sluit ek af/ter afsluiting	Met die woorde van Jerome Valcke, die sekretaris-generaal van FIFA, <b>sluit ek af</b> : “Almal gaan baat vind by die wêreldbeker, nie net FIFA nie, Suid-Afrika gaan na hoë hoogtes geneem word.” (Anon; 2009:1) <i>Uit korpus 1(126)</i>

<p>samevattend/om saam te vat</p>	<p><b>Samevattend</b></p> <p>Die reis terug na die geboorteplaas word deur Pieter as traumaties ervaar. Hierdie trauma noodsaak 'n heroorweging van identiteit en 'n reoriëntasie binne die simboliese orde. Dit geskied primêr deur die wyse waarop die traumatiese ervaring impakkeer op sy vermoë tot representasie. Slegs na die dans om die vuur, wanneer Christelle vermoor word, kan hy uiteindelik sê “ek is vry”. Hierdeur neem Pieter beheer oor sy eie subjektiwiteit en identiteit [...]</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 19</i></p>
<p>oorsigtelik</p> <p>opsommend</p>	<p>‡ Na aanleiding van die bespreking kan <b>oorsigtelik</b> gesê word dat die sokker wêreldbeker 'n positiewe impak op die land sal hê.</p> <p><b>Opsommend</b> kan geargumenteer word dat die verspreiding en voorkoming daarvan nie net van die regering afhang nie, maar van elke individu.</p> <p><i>Uit korpus 2(98)</i></p>
<p>op die oomblik</p> <p>nou</p>	<p>‡ <b>Op die oomblik</b> sal aandag geskenk word aan drie hoofpunte, naamlik veiligheid, wins en werknemerswelstand.</p> <p>Daar sal <b>nou</b>, na aanleiding van Cloete se indeling van leksikale kohesie, na die artikel gekyk word ten einde te illustreer hoe leksikale kohesie in 'n meer formele teks funksioneer.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 10</i></p>
<p>sal deur die verloop van die skryfstuk</p>	<p>Die negatiewe effekte van die kwessie <b>sal deur die verloop van die skryfstuk</b> bespreek word.</p> <p><i>Uit korpus 2(25)</i></p>
<p>verder</p>	<p><b>Verder</b> sal hierdie werkstuk ook ondersoek instel na die wyse waarop hierdie motief in ander verhale voorkom...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 34</i></p>

vervolgens	Hierdie stellings en begrippe sal <b>vervolgens</b> aan die hand van voorbeelde uit films bespreek word... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 29</i>
voorts	<u>Die Psigologiese impak van Miv/Vigs op Suid-Afrika</u> <b>Voorts</b> sal die impak van Miv/Vigs op die gemeenskap bespreek word deur 'n nader blik op die psigologiese impak op geaffekteerde kinders, Miv/Vigs wat bydra tot ongelukheid en diskriminasie asook aanbevelings vir die verbetering van 'n Miv/Vigslyer se lewenstoestande. <i>Uit korpus 2(25)</i>
volgende	Ek wil my oortuiging stel aan die hand van die <b>volgende</b> : - oorsake - uitwerking - nasorg <i>Uit korpus 2(54)</i>
later	Taalnorme kan dus beskou word as 'n taal se spesifieke stel kodes en reëls wat deur sekere entiteite (soos <b>later</b> bespreek) bepaal word en wat veral toegepas moet word tydens die gebruik van 'n standaardweergawe van die taal (d.w.s. veral die taal waarin geskryf word). <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 38</i>
vorige	In die <b>vorige</b> paragraaf is die negatiewe invloed van MIV/Vigs bespreek, en volgende gaan die positiewe invloed bespreek word. <i>Uit korpus 2(63)</i>

Tabel 2.8: Voorbeelde van raammerkers

Die merkers “eerstens”, “tweedens”, “derdens”, “laastens”, “ten slotte”, “nou”, “verder”, “vervolgens” en “voorts” sal ook as tydsaanduidende verbandsmerkers geklassifiseer kan word wanneer die fokus op laasgenoemde saak is. Hierdie onderskeid word getref na aanleiding van 'n analise van die data in die konteks. Omdat hierdie studie op metadiskoers fokus, word dié woorde onder die kategorie “raammerkers” geplaas. Die betrokke woorde

verwys na die skematiese teksstruktuur eerder as wat die fokus op die tyd is waarop 'n bepaalde saak gebeur of bespreek word.

Daar word verwag dat die merker “ten slotte” aangewend sal word om die laaste hoofpunt in te lei, maar dit word ook in die plek van “samevattend”/ “om mee saam te vat” gebruik. Vergelyk die volgende voorbeeld:

(16) **Ten slotte** as ons kyk na die statistieke, impak en oplossings vir MIV/Vigs in ons skole in Suid-Afrika, sal daar daadwerklik moet opgetree word om MIV/Vigs te bekamp vir die toekoms. <Korpusopstel 2(16)>

Hier word die merker “ten slotte” by die gevolgtrekking gebruik waar die hoofpunte saamgevat word en waar 'n vooruitskouing op die toekoms gegee word.

Die merker “vervolgens” word dikwels verkeerdelik in die plek van die woord “volgens” gebruik. Vergelyk die volgende voorbeeld:

(17) **Vervolgens** bogenoemde sal Bruto Binnelandse Produk se produktiwiteit en leiding in die groei koers daal. <Korpusopstel 2(23)>

Hierdie foutiewe woordkeuses sal tydens die analiseproses geëlimineer word.

### **2.5.1.1.3 Endoforiese merkers**

Endoforiese merkers is die derde kategorie wat onder die interaktiewe kategorie uiteengesit word, en dit is uitdrukking wat na ander dele van die betrokke teks verwys (Hyland, 1998:443). Endoforiese merkers betrek nie verwysings na gedeeltes uit ander tekste ook nie, omdat daardie verwysings deel vorm van bewyse. Op hierdie wyse word addisionele materiaal aan die leser bekend gemaak.

Daar moet ook 'n onderskeid getref word tussen raammerkers en endoforiese merkers, omdat daar 'n definitiewe verskil tussen dié kategorieë voorkom. Soos reeds genoem (kyk Afdeling 2.5.1.1.2), het raammerkers te doen met die oorhoofse struktuur van 'n opstel. Dit verwys onder meer na die hoofpunte van die teks. Hierteenoor verwys endoforiese merkers nie na ander “komponente” van die teks nie, maar eerder na kleiner teksdeeltjies.

Om verder op hierdie stelling uit te brei, kan die endoforiese merker “voorafgaande” as voorbeeld gebruik word. Hierdie woord verwys terug na ’n voorafgaande idee; dus dit wat net voor die gebruik van die woord voorkom. Dit verwys nie noodwendig terug na ’n vorige hoofpunt of selfs ’n vorige paragraaf nie. Kyk Figuur 2.7 vir ’n uittreksel uit korpusopstel 1(5) om verder lig te werp op hierdie verduideliking.

## **Die impak van die 2010 Wêreldbeker sokker op Suid-Afrika**

### **Inleiding**

Daar is verskillende aspekte wat ’n impak op Suid-Afrika gaan in hou met die oog op die 2010 Sokker Toernooi. Ek gaan net ’n paar aspekte noem wat ek dan my navorsing oor gaan doen en dan my eie mening byvoeg.

### **Lyf**

**Eerstens** gaan ek skryf oor die impak wat die Wêreldbeker Sokker toernooi op Suid-Afrika se ekonomie gaan in hou. Daar is ’n moontlikheid dat dit ’n slegte impak kan hê. Suid-Afrika spandeer baie geld om nuwe stadions, paaie, lughawens uit te brei, ens. Dit beteken dat daar baie uitgawes is vir Suid-Afrika om dit moontlik te kan maak.

Dit kan ook ’n goeie impak inhou vir Suid-Afrika se ekonomie. Met die dat daar so baie kaartjies is en die kaartjies so vinnig verkoop, bewys dat die mense reg oor die wêreld ’n baie groot belangstelling daar in het. Suid-Afrika kan ook baie geld verdien deur hotelle, restaurante, ens.

**Bogenoemde** speel ’n baie groot rol in die toernooi omdat daar baie toeriste gaan kom wat blyplek en eet plek nodig.

My mening is dat Suid-Afrika baie kan kry uit die sokker toernooi. Nie net vir ons ekonomie nie maar ook vir ons beeld in die buitelande.

**Tweedens** gaan die toernooi ook ’n goeie ervaarenis vir Suid-Afrikaners sowel as buitelanders gee. Suid-Afrika se gees is groot en sterk wat die Toernooi aan betref en voel sterk daaroor. Verskeie departemente gaan rolle speel in die Toernooi byvoorbeeld die vloot, lugmag, weermag, ens.

**Laastens** sal dit ook veroorsaak dat Suid-Afrika op ander maniere kan geld maak. Gedurende die Toernooi sal baie items se pryse styg byvoorbeeld huise se waarde, brandstof, voedsel, water en elektrisiteit, ens. Die rede hoekom Suid-Afrika die pryse kan verhoog is omdat daar baie besoekers sal kom na Suid-Afrika vir die Toernooi, as dit noodsaaklike goed is wat hulle wil koop byvoorbeeld voedsel, dan het hulle nie 'n ander keuse as om dit te koop nie, maak nie saak wat die prys is nie.

*Figuur 2.7: Teks waarin endoforiese merker in groen geïllustreer word*

Die geel gemerkte merkers (“eerstens”, “tweedens” en “laastens”) is raammerkers wat in hierdie geval die hoofpunte van die opstel bekendstel. Alhoewel die groen gemerkte “bogenoemde” in die teks verkeerdelik in die plek van “voorgenoemde”/“voorgemelde” gebruik is, verwys dit terug na die vorige teksgedeelte (nie 'n vorige hoofpunt nie, maar slegs die voorgenoemde idee(s)). In hierdie geval verwys “bogenoemde” na die groot aantal mense wat verwag word om Suid-Afrika te besoek, en nie na die bedoelde finansiële implikasie wat die sokkertoernooi vir die land kan inhou nie. Du Toit en Smith-Müller (2003:39) sê dat 'n verwysing soos “bogenoemde” onbevredigend is, omdat dit die leser onderbreek en terugstuur na 'n vroeëre plek in die teks, sowel as onsekerheid laat of daar na inligting op dieselfde bladsy of verder terug verwys word. Wanneer 'n verwysing soos “bogenoemde” gebruik word, moet dus daarop gelet word dat dit duidelik is na watter “bogenoemde” teksgedeelte verwys word. “Voorgenoemde”/“voorgemelde” laat minder ruimte vir onsekerheid, omdat dit na die direk voorafgaande teksgedeelte verwys.

Endoforiese merkers kan ook groter teksgedeeltes insluit (soos in sommige gebruike van “bogenoemde”). Dit is egter belangrik om te let op die aard van daardie teksgedeelte waarna die merker verwys (sodat dit aan die leser duidelik is waarna verwys word) en nie na die hoeveelheid teks waarna dit verwys nie. Om saam te vat: Raammerkers verwys na 'n spesifieke afdeling/komponent/hoofpunt, terwyl endoforiese merkers na bepaalde idees verwys, ongeag of daardie idee op sigself 'n afdeling/komponent/hoofpunt is.

Kyk Tabel 2.9 vir die lys met voorbeelde van endoforiese merkers wat in die studie gebruik sal word.

Endoforiese merkers	
alvorens	<p><b>Alvorens</b> die postkolonialisme as reaksie op die kolonialisme en in terme van die effekte as nadraai van die era beskryf kan word, moet 'n vlugtige definisie van kolonialisme weergegee word. Young (2001:2) beskryf kolonialisme as 'n vorm van totale magsbeheer van een groep mense oor 'n ander. [...]</p> <p>Postkolonialisme is 'n omvangryke konsep wat deur verskillende teoretici op verskillende wyses en in terme van verskillende persepsies definieer word.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 39</i></p>
bogenoemde	<p><i>Kyk bespreking op. p.75</i></p> <p>Rademeyer, 2010 gee die volgende statistieke weer: sowat 1,8 miljoen leerlinge uit die totaal van 12 401 217 en 51 745 opvoeders uit 'n totaal van 372 000 is besmet. Volgens Klopper (aangehaal deur Rademeyer, 2010) het ongeveer 13,9% van die totale aantal opvoeders wat by onderwys betrokke is die virus. Tussen die leerders is die syfer 1% - 1,5% hoër. 'n Groot oorsaak vir hierdie hoë syfer kan die werkloosheid in ons land wees. Meer as 14 miljoen van die bevolking lewe van welsynstoelae wat, tans ongeveer R1100 per maand beloop. Uit die <b>bogenoemde</b> statistieke kan afgelei word dat daar talle leerders en opvoeders besmet is met die virus wat die opvoeding direk beïnvloed.</p> <p><i>Uit korpus 2(83)</i></p>
bostaande	<p>“Vigs neem eis op die ekonomie”, “Hospitale en klinieke word oorrompel deur Vigs pandemie”, “Die makroëkonomie word negatief beïnvloed deur Vigs” en “Geslag-ongelykheid lei tot MIV by vroue”. Die invloed van Vigs op onderwys word nie in een van die <b>bostaande</b> opskrifte genoem nie, waarom nie? Meer as 1,8 miljoen leerlinge en 51 745 onderwysers is tans besmet met MIV Vigs (Rademeyer, 2010).</p> <p><i>Uit korpus 2(109)</i></p>

dan	<p>Daar word bereken dat 159 000 nuwe werk geleenthede gaan wees. Met hierdie resessie in ons land kan dit baie voordele vir ons mense beteken. <b>Dan</b> is daar ook lang termyn voordele soos die gesê dat dit infrastruktuur wat jare daarna benut kan word. Dit sal die konstruksiebedryf laat toeneem.</p> <p><i>Uit korpus 1(60)</i></p>
in afdeling	<p>Verskeie gedigte in die bundel fokus op die ontstaan van die gedig en hoe die digter inspirasie kry vir dit waaroor hy dig (<b>vergelyk afdeling 2.3</b>).</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i></p>
kyk figuur	<p>≠ Die getal mense wat met MIV besmet is styg jaarliks. <b>Kyk figuur 3</b> vir 'n uiteensetting van die statistieke die laaste vier jaar.</p>
laaste	<p>Elke skool se hoogste punt is sy prestasies en deur werk wat te veel is en onderwysers wat te besig is, is in die eerste plek nadelig vir nuwe kennis ontwikkeling, want werk word net afgehandel en nie soos normaal in diepte behandel nie, so in die tweede plek presteer leerders nie soos altyd nie en in die <b>laaste</b> plek kry die skool nie die toekenning soos altyd nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(148)</i></p>
na aanleiding van	<p><b>Na aanleiding van</b> die voorafgaande definisies van en temas binne fantasie as genre, is dit makliker om...</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 6</i></p>
opvolgende	<p>≠ Uit die <b>opvolgende</b> aanhaling is dit duidelik dat kinders beïnvloed word deur MIV-positiewe ouers.</p> <p>“Geen kind kan tot sy volle vermoë presteer as daar 'n ouer in die huis is wat MIV-positief is nie.”</p>
hierbo	<p>2. Werkskepping vir duisende [...]</p> <p>3. 'n Rimpeleffek ontwikkel [...]</p>

	<p>4. Sokker belowe toenemende beleggings [...]</p> <p>5. Die Bruto Binnelandse produk(BBP) verhoog [...]</p> <p>6. 'n Vermenigvuldigingseffek vind plaas [...]</p> <p>7. Regering [...]</p> <p>8. Slot Uit die besprekings <b>hierbo</b> blyk dit dat die toernooi Suid-Afrika op alle ekonomiese vlakke sal bevoordeel. <i>Uit korpus 1(32)</i></p>
telkens	<p>Die funksie van dié leksikale elemente sal <b>telkens</b> aangetoon word deur eerstens die teks op makrovlak te bekyk en tweedens die teks op mikrovlak te analiseer. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 14</i></p>
vervolgens	<p>...se drie tipes ruimtes sal <b>vervolgens</b> bespreek word: Die afilmiese ruimte ... Die pro-filmiese ruimte ...Die ante-filmiese ... <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 32</i></p>
voorafgaande <sup>11</sup>	<p>Pieter wat swart geword het sorg ook vir botsings, aangesien die leser nie seker is of Pieter nog altyd swart was, maar net gedink het dat hy wit is in sy kop nie, en of hy nog altyd wit was en regtig swart geword het, en of hy wit is en hy net dink dat hy swart is nie. Die <b>voorgaande</b> is verwarrend, en daarom word dit skematies voorgestel. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i></p>
voorgenoemde	<p><i>Kyk bespreking op p.75 rakende “voorgenoemde”</i></p> <p>In die ondersoek na die teks kom die volgende vrae na vore: tot watter mate vertoon die teks as 'n samehangende</p>

<sup>11</sup> Die merker “voorafgaande” word soms verkeerdelik as “voorgaande” gebruik. Vier sulke voorbeelde kom in die korpora voor.

voorgemelde	<p>eenheid? Hoe word die samehang van die teks beïnvloed deur die leksiko-grammatiese keuses van die outeur? Is die teks geslaagd ten opsigte van die outeur se intensie? Dus, word die outeur se intensie duidelik oorgedra en so aanvaar? Is die teks in geheel aanvaarbaar? Aanvullende vrae hiertoe is of die leser se aanvaarding en interpretasie van die teks deur die outeur se keuses op leksiko-grammatiese vlak beïnvloed word en of die teks steeds geslaagd sal wees as lesers nie hiervan bewus is nie.</p> <p>Die voorgestelde antwoorde op die <b>voorgenoemde</b> vrae is dat die outeur op 'n kennelike wyse daarin geslaag het om haar intensie aan die leser(s) van die teks oor te dra en dat die teks deur lesers aanvaar word weens die samehangende aard daarvan.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i></p> <p>Venter (2010) beskryf simboliese grense as baie belangrik binne die grens “poëtika”, omdat hulle figureer as binêre opposisies of limietwaardes. Voorbeelde van hierdie opposisies of waardes is ryk/arm, manlik/vroulik, swart/wit, Engels/Frans, privaat/publiek, walging/aanvaarding. Na aanleiding van <b>voorgemelde</b> opposisionele verbande kan gesê word dat rassegrense 'n belangrike simboliese grens is (swart teenoor wit).</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 31</i></p>
-------------	--

vorige <sup>12</sup>	<p>Daar is ook 'n geweldige invloed van vigs op kinders vandag kinders met siek voogde/ouers word in 'n bluk gedruk en word geforseer om na familieledede met MIV om te sien as gevolg hier van word kinders in Suid Afrika nie meer bloot gestel aan geleenthede vir onderig nie. Na aanleiding van die <b>vorige</b> inligting sal kinderarbeid by die huis toe neem weens die verlies van 'n ouer of in sekere gevalle van beide ouers waar die kind dan verantwoordlik is om vir jonger sussies of boeties te sorg.</p> <p><i>Uit korpus 2(9)</i></p>
vroeër	<p>Hy vind haar verleidelik en hy het drome en fantasieë van haar gepaard met die simbool van passie en liefde (soos <b>vroeër</b> genoem) die roos.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 3</i></p>

Tabel 2.9: Voorbeelde van endoforiese merkers

#### 2.5.1.1.4 Bewyse

Die interaktiewe kategorie se vierde subkategorie is “bewyse”. Dit toon die oorsprong van tekstuele inligting aan wat buite die huidige teks ontstaan het, en as gevolg van hierdie eksterne oorsprong dra dit volgens Hyland (1998:443) by tot die leser se interpretasie van intertekstualiteit. Die funksie moet gebruik word, omdat daar in 'n akademiese omgewing van skrywers verwag word om na ander tekste in dieselfde veld te verwys. Lourens en Bedeker (2004:89) bevestig hierdie stelling deur aan te voer dat akademiese instansies en wetenskaplike publikasies verwysings na ander bronne vereis. Carstens en Van de Poel (2010:428) lig uit dat bewyse nodig is om 'n saak of argument te steun.

Dit is belangrik om hier te verstaan dat die gebruik van bewyse in die meganiese sin van of 'n bronverwysing insluit of nie, nie 'n waardeoordeel oor die **inhoud** van 'n betrokke werk insluit nie, maar slegs erkenning gee aan 'n eksterne bron om onder meer plagiaat te vermy. Waar wel 'n waardeoordeel by betrek word, is wanneer daar gekies word om 'n spesifieke bron bo 'n ander bron te gebruik.

<sup>12</sup> Wanneer dit terugverwys na 'n vorige teksgedeelte.

Van de Poel en Gasiorek (2007:57) tref 'n direkte verband tussen argumentasie en bronverwysings (bewyse), en beklemtoon dat alle stawende inligting of feitelike weergawes bewys moet word. Hierdie bewys(e) moet dan deur middel van gepaste bronverwysings in die teks geïntegreer word. Van de Poel en Gasiorek (2007:59) noem die inligting wat vanuit bronne verkry is (hetsy onder meer spesifieke gebeurtenisse of numeriese inligting) ter versterking van die argument, “geleende inligting”, omdat dit nie die outeur se eie feitelike gegewens is nie.

Kyk vervolgens na Figuur 2.8 vir 'n uittreksel uit korpusopstel 2(4) om te illustreer waar 'n bewys ingespan word ter versterking van die argument. Die teksverwysing is nie korrek volgens die Harvard-verwysingstyl gedoen nie, maar die outeur van die feitelike gegewens se besonderhede kom ten minste in die teks voor.

Hier volg 'n groter uitbreiding van die probleem. Daar is talle mense wat gediagnoseer is met MIV/vigs, ongeveer 16,9% van die bevolking. Dit trek tot onder die jong mense in wat nog in skole en universiteit is. Daar is sowat 3,4% van die studente en ongeveer 1,5% van “academics” wat gediagnoseer is met MIV-vigs. Die navorsing is uit gevoer deur die MIV-vigsprogram in die HEAids in samewerking met Hesa en EU. **Volgens Mnr. Chris Klopper is daar gesê dat ongeveer 13,9% van ondewysers en sowat 1,8 miljoen leerlinge het MIV-vigs.**

*Figuur 2.8: Teksgedeelte waarin 'n bewys as versterking van feitelike gegewens geïllustreer word*

Taylor (2009:161) waarsku egter teen oordadige aanhalings uit bronne wat slegs deur 'n paar skakelsinne saamgeflans word, omdat dit dan tot die volgende lei: “...you are allowing the words of somebody else to choke off you own chances of coming to understand and interpret the material”. Taylor (2009:162) is van mening dat oordadige teksverwysings dikwels voorkom wanneer die skrywer onseker is oor die inhoud waarvoor geskryf word. Dit is dan veral die geval by onervare skrywers, waar daar geskuil word agter die woorde van ervare skrywers. Sameflansing van bronne het nie slegs betrekking op direkte aanhalings nie, maar ook op parafrases. Dit gaan hier oor die idee en nie soseer oor die spesifieke woordkeuse of sinskonstruksie van 'n ander skrywer nie. Bewyse moet daarom sorgvuldig gebruik word, sodat dit steeds ruimte laat vir die skrywer se eie argumentasie.

Kyk Figuur 2.9 vir 'n voorbeeld uit korpusopstel 2(86) waar oordadige aanhalings (hetsy direkte aanhalings of parafrases) voorkom. Die teksverwysings is telkens met vetdruk aangetoon. Alhoewel die teksverwysings nie deurgaans korrek gebruik is volgens die

Harvard-verwysingstyl nie, is dit duidelik dat daar in Figuur 2.9 slegs idees uit bronne voorkom, en hier en daar 'n saamgeflansde sin. Selfs waar daar nie 'n teksverwysing voorkom nie, is dit duidelik dat dit feitelike gegewens is wat weergegee word wat wel vanuit 'n bron verkry is en dus in hierdie geval 'n voorbeeld van plagiaat is.

## 2 Miljoene mense leef (en sterf) met HIV/vigs

Alhoewel die totale aantal sterftes in Suid-Afrika afneem, is MIV/vigs steeds die grootste oorsaak **Pienaar (2009:1)**. Die hoofprobleem is uitgewys deur die Afrikaner Burgerlike Netwerk **Rademeyer (2010:1)** as 'n kombinasie van ondoeltreffende staatsdiens en 'n onbetrokke samelewing. Daar word bereken dat een uit tien mense in Suid-Afrika aan vigs- verwante siektes sterf in die ouderdomskategorie tussen 20 en 40 jaar.

### 2.1 Studente

Volgens navorsing deur die MIV/vigs-program in hoër onderwys, het 3,4% van studente en 1,5% van akademië aan 21 van die 23 Suid-Afrikaanse Universiteite MIV/vigs **Rademeyer (2010:1)**. Voorts is deur die studie bevind dat MIV/vigs se voorkoms hoër is onder swart studente (5,6%) en akademiese personeel (5,9%). Vigs-programme aan studente is noodsaaklik, anders berei 'n mens hulle eerder vir die graf voor as die werksplek **Rademeyer (2010:1)**.

### 2.2 Leerders

Skoksyfers wat vrygestel is, het getoon dat 1,8 miljoen leerders en 51 745 onderwysers met MIV leef. Die infeksie onder die leerders is 1-1,5% hoër as onder onderwysers **Rademeyer (2010:1)**. **Botha et al. (2002:4)** kom 10% van alle nuwe infeksies by kinders onder 15 jaar voor. Leerders is 'n groot risiko om geïnfekteer te word aangesien hulle in hierdie lewensfase eksperimenteer en ondersoek. Dit is dus van kardinale belang om hulle met kennis te bemagtig **Mather (2002:5)**. Kennis word beskryf volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse taal as die totaal van iemand wat weet (**HAT:542**).

*Figuur 2.9: Teksgedeelte waarin aaneenryging van bewyse geïllustreer word*

Een van die situasies waar 'n aanhaling wel baie gepas is, is onder meer wanneer daar oor die sienings/idees van 'n ander skrywer gedebatteer wil word (Taylor, 2009:163). Aanhalings (in hierdie geval spesifiek direkte aanhalings) word ook aanvaar wanneer die primêre teks se woordkeuse 'n saak so duidelik uitdruk dat dit nie verbeter kan word nie (Taylor, 2009:163). By bewyse is dit nie belangrik of 'n idee in die vorm van 'n direkte aanhaling of 'n parafrase

voorkom nie. Wat wel belangrik is, is dat dit as ondersteuning tot die skrywer se eie argumentasie aangewend moet word.

Wanneer direkte aanhalings of parafrases uit 'n bron gebruik word, moet daar duidelik aangetoon word of dit die primêre of sekondêre outeur se woorde/feitelike gegewens is. Soos na verwys in Figuur 2.1, kan onderskei word tussen die huidige skrywer (primêre outeur) en die aanvanklike skrywer (sekondêre outeur). Die teksverwysing na 'n primêre outeur word gedoen deur slegs die outeur se van, publikasiejaar en spesifieke bladsynommer waarop die inligting voorkom weer te gee, byvoorbeeld: Esterhuizen (2004:199) of (Esterhuizen, 2004:199), afhangend van die plek waar die teksverwysing in die sin voorkom. Wanneer na 'n sekondêre outeur verwys word, moet dit as volg gedoen word: Mitchell (1999:124), soos aangehaal deur Esterhuizen (2004:199), of (Mitchell, 1999:124, soos aangehaal deur Esterhuizen, 2004:199).

Lourens en Bedeker (2004:89) voer aan dat dit dikwels vir studente en selfs navorsers 'n problematiese proses is om korrek na bronne te verwys. Minder ervare skrywers is nog nie noodwendig vertrouwd met hierdie verwysingstyl nie, en verwys dikwels na 'n sekondêre outeur asof dit 'n primêre outeur is. Alhoewel sekondêre verwysings bestaan, moet dit nie oorgebruik word in 'n tersiêre, akademiese konteks nie omdat daar van studente verwag word om die primêre bronne self te lees. 'n Rede hiervoor is omdat verskillende lesers nie inligting op dieselfde wyse interpreteer nie. Lourens en Bedeker (2004:91) voer aan dat sekondêre bronne slegs gebruik behoort te word wanneer die primêre bron nie beskikbaar is om eerstehands daaruit te verwys nie.

Bewyse word eksplisiet in beide die AGLA111- en AGLA121-module onderrig. In die AGLA111-werkboek word dit as deel van die hoofstuk oor die akademiese skryfstuk (kyk Bylaag A) bespreek, terwyl dit in die AGLA121-werkboek deel vorm van die hoofstuk genaamd "Beplanning en strukturering van 'n argumentatiewe skryfstuk" (kyk Bylaag B). In hierdie hoofstukke word daar oorhoofs onderskei tussen 'n teksverwysing en 'n bronnelysinskrywing. Aanvullende materiaal is deurgaans gebruik om meer duidelikheid oor hierdie saak te verskaf en om verskillende tipes bronne se bronverwysings met voorbeelde toe te lig. Daar moet melding gemaak word dat die verwysingstyl wat in 2010 onderrig is (dit is die jaar waarin hierdie studie se korpora versamel is)<sup>13</sup>, sedertdien verander het. In 2010 is die gids "Verwysings" voorgeskryf wat 'n 2006-uitgawe is. Die NWU het die Harvardstyl (huisstyl van die NWU) gewysig en die vorige gids is vervang met 'n "NWU-Verwysingsgids" (2012-

---

<sup>13</sup> Kyk Afdeling 3.5 vir 'n uiteensetting van die korpora.

uitgawe). Hierdie verandering beïnvloed nie die voorbeeldwoorde wat as deel van die subkategorie “bewyse” geïdentifiseer is nie (kyk Tabel 2.10).

<b>Bewyse<sup>14</sup></b>		
na aanleiding van x	volgens x	x verwys na
soos aangehaal deur	x weerspreek	(x, 1990)
x noem	x bewys	x beskryf
x bespreek	x hou vol dat	x en y sê presies dieselfde
meen	vermeld	konstateer
sê	beweer	voer aan dat
is van mening dat	huldig die mening	bevind
beklemtoon		

Tabel 2.10: Voorbeelde van bewyse

### 2.5.1.1.5 Kodeverklarings

Kodeverklarings, die laaste subkategorie van die interaktiewe kategorie, handel oor die skrywer se aksie(s) om addisionele inligting te verskaf om te verseker dat die leser die skrywer se bedoelde idee korrek verstaan/interpreteer. Hierdie “aksie” sluit verduideliking, vergelyking of uitbreiding op wat reeds gesê is in (Hyland, 1998:443). Idees word herformuleer om sodoende die boodskap op die korrekte manier oor te dra. Hyland (1998:443) voer aan dat kodeverklarings die skrywer se voorspelling(s) weerspieël rakende die leser se agtergrondkennis en sy vermoë om die teksinhoud te verstaan.

Kyk Tabel 2.11 vir 'n lys met voorbeelde van kodeverklarings.

<b>Kodeverklarings</b>	
anders gesê/anders gestel	‡ Die woord “tante” is 'n argaïsme. <b>Anders gesê/anders gestel</b> , dit is 'n woord wat nie meer in gebruik is nie.
met ander woorde (m.a.w.)	Saam vorm hulle die ante-filmiese ruimte, <b>met ander woorde</b> die werklikheid wat op die doek tydens die film deur die kyker waargeneem word. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 26</i>

<sup>14</sup> Bewyse sal nie in voorbeeldsinne geïllustreer word nie, omdat dit bloot gebruik word om outeurs mee aan te haal (teksverwysings).

naamlik	Die invloed wat vigs op produktiwiteit het kan in twee vlakke verdeel word, <b>naamlik</b> direkte invloede in indirekte invloede. <i>Uit korpus 2(43)</i>
te wete (t.w.)	≠ Die Noordwes-Universiteit bestaan uit drie kampusse, <b>te wete</b> die Potchefstroomkampus, Vaaldriehoekkampus en Mafikengkampus.
om net 'n paar te noem	In film bestaan daar die onvermydelike besprekinge oor byvoorbeeld die volgende aspekte naamlik wie kyk, wat gesien word en die blik <b>om maar 'n paar te noem</b> . <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 29</i>
onder andere (o.a.)	Van die gebeurtenisse wat ervaar word is <b>onder andere</b> armoede in die land, die hoë werkloosheid syfers in die land, die resessie wat ons huidiglik ervaar sowel as die hoë syfers van die mense wat met die MIV/VIGS-virus besmet is en weens die virus sterf. <i>Uit korpus 2(82)</i>
onder meer	Die pro-filmiese ruimte verwys na <b>onder meer</b> die verlate huisie wat in die woestyn staan. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 32</i>
soos	Leksikale kohesie het betrekking op semantiese relasies tussen sekere leksikale elemente. Leksikaal-semantiese begrippe <b>soos</b> hiponimie, sinonimie, ensovoorts speel 'n besondere rol. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i>
byvoorbeeld (bv.)	Hierdie aspekte behels verskeie taalaspekte van Afrikaans, betekenisgebruike en -moontlikehede van Afrikaanse woorde, en ook oor sekere konvensies eie aan die gebruik van Afrikaans, <b>byvoorbeeld</b> die Afrikaanse spellingsstelsel. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 36</i>
wat faktore insluit soos	Die redes vir hierdie beweging oor landsgrense wissel van persoon tot persoon, en kan persoonlike, politieke, ekonomiese en religieuse <b>redes insluit</b> . <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i>

Tabel 2.11: Voorbeelde van kodeverklarings

Die kodeverklarings “anders gestel”, “byvoorbeeld”, “met ander woorde”, “naamlik” en “soos” sal ook as aaneenskakelende verbandsmerkers geklassifiseer kan word wanneer die fokus op laasgenoemde saak is. Hierdie onderskeid word getref na aanleiding van ’n analise van die data in die konteks. Omdat hierdie studie fokus op metadiskoers, word dié woorde onder die kategorie “kodeverklarings” geplaas. Die betrokke woorde vervul die funksie van uitbreiding of verduideliking sodat die leser ’n bepaalde saak beter kan verstaan.

Die merker “soos” kan ook as beide ’n aaneenskakelende verbandsmerkers en endoforiese merker optree. In die geval van “soos reeds na verwys” kom ’n aaneenskakelende verband voor waar ’n vorige teksgedeelte aan ’n volgende teksgedeelte geskakel word. By hierdie selfde voorbeeld is ’n verklarende funksie ook, omdat daardie voorafgaande teksgedeelte as aanvullende inligting dien wat bydra daartoe dat die leser die teks beter verstaan (dus ’n kodeverklaring). Die voorbeelde wat terugverwys na ander teksgedeeltes, sal slegs by aaneenskakelende verbandsmerkers ingesluit word, terwyl voorbeelde soos “soos byvoorbeeld” onder kodeverklarings geklassifiseer sal word.

Dit is duidelik dat die interaktiewe kategorie die funksie van onder meer struktuurelemente bevat om die leser deur die teks te begelei. Om op te som: Verbandsmerkers vestig verhoudings tussen verskillende teksgedeeltes; raammerkers verwys na spesifieke makrodele van die teks, terwyl endoforiese merkers na mikrodele van die teks verwys (gedeeltes binne-in die teks); bewyse word gebruik om erkenning te gee aan bronne wat ter ondersteuning van ’n bepaalde saak aangewend is; en laastens is kodeverklarings ’n uitbreiding of verduideliking van dit wat reeds genoem of bespreek is.

### **2.5.1.2 Interaksionele kategorie**

Na afloop van die bespreking van die interaktiewe kategorie, kom die interaksionele kategorie aan bod. Die verskil tussen die interaktiewe en interaksionele kategorie kan opgesom word deur te sê dat die interaktiewe kategorie eerder fokus op die verbande wat tussen idees voorkom, terwyl die interaksionele kategorie volgens Ifantidou (2005:1327) fokus op die rol wat beide die skrywer en die leser speel, sowel as die skrywersintensie en lesersbegrip. Die werksdefinisie (kyk Afdeling 2.5) bevat die woord “betrek”, wat ook op die skrywer-leser-verhouding dui.

Die skrywersintensie en lesersbegrip bevorder ’n skrywer-leser-verhouding, omdat albei partye in die lees- en skryfproses betrek word. Die rol wat skrywers speel in die situasie waarin die teks funksioneer (soos die skrywer se persoonlike betreding in die teks), en die hoop wat dit teweegbring dat die lesers op ’n spesifieke manier sal reageer, is ’n bewys van

die verhouding wat tussen die twee partye bestaan (Vande Kopple, 1985:87). Dié verhouding behels verskeie interpersoonlike funksies, soos byvoorbeeld die skrywer se uitdrukking van die leser se verwagte reaksie (Barton, 1995:233). Deur hierdie uitdrukking(s) van die skrywer word sy identiteit gedeeltelik ontbloot en sy verbintenis met die teks word aangetoon, wat tipies is van die interaksionele kategorie (Abdi, 2010:140).

Die interaksionele kategorie bestaan uit verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers, relasiemerkers en selfverwysers. Hierdie kategorieë sal telkens bespreek word en toepaslike voorbeeldwoorde sal by elke kategorie in tabelvorm weergegee word.

### **2.5.1.2.1 Verskansers**

Verskansers dien in die eerste plek om die graad van sekerheid van 'n stelling aan te pas, en kan as bedekte stelwyse gesien word. Verskansers word, volgens Crismore *et al.* (1993:50), nie gebruik om die “krag” van 'n bepaalde stelling te versag nie, aangesien hierdie “versagende merkers” deel vorm van houdingsmerkers.

Die begrip *verskansers* word in Crismore *et al.* (1993:50) se studie beperk tot linguistiese items wat die skrywer gebruik om sy gebrek aan betrokkenheid teenoor die volle waarheid van die stelling te toon. Hierdie gebrek aan betrokkenheid kan beskryf word as “terughouding”, omdat die skrywer nie sy eie houding of opinie eksplisiet weergee nie. Die skrywer se persoonlike opinie kan dus as ondergeskik beskou word. Hierdie onderskikking bring ook twyfel teweeg, waardeur die skrywer homself beskerm teen kritiek.

Die idee dat verskansers 'n bedekte stelwyse is, staan egter in kontras met die idee dat akademiese skryfwerk op feite gebaseer moet wees en nie op menings nie. 'n Bedekte stelwyse skep die idee dat die skrywer iets wegsteek en nie eerlik is met sy leser nie, of moontlik sy mening aan die leser gee in plaas van 'n konkrete feit. In die funksionele definisie van Weideman (2003:61) (kyk Afdeling 2.3) word duidelik gestel dat akademiese geletterdheid daarvoor gaan om onder meer te kan onderskei tussen *feite* en *menings*. Die verskillende dele van 'n argument sluit hierby aan en sal vervolgens uiteengesit word (kyk Afdeling 2.8 vir 'n verdere uiteensetting oor argumentasie).

Die oorhoofse komponente van 'n argument is, volgens Underhill (2011:41-42), eerstens 'n stelling, tweedens bewys(e) vir die stelling en derdens 'n teenargument. Die bewyse word in verdere subkategorieë verdeel, naamlik feite (dit wat bewys kan word), ingeligte menings (gebaseer op navorsing en aanhalings deur kundiges in die veld), definisies (die betekenis van 'n woord of frase), statistieke (wetenskaplike ondersteuning) en voorbeelde (kragtige

illustrasies). Wat hier belangrik is, is die verwysing na feite en ingeligte menings, omdat dit by verskansers ter sprake is. Die volgende voorbeelde kan ter onderskeiding van feite en ingeligte menings dien:

**Feit:** Oud-president Nelson Mandela is reeds vir vyf-en-twintig dae gehospitaliseer en woordvoerders meld dat sy toestand kritiek is.

**Ingeligte mening:** Nelson Mandela gaan miskien nie sy 95ste verjaarsdag op 18 Julie 2013 beleef nie.

Na aanleiding van die feit, kan 'n ingeligte mening daaruit gemaak word. Hierdie ingeligte mening is op 'n feit gegrond, maar die mening is nog nie bewys nie. Die verskanser ("miskien") is 'n aanduiding dat die nodige bewyse vir hierdie mening ontbreek. Opinies kan geredelik verskans word, omdat dit selde met volle sekerheid as "waarheid" aangebied kan word. Feite wat verskans word, sal egter baie verdag voorkom, omdat daar verwag word dat 'n feit die nodige bewyse bevat om dit met sekerheid weer te gee. Verskansers is daarom gepas by ingeligte menings, maar nie by feite nie.

Verskansers moet versigtig uitgeken word van ander metadiskoerskategorieë, omdat 'n item wat in een konteks as 'n verskanser gebruik is, in 'n ander konteks 'n ander funksie kan vervul (Abdi, 2010:141). Daarom sal daar deurentyd van konkordansiereëls gebruik gemaak word tydens die analyses van data, om sodoende die merkers korrek te kategoriseer. 'n Voorbeeld van 'n geval waar 'n bepaalde item as verskanser gebruik word en daardie selfde item ook in 'n ander funksie aangewend kan word, word in die volgende dialoog geïllustreer:

**Ma:** Jy moet harder probeer om aan die einde van die semester al jou modules te slaag.

**Kind:** Ek sal probeer, Ma.

In die ma se spreekbeurt word die woord "probeer" nie as verskanser gebruik nie, maar as blote motivering om 'n groter poging aan te wend. Hierteenoor kom daar in die kind se spreekbeurt 'n mate van onsekerheid voor, want hy sê nie dat hy definitief aan die einde van die semester al sy modules gaan slaag nie. In hierdie geval is dit egter 'n mening wat verskans word, wat onvanpas is by akademiese skryfwerk.

Abdi (2010:143) meen verder dat akademiëci meer van verskansers as van bekragtigers gebruik maak om hulle bevindings weer te gee, omdat verskansers 'n mate van oproep tot reaksie is vir die leser. Op hierdie manier word interaksie met die lesers bewerkstellig. Hyland (1994:239) sê eksplisiet dat akademiese skryfwerk ryk is aan verskansers. Die normatiewe getalle wat in Tabel 4.26 uiteengesit is, toon egter aan dat eerstejaarstudente meer van bekragtigers as van verskansers gebruik maak. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees omdat studente hulle leser(s) deur middel van bekragtigers wil oortuig in plaas van die nodige bewyse.

Tabel 2.12 lys vervolgens die voorbeelde van verskansers wat in hierdie studie gebruik sal word.

<b>Verskansers</b>	
amper	'n Mens sou <b>amper</b> kon sê dubbel die normale hoeveelheid inligting moet oorgedra word. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 40</i>
feitlik	<b>Feitlik</b> alles in die film is gebaseer op die (ontmaskering van) illusie van "American Beauty". <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 3</i>
byna	Daar is 'n verhouding tussen die laasgenoemde woorde wat toon dat om medelye te toon teenoor 'n ander 'n spontane aksie is; dit gebeur <b>byna</b> vanself. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 10</i>
blykbaar	Die besoekers soek <b>blykbaar</b> meer as net verblyf, hulle soek ook 'n ervaring wat net deur die plaaslike mense van Suid Afrika kan gegee word. <i>Uit korpus 1(22)</i>
hieruit blyk dat	Leerders sal ook deur skole bewus gemaak moet word van die gevare van Vigs en <b>dit blyk</b> asof skole seks onderrig klasse vir leerders sal moet oorweeg. <i>Uit korpus 2(13)</i>

eintlik	<p>As gevolg van haar en haar skoonheid laat sy Craig besef dat hy in 'n vervelige eentonige lewe vasgevang is – die sogenaamde “American Dream” – en dat hy <b>eintlik</b> so baie van die werklike skoonheid in die wêreld om hom, heeltemal miskyk.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 3</i></p>
kan wees dat	<p>Dit <b>kan wees dat</b> hy dit bloot verstaan vanweë sy samewerking met talle swartmense in sy beroep – hy is immers 'n argitek, wat dus baie met bouers, wat hoofsaaklik swart is, te doen het.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 27</i></p>
miskien	<p>Indien ons die tyd sou neem om die mooi in alles, self oënskynlike lelike dinge, sou ons ook <b>miskien</b> gelukkiger gewees het en meer betekenisvolle lewens gehad het.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 3</i></p>
moontlik	<p>Leerders gaan heel <b>moonlik</b> baie agter raak met hulle werk en daar sal nie genoeg tyd wees vir ordentelike hersiening nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(135)</i></p>
nie noodwendig	<p>Om bloot te beskryf wat op skerm is, is <b>nie noodwendig</b> die beste opsie nie.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 40</i></p>
nie soseer	<p>Denotasie is die kontroleerbare grondbetekenis van 'n teken en konnotasie is al die betekenisassosiasies wat <b>nie soseer</b> deel is van die grondbetekenis nie, maar wel bydrae tot die voller betekenisinkleding van die teken.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i></p>
ongeveer/naastenby	<p>≠ <b>Ongeveer/naastenby</b> die hele land is opgewonde oor die sportbyeenkoms wat in Suid-Afrika gehou word.</p>
omtrent	<p>Daar word gekyk na die sterfsyfers onder onderwysers indien daar nie MIV was nie, daar sal dan <b>omtrent</b> vyf keer minder onderwysers sterf as in vandag se lewe, met MIV sal die sterfsyfer onder onderwysers styg...</p> <p><i>Uit korpus 2(44)</i></p>

nagenoeg	'n Direkte ekonomiese voordeel vir die mense van die land is die <b>nagenoeg</b> 159 000 werkseleenthede wat geskep word, waarvan 40 000 Polisiemanne en 86 000 Veiligheidswagte is. <i>Uit korpus 1(4)</i>
sowat	Die syfers neem toe <b>sowat</b> elke dag.. <i>Uit korpus 2(96)</i>
probeer	In hierdie werkstuk word uitvoerig verwys na Odendaal se aannames oor vertaling, en na sy opinie oor ander se vertaalvermoë en –wyses. Daardeur <b>probeer</b> ek toon hoe hy – en ek – inskakel by die tradisie/kanon. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 11</i>
[ge]poog	Hier word <b>gepoog</b> om die belangrikstes definisies van hierdie konsep te weergee om 'n basiese verstaan van die konsep te kweek. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 39</i>
skynbaar	Om dus die betekenis van 'n vertaalde woord korrek te peil, is <b>skynbaar</b> nie 'n kuns nie, maar eerder 'n vaardigheid. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 11</i>
waarskynlik	Vir die ouderdomsgroep en 'n leerder met MIV is dit heel <b>waarskynlik</b> die ouers se skuld dat die kind in aanraking met ander mense gekom het wat MIV positief is en die leerder het dit nie geweet nie. <i>Uit korpus 2(52)</i>

Tabel 2.12: Voorbeelde van verskansers

Ten spyte daarvan dat verskansers net ingespan moet word om die leser se reaksie te ontlok en om die skrywer teen kritiek te beskerm, wend minder ervare skrywers dit dikwels aan om ongegronde stellings mee te verdoesel. Vergelyk die volgende voorbeeld hiervan:

(18) Dit **blyk** dat MIV/Vigs tans die grootste moordenaar van onderwysers is.  
<Korpusopstel 2(76)>

Daar sou maklik 'n bewys gegee kon word van wat statisties die grootste oorsaak is van onderwysers se dood. Die skrywer se onsekerheid is duidelik hier sigbaar, omdat die nodige navorsing nie gedoen is nie.

Teenstellings kom ook voor waar die skrywer onseker is oor 'n feit, maar dit nie aan die leser wil openbaar nie. Kyk die volgende voorbeeld:

(19) Tog **blyk** dit **duidelik** dat die 2010 Wêreldbeker-sokker 'n sukses sal wees mits daar na alle aspekte van die voorbereidings vir die toernooi gekyk word.  
<Korpusopstel 1(116)>

In dié voorbeeld kom die verskanser “blyk” en die bekragtiger “duidelik” direk bymekaar voor, wat 'n aanduiding is van die skrywer se verwarring.

Anders as die res van die verskansers wat bykans versigtigheid aantoon, het die merkers “poog” en “probeer” 'n onseker ondertoon. Indien 'n skrywer aantoon om slegs te poog om bepaalde aspekte te verduidelik of tot 'n bepaalde gevolgtrekking te kom, klink hy nie seker van sy saak nie. Dit beïnvloed egter die geloofwaardigheid van die argument, aangesien die leser dan nie maklik die skrywer glo nie. 'n Voorbeeld waar die merker “poog” nie as verskanser gebruik word nie, maar as 'n merker van onsekerheid, word vervolgens gegee:

(20) Die volgende opstel **poog** om lig te werp op die invloed wat MIV/Vigs op adolessente in Suid- Afrika het. <Korpusopstel 2(100)>

#### **2.5.1.2.2 Bekragtigers**

Die tweede kategorie onder die interaksionele kategorie is bekragtigers, wat soos verskansers (kyk Afdeling 2.5.1.2.1) oor die graad van sekerheid handel. Die graad van sekerheid wat by bekragtigers ter sprake is, staan egter teenoor die van verskansers, omdat die skrywer nou juis sy sekerheid teenoor 'n saak weergee. Abdi (2010:142) meen dat bekragtigers in sekere opsigte 'n negatiewe, aanvallende reaksie by lesers kan ontlok wat die skrywers in 'n arrogante lig plaas. 'n Bekragtiger word nie as aanvallend bedoel wanneer dit ter bevestiging van 'n feit gebruik word nie.

Dieselfde reël geld by bekragtigers as by verskaners, naamlik dat daar duidelik tussen 'n feit en ingeligte mening onderskei moet word wanneer 'n merker gebruik word wat die graad van sekerheid aantoon. Die volgende voorbeelde kan ter verduideliking hiervoor dien:

**Feit:** Die studente het beslis verlede jaar die lesing wat oor argumentasie handel, bygewoon.

**Ingeligte mening:** Die studente sal waarskynlik ook volgende jaar se lesing wat oor hierdie onderwerp handel, bywoon.

Dit is korrek om 'n bekragtiger (“beslis”) by 'n feit te gebruik, omdat dit bewys is en as die waarheid aanvaar kan word. Dit sal verkeerd wees om 'n bekragtiger by 'n ingeligte mening te gebruik, omdat daar steeds 'n mate van onsekerheid ontstaan of daardie stelling as waar bewys sal kan word. Die verskanser “waarskynlik” is wel korrek gebruik, omdat dit dui op die onsekerheid wat steeds bestaan oor die geldigheid van die stelling. Die gebruik van 'n bekragtiger is dus gepas by 'n feit, terwyl 'n verskanser gepas is by 'n ingeligte mening, en nie andersom nie. Voorbeelde van dié merkers wat by feite gebruik moet word en nie by ingeligte menings nie, kan vervolgens in Tabel 2.13 gevind word.

<b>Bekragtigers</b>	
belangrik[e]	Die gesaghebbendheid van die redakteurs, samestellers en outeurs: hierdie is 'n baie <b>belangrike</b> aspek om in ag te neem aangesien dit die wetenskaplike aard van jou bron gaan bepaal. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 38</i>
beslis	<u>Feit</u> Die 2010-Sokkerwêreldbeker gaan <b>beslis</b> 'n ekonomiese hupstoot aan Suid-Afrika gee. <i>Uit korpus 1(121)<sup>15</sup></i>  <u>Mening</u> Ongeskooldes en werkloses gaan <b>beslis</b> van die geleentheid gebruik maak om die “ryk” toeriste te beroof en om selfs ook te moor vir wat hulle wil hê, wat selfs tans elke dag in ons land gebeur. <i>Uit korpus 1(80)</i>

<sup>15</sup> Die nodige bewyse word hierna gegee.

sekerlik	<p><u>Feit</u></p> <p>In Karoo dien Afrikaans as die medium waarin die Ek en die Ander kommunikeer, hoewel dit <b>sekerlik</b> nie die moedertaal is van die Ander nie.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2010 student 39</i></p> <p><u>Mening</u></p> <p>Die syfers neem toe sowat elke dag, mense regoor Suid-Afrika is <b>sekerlik</b> nie bewus van die kwessie nie en dit word net erger.</p> <p><i>Uit korpus 2(96)</i></p>
verseker	<p><u>Feit</u></p> <p>≠ Die akademiese jaar word met vyf weke verkort. Die tyd vir klaswerk sal <b>verseker</b> minder wees as ander jare.</p> <p><u>Mening</u></p> <p>Twee maande is 'n lang tyd en meeste kinders gaan <b>verseker</b> nie aandag aan hulle akademie gedurende die vakansie gee nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(15)</i></p>
ongetwyfeld	<p><u>Feit</u> (Die nodige ondersteuning hiervoor is verskaf.)</p> <p>≠ MIV/vigs is <b>ongetwyfeld</b> 'n kwessie wat ondernemings se winste raak, aangesien dit 'n uitwerking op produksiekoste en verbruikersmarkte het.</p> <p><i>Uit korpus 2(46)</i></p> <p><u>Mening</u></p> <p>≠ Werkgewers is <b>ongetwyfeld</b> negatief ingestel teenoor aansoekers met MIV/VIGS.</p>
geen twyfel/sonder twyfel	<p><u>Feit</u> (Die nodige ondersteuning hiervoor is verskaf.)</p> <p>Daar is <b>sonder twyfel</b> gestaaf dat die MIV epidemie 'n ernstige probleem in Suid-Afrika is.</p> <p><i>Uit korpus 2(32)</i></p>

	<p><u>Mening</u></p> <p>Met al die opgraderings en deeglike beplanning is daar <b>geen twyfel</b> dat die 2010 Wêreldbekker Sokker in Suid-Afrika suksesvol gaan wees nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(31)</i></p>
daadwerklik	<p>Hy wys hoe tekslinguistiese kennis <b>daadwerklik</b> gebruik kan word om nie net die betekenis van die dialoog, maar ook die algemene gevoel (“ambience”) van dié toneelstuk te peil.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 9</i></p>
definitief	<p><u>Feit</u></p> <p>Voyeurisme gaan juis daaroor om plesier te verkry deur na iemand te kyk. Hier word Catherine egter gedwing om die toneel dop te hou en sy verkry <b>definitief</b> nie plesier hieruit nie.</p> <p><i>Uit honneurkorpus: 2009 student 32</i></p> <p><u>Mening</u></p> <p>Gastehuse gaan <b>definitief</b> hulle kostes verhoog vir daardie tydperk omdat daar baie toeriste gaan wees.</p> <p><i>Uit korpus 1(108)</i></p>
dit is belangrik dat	<p><b>Dit is belangrik dat</b> Suid-Afrika as ’n bekostigbare bestemming bly sodat toeriste na die toernooi terug sal keur na Suid-Afrika.</p> <p><i>Uit korpus: 1(84)</i></p>
dit is duidelik dat	<p><b>Dit is duidelik dat</b> daar ’n drastiese verandering in die akademiese jaar van onderwys sal voorkom omdat kwartale verkort word en dit moeilik is vir onderwysers om werk af te handel in ’n korter priode.</p> <p><i>Uit korpus 1(114)</i></p>
dit is ’n feit dat	<p><u>Feit</u></p> <p><b>Die feit dat</b> hy homself as sewe verskillende persone sien, speel op die simboliese betekenis van die volmaakte getal sewe.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 23</i></p>

	<p><u>Mening</u> (In die volgende geval word 'n mening verkeerdlik as 'n feit aangebied.)</p> <p>En <b>die feit dat</b> ons in Suid-Afrika nie veel ervaring het in die voorkoming en hantering van mensehandel nie, is 'n groot, groot kopseer.</p> <p><i>Uit korpus 1(140)</i></p>
hieruit blyk dit duidelik dat	<p><b>Na aanlyding van bogenoemde is dit duidelik dat</b> daar struikelblikke vir die onderwys wag in die jaar 2010.</p> <p><i>Uit korpus1(40)</i></p>
inderdaad	<p><u>Feit</u></p> <p>... en hierdie afdeling van die bundel bevat <b>inderdaad</b> gedigte wat te doen het met die vrou, liefde en die seksuele of erotiese.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i></p> <p><u>Mening</u> (In die geval op die volgende bladsy word 'n mening verkeerdlik as 'n feit aangebied.)</p> <p>'n Groot persentasie onderwysers het <b>inderdaad</b> nie die selfvertroue om 'n sekere hoeveelheid werk met die leerders af te handel in 'n kort tydperk nie.</p> <p><i>Uit korpus 1(24)</i></p>
inderwaarheid	<p>Hy vind ook uit dat wat hy as waarheid geglo het <b>inderwaarheid</b> leuens was.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i></p>
om die waarheid te sê	<p>‡ Studente is baie verward tydens die eerste week van lesings. <b>Om die waarheid te sê</b> het hulle nie 'n idee wat aangaan nie.</p>

Tabel 2.13: Voorbeelde van bekragtigers

### 2.5.1.2.3 Houdingsmerkers

Vande Kopple (1988:238) begin deur houdingsmerkers (die derde kategorie onder die interaksionele kategorie) te beskryf as metadiskoers wat skrywers toelaat om hulle houdings teenoor voorgestelde inhoud weer te gee. Houdingsmerkers gee met ander woorde die skrywer se affektiewe houding weer teenoor tekstuele inligting. Hierdie houding sluit nie slegs die houding in wat by verskansers ter sprake kom nie, maar 'n meer uitgebreide reeks houdings (Hyland, 1998:444). Dit is verder ook belangrik om te onderskei tussen bekragtigers en houdingsmerkers, omdat bekragtigers slegs sekerheid teenoor 'n saak weergee, terwyl houdingsmerkers meer emotiewe of gevoelswaarde het. Volgens Hyland (1998:444) sluit houdingsmerkers emotiewe elemente soos verrassing, verpligting, belang en ooreenstemming in. In aansluiting hiermee meen Vande Kopple (1988:238) dat dié merkers die belangrikheid, belang/betrokkenheid, geskiktheid en persoonlike emosionele gevoelens van die skrywer teenoor die materiaal kan aantoon.

Terwyl Vande Kopple (1988:238) aanvoer dat houdingsmerkers middele is wat betrokkenheid aantoon, verskil Crismore *et al.* (1993:53) daarvan deur die mening uit te spreek dat houdingsmerkers as middele beskou kan word wat beklemtoon, eerder as om betrokkenheid teenoor 'n saak te toon. Crismore *et al.* (1993:53) se beskrywing van houdingsmerkers neig dus meer na bekragtigers as na houdingsmerkers soos dit in hierdie studie gebruik word. 'n Woord soos "belangrikste" sal byvoorbeeld as 'n houdingsmerker gekategoriseer word, terwyl dit volgens Hyland (1998:444) se beskrywing eerder onder bekragtigers ressorteer. In hierdie studie word Hyland (2004) se uiteensetting en beskrywing van die kategorieë gevolg omdat dit eerstens ooreenstem met die verskynsels wat in die voorgestelde data voorkom, en tweedens omdat 'n direkte verband tussen die werksdefinisie van metadiskoers en Hyland se metadiskoerskategorieë voorkom (kyk Afdeling 2.5 en Afdeling 2.5.1). 'n Uitbreiding op Hyland (2004) se kategorie, soos dit in dié studie gebruik word, kan in Tabel 2.14 gevind word.

Houdingsmerkers	
dit is hartseer dat/dit is jammer dat/dit is ongunstig dat/dit is onvoordelig dat	‡ <b>Dit is hartseer dat/dit is jammer dat/dit is ongunstig dat/dit is onvoordelig dat</b> die deurvloeikoerse van studente laag is.
dit spyt my dat	‡ <b>Dit spyt my dat</b> die so min mense ingelig is oor die gevare wat skoonmaakmiddels kan inhou.
ek stem nie saam nie	Volgens Rossouw (2006): "Die impak wat MIV/vigs op die sakewêreld gehad het, was veel kleiner as wat voorspel is en die katastrofiese koste wat dit sou meebring, is ook nie

	<p>gevoel nie.” Met hierdie stelling <b>stem ek nie saam nie</b> omdat regoor Suid-Afrika elke ondernemings ly as gevolg van hierdie virus en nogsteeds word biljoene rande elke jaar voorsien vir navorsing en behandelings.</p> <p><i>Uit korpus 2(47)</i></p>
ek stem saam	<p>Volgens verskeie berigte is daar vasgestel dat 89% van Suid-Afrikaners verwag ’n styging in die misdadafsyfer tydens die Sokker Wêreldbeker-toernooi. <b>Ek stem saam</b> met die stelling omdat dit algemeen sal voorkom in ons land.</p> <p><i>Uit korpus 1(70)</i></p>
kommerwekkend	<p>MIV/VIGS in Suid Afrika is <b>kommerwekkend</b> aangesien dit dag na dag individue se lewens eis.</p> <p><i>Uit korpus 2(31)</i></p>
teleurstellende feit	<p>’n <b>Teleurstellende feit</b> is dat die syfers elke jaar met meer as 10% styg , en die kinders wat deur die virus geraak word al hoe jonger is as te vore.</p> <p><i>Uit korpus 2(105)</i></p>
nare feit	<p>Die <b>nare feit</b> is mense verloor ’n geliefde, wat by gedra het tot die familie se inkomste.</p> <p><i>Uit korpus 2(23)</i></p>
ongelukkig	<p><b>Ongelukkig</b> in vandag se lewenswyse moet albei ouers werk en is daar nie daagliks ’n ogie wat gehou kan word nie en ongelukkig is misdaad ’n realiteit.</p> <p><i>Uit korpus 1(149)</i></p>
ongelooflik	<p>Die invloed wat VIGS op ’n persoon se lewe het, is <b>ongelooflik</b>, daarom sal die grootste veldtog in die geskiedenis teen VIGS gehou word om mense te motiveer om hulself vir VIGS te gaan laat toets.</p> <p><i>Uit korpus 2(1)</i></p>
onrusbarend	<p>Die sterf syfers is alreeds <b>onrusbarend</b> hoog en daar sal drasties iets daaraan gedoen moet word.</p> <p><i>Uit korpus 2(56)</i></p>
verblydend	<p>‡ Die nuus dat 95% van alle studente wat geregistreer was vir ’n bepaalde module geslaag het, was <b>verblydend</b>.</p>

verrassend	‡ Dit is <b>verrassend</b> om te sien dat die meeste studente die universiteit betree met die nodige tegnologiese hulpbronne.
------------	---

Tabel 2.14: Voorbeelde van houdingsmerkers

#### 2.5.1.2.4 Relasiemerkers

Relasiemerkers, die vierde interaksionele kategorie, is middele wat gebruik word om direk met die leser te praat (Hyland, 1998:444). Hierdie “gesprek” kan geskied deur lesers eksplisiet te betrek deur hulle aandag óf selektief te fokus, óf hulle as deelnemers in die tekssituasie in te sluit. Relasiemerkers fokus op die leser as deelnemer en sluit daarom voornaamwoorde van die tweede persoon (soos “jy”, “julle” en “u”), opdragte, vraagformate en die onderbreking van die diskoers wat aan die gang is, in.

Die verhouding wat die skrywer met die leser vestig, word onder meer in Pienaar (2009:104) bespreek, waar sy aandag skenk aan die aanspreekvorms wat in studiegidse gebruik word. Volgens haar moet die vraag gevra word of die leser as ’n gelyke beskou behoort te word, al dan nie. Binne die konteks van akademiese skryfwerk sal die leser as ’n gelyke beskou kon word, maar daar moet ook in gedagte gehou word dat die skrywer van akademiese skryfwerk dikwels die student is, terwyl die leser die dosent is. Daar bestaan dus steeds ’n outoriteitsgaping. Voorbeelde van relasiemerkers waarop in die studie gefokus word, word vervolgens in Tabel 2.15 uiteengesit.

Relasiemerkers	
jy kan sien dat	Een moontlike verklaring hiervoor is dat die teks merendeels van betekenisopposisie of -kontras gebruik maak om eenheid en samehang te bewerkstellig, <b>soos in die volgende afdeling te sien is.</b> <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 15</i>
sien afdeling/sien grafiek/sien figuur/sien bladsy/sien hoofstuk/sien addendum	Hierdie indeling pas by die makrostruktuur. ( <b>Sien</b> afdeling 4.1.) <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 14</i>
kyk afdeling/kyk grafiek/kyk figuur/kyk bladsy/kyk hoofstuk/kyk addendum	Hierdie gedig beskryf sy sieklike vrou op ’n pragtige, maar tog weerlose manier ( <b>kyk Addendum 7</b> ). <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 24</i>

merk dat	‡ <b>Merk dat</b> die woord “en” in die meeste gevalle oordadig gebruik word.
neem in ag dat	Die gesaghebbendheid van die redakteurs, samestellers en outeurs: hierdie is ’n baie belangrike aspek <b>om in ag te neem</b> aangesien dit die wetenskaplike aard van jou bron gaan bepaal. <i>Uit honneurskorpus: 2010 student 38</i>  Ses weke nie lank klink nie, maar <b>neem in ag dat</b> ’n kind elke week 5 klasse van net minder as ’n uur mis is dit ongeveer ’n totaal van 30 ure se klas wat hy mis. <i>Uit korpus 1(101)</i>
onderskei tussen <sup>16</sup>	Waarheid kom dus hier aan bod, maar dit is belangrik om te <b>onderskei tussen</b> die verskillende weergawes van die waarheid. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 30</i>
onthou dat	By die onderskeiding van filmgenres is dit belangrik om te <b>onthou dat</b> die meeste genres hibridies van aard is, dit wil sê dit het die eienskappe van meer as een. <i>Uit honneurskorpus: 2009 student 4</i>

Tabel 2.15: Voorbeelde van relasiemerkers

### 2.5.1.2.5 Selfverwysers

Selfverwysers is die laaste interaksionele kategorie wat deur Hyland (2004) uiteengesit word. Volgens Hyland (1998:444) reflekteer dit die belang van die mate van skrywersbetrokkenheid in ’n teks, wat direk aansluit by die werksdefinisie (kyk Afdeling 2.5) van hierdie studie.

Daar is aansienlike verwarring rakende die gebruik van persoonlike voornaamwoorde in akademiese skryfwerk. Die twee verskillende uitgangspunte hieroor behels onderskeidelik die idee dat die skrywer direk moet wees en daarom sy leser op hierdie direkte manier moet aanspreek, terwyl die ander idee fokus op die subjektiwiteit wat teweeggebring word deur die gebruik van persoonlike voornaamwoorde. Dit is eerstens belangrik om ’n onderskeid te tref tussen ervare navorsers en onervare skrywers (soos eerstejaarstudente), omdat die mate

<sup>16</sup> As direkte opdrag aan die leser

waartoe selfverwysers in akademiese skryfwerk toegelaat behoort te word, vir dié twee groepe verskil.

Ervare navorsers kan wel van persoonlike voornaamwoorde gebruik maak om dikwels lomp, passiewe konstruksies te vermy, omdat hulle deeglik ingelig is oor ander skrywers se opinies. Na aanleiding hiervan kan hulle 'n sterk mening teenoor 'n saak uitspreek en ook die moontlike gevaar loop om deur ander akademici daarvoor gekritiseer te word. Studente is aan die ander kant, onervare skrywers en hulle word daarom geleer om persoonlike voornaamwoorde te vermy totdat hulle meer ervare skrywers is en goed ingelig is oor ander outeurs se opinies om 'n pertinente uitspraak daarvoor te kan lewer. Meer buigsaamheid ten opsigte van persoonlike voornaamwoorde se gebruik, word dus toegelaat soos wat hierdie onervare skrywers meer ervare word. Lourens en Bedeker (2004:67) meen egter dat dit die gebruik is om verwysings na mense te beperk in wetenskaplike tekste, en Van de Poel *et al.* (2012:405) koppel die gebruik van persoonlike voornaamwoorde aan informele- of gesprekstyl.

Die passiewe vorm is een metode wat deur onervare skrywers gebruik kan word om selfverwysers te vermy. Enige akademiese teks behoort van objektiewe skryfwerk te getuig. OWL (Online Writing Lab) (2013) maak die stelling dat die passiewe vorm kan bydra tot objektiewe skryfwerk. Volgens dié instansie bewerkstellig die passiewe vorm 'n objektiewe, feitelike teks omdat die skrywers hulle navorsing en gevolgtrekkings kan weergee sonder om hulle eie oordeel, individuele perspektief of persoonlike belange in te sluit. Dit beteken egter nie dat die gebruik van die aktiewe vorm 'n subjektiewe, niefeitelike teks sal meebring nie, omdat dit afhang van die konteks waarin selfverwysers gebruik word. Taylor (2009:148) tref duidelike onderskeid tussen objektiewe en subjektiewe skryfwerk wanneer hy verduidelik dat persoonlike voor- en afkeure tipiese voorbeelde is van subjektiwiteit, byvoorbeeld: “Ek hou van die Picasso prent wat in die badkamer hang.” Hierteenoor kan die persoonlike voornaamwoord op 'n objektiewe wyse aangewend word in 'n gevolgtrekkende stelling soos “ek vat saam...”. In hierdie objektiewe voorbeeld verander die gebruik van die persoonlike voornaamwoord “ek” nie die objektiwiteit van die teks nie.

Die vraag bestaan egter of die rol van die “doener” so belangrik is dat daar juis melding gemaak moet word van die persoon. Die fokus behoort op die handeling/saak te wees en nie op die persoon wat die handeling uitvoer nie, terwyl die persoon hier deur middel van die bevoorregte beginposisie beklemtoon word. Daarom kan die frase “ek vat saam...” ook verwoord word as “om saam te vat...”. Niks van die betekenis gaan verlore in die tweede voorbeeld nie, terwyl die fokus nie meer op die persoon is nie. Lourens en Bedeker (2004:26) voer aan dat 'n passiefsin die doener “versteek”; daarom kan gesê word dat die fokus dan

eerder op die handeling is as op die doener. Daar word egter altyd in 'n akademiese teks na bondigheid gestreef, en daar kan erken word dat die passiewe vorm dikwels nie so bondig is soos die aktiewe vorm nie (soos in die laasgenoemde voorbeeld gesien kan word). Die woorde “om saam te vat” kan wel verkort word na “samevattend”, maar dit is ongelukkig nie in alle gevalle moontlik om die passiewe vorm te verkort tot 'n enkele woord of bondige frase nie.

Die gebruik van selfverwysers is in sommige gevalle belangrik en onafwendbaar. Die eerste rede vir die gebruik van die persoonlike voornaamwoord word deur Taylor (2009:149) ondersteun wanneer hy aanvoer dat die persoonlike voornaamwoord “ek” veral gebruik behoort te word wanneer dit belangrik is om te onderskei tussen die oordeel van die skrywer en dié van die skrywer oor wie se werk gerapporteer word. Hierteenoor waarsku hy (2009:153) ook dat die skrywer nie verward moet raak met wie betrokke is by die proses nie, byvoorbeeld slegs die skrywer (“ek”), meer as een skrywer (“ons”) en die skrywer en die leser (“ons”). Soos in die geval van houdingsmerkers moet aangetoon word wie die skrywer(s) is, byvoorbeeld “ek stem saam” teenoor “ons stem saam”.

'n Tweede rede vir die gebruik van selfverwysers is om duidelikheid in 'n teks te bevorder. Taylor (2009:154) is van mening dat die passiewe vorm 'n vaagheid in betekenis kan teweegbring, omdat die persoon wat die handeling uitvoer, nou weggelaat word. Dit is egter belangrik om te let of dit wel 'n invloed op die sin se betekenis het wanneer die doener weggelaat word.

*Vergelyk die volgende voorbeeld:*

**Aktiewe vorm:** Medici verwag 'n toename in MIV-verwante sterftes ná die jaar 2010.

**Passiewe vorm:** 'n Toename in MIV-verwante sterftes word ná die jaar 2010 deur medici verwag.

In bostaande voorbeeld is die doener inderdaad belangrik, omdat die boodskap nie volledig sal wees sonder hierdie inligting nie. Dit is nie voor die hand liggend in hierdie geval dat dit medici is wat 'n toename in MIV-verwante sterftes verwag nie, omdat dit byvoorbeeld die regering of klinieke ook kan wees. Hierteenoor is dit nie belangrik om die doener te meld in 'n voorbeeld soos “ek vat saam” nie, omdat dit in hierdie geval vanselfsprekend is wie die persoon is wat hierdie handeling uitvoer. 'n Onervare skrywer sal dus in hierdie geval gemaklik van die passiewe vorm gebruik kan maak sonder om enige betekenis verlore te laat gaan. Die doener is nie in alle gevalle ewe belangrik nie omdat dit soms vanselfsprekend is (Anon, 2012).

Du Toit en Smith-Müller (2003:85) fokus ook op die rol van die doener wanneer hulle aanvoer dat die “menslikheid” in ’n sin weggelaat word wanneer dit wat in die aktiewe sin in die onderwerpsposisie staan, na die voorwerpsposisie geskuif word by die passiefkonstruksie.

*Vergelyk weer dieselfde voorbeeld:*

**Aktiewe vorm:** Medici verwag ’n toename in MIV-verwante sterftes na die jaar 2010.

**Passiewe vorm:** ’n Toename in MIV-verwante sterftes word na die jaar 2010 deur medici verwag.

In bostaande voorbeeld word die menslike agent (medici) by die aktiewe vorm in die onderwerpsposisie geplaas, terwyl ’n onmenslike agent (’n toename in MIV-verwante sterftes) in die onderwerpsposisie geplaas word by die passiewe vorm. Die aktiewe vorm is minder staties teenoor die passiewe vorm waar die woord “deur” die sin selfs langer maak. Alhoewel Du Toit en Smith-Müller (2003:85) die kenmerke van onpersoonlikheid, styfheid en saaiheid aan die passiewe vorm koppel, voer hulle ook aan dat hierdie eiesoortige karakter dikwels dit is wat vir baie formeler tekste gepas is. Weereens kan daar gesê word dat ’n onervare skrywer wel van die passiewe vorm gebruik sal kan maak, omdat daar geen persoonlike voornaamwoord voorkom wanneer die doener tog belangrik is en in die bevoorregte beginposisie staan nie (soos in die geval van “medici”), en dat die passiewe vorm juis nie die aanlas “deur my” moet bevat nie.

’n Derde rede vir die gebruik van die aktiewe vorm is dat verskeie internasionale vaktydskrifte dit so in hulle stylgidse spesifiseer, juis omdat die passiewe vorm lomp konstruksies teweegbring. Daar is twee voorbeelde van stylgidse waarin die gebruik van die passiewe vorm afgeraai word (Anon, 2012). Die eerste voorbeeld is die Amerikaanse Mediese Vereniging se AMA (AMA Manual of Style) wat die volgende voorstel: Outeurs moet oor die algemeen die aktiewe vorm gebruik, behalwe in gevalle waar die skrywer onbekend is of die fokus op die handeling self is. Die tweede voorbeeld waar die aktiewe vorm aanbeveel word, is die APA (Publication Manual of the American Psychological Association). Die rede wat hulle aanvoer, is dat die passiewe vorm slegs aanvaarbaar is by verklarende werk en wanneer daar op die objek of ontvanger van die handeling gefokus wil word eerder as op die doener. Die redes waarom selfverwysers gebruik of vermy moet word, word in Tabel 2.16 saamgevat.

<b>Redes waarom daar wel van selfverwysers in 'n akademiese teks gebruik gemaak kan word</b>	<b>Redes waarom selfverwysers vermy moet word met behulp van die passiefkonstruksie</b>
Dit getuig by ervare skrywers van 'n deeglike ingeligtheid van ander skrywers se opinies.	Onervare skrywers beskerm hulleself teen ander skrywers se kritiek vir tyd en wyl hulle nog nie so goed ingelig is oor ander navorsers se opinies nie.
Duidelike sinne word geformuleer wanneer die selfverwyser in die sin voorkom. (Dit kan egter subjektiwiteit teweegbring wanneer dit persoonlike afkeure weergee.)	Dit dra by tot objektiewe skryfwerk.
Die fokus word op die doener geplaas, wat in sommige gevalle wel belangrik is.	Die doener word weggelaat omdat dit in sommige gevalle onbelangrik of vanselfsprekend is. Die fokus word dan eerder op die handeling/saak geplaas.
Daar word tussen oordele onderskei, byvoorbeeld “ek” (skrywer), “ons” (skrywers) teenoor “ons” (leser en skrywer).	Dit is nie in alle gevalle belangrik om tussen oordele soos “ek” of “ons” te onderskei nie.
Sommige internasionale vaktydskrifte beveel aan dat ervare navorsers die aktiewe vorm gebruik, sodat duidelike sinskonstruksies verseker kan word.	Sommige dosente beveel aan dat eerstejaarstudente die passiewe vorm gebruik omdat studente nog nie vertrou is met ander navorsers se sienings nie en moeilik onderskei tussen selfverwysers by persoonlike voor- of afkeure, en selfverwysers om 'n argument duidelik te stel.

Tabel 2.16: Samevatting oor die gebruik van selfverwysers

Ervare navorsers gebruik selfverwysers in akademiese skryfwerk, omdat hulle hulleself kan verbind tot 'n bepaalde saak of idee vanweë genoegsame agtergrondkennis. By onervare skrywers (soos eerstejaarstudente) kan meer buigsaamheid tot die gebruik van selfverwysers toegelaat word soos wat hulle vertrou raak met die konteks waarin dit gepas is (byvoorbeeld “Ek som op...” teenoor “Ek hou nie van...”). Die aktiewe vorm (wat selfverwysers bevat) lei inderdaad tot 'n beter geformuleerde sin, terwyl die passiewe vorm lomp, omslagtige sinne veroorsaak. Die passiewe vorm kan wel handig gebruik word wanneer 'n onseker en onervare skrywer aan die woord is.

Kyk vervolgens na Tabel 2.17 vir 'n lys met voorbeelde van selfverwysers.

Selfverwysers	
ek	<p><u>Objektief:</u></p> <p>Die feit dat daar minder tyd vir die voorbereiding van die eksamen is, die werk minder in diepte behandel gaan word en hoe dit die leerders sal benadeel is die punte wat <b>ek</b> gaan bespreek.</p> <p><i>Uit korpus 1(15)</i></p> <p><u>Subjektief:</u></p> <p>Want om eerlik te wees dink <b>ek</b> dit is nutteloos om te skryf oor hoe die ekonomie geaffekteer sal word deur die 2010 wêreldbeker sokker omdat daar al te veel dinge verkeerd geloop het in die voorbereiding van die toernooi.</p> <p><i>Uit korpus 1(152)</i></p>
my	<p><u>Objektief:</u></p> <p>Soos in hoofstuk 3 van <b>my</b> ondersoek geblyk het, het jongmense in die negentigerjare graag geflirteer met die grillige en die gevaarlike, en gespeel met beheersing en oorgawe.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 18</i></p> <p><u>Subjektief:</u></p> <p><b>My</b> mening is dat Suid-Afrika gereed is om die miljoene mense te ontvang, maar ek laat die besluit aan u oor.</p> <p><i>Uit korpus 1(25)</i></p>
myne	<p>‡ Carstens (1997:292) se indeling van verbandsmerkers stem ooreen met <b>myne</b>.</p>
myns insiens	<p><b>Myns insiens</b> lê die artikel se grootste teenstrydigheid gesetel in die skrywers se siening oor die literêre komparatisme.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 17</i></p>

<p>na my mening/volgens my mening/volgens my oordeel</p> <p>volgens my</p>	<p>Hierdie skrywers is <b>na my mening</b> heel doelbewuste mitologiseerders van hul tyd, prospekterders van veral van die internasionale relawiteits- en neergangsmitologie.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 18</i></p> <p><b>Volgens my</b> gaan misdaad baie toeneem want toeriste is maklike teikens.</p> <p><i>Uit korpus 1(6)</i></p>
<p>*navorser</p> <p>*skrywer</p>	<p><u>Objektief:</u></p> <p><b>Navorser</b> sal ten opsigte van konjunksiemerkers en diskoersmerkers ook verskeie merkers belig wat kohesie en koherensie bewerkstellig.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 14</i></p> <p><u>Subjektief:</u></p> <p>Verder meen <b>navorser</b> dat samestellings hieronder hoort, want alhoewel die samestelling 'n ander referent het, is die stamwoord steeds betrokke en so lei die samestelling die leser direk terug na die stamwoord.</p> <p><i>Uit honneurskorpus: 2009 student 14</i></p> <p><u>Objektief</u></p> <p>‡ Die <b>skrywer</b> gaan van die standpunt uit dat indien eerstejaarstudente bewus is van hierdie metadiskoersmiddele, en dit in hul skryfwerk aanwend, hulle argumente kohesief en koherent sal wees.</p> <p><u>Subjektief</u></p> <p>‡ <b>Skrywer</b> voel dat daar teen vrouens gediskrimineer word in die werksplek.</p>
<p>ons<sup>17</sup></p>	<p><u>Objektief:</u> <i>(In die volgende voorbeeld word die meervoudsvorm egter verkeerdlik in die plek van die enkelvoudsvorm gebruik, omdat daar slegs een skrywer is.)</i></p>

<sup>17</sup> Hierdie selfverwyser word slegs gebruik wanneer daar na meer as een persoon verwys word.

	<p>In hierdie skryfstuk gaan <b>ons</b> fokus op hoe die Wêreldbeker-sokker die onderwys stelsel kan beïnvloed.</p> <p><i>Uit korpus 1(40)</i></p> <p><u>Subjektief:</u> (Die volgende voorbeeld is subjektief omdat dit hier aan die leser openbaar word van watter nasionaliteit die skrywer is.)</p> <p>Gaan <b>ons</b> na die wereldtoernooi nog steeds trots Suid-Afrikaans wees?</p> <p><i>Uit korpus 1(140)</i></p>
ons s'n <sup>18</sup>	‡ Taylor (2009:149) se idee dat selfverwysers gepas is vir akademiese skryfwerk verskil van <b>ons s'n</b> .

Tabel 2.17: Voorbeelde van selfverwysers

\* Die selfverwysers “skrywer” en “navorsers” moet egter uitgesonder word, omdat dit nie persoonlike voornaamwoorde is nie, maar steeds na die skrywer self verwys. Die vraag bestaan steeds by hierdie twee voorbeelde of dit werklik nodig is om na die doener in 'n handeling te verwys, hetsy deur middel van 'n persoonlike voornaamwoord of 'n plaasvervanger daarvoor.

Om saam te vat: Die interaksionele kategorie handel oor die houding wat die skrywer teenoor die teks en/of sy leser(s) inneem. 'n Verskanser toon huiwering om 'n bepaalde saak te bevestig; hierteenoor beklemtoon bekragtigers 'n saak en die skrywer probeer hierdeur die leser oortuig tot 'n bepaalde standpunt; houdingsmerkers gee die skrywer se persoonlike opinie ten opsigte van 'n bepaalde standpunt weer (hetsy positief of negatief); relasiemerkers staan die leser by om op te let na sekere elemente in die teks deur middel van indirekte gesprekvoering wat tussen die skrywer en die leser voorkom; selfverwysers verwys na die skrywer self deur middel van onder meer persoonlike voornaamwoorde.

<sup>18</sup> Hierdie selfverwyser word slegs gebruik wanneer daar na meer as een persoon verwys word.

### **2.5.2 Kritiek teen reeds ontwerpte analiseraamwerke van metadiskoers**

Alhoewel talle akademici, soos Harwood (2005a, 2005b) en Le (2004), die analiseraamwerk van metadiskoers van Hyland (2004) hoog op prys stel, moet daar egter ook melding gemaak word van akademici wat kritiek lewer daarteen. Barton (1995) en Ifantidou (2005) is byvoorbeeld gekant teen sommige van Hyland se sienings.

Barton (1995:233) se argument is gebaseer op Vande Kopple (1985) se verklaring dat metadiskoers verskeie interpersoonlike funksies inhou. Hierdeur kan gesê word dat alle subkategorieë van metadiskoers 'n interpersoonlike (oftewel interaksionele) funksie het. Dit is volgens Barton (1995:233) en Ifantidou (2005:1328) nie geldig om die subkategorieë onder twee verskillende kategorieë te plaas nie, omdat dit oorvleuel ten opsigte van die funksies wat dit verrig. Albei die kategorieë handel volgens Ifantidou (2005:1328) oor die skrywer se houding teenoor die voorgestelde inhoud, en dat dit hierom nie duidelik is hoe werklik onderskeid getref kan word tussen die tekstuele en interpersoonlike kategorieë nie. Nie slegs oorvleuel die beskrywing van die hoofkategorieë nie, maar die spesifieke leksikale items wat aan dié kategorieë toegeken word, oorvleuel ook. Ifantidou (2005:1328) huldig die mening dat bewyse, bekragtigers en verskansers in Hyland (2004) se taksonomie almal op die skrywer/spreker se mate van betrokkenheid teenoor die voorgestelde inhoud dui, en dat 'n enkele kategorie voldoende sou wees. Verdere aspekte wat deur Ifantidou (2005:1328) uitgelig word wat oorvleuel, is selfverwysers en bewyse, omdat albei hierdie kategorieë op die verwysing na die skrywer of 'n ander outeur dui. Alhoewel hierdie sienswyse aanvanklik na 'n geldige argument klink, moet daar in ag geneem word dat die interaktiewe kategorie op spesifieke middele fokus, byvoorbeeld verbandsmerkers, wat dan die skrywer se intensie oordra. Die oorvleueling waarvan Barton (1995) en Ifantidou (2005) melding maak, kom nie as steurend voor nie, omdat die twee hoofkategorieë (interaktief en interaksioneel) steeds duidelik van mekaar onderskeibaar is. Hyland (2004) sit hierdie twee hoofkategorieë netjies uiteen en toon dat dit onderskeidelik dui op die skrywer se vermoë om inligting op só 'n wyse aan die leser te bied dat die skrywer se gewenste interpretasies by die leser gevestig word, en op die vlak van persoonlikheid in 'n teks om 'n gepaste verhouding met bepaalde tekselemente te skep.

Albei die hoofkategorieë betrek die skrywer se houding teenoor die voorgestelde inhoud: Die interaktiewe kategorie handel daarvoor om die leser by te staan in die lees en verstaan van die teks (soos “om af te sluit”, “kyk Figuur” en “met ander woorde”), terwyl die interaksionele kategorie die leser deel maak van die argument (soos “dit is belangrik dat”, “dit is jammer dat” en “jy kan sien dat”). Die konteks waarin leksikale items in 'n sin oorvleuel, moet in ag geneem word, om sodoende die spesifieke waarde daarvan vas te stel. Dit is dus, soos reeds genoem,

nodig om telkens van konkordansiereëls gebruik te maak tydens data-ontleding om die items in die korrekte kategorie(ë) te plaas. Bewyse, bekragtigers en verskansers weerspieël die skrywer se mate van betrokkenheid, maar hierdie drie subkategorieë het uiteenlopende onderliggende betekenisse en kan daarom nie onder een kategorie geplaas word nie. Ter beklemtoning hiervan: Bewyse sluit die oorsprong van inligting uit ander tekste in (teksverwysings), terwyl bekragtigers die skrywer se oortuigende gesindheid teenoor 'n bepaalde stelling betrek. Hierteenoor gee verskansers die weerhoudende gesindheid van die skrywer weer. Wat die plasing van selfverwysers en bewyse onder dieselfde kategorie betref: Albei hierdie subkategorieë handel oor die verwysing na die skrywer **of** 'n ander outeur, maar die verskil lê juis by die "of". Om onderskeid te tref tussen die "groepe" waarna verwys word, moet van die subkategorieë gebruik gemaak word. Selfverwysers verwys eksplisiet na die outeur(s) self, terwyl bewyse na inligting uit ander tekste verwys (ander outeurs). Twee afsonderlike groepe is hier ter sprake.

## **2.6 Skrywersidentiteit**

Metadiskoersmiddele lei 'n leser deur die teks en vestig sy aandag op bepaalde aspekte. Hierdie middele het ten doel om die leser te help om 'n teks op 'n bepaalde wyse te verstaan sodat betekenis nie verlore gaan nie. Elke skrywer het 'n ander manier waarop hy die leser lei, en hierdie spesifieke manier (skryfwyse) word skrywersidentiteit genoem. Skrywersidentiteit is onvermybaar in 'n akademiese teks, omdat elke skrywer sy eie skryfstyl het en 'n teks met bepaalde voorkennis betree. Dit is belangrik om te weet dat skrywersidentiteit nie dieselfde is as identiteit buite die konteks van akademiese skryfwerk nie.

### **2.6.1 "Identiteit" teenoor "skrywersidentiteit"**

Wanneer identiteit onder die sambreelterm *metadiskoers* ter sprake kom, verwys dit hier spesifiek na *skrywersidentiteit*, en nie soseer na die identiteit wat Ivanič *et al.* (2009:57) as 'n "sense of who they are and who they want to become" verklaar nie. Alhoewel die skrywersidentiteit ook politiese, geslags- en emosionele identiteit betrek, moet daar gewaak word teen die wanpersepsie dat identiteit ten alle tye aan kultuur gekoppel kan word. Dahl (2004:1807) voer aan dat akademiese skrywers spore van hulleself in hulle skryfwerk los, wat onder meer aan 'n vakdissipline-gebonde kultuur gekoppel kan word. Hiermee word bedoel dat elke vakdissipline 'n eie kultuur/identiteit het.

## 2.6.2 Verskillende vorme van skrywersidentiteit

Ivanič (1998) raak spesifiek die begrippe *skryfwerk* en *identiteit* aan in haar boek, wat direk verwys na *skrywersidentiteit*. Die fokus van hierdie boek is nie die identiteit wat menswees bepaal nie, maar eerder die identiteit wat deur skrywers teweeggebring word in 'n diskoers. Sy meen dat vier belangrike vorme onderskei kan word wanneer daar na skrywersidentiteit verwys word, naamlik (1) die outobiografiese self, (2) die “self” binne 'n diskoers, (3) die self as die outeur, sowel as (4) die moontlikhede vir “ekheid” (Ivanič, 1998:23). Die eerste drie vorme hou almal verband met aspekte van identiteit van 'n skrywer wat 'n spesifieke teks skryf. Die vierde vorm, naamlik die moontlikheid vir “ekheid”, word gevorm deur die eerste drie vorme en moet op 'n meer abstrakte vlak beskou word. Al hierdie aspekte sal kortliks bespreek word omdat dit in noue verband staan met metadiskoers, en veral betrekking het op die omgaan met bronne en die verhouding van lesers met skrywers.

### 2.6.2.1 Outobiografiese self

By die outobiografiese self betrek die skrywer bewustelik of onbewustelik sommige aspekte van herkoms, voorkennis en/of oortuigings. Ivanič (1998:24) beskryf hierdie “self” as “the identity which people bring with them to any act of writing, shaped as it is by their prior social and discursal history”. 'n Skrywer benader nie 'n teks totaal objektief nie, en verskeie aspekte (soos selfkennis, verwagtinge en oortuigings) speel 'n rol in die interpretasie en toepassing van 'n akademiese diskoers. Volgens Ivanič (1998:24) speel nie slegs die gebeurtenisse in mense se lewens 'n rol nie, maar ook hulle manier om hierdie gebeurtenisse te representeer.

Wanneer 'n skrywer se outobiografiese self intree, is die skryfwerk 'n produk van sy vorige ervarings (Ivanič, 1998:182). By hierdie vorm van skrywersidentiteit sal nie noodwendig eksplisiet na 'n gebeurtenis verwys word wat die skrywer beleef het nie, maar die wyse waarop die skrywer skryf, sal daardeur beïnvloed word. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer daar van 'n persoon verwag word om 'n akademiese teks te skryf, en hierdie persoon vroeër in 'n posisie was waar mense baie ontsag vir hom gehad het en hy baie sterk leierseienskappe getoon het. Hierdie skrywer se skrywerstem sal baie duidelik na vore tree in sy skryfwerk en heel moontlik sal eerder van die metadiskoerskategorie bekragtigers gebruik gemaak word as van verskansers. Nóg 'n voorbeeld van die outobiografiese self is, soos deur Ivanič *et al.* (2009:58) gegee, wanneer 'n skrywer gewoon is daaraan om SMS-taal te gebruik, en hierdie verskynsels dan ook deurskemer in akademiese skryfwerk. Die skrywer se vorige ervarings of gewoontes kom sodoende na vore in sy skryfwerk.

### 2.6.2.2 “Self” binne ’n diskoers

“A writer’s ‘discoursal self’ is the impression – often multiple, sometimes contradictory – which they consciously or unconsciously convey of themselves [sic] in a particular written text” (Ivanič, 1998:25). Hierdie verklaring is ’n duidelike aanduiding dat die “self” binne ’n diskoers op die skrywer van ’n teks dui, wat deur sy houding teenoor onder meer ander tekste, skrywers of selfs die onderwerp, ’n bepaalde indruk by die leser van daardie diskoers skep. Die skrywer konstrueer ’n identiteit deur middel van linguistiese en ander bronne wat in die skryfproses gebruik word (Ivanič & Weldon, 1999:169). Die skrywer se stem kom ook volgens Ivanič (1998:25) hier ter sprake, omdat die fokus op die wyse is waarop die skrywer homself probeer weerspieël, en nie noodwendig op die skrywer se houding teenoor die diskoers nie.

Ivanič en Weldon (1999:170) bring hierdie vorm van skrywersidentiteit in verband met sosiale betrokkenheid, omdat nie slegs die kontekstuele boodskap hier oorgedra word nie maar ook ’n boodskap oor die skrywer self. ’n Voorbeeld hiervan is wanneer ’n skrywer in ’n teks sal verwys na Suid-Afrika, en later in die teks verwys na “ons land”. Die leser kan hieruit aflei dat die skrywer in Suid-Afrika woon en dat sienings wat oor die land weergegee word, moontlik beïnvloed word deur die betrokkenheid wat die skrywer met die land het.

Kyk Figuur 2.10 vir ’n illustrasie uit korpusopstel 1(26) waarin daar eers na “ons land” verwys word, en later in dieselfde paragraaf na “Suid-Afrika”.

My mening is dat dit nie sal kan voortgaan vir ’n lang tydperk nie omdat dit soveel geld kos, die Wêreldbeker Sokker gaan nie genoeg wins maak om die organisasie te kan ondersteun nie. In die eerste plek sukkel **ons land** om die Wêreldbeker Sokker kaartjies te verkoop. **Suid-Afrika** erken dat hulle ’n fout begaan het met die kaartjie verkope en het dit nie op die regte manier gedoen nie. Die kaartjies word nou goedkoper verkoop en verniet uitgedeel – teen ’n verlies! Vervalste kaartjies is problematies.

*Figuur 2.10: Teksgedeelte waarin “self” binne ’n diskoers geïllustreer word*

### 2.6.2.3 Self as outeur

Ivanič en Weldon (1999:169) voer aan dat die “self as outeur” oorvleuel met die vorige twee vorme van skrywersidentiteit. Alhoewel die woordkeuse “outeur” aanvanklik verrassend voorkom binne die spektrum van diskoers, verduidelik Ivanič (1998:26) dat skrywers hulleself (tot ’n mindere of meerdere mate) as outeurs beskou/voorstel. Hierdie “outeurskap” behels die skrywerstem, omdat die skrywer deur sy diskoers ’n bepaalde posisie, opinie of oortuiging laat blyk. Die “self” as die outeur is anders as die “self” binne ’n diskoers, in die sin dat die laasgenoemde “self” eerder fokus op die afleiding wat lesers kan maak vanuit die skrywer se

woordkeuse en omgaan met bronne, terwyl die “self” as die outeur hierteenoor op die skrywer se direkte houding teenoor die inhoud van die diskoers dui. Wat egter belangrik is om hier in ag te neem, is dat alle skrywers nie outeurskap aanvaar vir hulle skryfwerk nie, en dat die graad van betrokkenheid/teenwoordigheid in hulle skryfwerk kan wissel. Dit beteken dat sommige skrywers hulle argument slegs baseer op voorafgaande navorsing, en nie hulle eie stem laat hoor binne hulle skryfwerk nie. ’n Ander oorweging is dat ’n skrywer dalk sy eie stem laat hoor, maar slegs deur middel van stellings soos “Ek (skrywer) stem saam hiermee...” of “Ek (skrywer) stem nie saam hiermee nie...”.<sup>19</sup> Hierdie tipe outeurskap stem direk ooreen met metadiskoers se houdingsmerkers. English (1999:19) voer aan dat dit wil voorkom asof daar geen merkbare skrywerstem in veral Japannese se skryfwerk teenwoordig is nie. Die probleem met hierdie skrywers se werk is nie die diepte of aard van die navorsing of inligting nie, maar die wyse waarop dit aan die leser oorgedra word. Volgens English (1999:31) ontbreek die konvensies van akademiese skryfwerk, naamlik kritiek, evaluasie, ondersteuning en verwysings in hierdie skrywers se werk. Die betrokke vier elemente hou verband met argumentasie, maar ook met spesifiek bewyse as een van metadiskoers se subkategorieë. Wanneer hierdie vier elemente in ag geneem is, kan skryfwerk verbeter word deur op metadiskoers en meer spesifiek die skrywerstem te fokus.

#### **2.6.2.4 Moontlikheid vir “ekheid”**

Die vorige drie vorme van skrywersidentiteit het betrekking op fisiese mense wat fisiese tekste skryf, terwyl daar in Afdeling 2.6.2 verklaar is dat die vorm “moontlikheid vir ‘ekheid’” met die abstrakte te doen het. Ivanič (1998:27) voer aan dat hierdie vorm die sosiale konteks van skryfwerk betrek wat verskeie sosiaal aanvaarbare moontlikhede in akademiese skryfwerk het. Iets wat byvoorbeeld in een konteks aanvaarbaar is, sal nie noodwendig in ’n ander konteks aanvaarbaar wees nie. ’n Voorbeeld hiervan is die gebruik van “ek”, of enige ander persoonlike voornaamwoord in akademiese skryfwerk. In Afdeling 2.5.1.2.5 is aangevoer dat bepaalde akademiese tydskrifte die gebruik van persoonlike voornaamwoorde verplig, maar dat onervare skrywers (soos eerstejaarstudente) in teenstelling hiermee afgeraai word om dit te gebruik. Die gebruik van persoonlike voornaamwoorde is dus aanvaarbaar in ervare skrywers se sosiale konteks, maar minder aanvaarbaar in die geval van onervare skrywers.

---

<sup>19</sup>Verwys weer terug na Afdeling 2.5.1.2.5, waar verduidelik word dat persoonlike voornaamwoorde by **onervare** skrywers vermy moet word. Die betrokke frases kan in daardie geval(le) dus eerder omskryf word as “Daar kan saamgestem word hiermee...” of “Daar kan nie saamgestem word hiermee nie...”. By houdingsmerkers is dit wel aanvaarbaar om van persoonlike voornaamwoorde gebruik te maak, maar ’n onervare skrywer kan dikwels nie tussen ’n houdingsmerker en blote subjektiewe uitlatings onderskei nie.

Persoonlike voornaamwoorde kom steeds in onervare skrywers se skryfwerk voor, ten spyte daarvan dat hulle afgeraai word om dit te gebruik tot hulle tussen die objektiewe en subjektiewe gebruik daarvan kan onderskei. Kyk Figuur 2.11 vir 'n uittreksel uit korpusopstel 1(5) waar 'n selfverwyser op subjektiewe wyse gebruik word.

**Ek glo dat Suid-Afrika baie bevoordeel kan word met die oog op die Toernooi.** Met al die verskeie aktiwiteite wat plaas vind sal dit baie mense nader lok wat beteken dat daar meer geld gaan in kom vir Suid-Afrika. Dit sal ook veroorsaak dat die mense lank na die tyd nog daar oor sal praat en dat dit Suid-Afrika se naam kan hoog dra in die buitelande. Suid-Afrika het ook baie aan paaie en ander vervoer metodes spandeer om ons land se vervoer te verbeter. Suid-Afrika sal dus ook daardeur kan bevoordeel word omdat die vervoernetspore vir Suid-Afrikaners sal veiliger wees na die toernooi.

*Figuur 2.11: Teksgedeelte waarin die selfverwyser “ek” op 'n subjektiewe wyse gebruik word*

Alhoewel daar verskeie redes aangevoer word waarom Suid-Afrika deur middel van die sokkerwêreldbekertoernooi bevoordeel kan word, word daar geen direkte verband getrek tussen die skrywer se oortuiging en die bespreekte sake nie. Die skrywer se oortuiging kom as subjektief voor, wat ontoelaatbaar is in akademiese skryfwerk.

### **2.6.3 Verhouding tussen verskillende partye in 'n teks**

Ivanič (1998, 2001), asook Ivanič en Simpson (1992) fokus net soos Crismore *et al.* (1993) op outeurskap (insluitend skrywersidentiteit en -stem), en gaan van die oogpunt uit dat alle lesers en skrywers 'n teks met 'n bepaalde agtergrondkennis en waardestelsel benader en dat alle lesers en skrywers 'n behoefte het om te weet wie met hulle praat of met wie hulle praat. In die geval van studente se skryfwerk word 'n gedeelte van daardie behoefte vervul wanneer hulle weet met wie hulle praat. Dit is bekend dat die lesers van studente se skryfwerk die betrokke dosent is.

By skrywersidentiteit bestaan 'n direkte verhouding tussen die skrywer, die leser en die teks. Sanderson (2008:166) beskryf hierdie verhouding as 'n monoloog, omdat die leser van 'n akademiese teks nie direk terugvoer kan gee nie, en die skrywer nie direk na hierdie terugvoer kan luister nie. Daar vind wel interaksie tussen hierdie twee deelnemers plaas, selfs al word die lesers nie as “regte mense” beskou nie, maar soos hulle deur die skrywer voorgestel is (Sanderson, 2008:166). Hierdie “voorgestelde lesers” staan as die leser-in-die-tek bekend. Daar moet egter 'n onderskeid getref word tussen byvoorbeeld 'n akademiese artikel wat deur akademië vir 'n onbekende gehoor geskryf word, en 'n akademiese opstel wat deur 'n student

vir 'n dosent geskryf word. In laasgenoemde geval is die skrywer (student) en leser (dosent) bekend aan mekaar en kan daar vir 'n bekende "gehoor" geskryf word.

## 2.7 Skrywershouding

Metadiskoers kan nie bespreek word sonder om na die skrywershouding te verwys nie, omdat subkategorieë soos verskansers, bekragtigers en houdingsmerkers met skrywershouding te doen het. Hyland en Tse (2004:157) meen dat metadiskoers gebruik word om die skrywershouding mee te organiseer. In Biber (2006:87) se beskrywing van die tekstuele dimensie van skrywersbetrokkenheid, voer hy aan dat skrywershouding oor persoonlike gevoelens, houdings en waardeoordele gaan: "Many of the lexico-grammatical features... can be used to indicate personal stance of the speaker or writer: 'personal feelings, attitudes, value judgements, or assessments'." Hieronder sluit hy die volgende sake in: Houdings wat 'n skrywer/spreker teenoor bepaalde inligting het; hoe seker die skrywer/spreker is dat die inligting geldig is; hoe die inligting bekom is; sowel as die perspektief wat hierteenoor geneem word. Biber *et al.* (2004) se studie oor leksikale bondels betrek ook die uitdrukkings wat 'n skrywer se houding weergee.

Biber (2006:87) beveel terselfdertyd aan dat handboeke en dosente slegs die betrokke feite aan studente moet kommunikeer, omdat skrywershouding daartoe aanleiding kan gee dat sommige feite agterweë gelaat word wanneer daar 'n te groot behepthed met skrywershouding is. Skrywershouding kan egter suksesvol gebruik word (sonder die weglating van belangrike feite) wanneer die skrywer meer ervare is en maklik kan fokus op inhoud en die wyse waarop die inhoud weergegee word. Dit is tog belangrik om skrywershouding in 'n teks te weerspieël, sodat dit aan die leser duidelik is watter uitgangspunt die skrywer neem. Skrywershouding kan ook beskou word as 'n "beskermer" vir die skrywer, soos byvoorbeeld in die geval van verskansers. Biber (2006:87) voer aan dat akademiese skryfwerk se doel, in ag genome skrywershouding, wel belangrik is. Hy voer dieselfde redes aan as hierbo genoem.

Mao (1993:265) maak ook 'n belangrike stelling, naamlik dat 'n gedeelte van metadiskoers daaruit bestaan om die fokus vir die leser te plaas op die wyse waarop die teks, sowel as die skrywer se houding teenoor die teks, verstaan behoort te word. Skrywershouding help die leser om die teks op 'n sinvolle wyse te verstaan en te interpreteer.

## 2.8 Argumentasie

Akademiese skryfwerk (hetsy deur ervare of minder ervare skrywers) is gewoonlik argumentatief van aard. Die gebruik van en verwysing na bronne dien as bewys(e) vir elke standpunt in 'n argumentatiewe teks. Van de Poel en Gasiorek (2007:34) voer aan dat argumentatiewe skryfwerk die algemeenste en belangrikste tipe skryfwerk is in 'n akademiese konteks. Verder sê hulle dat argumentatiewe skryfwerk 'n argument weergee en ondersteun, en dat dit die skrywer se siening stel wat hy aan die gehoor wil bewys.

Daar moet gewaak word teen die wanpersepsie dat argumentasie slegs teenstellings insluit wat teen mekaar opgeweeg word. Van de Poel en Gasiorek (2007:42) onderskei tussen vier verskillende tipes argumente, naamlik eerstens om  $x$  te verduidelik en  $y$  te analiseer, tweedens om  $x$  te definieer, derdens om  $x$  te bespreek en laastens om  $x$  en  $y$  met mekaar te vergelyk. Hierdie indeling is prakties georiënteerd, terwyl Du Toit *et al.* (1995:207) se indeling eerder fokus op die bewyslewering van 'n bepaalde argument. Laasgenoemde skrywers onderskei tussen induktiewe en deduktiewe argumentasie en voer aan dat 'n induktiewe argument van die besondere (spesifieke) na die algemene beweeg, terwyl die deduktiewe argument van die algemene na die besondere (spesifieke) beweeg. Wybenga (1988:442) vergelyk 'n induktiewe argument met 'n span osse wat 'n wa trek. 'n Enkele os kan nie die wa trek nie, maar die gebrek aan 'n enkele os uit die hele span sal ook nie veroorsaak dat die wa glad nie getrek word nie. Net so het 'n induktiewe argument 'n aantal redes en die weglating van een van hierdie redes of een swak rede sal nie die hele argument verswak nie. Wybenga (1988:442) verskaf ook 'n voorbeeld vir deduktiewe argumentasie, naamlik dat dit soos 'n ketting is wat van 'n dak afhang. Indien een skakel sou breek, gaan die hele ketting wat onder daardie skakel hang, val, terwyl die gedeelte wat bo daardie gebreke skakel is, sal bly hang. Net so berus die res van die argument op die algemene stelling wat gemaak word, en daardie algemene stelling is nie afhanklik van die bewyse/redes nie. Die volgende voorbeelde kan ter verduideliking van induktiewe en deduktiewe argumentasie dien:

**Induktiewe argumentasie:** Die man is nooit meer betyds vir werk, netjies aangetrek of noukeurig in die uitvoering van sy take nie. Hy ly aan 'n ernstige siekte wat sy gedrag verander.

**Deduktiewe argumentasie:** Die hele klas het swak presteer in die opstel. Nie een student het bo 40% behaal vir die opstel nie en nie een opstel het 'n logiese argumentasielyn nie.

Bacha (2010:231) is van mening dat 'n opstel bestaande uit vyf paragrawe (inleiding, inhoudelike gedeelte met meer as een paragraaf en gevolgtrekkende paragraaf/paragrawe) die basis is om studente van die akademiese argument te leer. Die fokus in Bacha (2010) is om die akademiese argument stapsgewys vir studente aan te leer. Hierdie stappe behels die volgende: **Eerstens** moet die studente blootgestel word aan argumentatiewe tekste om sodoende 'n idee te kry van die teksorganisasie, die outeur(s) se doel, argumente, teenargumente en die verskil tussen feite en menings. **Tweedens** word [enige] akademiese teks afgebreek in kleiner dele, sodat die fokus berus op woorde/frases wat vermy behoort te word om byvoorbeeld veralgemenings te voorkom, of woorde/frases wat juis gebruik behoort te word om byvoorbeeld die skrywerstem na vore te laat tree. Voorbeelde van altwee groepe woorde word in die AGLA121-werkboek (p.143) gegee en aan studente onderrig.

**Feite** kan herken word aan woorde of frases soos: navorsing het bewys/aangetoon, volgens 'n meningspeiling, onlangse toetse bevestig, wetenskaplikes het ontdek/vasgestel, die feit word gedemonstreer deur...

**Menings** kan herken word deur die gebruik van woorde en frases soos: voel, glo, altyd, nooit, geen, die meeste, die minste/minderheid, die beste/slegste, die maatskappy beweer, volgens die skrywer se mening/opinie, spesialiste vermoed...

*Figuur 2.12: Woorde/frases wat gebruik of vermy moet word in 'n akademiese teks*

Woorde wat eie is om feite mee weer te gee, is gepas vir 'n akademiese, argumentatiewe teks, terwyl die woorde wat in Figuur 2.12 langs "menings" gelys word, onvanpas is vir 'n akademiese teks. Laasgenoemde groep woorde getuig van onsekerheid en 'n gebrek aan die nodige navorsing.

Nadat die akademiese teks afgebreek is in kleiner deeltjies om op die akademiese aanvaarbare/onaanvaarbare woorde te fokus, kan stap drie uitgevoer word. In **die derde stap** van Bacha (2010) moet studente hulle eie tekste begin beplan deur na te dink oor die onderwerp; die teikengroep, doel en ondersteunende bewyse daar te stel; met idees vorendag te kom wat vir of teen die bepaalde onderwerp is; 'n argumentatiewe tesisstelling te stel en om die idees te organiseer volgens die genoemde vyf paragrawe van 'n akademiese argument. Die beplanningstadium word in **stap 4** omgesit in die skryfstadium. 'n Eerste klad word na aanleiding van die beplanning geskryf. 'n Tweede en derde klad word hierna onder gekontroleerde omstandighede geskryf. **Stap 5** plaas die fokus daarop dat studente aan die einde van die proses blootstelling gekry het aan nie slegs argumentatiewe tekste in hulle eie veld nie, maar ook 'n verskeidenheid tekste waarin die argumentasie nie telkens op dieselfde

wyse aangebied is nie. Kritiek teen hierdie strategie is dat tekste wat as voorbeeld in die klas gebruik word, nie noodwendig vakspesifiek is nie. Dit is egter belangrik dat die fokus op die vaardigheid sal wees wat toegepas moet word op tekste, en nie soseer op die onderwerp van die bepaalde teks nie. Op hierdie wyse sal studente die struktuur van enige teks kan ontleed en afbreek tot kleiner deeltjies, en 'n eie teks kan beplan en skryf, omdat daar dan genoeg blootstelling aan verskillende tekste verkry is.

Ten spyte van 'n relatief eenvoudige vyf-stap-benadering vir die skryf van 'n argumentatiewe teks, kom verskeie probleme steeds in studente se skryfwerk voor. Dison en Koornhof (2012) wys op die volgende algemene probleme:

- Paragrafe hou nie verband met die onderwerp van die skryfstuk nie.
- Paragrafe hou nie verband met mekaar nie.
- Paragrafe toon 'n gebrek aan interne koherensie.
- Kolpunte is genommerde lyste.
- Daar is geen logiese vloei tot 'n gevolgtrekking nie.

Omdat veral die teksorganisasie negatief beïnvloed word deur die probleme, word die teks se argumentasielyn versteur.

Fritz (2012) beskryf die uitgebreide argumentstruktuur deur middel van vyf verskillende dele, naamlik 'n probleemstelling, doel van die ondersoek, ondersteuning, voorbehoude en 'n gevolgtrekking. Hierdie struktuur sluit aan by Toulmin se model wat in die boek "The uses of argument" (1958) vervat is. Toulmin *et al.* (1984:25) gee 'n samevatting van dié model weer: Die vier elemente wat in enige basiese argument moet voorkom, is (1) 'n (probleem)stelling (fokuspunt van die argument), (2) data/regverdiging (die data wat die stelling as betroubaar kan bewys), (3) waarborge (stawende bewyse vir die stelling), en (4) ondersteuning (stawende bewyse vir die waarborge). Daar is nie van die deelnemers van hierdie studie verwag om dié struktuur na te volg nie, maar slegs om bronne te integreer as ondersteuning tot die argument.

## **2.9 Slot**

In hierdie hoofstuk is bevind dat akademiese geletterdheid voortspruit uit algemene geletterdheid, maar dat dit by akademiese geletterdheid oor meer as net lees-, skryf-, luister- en praatvaardighede gaan, en dat 'n skrywer ook moet deel vorm van 'n akademiese diskoers. Om hierdie betrokkenheid te vorm, moet onder meer die konvensies van akademiese skryfwerk toegepas word. Die toepassing van hierdie konvensies sal nie net aanleiding gee tot 'n skrywer-leser-verhouding nie, maar die toepassing van metadiskoers sal hierdie verhouding selfs meer versterk. Metadiskoers is nodig in 'n akademiese teks om sodoende

die teks te organiseer en om die leser te lei om die korrekte interpretasie(s) vanuit die teks te maak. Akademiese skryfwerk moet argumentatief van aard wees in die opsig dat eie idees deur bronverwysings ondersteun moet word en die struktuur van die skryfwerk aan die vereistes van 'n argument voldoen. In die lig van die voorafgaande literatuuroorsig, bestaan die vraag steeds of eerstejaarstudente metadiskoers (suksesvol) in hulle akademiese skryfwerk toepas. In Hoofstuk 3 word die metode gebied waarmee die gestelde navorsingsvrae (kyk Afdeling 1.2) beantwoord sal word.

## HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is 'n literatuuoroorsig verskaf wat die teorie van onder meer akademiese geletterdheid en metadiskoers uiteensit. Daar is bevind dat metadiskoers as 'n moontlike middel ter verbetering van studente se skryfwerk aangewend kan word. Soos in die media berig is deur onder meer Lefera (2010) en Rademeyer (2009), is studente se skryfwerk (wat deel vorm van akademiese geletterdheid) nie op standaard nie en daarom moet maatreëls ter verbetering hiervan ingestel word.

Die doel van hierdie studie is om vas te stel of die gebruiksfrekwensie van metadiskoers in die skryfwerk van eerstejaarstudente gepas is, wanneer dit gemeet word teen die normatiewe honneurskorpus<sup>20</sup>. Verder sal vasgestel word of die onderrig van sekere metadiskoerskategorieë en ervaring in akademiese skryftake, 'n invloed het op studente se gebruik van metadiskoersmiddele.

In hierdie hoofstuk sal die metodologie uiteengesit word vir die data-analise en interpretasie ten einde vas te stel of eerstejaarstudente op 'n gepaste wyse<sup>21</sup> van metadiskoers gebruik maak in hulle skryfwerk. Die metodologie sal 'n bespreking van die navorsingsmetode, data-analise, deelnemers, korpusseleksie en etiek insluit.

### 3.2 Navorsingsmetode

In hierdie studie sal van 'n korpuslinguistiese metode gebruik gemaak word om metadiskoersmiddele in eerstejaarstudente se skryfwerk te ondersoek. Volgens Teubert (2005:1) is korpuslinguistiek reeds ongeveer tweehonderd jaar gelede gevestig toe linguïste vasgestel het dat hulle betroubare taaldata nodig het om ondersoek oor taalreëls te doen<sup>22</sup>. Rekenaargebaseerde korpusse het, volgens Granger (1998:3), vir die eerste keer in 1960 'n verskyning gemaak. Die gebruik van rekenaarkorpusse het 'n nuwe dissipline tot gevolg gehad, genaamd korpuslinguistiek. Dit behels dat data wat uit masjienleesbaarheid verkry word, aangewend word om bepaalde navorsingsvrae te beantwoord. As gevolg van die betroubare taaldata wat uit die korpuslinguistiese metode verkry word, sal daar in hierdie

---

<sup>20</sup> Kyk Afdeling 3.3.5 vir 'n verdere beskrywing van die normatiewe honneurskorpus.

<sup>21</sup> Hiermee word bedoel dat die gebruiksfrekwensie gepas is in vergelyking met die honneurskorpus.

<sup>22</sup> Alhoewel korpuslinguistiek reeds ongeveer tweehonderd gelede gevestig is, het dit nog nie toe reeds as 'n dissipline bekend gestaan nie.

studie van WordSmith-programmatuur<sup>23</sup> gebruik gemaak word om twee navorsingsvrae (soos in Afdeling 1.2 uiteengesit) te beantwoord.

'n **Korpusgebaseerde** metode sal in hierdie studie gebruik word, wat beteken dat outentieke of werklike tekste gebruik word om hoofsaaklik teorie(ë) wat reeds verduidelik is, te toets of verder daarop uit te brei (Du Preez, 2009:9). Biber *et al.* (1998:4) sit die belangrikste karaktereenskappe van 'n korpusgebaseerde analise soos volg uiteen: (1) Dit is empiries en analiseer die patrone van gebruik in tekste; (2) dit maak gebruik van 'n groot versameling tekste, genaamd 'n "korpus", vir die analise; (3) dit maak omvattend gebruik van rekenars (beide outomatiese en interaktiewe tegnieke) vir die analise; en (4) dit is afhanklik van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe analitiese tegnieke.

Verder sal hierdie studie **deduktief** van aard wees, wat beteken dat daar van die algemene na die besondere geredeneer sal word (kyk Afdeling 2.8). Die gebruiksfrekwensie van elke subkategorie van metadiskoers wat by korpus 1 en korpus 2 voorkom, sal dus eers vasgestel word, waarna bepaal sal word of die gebruik van metadiskoers statisties beduidend verskil van die honneurskorpus of nie. Hierdie metode is **kwantitatief** van aard, omdat die navorsingsvrae deur middel van getalle/hoeveelheid beantwoord sal word. Interpretasies en afleidings sal uit die data gemaak word.

Korpuslinguistiek gaan gewoonlik gepaard met groot databasisse van woorde/tekste. McEnery en Hardie (2012:2) voer aan dat die stel tekste (korpus) wat by 'n korpuslinguistiese ondersoek betrokke is, se grootte van so 'n aard is dat 'n handontleding alleenlik nie haalbaar is binne 'n redelike tydsraamwerk nie. Vir hierdie studie word drie korpusse gebruik met onderskeidelik 54 586, 56 151 en 168 531 woorde; dit gee 'n totaal van 279 268 woorde. 'n Handontleding sal dus nie binne die bestek van hierdie studie moontlik wees vir die korpora in geheel nie; daarom sal van WordSmith-programmatuur gebruik gemaak word.

### 3.3 Data-analise

Ten einde die twee navorsingsvrae (kyk Afdeling 1.2) te beantwoord, sal korpus 1 en korpus 2 eerstens met mekaar vergelyk word, waarna korpus 2 met 'n korpus van honneursskrifstukke<sup>24</sup> vergelyk sal word. Die hipotese kan gemaak word dat korpus 2 meer elemente van metadiskoers sal bevat of dat die gebruikte elemente korrekter aangewend word, omdat die deelnemers van hierdie korpus reeds meer blootstelling ontvang het aan

---

<sup>23</sup> Daar sal verder oor die gebruik van WordSmith uitgebrei word in Afdeling 3.3.2.

<sup>24</sup> Hierdie korpus wat as norm gebruik word, sal volledig onder Afdeling 3.3.5 bespreek word.

akademiese geletterdheidsvaardighede wat ook sommige metadiskoerselemente insluit. Die data sal aan statistiese ontleding onderwerp word om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die korpora geïdentifiseer kan word.

Soos bespreek in Afdeling 2.5.1.1.1 (verbandsmerkers) en Afdeling 2.5.1.1.4 (bewyse), is hierdie twee subkategorieë van metadiskoers eksplisiet onderrig in die AGLA111- en AGLA121-module. Daar is ook in hierdie modules aanbeveel om selfverwysers te vermy (kyk Afdeling 2.5.1.2.5). Die deelnemers van korpus 1 en korpus 2 baat almal uit die inhoud van AGLA111, maar slegs die tekste wat by korpus 2 ingesluit is, word geraak deur die inhoud van AGLA121. Daar kan verwag word dat as gevolg van die ekstra eksplisiete onderrig van verbandsmerkers en bewyse, en aanbevelings oor die gebruik van selfverwysers in AGLA121, daar by korpus 2 'n statisties beduidende verbetering sal wees by hierdie subkategorieë.

Die wyse waarop die data geanaliseer sal word, word vervolgens in sewe stappe uiteengesit. Die stappe sal in hierdie bepaalde volgorde uitgevoer word ten einde die navorsingsvrae te beantwoord (stap sewe van die data-analise), behalwe vir stappe twee en drie wat met mekaar verweef is.

### **3.3.1 Lyste van die subkategorieë van metadiskoersmiddele**

Hyland (2004) se analiseraamwerk betreffende metadiskoers is as aanvangspunt gebruik om 'n lys van Afrikaanse metadiskoersmiddele saam te stel. Die lys wat in hierdie analiseraamwerk vervat is, is vertaal en aangevul. Die beginpunt om die lys mee aan te vul, was om vyf tekste met die hand te ontleed om 'n oorsig te kry van die woorde wat by elke subkategorie van metadiskoers figureer. Hierdie vyf tekste is almal uit korpus 2 geneem, omdat daar verwag word dat metadiskoersmiddele meer in hierdie korpus sal voorkom. Tekste 1, 23, 25, 42 en 100<sup>25</sup> is met die hand geanaliseer. Hyland (2004) se lys met voorbeeldwoorde is aangevul uit die woorde wat uit die handontledings verkry is, om soveel moontlik items te lys wat in die kategorieë vergestalt word. Kyk Afdeling 2.5.1.1.1 tot Afdeling 2.5.1.2.5 vir elke subkategorie van metadiskoers se voorbeeldlys.

### **3.3.2 Dataonttrekking deur middel van WordSmith**

Die navorsingsinstrument wat vir hierdie studie aangewend word, is die rekenaarprogrammatuur WordSmith (weergawe 6). WordSmith is in 1996 deur Mike Scott ontwikkel en is so ontgries as moontlik geprogrammeer vir die spesifieke gebruik deur onder

---

<sup>25</sup> Kyk Tabel 3.26 vir die wyse waarop die korpora genommer is en 'n aanduiding van watter tekste deur dieselfde deelnemer geskryf is.

meer linguïste (Scott, 2008a:95-96). 'n Rou korpus sal in WordSmith gebruik word, wat volgens Meunier (1998:19) beteken dat dit masjienleesbare tekste insluit met geen ekstra annotasies of etikettering nie. Daar is wel klassifikasies in WordSmith gemaak, maar nie in die oorspronklike tekste nie.

Daar sal van die besondere funksie *Concord* gebruik gemaak word om die data van gebruiksfrekwensie te onttrek. WordSmith Tools, waaronder *Concord* slegs een van die funksies is, laat die gebruiker toe om onder meer voorbeelde van 'n woord of frase binne konteks te sien en spesifieke woorde in 'n teks te identifiseer. Die lysste van woorde wat onder Afdeling 2.5.1.1.1 tot Afdeling 2.5.1.2.5 uiteengesit is, sal gebruik word om die frekwensies waarin dit in die korpora voorkom deur middel van WordSmith te bepaal. Dié lysste sal wel vir die gebruik in WordSmith aangepas word sodat alle moontlike variasies in ag geneem word. Die moontlikheid bestaan dat die woorde in 'n betrokke frase nie noodwendig langs mekaar sal voorkom nie, en dan nie deur WordSmith geïdentifiseer sal kan word nie. Die aangepaste weergawe van die lysste, sowel as die rede(s) vir die bepaalde aanpassing word vervolgens gegee.

### **3.3.3 Aspekte wat in ag geneem sal word tydens die dataonttrekkingsproses**

Informasieverpakking met alle metadiskoesmerkers, insluitende spelfoute, word onttrek. 'n Afrikaanse speltoetsers gebruik om hierdie woorde te identifiseer en by die lys met soekwoorde te voeg. Verder is die soekstringe van elke metadiskoeskategorie telkens aangepas om te verseker dat enige moontlike variante formulering van 'n bepaalde merker by die analiseproses in ag geneem word.

'n Beperking in hierdie studie is verkeerde woordkeuses. 'n Voorbeeld hiervan is die woord "dis" wat verkeerdelik in die plek van "dus" gebruik word. Vergelyk die volgende voorbeeld:

(21) **Dis** sal dit my mening wees dat ons almal ons beste moet probeer om die 2010 werêldbeker sokker 'n reuse sulkses te maak. <Korpusopstel 1(35)>

Sulke foutiewe woordkeuses sal nie deur middel van WordSmith geïdentifiseer word nie en kan die bevindings in 'n mate negatief beïnvloed.

### 3.3.3.1 Interaktiewe kategorie

Die verandering in die soeklyste van die kategorieë wat help om die leser op 'n bepaalde wyse deur die teks te begelei, word vervolgens uiteengesit.

#### 3.3.3.1.1 Verbandsmerkers

Die vier kategorieë van verbandsmerkers is telkens apart hanteer om sodoende ook tussen die gebruiksfrekwensies van hierdie kategorieë te kan onderskei. Al vier kategorieë is eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig, wat die verwagting skep dat dit korrek gebruik sal word. Tydens die analiseproses is daar egter merkers aangetref wat nie in die korrekte verbandsposisie aangewend is nie. Hierdie foutiewe voorbeelde is nie by die data getel nie. Die data van die hoëfrekwensiemerkers “en” en “of” is nie saam met onderskeidelik die aaneenskakelende en teenstellende kategorie onttrek nie, omdat daar by hierdie merkers telkens onderskei is tussen voorbeelde wat frases, sinne of woorde aan mekaar skakel. Soos Van Rooy en Esterhuizen (2011:73) dit stel, hoort voorbeelde waar merkers as samebinders van woorde of woordgroepe op laer sintaktiese vlak optree, nie by die analise van verbandsmerkers nie. 'n Voorbeeld waar “en” verbindings tussen onderskeidelik frases, sinne en woorde teweegbring, word vervolgens gegee:

(22) Voorts is deur die studie bevind dat MIV/vigs se voorkoms hoër is onder swart studente (5,6%) **en** akademiese personeel (5,9%). <Korpusopstel 2(86)>

(23) Onderwysers wat siek raak bly weg van die werk af **en** leerders se werk raak agter. <Korpusopstel 2(32)>

(24) Klinieke is gestig wat skole tussen 11:00 **en** 13:00 besoek waar kinders gratis voorligting ontvang. <Korpusopstel 2(83)>

Volgens Van Rooy en Esterhuizen (2011:67) word hoëfrekwensiemerkers (soos “en” en “of”) meer deur studente gebruik, terwyl navorsers eerder van laefrekwensiemerkers gebruik maak. In hierdie studie word die studente se skryfwerk egter nie teenoor dié van navorsers gemeet nie, maar teenoor honneurstekste.

- **Aaneenskakelende verbandsmerkers**

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van aaneenskakelende verbandsmerkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.1).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(37)	ten minste	teminste
Korpus 1(84)	verder	veder
Korpus 1(153)	asook	bevorderasook
Korpus 2(9)	eerder	erder
Korpus 2(73)	eerder	eeder
Korpus 2(105)	verder	veder
Korpus 2(109)	soos genoem	genoeme

Tabel 3.1: Aaneenskakelende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die lys wat onder Afdeling 2.5.1.1.1 tot Afdeling 2.5.1.2.5 voorkom, is aangepas sodat alle moontlike verskynsels deur middel van die nuwe soekstringe in WordSmith geïdentifiseer kan word. Kyk Tabel 3.2 vir die veranderings wat by die bestaande lys van aaneenskakelende verbandsmerkers aangebring is. Slegs die merkers waarby veranderings aangebring is, word by hierdie tabel ingesluit. Die ander metadiskoerskategorieë se aangepaste soekstringe word in die volgende tabelle uiteengesit: Tabel 3.4, Tabel 3.6, Tabel 3.8, Tabel 3.10, Tabel 3.12, Tabel 3.15, Tabel 3.17, Tabel 3.19, Tabel 3.20, Tabel 3.22 en Tabel 3.24.

Aanvanklike merker	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>ook nog</del>	Die opsie “ook” is reeds by die lys ingesluit.
in elk geval	Voeg by: “In elke geval”
dit wil <del>sê</del>	Laat ruimte vir opsies soos “dit wil <u>dan</u> sê”.
saam <del>met</del>	Laat ruimte vir die foutiewe weglating van “met”.
<del>om te</del> hervat	Laat ruimte vir opsies soos “om <u>nou</u> te hervat”.
<del>soos</del> gesê	Laat ruimte vir opsies soos “soos <u>reeds</u> gesê”.
<del>soos</del> genoem	Laat ruimte vir opsies soos “soos <u>reeds</u> genoem”.
<del>ter</del> opsomming	Laat ruimte vir opsies soos “ <u>om</u> ’n opsomming <u>te</u> <u>gee</u> ”.
<del>ten</del> laaste	Laat ruimte vir opsies soos “ten <u>einde</u> laaste”.
<del>ter</del> illustrasie	Laat ruimte vir opsies soos “ <u>die volgende</u> illustrasie <u>toon</u> ”.

<del>om te</del> illustreer	Laat ruimte vir opsies soos “om <u>mee</u> te illustreer”.
<del>wat die</del> geval <del>ook mag wees</del>	Laat ruimte vir opsies soos “wat die geval <u>dan</u> ook mag wees”.
<del>hoe dit</del> ook al <del>sy</del>	Laat ruimte vir opsies soos “hoe dit <u>dan</u> ook al sy”.
die feit <del>bly staan</del>	Laat ruimte vir opsies soos “die feit bly <u>dus</u> staan”.

Tabel 3.2: Veranderde soekstringe van aaneenskakelende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

- **Teenstellende verbandsmerkers**

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van teenstellende verbandsmerkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.3).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(18)	in teenstelling (hiermee)	inteenstelling hiermee
Korpus 1(28)	in teenstelling	Inteenstelling
Korpus 1(90)	in vergelyking met	in vergelykink met
Korpus 1(92)	dieselfde	dieselfe
Korpus 1(109)	in stede van	instede van
Korpus 1(121), 1(151)	ten spyte (hier)van	tenspyte van
Korpus 1(133)	of	or
Korpus 1(144)	sels as	sels as
Korpus 2(14)	in vergelyking met/vergeleke met	vregelyk met
Korpus 2(100)	nieteenstaande	dieteenstaande

Tabel 3.3: Teenstellende verbandsmerkers wat verkeerd gespeel is in die korpora

Die teenstellende verbandsmerkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Teenstellende merker	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>afhangende van</del>	Laat ruimte vir opsies soos “hang van ons af”.
berustend <del>op</del>	Laat ruimte vir opsies soos “sal berustend wees op”.
sels <del>as</del>	Laat ruimte vir opsies soos “dit hou voordele in en sels ’n paar nadele”.

behalwe <del>(vir)</del>	Laat ruimte vir opsies soos “behalwe natuurlik vir”.
ten spyte <del>(hier)van</del>	Beide opsies (“ten spyte hiervan” en “ten spyte van”) word nou ingesluit.
afgesien <del>(hier)van</del>	Beide opsies (“afgesien hiervan” en “afgesien van”) word nou ingesluit.
<del>in</del> weerwil <del>(hier)van</del>	Beide opsies (“in weerwil hiervan” en “in weerwil van”) word nou ingesluit.
<del>daarmee</del> ooreenkomende	Laat ruimte vir opsies soos “stem hiermee ooreen”.
<del>dan</del> ...ook	Dié twee woorde sal nie direk langs mekaar voorkom nie.
<del>in</del> kontras <del>met</del>	Laat ruimte vir opsies soos “daar kom ’n kontras voor tussen...”.
in teenstelling <del>(hiermee)</del>	Beide opsies (“in teenstelling hiermee” en “in teenstelling met”) word nou ingesluit.
in plaas <del>van</del>	Laat ruimte vir opsies soos “in plaas daarvan”.
pleks <del>van</del>	Laat ruimte vir opsies soos “pleks daarvan”.
<del>óf</del> ...óf	Dié twee woorde sal nie direk langs mekaar voorkom nie.
sonder <del>dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “handel die kurrikulum af sonder werklike insig”. Hierdeur word die volgende geïmpliseer: “handel die kurrikulum af <b>sonder dat</b> werklike insig bekom is”.

Tabel 3.4: Veranderde soekstringe van teenstellende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

Die merker “óf... óf” word onttrek deur slegs ’n enkel “óf”, omdat die twee woorde nie direk langs mekaar in ’n sin voorkom nie. Die gevolge van hierdie enkelwoordonttrekking is dat elke voorbeeld twee keer getel word. Die resultate sal daarom halveer word om ’n ware getal te verkry.

- **Redegewende verbandsmerkers**

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van redegewende verbandsmerkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.5).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(8), 2(7), 2(13), 2(43), 2(80)	as gevolg van	asgevolg van
Korpus 1(24)	derhalwe	derhalawe
Korpus 1(53), 1(113)	as gevolg van (a.g.v.)	a.g.v

Tabel 3.5: Redegewende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die redegewende verbandsmerkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Redegewende merker	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>as</del> gevolg <del>van</del>	Laat ruimte vir opsies soos “n gevolg van”.
<del>om die</del> rede	Laat ruimte vir opsies soos “die rede hiervoor”.
<del>om hierdie</del> rede	Die woord “rede” word reeds by die vorige voorbeeld ondervang.
met <del>die</del> <b>die</b> dat	Geen voorbeelde met die beklemtoonde “die” kom in die korpora voor nie, maar wel voorbeelde sonder die beklemtoning.
om... <del>te</del>	Dié twee woorde sal nie direk langs mekaar voorkom nie.
op die ou end	Voeg ook by: “op die ou einde”
<del>op</del> grond <del>van</del>	Beide opsies (“op grond hiervan” en “op grond van”) word nou ingesluit.

Tabel 3.6: Veranderde soekstringe van redegewende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

- **Tydsaanduidende verbandsmerkers**

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van tydsaanduidende verbandsmerkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.7).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(105)	nadat	nada
Korpus 1(142)	sedert	sederd
Korpus 2(53)	solank	solankas

Tabel 3.7: Tydsaanduidende verbandsmerkers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die tydsaanduidende verbandsmerkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Tydsaanduidende merker	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>die volgende dag</del>	Laat ruimte vir opsies soos “die/n volgende keer”.
<del>die vorige keer</del>	Laat ruimte vir opsies soos “die/n vorige keer”.
<del>’n kort rukkie</del> tevore	Laat ruimte vir opsies soos “nooit tevore”.
<del>’n volgende keer</del>	Die woord “volgende” word reeds by die eerste voorbeeld in hierdie tabel ondervang.
<del>op daardie</del> oomblik	Laat ruimte vir opsies soos “op die oomblik wanneer”.
op die ou end	Voeg ook by: “op die ou einde”

Tabel 3.8: Veranderde soekstringe van tydsaanduidende verbandsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

### 3.3.3.1.2 Raammerkers

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van raammerkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.9).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(89)	laastens	laasteens
Korpus 1(94)	laastens	laatens

Tabel 3.9: Raammerkers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die raammerkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Raammerkers	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>in die eerste plek</del>	Laat ruimte vir opsies soos “die eerste saak wat bespreek is”.
<del>op die</del> oomblik	Laat ruimte vir opsies soos “op daardie oomblik”.
<del>in die tweede plek</del>	Laat ruimte vir opsies soos “daar sal tweede bespreek word”.
<del>my doel is om</del>	Laat ruimte vir opsies soos “die doel van die skryfstuk”.
<del>sal deur die</del> verloop <del>van die</del> skryfstuk	Laat ruimte vir opsies soos “met verloop van hierdie verslag”.
<del>in die derde plek</del>	Laat ruimte vir opsies soos “die derde saak”.
<del>om af te</del> sluit	Laat ruimte vir opsies soos “sluit ek af”.
<del>ten</del> laaste	Laat ruimte vir opsies soos “die laaste aspek”.

Tabel 3.10: Veranderde soekstringe van raammerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

### 3.3.3.1.3 Endoforiese merkers

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van endoforiese merkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.11).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 2(98)	bogenoemde	bogenoem

Tabel 3.11: Endoforiese merkers wat verkeerd gespeel is in die korpora

Die endoforiese merkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Endoforiese merkers	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>kyk</del> figuur	Laat ruimte vir opsies soos “sien figuur”. Voeg ook “grafiek” by.
voorafgaande	Voeg ook “voorgaande” by, omdat dit wel so in die korpora voorkom.

<del>in afdeling 2-</del>	Laat ruimte vir opsies soos “hieropvolgende afdeling”.
<del>soos hierbo aangedeken</del>	Laat ruimte vir opsies soos “hieropvolgende afdeling”. Voeg ook slegs “bo” by, sodat die foutiewe vorme “bo-staande” en “bo genoemde” ook ondervang kan word.

Tabel 3.12: *Veranderde soekstringe van endoforiese merkers om data deur middel van WordSmith te onttrek*

### 3.3.3.1.4 Bewyse

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van bewyse het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek wat deur middel van ’n handontleding onttrek word<sup>26</sup> (kyk Tabel 3.13).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(40)	na aanleiding van x	na aanlyding van
Korpus 2(107)	konstateer	konstrateer

Tabel 3.13: *Bewyse wat verkeerd gespeld is in die korpora*

In Afdeling 2.5.1.1.4 is verduidelik dat onervare skrywers, soos eerstejaarstudente, nie noodwendig korrek na ’n sekondêre outeur verwys nie en dit dikwels verwar met die verwysingstyl na ’n primêre outeur. Dit kan die data beïnvloed, omdat daar dikwels nagelaat word om erkenning te gee aan die primêre outeur, en die sekondêre outeur dan as primêr hanteer word. Die sekondêre bronne (wat dikwels verkeerdelik as primêre bronne voorgestel word) is nie self geraadpleeg nie en kan nie as geldige primêre bewys aanvaar word nie. Dit is ’n beperking in hierdie studie, omdat daar weens die foute in die verwysingstyl nie onderskei is tussen primêre en sekondêre bronne nie, maar alles saam as slegs “bewyse” gekategoriseer is.

As gevolg van bewyse wat baie problematies in eerstejaarstudente se skryfwerk is, is ’n handontleding gedoen om die data te onttrek, in die plek van die gebruik van WordSmith. Alhoewel daar bepaalde soekwoorde gelys is onder Afdeling 2.5.1.1.4, sal dit nie alle voorbeelde van bewyse ondervang nie. Voorbeelde van bewyse wat nie deur middel van WordSmith geïdentifiseer sal word nie, is “met die woorde van”, “X se woorde” of “statistiek”.

<sup>26</sup> Kyk na die bespreking wat na Tabel 3.13 volg vir die redes waarom bewyse deur middel van ’n handontleding onttrek word.

Die moontlikhede van woorde/frases waarmee 'n bewys ingelei word, is eindeloos. Foute wat in teksverwysings voorkom, problematiseer die onttrekking van die data deur middel van WordSmith verder. In sommige gevalle word slegs 'n outeur se naam of van geskryf gevolg deur 'n parafrase. In so 'n geval is daar geen merker wat 'n aanduiding is van 'n bewys nie. 'n Tweede tipe fout wat voorkom, is hakies wat nie altyd by teksverwysings gesluit word nie, en WordSmith sal een bewys twee keer identifiseer wanneer beide die oop- en toemaakhakie gelys word. Nog 'n geval waar een bewys meer as een keer getel sou word, is in 'n geval soos: "Jan (1990:10) sê dat". In hierdie geval sal die hakie getel word (oop- en toemaakhakie), sowel as die woord "sê". Om 'n meer akkurate data-onttrekking van bewyse te verseker, is 'n handontleding gedoen waar elke bewys deur middel van 'n glimpen geïdentifiseer is en aan die einde afsonderlik opgetel is vir korpus 1 en korpus 2. Korpusopstel 1(1) dien as 'n voorbeeld waar sewe bewyse op dié manier geïdentifiseer is (kyk Figuur 3.1 op p.132).

Is veiligheid werklik n kwessie of is dit net psigologie?

Inleiding

Die wereldebeker-sokkertoernooi maak baie deure oop vir Suid-Afrika en kan die land se beeld internasionaal bou, vervolgens is daar baie voordele aan die wereldebeker-sokkertoernooi verbonde. Die kwessie oor veiligheid kan dit als bederf.

Suid-Afrika in 2010

n Gebrek aan veiligheid en sekuriteit bedreig toerisme en beleggings in Suid-Afrika. Mense bly steeds skepties oor die hul veiligheid in die land en sien nie die lig aan die einde van die tunnel nie. Ons moet juis om die rede hard werk om die beeld van ons land te verander.

In (<http://www.nuus24.com/Suid-Afrika/Nuus/2010-sal-veilig-wees-20091127>) word daar verseker dat 2010 sal veilig wees. Nathi Mthethwa, die minister van polisie, het gese dat die fokus op sokker moet wees en nie op veiligheid nie.

In (<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/Te-Koop-Baadjies-om-messteke-in-2010-te-keer-20100118>) word daar verwys na spesiale panserbaadjies wat in brittanje verkoop word vir die wereldebekertoernooi, om mense teen messteke te beskerm. Die Suid-Afrikane se reaksie was dat die regering hulle oë moet oop maak oor en moet optree teen geweld.

"wat n grap. Dit is seker die eerste keer dat sulke beskerming nodig is by sportbyeenkomste. Wys jou net die wiel begin draai. Die buiteland begin agter kom hoe erg misdaad in SA is. Ek wil sien hoe sukses die wereld beker gaan wees. Miskien gaan die regering se oë nou oop en hulle begin iets aan die misdaad in die land te doen..." anoniem (2009)

In

(<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/Minister-wil-2-boere-kry-op-TV-5%C3%AA-oor-sokker-20100117>) word daar gese dat mnr. N. Mthethwa, Minister van polisie, opsoek is na twee selferkende misdadigers. Die en nog vele meer het al klaar planne begin beraam vir die wereldebekertoernooi en sien dit as n geleentheid om te maak wat hulle wil.

Daar is onlangs berig

(<http://boere-teenheidforum.cultureforum.net/nasionale-nuus-fq/al-kaida-dreig-met-aanval-tydens-wb-toernooi-t2729.htm>) dat die Al-Kaida n bom aanval beplan tydens die wereldebeker. Die spel sal tussen die VSA en Engeland wees, in Rustenburg.

Volgens (<http://jv.dieburger.com/stories/SponsoredSections/FIFA/19.0.1253699539.aspx>) is n groot aantal Suid-Afrikane optimisties oor die wereldebeker-sokkertoernooi en glo hulle dat dit baie voordele vir ons inhou soos beter paaie, openbare vervoer en telekommunikasie. Slegs 53% is bekommerd oor misdaad.

Gevolgtreking

Al die bogenoemde is probleme wat ons ondervind en dus glo ek mense verbeel hulself nie, dit is ons realiteit. Alhoewel al die probleme nie intern is nie moet ons as n gemeenskap saam staan om ons self en ander teen misdaad te beskerm. Ons moet die bul by die horings pak en nie net in sak en as gaan sit nie. Suid-Afrika is n sterk ontwikkelende land wat enige probleem kan oorkom!

Woorde: [419]

Figuur 3.1: Bewyse is deur middel van 'n handontleding geïdentifiseer

Bewyse is nie soos die ander metadiskoerskategorieë teen die norm (honneurskorpus) gemeet nie. 'n Akademiese argument bestaan uit 'n **stelling** en 'n **bewys** wat daardie bepaalde stelling ondersteun. Die aantal bewyse wat voorkom, hang af van die aantal stellings wat begroning nodig het. Elke argument lyk ook anders ten opsigte van die lengte. In een opsig kan daar in een sin 'n stelling gemaak word voor 'n bewys daarvoor gegee word, terwyl daar in 'n ander opsig lank voortgeborduur kan word op 'n stelling voor 'n kort en kragtige bewys

gegee word. Dit is daarom nie sinvol om 'n getal te koppel aan die norm vir bewyse nie, maar eerder om vas te stel of die nodige stellings wel bewys is. In hierdie studie is slegs vasgestel wat die verskil in aantal bewyse is tussen korpus 1 en korpus 2, omdat die aard (albei korpora se tekste moes argumentatief wees, die lengte moes dieselfde wees en daar is spesifieke bronne gegee wat gebruik moes word) van die skryfstukke in hierdie korpora dieselfde is. Verder is daar vasgestel hoeveel tekste geen verwysing na 'n bron (bewys) bevat nie, om sodoende te bepaal of daar in die opsig verbetering is tussen korpus 1 en korpus 2.

### 3.3.3.1.5 **Kodeverklarings**

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van kodeverklarings het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.14).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(55)	byvoorbeeld (bv.)	byvoobeeld
Korpus 1(69), 1(124)	byvoorbeeld (bv.)	bv
Korpus 1(88)	onder andere (o.a.)	oonderandere
Korpus 2(92)	naamlik	naamliks

Tabel 3.14: *Kodeverklarings wat verkeerd gespel is in die korpora*

Die kodeverklarings waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Kodeverklarings	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>om net 'n paar te</del> noem	Laat ruimte vir foutiewe opsies soos “om net van 'n paar te noem”, of opsies soos “om net enkeles te noem”.
<del>wat faktore</del> insluit <del>soos</del>	Laat ruimte vir opsies soos “wat die volgende insluit”.
<del>andere</del> gesê	Laat ruimte vir opsies soos “verskillende gesê”.
<del>andere</del> gestel	Laat ruimte vir opsies soos “verskillende gestel”.
soos byvoorbeeld	Hanteer die twee woorde apart, omdat dit nie noodwendig saam met mekaar gebruik word nie.

Tabel 3.15: *Veranderde soekstringe van kodeverklarings om data deur middel van WordSmith te onttrek*

### 3.3.3.2 Interaksionele kategorie

Die verandering in die soeklyste van die kategorieë wat help om die leser aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek, word vervolgens uiteengesit.

#### 3.3.3.2.1 Verskansers

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van verskansers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.16).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(135)	moontlik	moonlik
Korpus 2(106)	eintlik	eintelik

Tabel 3.16: Verskansers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die verskansers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Verskansers	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>[ge]</del> poog	Voeg ook die verlede tydswoord by: “gepoog”
<del>[hieruit]</del> blyk <del>dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “dit blyk duidelik”. Voeg ook die foutiewe woordkeuse “bleik” by.
kan wees <del>dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “kan wees veral...”.

Tabel 3.17: Veranderde soekstringe van verskansers om data deur middel van WordSmith te onttrek

#### 3.3.3.2.2 Bekragtigers

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van bekragtigers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.18).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(11), 1(114)	definitief	defnitief
Korpus 1(24)	definitief	defnitiewe opsie
Korpus 1(40)	hieruit blyk dit duidelik dat	bogenoemde is dit duikelik dat
Korpus 2(31)	dit is duidelik dat	dis duidlik dat

Tabel 3.18: Bekragtigers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die bekragtigers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Bekragtiger	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>belangrik{e}</del>	Voeg ook “belangrike” by.
<del>dit is belangrik dat</del>	Die woord “belangrik” word reeds by die vorige voorbeeld ondervang.
<del>sonder</del> twyfel	Laat ruimte vir opsies soos “geen twyfel dat”.
<del>dit is</del> duidelik <del>dat</del>	Voeg ook “duidelike” by, sodat opsies soos “dit is ’n duidelike aanduiding dat...” ook hierby ingesluit word.
<del>om die</del> waarheid <del>te sê</del>	Laat ruimte vir opsies soos “in der waarheid”.
<del>dit is ’n</del> feit <del>dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “is die feit dat”.
<del>hieruit blyk dit</del> duidelik <del>dat</del>	Die opsie “duidelik” is reeds ingesluit.
<del>hieruit is/</del> word gesien <del>dat</del>	Geen voorbeeld met “is gesien” kom in die korpora voor nie.

Tabel 3.19: Veranderde soekstringe van bekragtigers om data deur middel van WordSmith te onttrek

### 3.3.3.2.3 Houdingsmerkers

Geen merkers wat onder houdingsmerkers geklassifiseer word, is verkeerd gespel in die korpora nie.

Die houdingsmerkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Houdingsmerkers	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>dit is</del> jammer <del>dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “dis so jammer dat”.
<del>dit</del> spyt <del>my</del> <del>dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “my spyt is dat”.
<del>nare</del> feit	Laat ruimte vir opsies soos “wrede/negatiewe feit”.
<del>ek</del> stem <del>nie saam</del> <del>nie</del>	Laat ruimte vir opsies soos “stem nie saam hoe”.
<del>ek</del> stem saam	Laat ruimte vir opsies soos “stem ek 100% saam”. Die woord “stem word reeds by die voorafgaande opsie ingesluit.

Tabel 3.20: Veranderde soekstringe van houdingsmerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

### 3.3.3.2.4 Relasiemerkers

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van relasiemerkers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.21).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 1(101)	neem in ag dat	neeminag dat

Tabel 3.21: Relasiemerkers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die relasiemerkers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.

Relasiemerkers	Aangepaste merker vir WordSmith
<del>ij kan sien dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “mens kan sien hoekom”. Voeg ook “gesien” by, vir opsies soos “kan daar gesien word dat”.
<del>neem in ag dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “moet mens in ag neem”.
<del>onthou dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “onthou intussen dat”.
<del>merk dat</del>	Laat ruimte vir opsies soos “merk ook dat”.
<del>onderskei tussen</del>	Laat ruimte vir opsies soos “onderskei ook tussen”.

Tabel 3.22: Veranderde soekstringe van relasiemerkers om data deur middel van WordSmith te onttrek

### 3.3.3.2.5 Selfverwysers

Die volgende spelfout(e) ten opsigte van selfverwysers het in die korpora voorgekom, en is by die data betrek (kyk Tabel 3.23).

Korpus	Metadiskoermerker	Verkeerde spelwyse
Korpus 2(7)	na my mening	meenings dat

Tabel 3.23: Selfverwysers wat verkeerd gespel is in die korpora

Die selfverwysers waarvan die soekstringe aangepas is om die maksimum aantal voorbeelde van die gebruik van die bepaalde woord(e) te onttrek, word vervolgens gegee.



onderskeid word in WordSmith se “set”-kolom gedoen) (kyk Afdeling 3.3.3.1.1 vir voorbeelde van dié analyses). Slegs by die aaneenskakelende verbandsmerker “en” word ’n steekproef van analyses gedoen. Van die 8 472 voorkomste van “en” word 1 801 analyses voltooi. Kyk Tabel 4.2 vir die uiteensetting van die steekproef. Die steekproef is soos volg gedoen: By korpus 1 en korpus 2 word elke derde analise van “en” gedoen, terwyl elke twaalfde analise by die honneurskorpus gedoen word. Die rede hiervoor is sodat daar telkens ’n steekproef van minstens vierhonderd gedoen is. Die honneurskorpus toon ’n baie hoër gebruiksfrekwensie van “en” en daarom is die analise van slegs elke twaalfde voorbeeld gedoen (kyk Tabel 4.2).

Konkordansiereëls sal gebruik word om die akkuraatheid te verseker van die konteks waarin metadiskoersmiddele voorkom of waarin dit bedoel word. Die besondere funksie in WordSmith Tools, genaamd *Concord* sal gebruik word tydens die analiseproses. Scott (2013:5) voer aan dat *Concord* ’n program is wat konkordansies maak, wat dit moontlik sal maak om die lysie met metadiskoersmiddele deur middel van konkordansie te vertoon. Meunier (1998:31) en Scott (2013:135) maak die stelling dat die doel van konkordansie is om baie voorbeelde van ’n woord of frase in hulle konteks te sien. Indien ’n bepaalde woord nie die korrekte metadiskoersfunksie verrig nie, word daardie voorbeeld nie by die bepaalde kategorie in ag geneem nie.

Kyk Figuur 3.3 vir ’n voorbeeld van konkordansiereëls uit WordSmith. Daar sal apart na elke subkategorie van metadiskoers se konkordansiereëls gesoek word, en dieselfde woorde wat in daardie subkategorie voorkom, sal by mekaar gegroepeer word deur middel van die “Set order”-funksie. In Figuur 3.3 (p.139) kom die woorde “inteendeel”, “in teenstelling”, “in teenstelling hiermee” en “maar” as groepies by mekaar voor. Op hierdie manier sal dit maklik wees om die akkuraatheid van gebruik vas te stel, omdat woord(e) wat dieselfde funksie [behoort te] vervul, by mekaar gegroepeer is.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Para	Para	lead	lead	Sec	Sec	File	%
306	nie So is dit ook omgekeurd eweredig. <b>Indien</b> alle goedere goed bemark word,	dier		293	14	4%	059%				059%		corpus 2(122).txt	59%
307	ook eendag groot hoogtes kan bereik. <b>instede</b> van om hul liggame te verkoop, 2	ede		296	137	49%	059%				059%		corpus 2(109).txt	58%
308	uitbreek en skade kan aangering word. <b>Inteendeel</b> is daar 'n voordeel daarvan.	dee		254	282	99%	052%				052%		corpus 2(113).txt	53%
309	Elke wolk het 'n silwer rand 6.1. Maar <b>intendeel</b> sal leeders en onderwysers	dee		347	241	99%	059%				059%		corpus 2(24).txt	69%
310	baie laag is teen oor die dollar. <b>Inteendeel</b> beteken dit dat ons land kan	dee		351	245	99%	071%				071%		corpus 2(8).txt	71%
311	wins kan maak uit die geleentheid nie. <b>Inteinstelling</b> as als goed verloop kan	lling		147	141	99%	032%				032%		corpus 2(28).txt	33%
312	en dan is dit alles dalk tevergeefs. Maar <b>inteenstelling</b> hiermee gaan baie	lling		318	274	99%	056%				056%		corpus 2(18).txt	65%
313	en dan is dit alles dalk tevergeefs. Maar <b>inteenstelling</b> hiermee gaan baie	lling		318	274	99%	056%				056%		corpus 2(18).txt	65%
314	ding as individue daaraan doen nie, <b>maar</b> as 'n gemeenskap kan ons wel	naa		366	736	99%	031%				031%		corpus 2(148).txt	90%
315	van stadions en akkomodasie, <b>maar</b> eers gaan daar gekyk word na die	naa		82	47	0%	016%				016%		corpus 2(103).txt	16%
316	te wees vir die volgende semester, <b>maar</b> wat van daardie minder	naa		115	45	7%	023%				023%		corpus 2(149).txt	23%
317	nie net 'n toermooi nie van 30 dae nie, <b>maar</b> maande lank se verandering.	naa		53	03	3%	013%				013%		corpus 2(148).txt	13%
318	gebeure van die begin af wou afskiet, <b>maar</b> tot dusver lyk dit of alles voor die	naa		132	65	8%	026%				026%		corpus 2(19).txt	26%
319	openlik op elke hoek en draai verskiet, <b>maar</b> nrens word duidelike borde op	naa		311	55	6%	078%				078%		corpus 2(148).txt	77%
320	van ons land aangebring sal ons <b>maar</b> net moet terug sit, kyk en hoop vir	naa		491	115	8%	097%				097%		corpus 2(10).txt	98%
321	faktore word alles positief beïnvloed, <b>maar</b> wat van faktore soos skole,	naa		75	15	6%	019%				019%		corpus 2(148).txt	20%
322	veilig nie? Nou vlug die kinders <b>maar</b> inkopiesentrums toe om veilig te	naa		297	130	9%	059%				059%		corpus 2(149).txt	60%
323	lande n slegte belegging sal noem, <b>maar</b> rens moet daar n risiko geneem	naa		251	118	9%	054%				054%		corpus 2(153).txt	54%
324	nuwe werkskeppings sal wees nie, <b>maar</b> beslis ook na dit. Hul het bereken	naa		221	93	1%	046%				046%		corpus 2(100).txt	46%
325	sal verwerf tydens hierdie gebeurtenis, <b>maar</b> nou 'n lieflike groot bedrag van R51	naa		185	77	9%	038%				038%		corpus 2(100).txt	38%
326	? groot inpak nie net op die leerder nie <b>maar</b> ook die onderwyser wat nog	naa		303	163	8%	057%				057%		corpus 2(101).txt	70%
327	daar verskriklike opwinding in ons land. <b>Maar</b> saam al dié opwinding het daar	naa		22	11	7%	0	4%			0	4%	corpus 2(152).txt	4%
328	dit die moeite werd gaan wees sal ons <b>maar</b> moet wag en sien. Want om eerlik	naa		400	143	4%	074%				074%		corpus 2(152).txt	76%
329	. Goed en wel ja die dae word af getel <b>maar</b> een struikelblok by ons in die	naa		371	91	2%	074%				074%		corpus 2(10).txt	74%
330	tot werking gekom. Paaiie is verbeter, <b>maar</b> die nadeel is dat dit die land nou	naa		165	162	1%	034%				034%		corpus 2(18).txt	34%
331	Blatter), groot baas van Fifa se "slaap <b>maar</b> gerus alles is reg". Goed en wel ja	naa		357	85	9%	071%				071%		corpus 2(10).txt	72%
332	en dan is dit alles dalk tevergeefs. <b>Maar</b> inteenstelling hiermee gaan baie	naa		317	272	9%	055%				055%		corpus 2(18).txt	65%
333	as Suid-Afrika nie die mas op kom nie <b>maar</b> gelukkig het S-A skouer aan die	naa		170	45	1%	034%				034%		corpus 2(10).txt	35%
334	sy haar die kinders se studies betaal. <b>Maar</b> baie min sokker toeskouers wys	naa		229	22	18%	047%				047%		corpus 2(18).txt	47%
335	te wees vir die We?reldbeker. <b>Maar</b> ons hoop dat die inkomste wat die	naa		448	40	14%	033%				033%		corpus 2(18).txt	94%
336	ons kan behaaglik omlaag is en dat dit <b>maar</b> tog net wettig opdaas is wat ons	naa		488	215	7%	037%				037%		corpus 2(149).txt	96%

Figuur 3.3: Konkordansiereëls in WordSmith, gegroepeer volgens dieselfde woorde wat in 'n bepaalde subkategorie voorkom

Daar sal van die konkordansiereëls gebruik gemaak word om vas te stel of die funksies wat die geïdentifiseerde merkers vervul, wel op metadiskoersvlak (hoëorde-denkvvlak) optree en nie slegs op diskoersvlak nie. Verder sal die besondere funksie ook hierdeur aangetoon word, byvoorbeeld of die merker “daarna” 'n tydsaanduidende funksie verrig of eerder as 'n raammerker optree.

### 3.3.5 Norm waarteen die oor- en ondergebruik van metadiskoersmiddele gemeet sal word

Die korpus wat as norm vir die studie gebruik word, stem ooreen met een van die korpora wat in Van Rooy en Esterhuizen (2011) se artikel oor konjunksiemarkers geraadpleeg is.<sup>27</sup> Die rede vir die gebruik hiervan is dat dit (meer) ervare skrywers se werk insluit waarteen eerstejaarstudente (onervare skrywers) se werk gemeet kan word, omdat hierdie normatiewe korpus die eerstejaarstudente se “veronderstelde” teiken beskryf.

Die norm waarteen korpus 1 en korpus 2 gemeet sal word, is honneurskryfstukke (langer werkstukke) in Afrikaanse taalkunde of letterkunde. In totaal is nege-en-dertig opstelle betrek, bestaande uit altesaam 168 531 woorde. Die aanvanklike doel van hierdie skryfstukke was om te dien as honneursantwoordstelle in Afrikaanse en Nederlandse taal- of letterkunde aan

<sup>27</sup> Die beskrywing van die bepaalde korpus soos in die volgende paragraaf gegee word, stem ooreen met die beskrywing wat in Van Rooy en Esterhuizen (2011) gegee is.

die Potchefstroomse of Vaaldriehoekse kampusse van die NWU. Die skryfstukke is in die tydperk van 2006-2010 geskryf. Afrikaanse voltekste is gebruik behalwe vir Nederlandse aanhalings wat vooraf uit die korpus verwyder is en dus nie in die ontleding in ag geneem is nie.

Student #	Honneurskorpus	
	Nommer	Woorde
1	2009 student 1	1 624
2	2009 student 2	1 309
3	2009 student 3	7 500
4	2009 student 4	839
5	2009 student 5	2 736
6	2009 student 6	2 981
7	2009 student 7	4 015
8	2009 student 8	1 551
9	2009 student 9	2 041
10	2009 student 10	3 361
11	2009 student 11	10 585
12	2009 student 12	1 687
13	2009 student 13	5 388
14	2009 student 14	21 360
15	2009 student 15	9 028
16	2009 student 17	4 509
17	2009 student 18	6 993
18	2009 student 19	4 669
19	2009 student 20	5 223
20	2009 student 21	2 272
21	2009 student 22	2 985
22	2009 student 23	2 308
23	2009 student 24	13 430
24	2009 student 25	4 217
25	2009 student 26	5 461
26	2009 student 27	12 648
27	2009 student 28	2 385
28	2009 student 29	4 719

29	2009 student 30	11 990
30	2009 student 31	10 687
31	2009 student 32	6 747
32	2010 student 33	1 691
33	2010 student 34	2 731
34	2010 student 35	7 458
35	2010 student 36	1 807
36	2010 studente 37	1 803
37	2010 student 38	2 949
38	2010 student 39	5 161
39	2010 student 40	2 189
<b>TOTAAL</b>	<b>39</b>	<b>168 531</b>

Tabel 3.25: Korpus-uiteensetting met aantal deelnemers en ooreenstemmende tekste van honneurstekste

### 3.3.6 Meestersigblad

Na afloop van die gebruik van WordSmith sal 'n meestersigblad saamgestel kan word waarin alle data wat deur middel van Excel en Statistica verwerk is, vervat is. Opvallende statistiese oor- en ondergebruik van items (soos woorde, lemmas en strukture) sal met behulp van die chi-kwadraattoets ( $\chi^2$ )<sup>28</sup> bepaal word (Meunier, 1998:37).

Pearson se chi-kwadraattoets word gebruik om die frekwensie van dit wat waargeneem word in een kategorie, te vergelyk met die frekwensie wat in 'n ander kategorie verwag word.

Die chi-kwadraattoets se formule lyk soos volg:

$$\chi^2 = \sum \frac{(\text{Observed} - \text{Expected})^2}{\text{Expected}}$$

Uiteensetting van die betekenis van die individuele elemente in die formule:

$\chi^2$ : Chi-kwadraat  
 $\sum$ : Som van  
Observed: Geobserveerde frekwensies (dit wat uit data verkry is)  
Expected: Verwagte frekwensies (teen normatiewe honneurskorpus gemeet)

<sup>28</sup> Ontwerp deur Carl Pearson.

Die doel van die chi-kwadraattoets is om vas te stel of die variasie in die data bloot as gevolg van “toeval” is, en of dit as gevolg van veranderlikes is wat getoets word. Die veranderlikes in hierdie studie is die AGLA121-module waar studente meer ervaring opgedoen het in akademiese skryfwerk en meer spesifiek die gebruik van metadiskoersmiddele deur middel van ’n formele skryftaak en ander skryfoefeninge (selfs in ander modules).

Daar moet altyd ’n nulhipotese aangeneem word. Dit beteken dat daar aanvanklik aanvaar word dat daar geen statistiese, betekenisvolle verskil tussen die geobserveerde en verwagte frekwensie voorkom nie. Daar moet uiteindelik vasgestel word of die nulhipotese aanvaar (laer as die kritiese waarde) of verwerp (hoër as die kritiese waarde) word.

Voor ’n nulhipotese aanvaar of verwerp kan word, moet die graad van vryheid (*degree of freedom*) eers bepaal word. Om die graad van vryheid te bepaal, moet daar ten minste twee uitkomstes wees, omdat daar iets moet wees waarmee vergelyk kan word. In die geval van hierdie studie is daar drie uitkomstes, genaamd korpus 1, korpus 2 en honneurskorpus. Om die graad van vryheid te bepaal, moet die getal “een” altyd van die aantal uitkomstes afgetrek word. Dit wil sê dat die graad van vryheid twee minus een is, wat dan een is vir die gevalle waar twee korpusse met mekaar vergelyk word. In die geval waar al drie korpusse met mekaar vergelyk word, sal die graad van vryheid twee wees (drie minus een).

Hierna moet die kritiese getal bepaal word deur middel van Figuur 3.4 (p.143). Die 0,05-waarde sal gebruik word, omdat dit aantoon dat daar 95% sekerheid is dat die nulhipotese óf aanvaar sal word óf verwerp sal word. Indien die chi-kwadraat hoër is as die kritiese waarde (3,84 in die geval van twee uitkomstes, of 5,99 in die geval van drie uitkomstes), word die nulhipotese verwerp. Hierteenoor sal die nulhipotese aanvaar word indien die chi-kwadraat laer is as die kritiese waarde.

’n Chi-kwadraattoets sal vir elke subkategorie van al drie korpora gedoen word. Korpus 1 en korpus 2 sal in die eerste plek met mekaar vergelyk word (kyk Tabel 4.9), waarna korpus 2 met die honneurskorpus vergelyk word (kyk Tabel 4.10).

Kyk vervolgens na Figuur 3.4 vir die waarskynlikheid om die kritiese getal te oorskry.

Percentage Points of the Chi-Square Distribution									
Degrees of Freedom	Probability of a larger value of $\chi^2$								
	0.99	0.95	0.90	0.75	0.50	0.25	0.10	0.05	0.01
1	0.000	0.004	0.016	0.102	0.455	1.32	2.71	3.84	6.63
2	0.020	0.103	0.211	0.575	1.386	2.77	4.61	5.99	9.21
3	0.115	0.352	0.584	1.212	2.366	4.11	6.25	7.81	11.34
4	0.297	0.711	1.064	1.923	3.357	5.39	7.78	9.49	13.28
5	0.554	1.145	1.610	2.675	4.351	6.63	9.24	11.07	15.09
6	0.872	1.635	2.204	3.455	5.348	7.84	10.64	12.59	16.81
7	1.239	2.167	2.833	4.255	6.346	9.04	12.02	14.07	18.48
8	1.647	2.733	3.490	5.071	7.344	10.22	13.36	15.51	20.09
9	2.088	3.325	4.168	5.899	8.343	11.39	14.68	16.92	21.67
10	2.558	3.940	4.865	6.737	9.342	12.55	15.99	18.31	23.21
11	3.053	4.575	5.578	7.584	10.341	13.70	17.28	19.68	24.72
12	3.571	5.226	6.304	8.438	11.340	14.85	18.55	21.03	26.22
13	4.107	5.892	7.042	9.299	12.340	15.98	19.81	22.36	27.69
14	4.660	6.571	7.790	10.165	13.339	17.12	21.06	23.68	29.14
15	5.229	7.261	8.547	11.037	14.339	18.25	22.31	25.00	30.58
16	5.812	7.962	9.312	11.912	15.338	19.37	23.54	26.30	32.00
17	6.408	8.672	10.085	12.792	16.338	20.49	24.77	27.59	33.41
18	7.015	9.390	10.865	13.675	17.338	21.60	25.99	28.87	34.80
19	7.633	10.117	11.651	14.562	18.338	22.72	27.20	30.14	36.19
20	8.260	10.851	12.443	15.452	19.337	23.83	28.41	31.41	37.57
22	9.542	12.338	14.041	17.240	21.337	26.04	30.81	33.92	40.29
24	10.856	13.848	15.659	19.037	23.337	28.24	33.20	36.42	42.98
26	12.198	15.379	17.292	20.843	25.336	30.43	35.56	38.89	45.64
28	13.565	16.928	18.939	22.657	27.336	32.62	37.92	41.34	48.28
30	14.953	18.493	20.599	24.478	29.336	34.80	40.26	43.77	50.89
40	22.164	26.509	29.051	33.660	39.335	45.62	51.80	55.76	63.69
50	27.707	34.764	37.689	42.942	49.335	56.33	63.17	67.50	76.15
60	37.485	43.188	46.459	52.294	59.335	66.98	74.40	79.08	88.38

Figuur 3.4: Waarskynlikheid om die kritiese getal te oorskry  
Bron: Plant and soil sciences eLibrary (2013)

### 3.3.7 Beantwoording van navorsingsvrae

Uiteindelik sal die navorsingsvrae beantwoord kan word inaggenome die verwerkte data. Pearson se chi-kwadraattoets sal aangewend word om te bepaal of die verandering in distribusie van metadiskoersmerkers statisties beduidend en in die regte rigting is.

'n Nienormale verspreiding in die korpora word verwag van eienskappe wat ondersoek word; dit wil sê dat sommige van die metadiskoers-subkategorieë gereeld sal voorkom, terwyl ander subkategorieë minder gereeld of glad nie in die tekste sal voorkom nie. Hierdie moontlike nienormale verspreiding van data sal onder meer die gevolg wees van sommige subkategorieë van metadiskoers wat eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig is, teenoor ander subkategorieë wat glad nie onderrig is nie.

### 3.3.8 Opsomming van stappe

Opsommend is die stappe in die data-analise-proses as volg:

- 1) Lyste is saamgestel van die subkategorieë van metadiskoersmerkers.
- 2) Gebruiksfrekwensies van metadiskoersmiddele word deur middel van WordSmith onttrek.
- 3) Die soekstringe word aangepas om soveel as moontlik voorbeelde te onttrek.
- 4) Die akkuraatheid van die gebruik van metadiskoersmiddele word deur middel van konkordansiereëls vasgestel.
- 5) Die oor- of ondergebruik van metadiskoersmiddele in die korpora word bepaal deur die honneursskrifstukke wat as norm dien.
- 6) 'n Meestersigblad word saamgestel wat deur middel van Excel en Statistica (meer spesifiek die chi-kwadraattoets) verwerk is.
- 7) Die navorsingsvrae word na aanleiding van die data beantwoord.

### 3.4 Deelnemers

Die deelnemers wat gebruik is vir hierdie studie, is almal Afrikaans T1-sprekers en het almal AGLA111 en AGLA121 in die jaar 2010 aan die Vaaldriehoek kampus van die NWU geneem. Daar is altesaam eenhonderd-en-nege deelnemers wat bestaan uit beide mans- en damestudente. Hierdie eenhonderd-en-nege deelnemers stem ooreen in die twee korpora.

Student #	Korpus 1		Korpus 2	
	Nommer	Woorde	Nommer	Woorde
1	1(1)	503	2(1)	517
2	1(3)	418	2(2)	538
3	1(4)	478	2(3)	499
4	1(5)	471	2(4)	465
5	1(6)	525	2(5)	460
6	1(7)	460	2(6)	438
7	1(8)	506	2(7)	499
8	1(9)	515	2(8)	521
9	1(10)	522	2(9)	533
10	1(11)	512	2(10)	531
11	1(12)	472	2(11)	543
12	1(13)	516	2(12)	492
13	1(15)	510	2(13)	441
14	1(18)	511	2(14)	536

15	1(19)	517	2(15)	528
16	1(20)	509	2(16)	482
17	1(22)	472	2(17)	435
18	1(24)	511	2(18)	497
19	1(25)	480	2(19)	510
20	1(26)	505	2(20)	521
21	1(28)	464	2(21)	513
22	1(29)	458	2(22)	505
23	1(30)	528	2(23)	541
24	1(31)	514	2(24)	513
25	1(32)	534	2(25)	581
26	1(34)	520	2(26)	526
27	1(35)	474	2(27)	493
28	1(36)	438	2(28)	427
29	1(37)	492	2(29)	530
30	1(38)	507	2(30)	514
31	1(39)	417	2(31)	448
32	1(40)	475	2(32)	482
33	1(46)	469	2(33)	467
34	1(49)	505	2(34)	478
35	1(53)	493	2(35)	492
36	1(54)	506	2(36)	525
37	1(55)	515	2(37)	529
38	1(56)	435	2(38)	537
39	1(57)	459	2(39)	516
40	1(58)	415	2(40)	700
41	1(60)	490	2(41)	495
42	1(62)	500	2(42)	691
43	1(64)	518	2(43)	486
44	1(66)	490	2(44)	515
45	1(68)	531	2(45)	476
46	1(69)	595	2(46)	545
47	1(70)	499	2(47)	469
48	1(71)	619	2(48)	912
49	1(72)	504	2(49)	525

50	1(74)	511	2(50)	523
51	1(75)	516	2(51)	411
52	1(77)	490	2(52)	523
53	1(79)	394	2(53)	389
54	1(80)	506	2(54)	524
55	1(81)	538	2(55)	556
56	1(83)	460	2(56)	541
57	1(84)	523	2(57)	511
58	1(87)	498	2(58)	465
59	1(88)	503	2(59)	554
60	1(89)	514	2(60)	523
61	1(90)	518	2(61)	486
62	1(92)	551	2(62)	463
63	1(94)	572	2(63)	515
64	1(95)	537	2(64)	233
65	1(99)	515	2(65)	513
66	1(100)	501	2(66)	472
67	1(101)	459	2(67)	521
68	1(103)	517	2(68)	548
69	1(105)	460	2(69)	401
70	1(106)	512	2(70)	530
71	1(107)	547	2(71)	440
72	1(108)	480	2(72)	481
73	1(109)	516	2(73)	522
74	1(111)	529	2(74)	536
75	1(113)	503	2(75)	507
76	1(114)	545	2(76)	534
77	1(115)	494	2(77)	545
78	1(116)	525	2(78)	522
79	1(119)	507	2(79)	498
80	1(120)	479	2(80)	535
81	1(121)	549	2(81)	554
82	1(122)	574	2(82)	533
83	1(123)	476	2(83)	521
84	1(124)	500	2(84)	481

85	1(125)	421	2(85)	540
86	1(126)	543	2(86)	555
87	1(127)	458	2(87)	531
88	1(128)	461	2(88)	489
89	1(129)	525	2(89)	520
90	1(131)	510	2(90)	527
91	1(133)	543	2(91)	537
92	1(134)	506	2(92)	538
93	1(135)	419	2(93)	496
94	1(137)	465	2(94)	431
95	1(138)	424	2(95)	447
96	1(139)	540	2(96)	501
97	1(140)	525	2(97)	622
98	1(141)	558	2(98)	556
99	1(142)	516	2(99)	533
100	1(143)	534	2(100)	470
101	1(144)	602	2(101)	909
102	1(145)	512	2(102)	500
103	1(146)	523	2(103)	418
104	1(147)	449	2(104)	508
105	1(148)	404	2(105)	508
106	1(149)	513	2(106)	603
107	1(151)	503	2(107)	498
108	1(152)	544	2(108)	544
109	1(153)	492	2(109)	542
<b>TOTALE</b>	<b>109</b>	<b>54 586</b>	<b>109</b>	<b>56 151</b>

Tabel 3.26: Korpus-uiteensetting met aantal deelnemers en ooreenstemmende tekste

Ter wille van volledigheid kan daar genoem word dat alle fakulteite van die betrokke instansie weens die aard van die genoemde modules hierby betrek word. Die twee fakulteite met altesaam sewe skole behels die volgende: Geesteswetenskappe (Skool vir Gedragwetenskappe, Skool vir Tale, Skool vir Basiese Wetenskappe, Skool vir Opvoedkundige Wetenskappe) en Ekonomiese Wetenskappe en Inligtingstegnologie (Skool vir Rekeningkundige Wetenskappe, Skool vir Inligtingstegnologie, Skool vir Ekonomiese Wetenskappe).

### **3.5 Korpusseleksie**

'n Eerste skryftaak is aan die begin van 2010 aan dieselfde deelnemers gegee wat by korpus 1 en korpus 2 betrokke is. Die opdrag was om 'n spotprent wat handel oor SMS-taal, te bestudeer en na aanleiding daarvan 'n argumentatiewe, goed gestruktureerde akademiese teks van ongeveer een bladsy te skryf. Studente kon aanvoer of hulle saamstem al dan nie dat SMS-taal 'n negatiewe invloed op studente se spraak- en skryfvaardighede het. Uit hierdie skryftaak is vasgestel dat studente se skryfwerk nie altyd oor logiese sinskonstruksies, woordkeuses, argumente of akademiese struktuur beskik nie. Dié probleem(e) is as uitgangspunt vir hierdie studie gebruik. Daar is besluit om die standaard van Afrikaans T1-eerstejaarstudente se skryfwerk verder te ondersoek deur verdere skryftake te gee waar bronne ook geraadpleeg moes word. Korpus 1 en korpus 2 is ingesamel vir die doel van hierdie studie.

Om deelnemers se aanvanklike akademiese skryfvaardighede op eerstejaarsvlak te toets, word akademiese skryfstukke gebruik wat deelnemers van die AGLA111-groep aan die einde van die eerste semester moet skryf. Deelnemers wat AGLA111 suksesvol voltooi, moet inskryf vir AGLA121, waar aan die einde van die tweede semester 'n soortgelyke akademiese opstel geskryf word. Hierdie tekste sal as korpus 2 dien wat meer ervare deelnemers se skryfwerk insluit. Die uiteensetting van die twee korpora word vervolgens bespreek.

#### **3.5.1 Korpus 1**

'n Argumentatiewe skryfstuk is as skryftaak aan die einde van die eerste semester gegee aan alle studente wat AGLA111 neem<sup>29</sup>. Die aanvanklike doel van die skryfstuk was om as hoofskryfopdrag in die AGLA111-module te dien. Die betrokke tekste vorm korpus 1 wat bestaan uit 'n totaal van eenhonderd-en-nege tekste met 54 586 woorde. Hierdie korpus toets die deelnemers se aanvanklike akademiese skryfvaardighede.

'n Argumentatiewe skryfstuk impliseer dat studente nie slegs van eie idees kon gebruik maak nie, maar gepaste bronne moes gebruik wat óf by hulle idees aansluit óf teenstrydig is daarmee. Dit dwing studente om navorsing te doen oor 'n bepaalde saak en om die aangewende bronne op gepaste wyse te integreer in hulle eie skryfwerk. As gevolg hiervan kan daar verwag word dat die nodige teksverwysings in die skryfstuk voorkom, wat as deel van bewyse ondersoek sal word.

---

<sup>29</sup> Kyk Bylaag C: Opdrag aan studente vir skryfstukke wat deel vorm van korpus 1.

Die onderwerp van korpus 1 se skryfstukke is *Die impak van die 2010-wêreldbekersokkertoernooi op Suid-Afrika*. Hierdie onderwerp moes vanuit elke student se vakgebied krities geëvalueer word. Die rede vir die keuse van hierdie onderwerp was omdat dit 'n algemene onderwerp is waaroor, veral in 2010, gereeld in die media berig is. Alhoewel 'n generiese grondslag behou is, moes die onderwerp vanuit 'n bepaalde vakrigting bespreek word. Jacobs (2005:477) voer aan dat akademiese geletterdheid die beste deur studente bekom word wanneer dit vanuit 'n vakspesifieke benadering onderrig word. Alhoewel 'n vakspesifieke benadering nie by die onderrig van akademiese geletterdheid in die bepaalde jaar gevolg is nie, is daar gepoog om 'n belangstelling by die skryfwerk te wek deur 'n vakspesifieke uitgangspunt van studente te verwag.

Die opdrag wat aan studente gegee is, is dat die woordtal van die skryfstuk nie 500 woorde mag oorskry nie. Hierdie aantal woorde sluit slegs die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot van die opstel in. Die tegniese aspekte soos die inhoudsopgawe en bronnelys is nie in berekening gebring by hierdie woordtotaal nie<sup>30</sup>. Die gemiddelde aantal woorde van korpus 1 se tekste is 500 woorde, wat dan binne perke van die voorgeskrewe aantal woorde is.

Nog 'n instruksie wat by hierdie skryfopdrag gegee is, was om van minstens twee bronne uit 'n gegewe lys met 'n totaal van tien bronne gebruik te maak. Verder moes twee addisionele bronne self gesoek en geïntegreer word. Daar moet in gedagte gehou word dat die deelnemers van hierdie studie eerstejaarstudente is en dat hulle gelei moet word in die navorsingsproses. As gevolg van die lys met bronne wat aan hulle verskaf is, sal verskeie teksverwysings met mekaar ooreenstem.

Die opstel is onder natuurlike omstandighede geskryf en nie onder eksamentoestande nie. Studente is toegelaat om van enige hulpmiddels soos die internet en woordeboeke gebruik te maak. Hulle is ook aangeraai om die skryflaboratorium te besoek waar hulp verleen is met onder meer argumentasie, struktuur en bronverwysings. Die skryflaboratorium kon gevolglik indirek 'n invloed hê op die gebruik van metadiskoersmiddele in diegene wat wel die skryflaboratorium besoek het se skryfwerk.

Soos in Afdeling 2.5.1.1.1 en Afdeling 2.5.1.1.4 verduidelik is, is die subkategorieë verbandsmerkers en bewyse eksplisiet in die AGLA111- en AGLA121-module onderrig en is daar aanbevelings gemaak oor die gebruik van selfverwysers (kyk Afdeling 2.5.1.1.5). Die

---

<sup>30</sup>Die tegniese aspekte word ook nie vir die doel van hierdie studie gebruik nie. Slegs die teksverwysings (wat deel vorm van die aantal woorde van die skryfstuk) word gebruik, omdat dit deel vorm van "bewyse" wat een van die subkategorieë van metadiskoers is.

deelnemers betrokke by albei korpora, is almal opgelei om (1) verbandsmerkers te gebruik om verbande in 'n akademiese teks aan te toon, (2) om bewyse uit ander bronne te gee, en (3) om selfverwysers te vermy. Geen van die ander metadiskoerskategorieë is so eksplisiet bespreek nie. Daar kan verwag word dat die deelnemers se gebruik van verbandsmerkers, bewyse en selfverwysers beter sal wees as hulle gebruik van die ander sewe kategorieë, omdat die ander kategorieë nie eksplisiet onderrig is nie.

### 3.5.2 Korpus 2

Deelnemers wat AGLA111 geslaag het of minstens voorwaardelik tot AGLA121 toegelaat is se skryfstukke, wat aan die einde van die tweede semester geskryf is, word vir korpus 2 aangewend<sup>31</sup>. Hierdie skryfstukke stem ooreen met die van korpus 1 in die opsig dat dit in beide gevalle argumentatief<sup>32</sup> van aard is en in beide gevalle vir die aanvanklike doel aangewend is om as hoofskryfopdrag vir die bepaalde semester se module te dien.

Alhoewel korpus 1 en korpus 2 se deelnemers ooreenstem, was die deelnemers meer ervare tydens die skryf van korpus 2 se tekste, omdat hulle almal reeds blootgestel is aan die lesings as deel van AGLA111, of blootgestel is aan ander modules se skryftake. Korpus 2 bestaan uit eenhonderd-en-nege tekste met 'n woordtotaal van 56 151.

Die onderwerp van die skryfstukke wat deel vorm van korpus 2, is *Die invloed van MIV/VIGS op Suid-Afrika*. Hierdie onderwerp moes ook, soos by die skryfstukke wat deel vorm van korpus 1, vanuit elke student se eie studierigting bespreek word. Dit is weereens 'n generiese onderwerp waardeur belangstelling gewek word met 'n vakspesifieke uitgangspunt.

Die opdrag wat aan studente gegee is, was ook, soos by korpus 1 se skryfstukke, dat dit (n skryfstuk se inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) nie 500 woorde mag oorskry nie. Teksverwysings is wel by hierdie woordtal ingesluit omdat dit deel vorm van die subkategorie "bewyse". Die gemiddelde aantal woorde van die tekste wat by korpus 2 ingesluit is, is 515 woorde, wat beteken dat die voorgeskrewe riglyn van 500 woorde in sommige gevalle oorskry is. Alhoewel die studente tydens die nasienproses van die opstelle (as deel van AGLA121) gepenaliseer is wanneer hulle die maksimum aantal woorde oorskry het, is die tekste in geheel by die korpora ingesluit en geen teks is as gevolg van woordaantal uit die korpora verwyder nie.

---

<sup>31</sup> Kyk Bylaag D: Opdrag aan studente vir skryfstukke wat deel vorm van korpus 2.

<sup>32</sup> Bronne is vir hierdie skryfstukke ook geraadpleeg, en die bepaalde teksverwysings sal as deel van die subkategorie "bewyse" bestudeer word (soos by korpus 1).

'n Verdere instruksie wat gegee is, stem ooreen met die instruksie wat aan studente gegee is by korpus 1 se skryfstukke, naamlik dat daar van minstens twee bronne uit 'n gegewe lys gebruik gemaak moet word en dat twee addisionele bronne self gesoek en geïntegreer moet word.

Hierdie skryfstukke is ook, soos die skryfstukke in korpus 1, onder natuurlike omstandighede geskryf en nie onder eksamentoestande nie. Studente kon hier ook van enige hulpmiddels soos die internet en woordeboeke gebruik maak, en die skryflaboratorium besoek.

Die subkategorieë wat in AGLA121 onderrig is, en gevolglik 'n invloed het op korpus 2 is, soos by korpus 1, verbandsmerkers (kyk Afdeling 2.5.1.1.1), bewyse (kyk Afdeling 2.5.1.1.4) en selfverwysers (kyk Afdeling 2.5.1.1.5). Die deelnemers het tydens die skryf van korpus 2 se tekste meer eksplisiete onderrig van hierdie subkategorieë gehad as tydens die skryf van korpus 1 se tekste. Die hipotese kan gemaak word dat die verandering in gebruik van die drie kategorieë wat onderrig is, veral by korpus 2 in die regte rigting (met ander woorde nader aan die normatiewe honneurskorpus) sal wees.

### 3.5.3 Opsomming van korpora

In Tabel 3.27 word die inligting van die skryfstukke wat deel vorm van korpus 1 en korpus 2, met mekaar vergelyk.

	<b>Korpus 1</b>	<b>Korpus 2</b>
<b>Tydperk waarin korpora versamel is</b>	Aan die einde van die eerste semester van 2010	Aan die einde van die tweede semester van 2010
<b>Aanvanklike doel van skryfstukke</b>	Hoofskryfopdrag van AGLA111	Hoofskryfopdrag van AGLA121
<b>Korpusgrootte</b>	109 tekste, 54 586 woorde	109 tekste, 56 151 woorde
<b>Vlak van skryfvaardighede</b>	Toets aanvanklike akademiese skryfvaardighede	Toets meer gevorderde akademiese skryfvaardighede
<b>Onderwerpe van skryfstukke</b>	Die impak van die 2010 wêreldbeker sokkertoernooi op Suid-Afrika (met vakspesifieke uitgangspunt)	Die invloed van MIV/VIGS op Suid-Afrika (met vakspesifieke uitgangspunt)

<b>Woordaantal per skryfstuk soos in opdrag gespesifiseer</b>	Maksimum 500 woorde	Maksimum 500 woorde
<b>Gemiddelde aantal woorde per teks</b>	500 woorde	515 woorde
<b>Brongebruik</b>	Minstens twee bronne uit gegewe lys, tesame met minstens twee eie akademiese bronne	Minstens twee bronne uit gegewe lys, tesame met minstens twee eie akademiese bronne
<b>Omstandighede waaronder skryfstukke geskryf is</b>	Natuurlike omstandighede: Hulpmiddels soos die internet, woordeboeke en skryflaboratorium was dus toelaatbaar.	Natuurlike omstandighede: Hulpmiddels soos die internet, woordeboeke en skryflaboratorium was dus toelaatbaar.
<b>Eksplisiete onderrig van subkategorieë van metadiskoers</b>	In die eerste semester: Verbandsmerkers, bewyse en selfverwysers	In die eerste en tweede semester: Verbandsmerkers, bewyse en selfverwysers

Tabel 3.27: Vergelyking tussen korpora

### 3.6 Etiek

Daar is aan die etiese voorwaardes van die studie voldoen deurdat studente wat as deelnemers van korpus 1 en korpus 2 optree, ten volle ingelig is oor die aard van die studie en deelname daaraan het met hulle eie toestemming geskied (kyk Bylaag E) (NWU-etieknommer: NWU-0031-07-S1). Elke deelnemer het voor enige betrokkenheid aan die studie 'n ingeligte toestemmingsbrief onderteken waarin alle etiese kwessies soos vrywillige deelname en toestemming om ter enige tyd te onttrek, vervat is. Verder is die nodige toestemming van die NWU (Vaaldriehoekskampus) se entiteit genaamd Understanding and Processing Language in Complex Settings (UPSET) se Etiekkomitee (nr. NWU-0031-07-S1) verkry om die navorsing uit te voer. Wat die normatiewe honneurskorpus betref is die betrokke opstelle persoonlik vanaf die studente verkry en met hulle toestemming gebruik.

### **3.7 Slot**

In hierdie hoofstuk is daar verduidelik dat 'n korpusgebaseerde metode gebruik sal word wat kwantitatief van aard is. Die data wat deur middel van WordSmith onttrek word (gebruiksfrekwensie van subkategorieë van metadiskoersmiddele), word deur middel van Excel en Statistica verwerk ten einde twee navorsingsvrae (kyk Afdeling 1.2) te beantwoord. Die deelnemers van hierdie studie is Afrikaans T1-eerstejaarstudente van 2010. Die studie voldoen aan alle etiese vereistes deurdat al hierdie deelnemers ten volle ingelig is oor die aard van die studie. Daar word van twee korpora gebruik gemaak, waarvan die gebruiksfrekwensie van elke subkategorie van metadiskoersmiddele gemeet sal word teen honneursskryfstukke. Hierdie vergelyking sal gebruik word om te bepaal of metadiskoersmiddele oor- of ondergebruik word.

## HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

### 4.1 Inleiding

Die teenwoordigheid van metadiskoersmiddele in akademiese skryfwerk is belangrik, soos beklemtoon in Afdeling 2.5. Na aanleiding van hierdie standpunt word die gebruik van metadiskoersmiddele in Afrikaans T1-skrifwerk van eerstejaarstudente ondersoek, om vas te stel of meer blootstelling aan akademiese skryftake en eksplisiete onderrig van bepaalde subkategorieë van metadiskoers 'n verandering in die gebruik van hierdie middele (sal) meebring.

Om weer terug te verwys na die metodologie wat gevolg is ten einde vas te stel hoe die gebruiksfrekwensie van metadiskoersmiddele in eerstejaarstudente se skryfwerk vergelyk met dié van honneursstudente, is die akkuraatheid van gebruik bepaal deur middel van konkordansiereëls (kyk Afdeling 3.3.4). In WordSmith is dié konkordansiereëls gebruik om voorbeelde waar 'n merker nie korrek gebruik is nie (byvoorbeeld 'n verkeerde funksie verrig), te skrap van die res van die voorbeelde. Die gebruiksfrekwensies wat dus in Hoofstuk 4 gegee word sluit slegs die voorbeelde in van die gevalle waar die merkers funksioneel gepas (korrek) gebruik is. Alhoewel die aandag, na aanleiding van die navorsingsvrae, nie is op die funksionele gepastheid nie en eerder op die gepastheid ten opsigte van die gebruiksfrekwensie, sal daar wel in Hoofstuk 4 voorbeelde ingesluit word waar funksionele gepastheid ter sprake is. Hierdie voorbeelde dien slegs ter wille van interessantheid en om uit te brei op die werking of funksies van bepaalde merkers. Daar kan weereens beklemtoon word dat die doel van die studie nie is om funksionele gepastheid van merkers tussen die korpora met mekaar te vergelyk nie, maar dat daar slegs na funksionele gepastheid gekyk is ten einde die gebruiksfrekwensie van merkers wat gepas gebruik is, vas te stel.

In hierdie hoofstuk word ondersoek ingestel na die frekwensie waarin elke subkategorie van metadiskoersmiddele voorkom in korpus 1 en korpus 2. Die frekwensie waarin metadiskoersmiddele in die twee korpora voorkom, sal eerstens met mekaar vergelyk word (minder ervare teenoor meer ervare skrywers) en dan teenoor die honneurskorpus (norm) gemeet word om vas te stel of die gebruik van metadiskoersmiddele in eerstejaarstudente se skryfwerk verbeter soos wat hulle meer ervare skrywers word en blootgestel word aan meer skryftake en eksplisiete onderrig van metadiskoersmiddele.

## 4.2 Aparte hantering van “en” en “of” as merkers met ’n hoë gebruiksfrekwensie

Die analise van die aaneenskakelende merker “en” is apart hanteer, omdat dit ’n hoëfrekwensiemerker is en daar by hierdie merker onderskei moes word tussen die verbande wat hierdeur aangetoon word (frases, sinne of woorde) (kyk Afdeling 3.3.3.1.1 vir voorbeelde). Kyk Tabel 4.1 vir ’n uiteensetting van die rou-getalle van die analises van “en”.

Kategorieë vir “en”	Korpus			Groottotaal
	Korpus 1	Korpus 2	Honneurs	
Frases (F)	110	118	208	436
Sinne (S)	180	196	291	667
Woorde (W)	171	199	328	698
<b>Groottotaal</b>	<b>461</b>	<b>513</b>	<b>827</b>	<b>1 801</b>

Tabel 4.1: Rou-getalle van die analises van “en”

Die analise van slegs ’n steekproef van alle “en”-gebruike is gedoen, omdat daar aanvaar kan word dat die res van die “en”-voorkomste min of meer dieselfde analises sal oplewer. In Tabel 4.2 word die uiteensetting van die steekproef van “en”-analises gegee. In die eerste kolom word die getalle gegee van die aantal keer wat die merker “en” in die korpora gebruik is. In die tweede kolom is die aantal “en”-analises wat vir die korpora gedoen is. Kolom drie gee slegs die getalle van die sinsverbande (S) wat deur die merker “en” bewerkstellig word, terwyl die laaste kolom die aantal S-verbande in die hele korpus representeer (nie slegs die steekproef nie).

Korpora	Totaal van “en”-analises	Steekproef totaal	“S”-steekproef	Geprojekeerde totaal van “S”-analises
Korpus 1	1 401	461	180	547
Korpus 2	1 522	513	196	582
Honneurs	5 549	827	291	1 953
<b>Groottotaal</b>	<b>8 472</b>	<b>1 801</b>	<b>667</b>	<b>3 082</b>

Tabel 4.2: S-verbande wat deur die merker “en” bewerkstellig is

Die S-verbande wat deur die merker “en” bewerkstellig is, is genormaliseer per 50 000 woorde. Kyk Tabel 4.3 vir die genormaliseerde getalle van die S-verbande van “en”.

Korpora	Rou-getalle van “en” se “S”-analises	Genormaliseerde getalle van “en” se “S”-analises
Korpus 1	547	501
Korpus 2	582	518
Honneurs	1 953	579
<b>Groottotaal</b>	<b>3 082</b>	<b>1 599</b>

Tabel 4.3: Genormaliseerde getalle van die merker “en” se S-verbande

Die teenstellende merker “of” is ook, soos die merker “en”, apart hanteer om te kan onderskei tussen die tipe verbande wat deur die merker geskep word (frases, sinne of woorde). Tabel 4.4 sit die rou-getalle uiteen van die gebruiksfrekwensie van verbande tussen frases, sinne of woorde in die verskillende korpora wat deur “of” meebring is. Al die analises van die gebruike van “of” is gedoen en nie slegs ’n steekproef daarvan nie.

Kategorieë vir “of”	Korpus			Groottotaal
	Korpus 1	Korpus 2	Honneurs	
Frases (F)	27	37	157	221
Sinne (S)	65	53	165	283
Woorde (W)	69	77	338	484
<b>Groottotaal</b>	<b>161</b>	<b>167</b>	<b>660</b>	<b>988</b>

Tabel 4.4: Rou-getalle van die analises van “of”

Die S-verbande wat deur die merker “of” bewerkstellig is, is ook genormaliseer per 50 000 woorde. Kyk Tabel 4.5 vir die genormaliseerde getalle van die S-verbande van “of”.

Korpora	Rou-getalle van “of” se “S”-analises	Genormaliseerde getalle van “of” se “S”-analises
Korpus 1	65	60
Korpus 2	53	47
Honneurs	165	49
<b>Groottotaal</b>	<b>283</b>	<b>156</b>

Tabel 4.5: Genormaliseerde getalle van die merker “of” se S-verbande

### 4.3 Aparte hantering van die metadiskoerskategorie “bewyse”

Soos in Afdeling 3.3.3.1.4 bespreek is, is die metadiskoerskategorie “bewyse” se data deur middel van ’n handontleding onttrek. Tabel 4.6 gee hierdie data weer, waar onderskei word tussen die aantal bewyse wat in totaal voorkom, en die aantal tekste wat geen aanduiding van bewyse bevat nie.

Korpora	Aantal bewyse	Aantal tekste met geen aanduiding van bewyse
Korpus 1	245	40
Korpus 2	383	7
<b>Groottotaal</b>	<b>628</b>	<b>47</b>

Tabel 4.6: Data van die metadiskoerskategorie “bewyse” wat deur middel van ’n handontleding verkry is

Hierdie kategorie is ook, soos verbandsmerkers en die gebruik van selfverwysers, eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig. Die aantal bewyse wat in korpus 1 gebruik is, het toegeneem na korpus 2; en die aantal tekste wat geen aanduiding getoon het van bewyse in korpus 1 nie, het afgeneem na korpus 2. In beide gevalle vind die verandering in die regte rigting plaas, omdat dit op onder meer die volgende dui: meer ondersteuning vir stellings, minder plagiaat en skrywers wat beter daarin geslaag het om nie slegs ’n eie mening te gee nie, maar stellings op feite te baseer.

### 4.4 Gebruiksfrekwensie van metadiskoersmiddele se subkategorieë

Die volledige resultate (rou-getalle) van die analiseproses word in Tabel 4.7 gerapporteer. Die aaneenskakelende verbandsmerker “en”, die teenstellende verbandsmerker “of” en die metadiskoerskategorie “bewyse” is nie hierby ingesluit nie, omdat dit anders hanteer is (kyk onderskeidelik Afdeling 4.2 en Afdeling 4.3 vir hierdie merkers se data).

Kategorie	Korpus			Groottotaal
	Korpus 1	Korpus 2	Honneurs	
<b>Interaktiewe kategorie</b>				
Aaneenskakelend	365	351	1 903	2 619
Teenstellend	356	250	1 443	2 049
Redegewend	1 097	1 337	2 880	5 314
Tydsaanduidend	139	142	1 090	1 371

<b>Raammerkers</b>	97	126	174	397
<b>Endofories</b>	26	43	161	230
<b>Kodeverklarings</b>	176	140	937	1 253
<b>Interaksionele kategorie</b>				
<b>Verskansers</b>	48	31	235	314
<b>Bekragtigers</b>	84	72	428	584
<b>Houdingsmerkers</b>	19	16	4	39
<b>Relasiemerkers</b>	1	3	23	27
<b>Selfverwysers</b>	564	195	234	993
<b>Groottotaal</b>	<b>2 972</b>	<b>2 706</b>	<b>9 512</b>	<b>15 190</b>

Tabel 4.7: Rou-getalle van elke subkategorie van metadiskoers

Die rou-getalle is genormaliseer tot aantal observasies per 50 000 woorde. Kyk Tabel 4.8 vir die genormaliseerde getalle.

<b>Kategorie</b>	<b>Korpus</b>			<b>Groottotaal</b>
	<b>Korpus 1</b>	<b>Korpus 2</b>	<b>Honneurs</b>	
<b>Interaktiewe kategorie</b>				
<b>Aaneenskakelend</b>	334	313	565	1 211
<b>Teenstellend</b>	326	223	428	977
<b>Redegewend</b>	1 005	1 191	854	3 050
<b>Tydsaanduidend</b>	127	126	323	577
<b>Raammerkers</b>	89	112	52	253
<b>Endofories</b>	24	38	48	110
<b>Kodeverklarings</b>	161	125	278	564
<b>Interaksionele kategorie</b>				
<b>Verskansers</b>	44	28	70	141
<b>Bekragtigers</b>	77	64	127	268
<b>Houdingsmerkers</b>	17	14	1	33
<b>Relasiemerkers</b>	1	3	7	11
<b>Selfverwysers</b>	517	174	69	760
<b>Groottotaal</b>	<b>2 722</b>	<b>2 411</b>	<b>2 822</b>	<b>7 955</b>

Tabel 4.8: Genormaliseerde getalle van elke subkategorie van metadiskoers

## 4.5 Chi-kwadraattoetse

Soos in Afdeling 3.3.6 bespreek is, is die chi-kwadraattoets gebruik om vas te stel of daar statisties beduidende verskille voorkom tussen korpora, en om uit die data afleidings te maak oor die toevalligheid al dan nie van hierdie verskille.

Die aanvaarding van die nulhipotese dui daarop dat daar gelyke waarskynlikhede tussen kategorieë voorkom en daar geen statisties beduidende verskil tussen die bepaalde korpora voorkom nie. As daar 'n "nul" in die kolom "aanvaarding of verwerping van nulhipotese" staan, beteken dit dat daar geen statisties beduidende verskil is in die gebruik van daardie bepaalde metadiskoerskategorie nie, en die nulhipotese nie verwerp word nie. Hierteenoor dui die getal "een" in die kolom "aanvaarding of verwerping van nulhipotese" op die gelyke waarskynlikhede tussen die kategorieë wat nie betekenisvol is nie, wat beteken dat daar 'n statisties beduidende verskil tussen die bepaalde korpora voorkom en die nulhipotese wel verwerp word.

In Tabel 4.9 word korpus 1 en korpus 2 met mekaar vergelyk ten einde aan te toon of die verandering wat tussen die twee korpora voorkom, statisties beduidend is al dan nie. Hierdie vergelyking word as aanvangspunt gebruik voor korpus 2 teen die honneurskorpus gemeet word (Tabel 4.10). Die geobserveerde (genormaliseerde getalle) en verwagte getalle word telkens gegee om aan te toon hoe die chi-kwadrade bepaal is. Verder word die kritiese afsnypunt vir statistiese beduidendheid gegee, wat deur middel van Figuur 3.4 bepaal is.

Tabel 4.10 illustreer die verskil in gebruik van metadiskoerskategorieë tussen korpus 2 en die honneurskorpus. Die verwagting is dat korpus 2 nader aan die honneurskorpus behoort te wees as korpus 1.

Metadiskoerskategorieë	Korpus 1			Korpus 2			Vergelyking tussen korpus 1 en korpus 2			
	Geobserveerde getal	Verwagte getal	Chi-kwadraat	Geobserveerde getal	Verwagte getal	Chi-kwadraat	Chi-kwadraat	Kritiese afsnypunt vir statistiese beduidendheid	p-waarde	Aanvaarding of verwerping van die nulhipotese
<b>Interaktiewe kategorie</b>										
<b>Aaneenskakelend</b>	334	323,5	0,340804	313	323,5	0,340803709	0,681607	3,84	0,409033764	0
“en”	501	509,5	0,141806	518	509,5	0,141805692	0,283611	3,84	0,594343899	0
<b>Teenstellend</b>	326	274,5	9,662113	223	274,5	9,662112933	19,32423	3,84	0,000011030	1
“of”	60	53,5	0,78972	47	53,5	0,789719626	1,579439	3,84	0,208841483	0
<b>Redegewend</b>	1 005	1 098	7,877049	1 191	1 098	7,87704918	15,7541	3,84	0,000072132	1
<b>Tydsaanduidend</b>	127	126,5	0,001976	126	126,5	0,001976285	0,003953	3,84	0,949870453	0
<b>Raammerkers</b>	89	100,5	1,31592	112	100,5	1,315920398	2,631841	3,84	0,104740217	0
<b>Endofories</b>	24	31	1,580645	38	31	1,580645161	3,16129	3,84	0,075403563	0
<b>Kodeverklarings</b>	161	143	2,265734	125	143	2,265734266	4,531469	3,84	0,033277050	1
<b>Interaksionele kategorie</b>										
<b>Verskansers</b>	44	36	1,777778	28	36	1,777777778	3,555556	3,84	0,059346439	0
<b>Bekragtigers</b>	77	70,5	0,599291	64	70,5	0,59929078	1,198582	3,84	0,273605363	0
<b>Houdingsmerkers</b>	17	15,5	0,145161	14	15,5	0,14516129	0,290323	3,84	0,590013887	0
<b>Relasiemerkers</b>	1	2	0,5	3	2	0,5	1	3,84	0,317310508	0
<b>Selfverwysers</b>	517	345,5	85,12952	174	345,5	85,12952243	170,259	3,84	0,000000000	1
<b>Groototaal</b>	<b>3 283</b>	<b>3 129</b>	<b>7,579418</b>	<b>2 975</b>	<b>3 129</b>	<b>7,579418345</b>	<b>15,15884</b>	<b>3,84</b>	<b>0,000098835</b>	<b>1</b>

Tabel 4.9: Chi-kwadrate van korpus 1 en korpus 2, met aanduiding van statisties beduidende verskil al dan nie tussen die korpora

Metadiskoerskategorieë	Korpus 2			Honneurskorpus			Vergelyking tussen korpus 2 en honneurskorpus			
	Geobserveerde getal	Verwagte getal	Chi-kwadraat	Geobserveerde getal	Verwagte getal	Chi-kwadraat	Chi-kwadraat	Kritiese afsnypunt vir statistiese beduidendheid	p-waarde	Aanvaarding of verwerping van die nulhipotese
<b>Interaktiewe kategorie</b>										
Aaneenskakelend	313	439	36,16401	565	439	36,16400911	72,32802	3,84	0,000000000	1
“en”	518	548,5	1,695989	579	548,5	1,695989061	3,391978	3,84	0,065514307	0
Teenstellend	223	325,5	32,27727	428	325,5	32,27726575	64,55453	3,84	0,000000000	1
“of”	47	48	0,020833	49	48	0,020833333	0,041667	3,84	0,838256486	0
Redegewend	1 191	1 022,5	27,76748	854	1 022,5	27,76748166	55,53496	3,84	0,000000000	1
Tydsaanduidend	126	224,5	43,21715	323	224,5	43,21714922	86,4343	3,84	0,000000000	1
Raammerkers	112	82	10,97561	52	82	10,97560976	21,95122	3,84	0,000002797	1
Endofories	38	43	0,581395	48	43	0,581395349	1,162791	3,84	0,280887525	0
Kodeverklarings	125	201,5	29,04342	278	201,5	20,04342432	58,08685	3,84	0,000000000	1
<b>Interaksionele kategorie</b>										
Verskansers	28	49	9	70	49	9	18	3,84	0,000022090	1
Bekragtigers	64	95,5	10,39005	127	95,5	10,39005236	20,7801	3,84	0,000005152	1
Houdingsmerkers	14	7,5	5,633333	1	7,5	5,633333333	11,26667	3,84	0,000789113	1
Relasiemerkers	3	5	0,8	7	5	0,8	1,6	3,84	0,205903211	0
Selfverwysers	174	121,5	22,68519	69	121,5	22,68518519	45,37037	3,84	0,000000000	1
<b>Groottotaal</b>	<b>2 975</b>	<b>3212,5</b>	<b>17,55837</b>	<b>3 450</b>	<b>3 212,5</b>	<b>17,55836576</b>	<b>35,11673</b>	<b>3,84</b>	<b>0,000000003</b>	<b>1</b>

Tabel 4.10: Chi-kwadratrate van korpus 2 en honneurskorpus, met aanduiding van statisties beduidende verskil al dan nie tussen die korpora

## 4.6 Data-interpretasie

Die data-interpretasie word aan die hand van vier oorhoofse indelings gedoen, naamlik die verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter (Afdeling 4.6.1), die verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie (Afdeling 4.6.2), die verskynsels wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil (Afdeling 4.6.3), en die verskynsels wat 'n verkeerde ontwikkeling toon (Afdeling 4.6.4).

### 4.6.1 Verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter

Daar is drie verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter, naamlik die toename in die gebruik van redegewende verbandsmerkers, die afname in gebruik van selfverwysers en die toename in die gebruik van bewyse. Elke verskynsel sal vervolgens afsonderlik bespreek word.

#### 4.6.1.1 Redegewende verbandsmerkers

Die gebruik van redegewende verbandsmerkers toon 'n statisties beduidende toename van korpus 1 na korpus 2 ( $\chi^2=15,75$ ;  $p<0,001$ ). Die vermeerdering in die gebruik van redegewende verbandsmerkers tussen die twee groepe kan toegeskryf word aan die eksplisiete onderrig daarvan in AGLA111 en AGLA121.

'n Voorbeeld waar 'n redegewende verbandsmerker baie gepas aangewend word om 'n rede vir 'n bepaalde stelling te gee, is die volgende:

(1) MIV/VIGS het 'n enorme impak op Suid-Afrika se ekonomie, maar dit het ook 'n impak op MIV/VIGS-lyers. Dis 'n virus wat 'n mens se immunitiet aanval en verswak. **Daarom** vertraag dit arbeid en as geheel die ekonomie. <Korpusopstel 2(23)>

Hier word die rede gegee waarom arbeid en indirek ook die ekonomie vertraag word, naamlik MIV/VIGS wat die mens se immunitiestelsel aanval en verswak. Korpus 2 bevat meer sulke voorbeelde as korpus 1, waar redegewende verbandsmerkers op gepaste wyse gebruik word.

#### 4.6.1.2 Selfverwysers

Die gebruik van selfverwysers toon ook 'n statisties beduidende afname van korpus 1 na korpus 2 ( $\chi^2=170,26$ ;  $p<0,001$ ). Soos in Afdeling 2.5.1.2.5 bespreek is, word onervare skrywers, soos eerstejaarstudente, afgeraai om selfverwysers te gebruik om sodoende te

voorkom dat dit op 'n subjektiewe wyse aangewend word. Die afname in die gebruik hiervan is dus positief en die onderrig van die passiewe vorm dra moontlik by tot hierdie vordering.

Daar is 'n statisties beduidende verskil tussen korpus 2 en die honneurskorpus ( $\chi^2=45,37$ ;  $p<0,001$ ) wat 'n aanduiding is dat daar steeds ruimte vir verbetering is, aangesien die honneurskorpus as norm dien. Die ideaal is dat selfverwysers óf vermy moet word om subjektiewe skryfwerk te voorkom, óf dat selfverwysers op 'n objektiewe wyse gebruik moet word. Onervare skrywers slaag egter nie altyd in laasgenoemde saak nie en word daarom afgeraai om selfverwysers te gebruik.

Die volgende voorbeeld dien as illustrasie waar 'n onervare skrywer selfverwysers op 'n subjektiewe wyse aanwend:

(2) Want om eerlik te wees dink **ek** dit is nutteloos om te skryf oor hoe die ekonomie geaffekteer sal word deur die 2010 wêreldbeker sokker omdat daar al te veel dinge verkeerd geloop het in die voorbereiding van die toernooi. <Korpusopstel 1(152)>

In hierdie aanhaling is dit duidelik dat die stelling 'n persoonlike mening is en nie op feite gebaseer is nie.

Daar moet erken word dat sommige onervare skrywers selfverwysers op 'n gepaste wyse aanwend; dit wil sê sonder om subjektiwiteit te laat deurskemer, soos in die volgende voorbeeld:

(3) Die feit dat daar minder tyd vir die voorbereiding van die eksamen is, die werk minder in diepte behandel gaan word en hoe dit die leerders sal benadeel is die punte wat **ek** gaan bespreek. <Korpusopstel 1(15)>

Net so ook kom daar gevalle voor in die honneurskorpus waar selfverwysers op 'n gepaste wyse gebruik word, soos gesien in die volgende voorbeeld:

(4) **Ek** gaan dit doen deur eerstens 'n teoretiese oorsig te gee van postkolonialisme as literêre benadering en daarna gaan **ek** 'n analise doen van die twee kortverhale om te sien hoe poskolonialistiese beginsels daarin manifesteer. <Opstel honneurskorpus (2010 student 39)>

Selfverwysers kan in akademiese skryfwerk gebruik word, solank dit nie aangewend word om eie menings weer te gee nie. Selfverwysers is dus vir die organisasie van argumente gepas, maar dit is nie van pas wanneer dit as bron van bewyse gebruik word nie. Onervare skrywers kan nie altyd 'n onderskeid tref tussen hierdie twee gevalle nie, en word daarom afgeraai om selfverwysers te gebruik totdat hulle meer ervare skrywers is.

#### 4.6.1.3 Bewyse

Daar kom 'n verandering in die gebruik van bewyse voor tussen korpus 1 en korpus 2. In die eerste plek het die aantal bewyse van korpus 1 na korpus 2 vermeerder. Dit is sinvol om die aantal bewyse in hierdie twee korpora met mekaar te vergelyk, omdat die aard van die skryfstukke dieselfde was (kyk Afdeling 3.3.3.1.4). Die vermeerdering van die aantal bewyse is positief, omdat dit beteken dat daar meer ondersteuning vir stellings gegee is en dat meer erkenning gegee is vir bewyse wat gebruik is. In Figuur 4.1 is 'n voorbeeld uit korpusopstel 2(66) waar 'n stelling gemaak word, en daardie stelling direk daarna deur middel van die nodige bewys (in vetdruk aangetoon) ondersteun word. Alhoewel die teksverwysing wat hier gegee word nie korrek is volgens die Harvard-verwysingstyl nie, is daar 'n definitiewe teken van die bron waaruit die bewys verkry is.

Leerders wie se ouers besmet is met MIV/Vigs ondergaan geweldige stress en uitdagings, juis omdat die ouer sieker word by die dag en uiteindelik sterf. Gewoonlik is die outste broer of suster verantwoordelik vir die res van die gesin en hy/sy moet dalk skool verlaat en begin werk om die gesin te onderhou. Dit beïnvloed die leerder negatief in die arbeidsmark en sy/haar lewensgehalte. Dit lei weer tot armoede en armoede dwing veral meisies om hulself oor te gee aan ouer mans wat hul betaal. **Volgens Alet Rademeyer journalist van die Beeld (29 Maart 2010) het meisies 'n 4,7% groter kans as seuns wat 2% kans het om MIV/Vigs positief te word.** Indien die leerder besmet is kan dit die leerder baie negatief maak oor die lewe en die leerder gee nie meer aandag in sy/haar opvoeding en onderrig nie. Afwesigheid van die leerder kan ook veroorsaak dat die leerder nie sy onderrig kan voltooi nie.

*Figuur 4.1: Uittreksel waar 'n stelling deur die nodige bewys ondersteun word*

In die tweede plek het die aantal tekste wat geen bewyse bevat nie, aansienlik verminder. In korpus 1 is daar veertig tekste met geen aanduiding van 'n bewys nie, terwyl daar in korpus 2 slegs sewe sulke tekste is. Dit is nie 'n argumentatiewe teks as daar geen bewyse vir stellings gegee word nie, en dit is verder 'n teken van plagiaat indien bewyse wel gegee word, maar daar geen erkenning is aan die outeur(s) van daardie idee(s) nie. Onervare skrywers is dikwels onseker oor die hantering van bewyse (waar dit gemeld moet word, wanneer dit

gemeld moet word, en hoeveel keer dit gemeld moet word). Dit is duidelik dat die onderrig hiervan bydra tot beter gebruik en erkenning van bewyse om stellings te ondersteun. Daar moet egter gemeld word dat bewyse in AGLA111 (voor die intervensie) ook onderrig word. Hierdie onderrig is moontlik nie voldoende nie, omdat studente waarskynlik vir die eerste keer op universiteitsvlak met die korrekte hantering en verwysingstyl van bronne te doen kry.

In korpusopstel 1(4) word geen erkenning gegee aan bewyse nie, maar dit is duidelik dat 'n bron/verskeie bronne geraadpleeg moes word. Die feitelike inligting wat nie deur 'n bewys (teksverwysing) aangetoon word nie, word telkens met geel gemerk.

Die ekonomiese impak van die wêreldbeker sokker op Suid-Afrika

Min Suid-Afrikaners besef hoe enorm die 2010 wêreldbeker sokker werklik is en wat die omvang daarvan is, maar wat is die ekonomiese implikasies vir die skouspel wat op 11 Junie afskop?

Voordeel of las?

Baie ekonome is skepties dat dit wel vir die hele Suid-Afrika so 'n ekonomiese voordeel is, veral omdat ons die armste kontinent is. Die konsultasiefirma, Grant Thornton, beraam dat die wêreldbeker sokker toernooi R51,1 miljard in die Suid-Afrikaanse ekonomie gaan inpomp. Die Suid-Afrikaanse regering het egter ses keer meer bestee as wat beplan is aan die opknop van stadions, lughawens, paaie en spoorwegnetwerk. 9 Miljard is aan ons vervoerinfrastruktuur bestee, maar dit kan in jare hierna nog benut word. Suid-Afrika gaan met 'n groot skuld las sit na die eindfluitjie geblaas het.

Die realiteit

Die grootste inkomste moet van kaartjieverkope kom, maar die besoekers van ander lande is as gevolg van logistiese redes en ons hoë misdaadrekord nie so baie soos wat verwag is nie (ons verwag 500 000 toeriste). In Suid-Afrika lewe 43,2% onder die broodlyn en kan dus ook nie kaartjies bekostig nie. Leë stadions gaan nie die ekonomie 'n hupstoot gee nie. Daar word verwag dat 289 000 oorsese besoekers elk na drie tot vier wedstryde sal kyk, en 115 000 plaaslike toeriste elk na twee wedstryde sal kyk.

Verblyf en toerisme ondernemings het hulle pryse tot 3 keer hoër gemaak. Dit is veral sleg vir toekomstige besoekers, wat Suid-Afrika as 'n land waar mens nie waarde vir jou geld kry nie, sal beskou. Die toerisme wat ons weer gaan lok, is ons regering se vernaamste ekonomiese langtermyn oogmerk. Die 2010 wêreldbekersokker moet die bal aan die rol sit

om Suid-Afrika 'n gewilde bestemming vir die internasionale toermark te maak. Dan sal ons die ekonomiese voordeel begin sien.

Wie baat hierby?

'n Direkte ekonomiese voordeel vir die mense van die land is die nagenoeg 159 000 werkseleenthede wat geskep word, waarvan 40 000 Polisiemanne en 86 000 Veiligheidswagte is. Dit is egter net tydelike poste.

Mense sal ook al die inligting op hul selfone kan kry, wat meer oproepe beteken en dus 'n ekonomiese inspuiting vir die I.T bedryf.

Entrepreneurs behoort baat te vind hierby, soos vermaak, aandenkings verkoop ens. Op die toeriste-roetes, maar vir 50% van ons land se mense, sal dit geen effek hê nie.

Ingeboet

Om voor te berei vir 2010 is die oprigting van 'n streekhospitaal in De Aar uitgestel. Fondse is vir die toernooi gerenegeer. Dis natuurlik werkseleenthede vir ons land wat agterweë moes bly.

Gevolgtrekking

Suid-Afrika kan die geleentheid benut deur vir hom 'n veel gunstiger plek in die ekonomiese son te verwerf, al is dit nie met die okkasie self nie, maar dan wel in die toekoms.

*Figuur 4.2: 'n Teks met 'n aaneenryging van feite uit bronne, maar geen erkenning aan daardie bronne nie*

In Figuur 4.2 is dit duidelik dat hierdie teks verskeie aaneenrygings van feite uit bronne bevat, maar dat daar geen erkenning gegee is aan die bronne waaruit die inligting verkry is nie. Behalwe van die erkenning aan bewyse wat ontbreek, ontbreek die skrywerstem ook. Alhoewel daar meer erkenning aan bewyse is in korpus 2, kan daar deurgaans deur middel van 'n intervensie aandag geskenk word aan eerstens die basiese argumentstruktuur (stelling en dan 'n bewys/bewyse) en tweedens om die bronne in die argument te integreer.

#### **4.6.2 Verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie**

Daar moet onderskei word tussen hoë- en laegebruiksfrekwensiemerkers, omdat die merkers met 'n laegebruiksfrekwensie in elke geval so min in die korpora voorkom, dat dit nie nodig is om daarop te fokus om maatreëls in plek te kan stel om die gebruik van hierdie merkers te verander nie. Dit is wel belangrik om aandag te skenk aan metadiskoersmerkers met 'n hoër gebruiksfrekwensie, omdat meer tekste en meer deelnemers se skryfwerk hierdeur beïnvloed word.

##### **4.6.2.1 Metadiskoerskategorieë met 'n hoër gebruiksfrekwensie**

Die volgende metadiskoerskategorieë met 'n hoër gebruiksfrekwensie het geen statisties beduidende verandering van korpus 1 na korpus 2 getoon nie: aaneenskakelende verbandsmerkers (“en” ingesluit), die teenstellende verbandsmerker “of”, tydsaanduidende verbandsmerkers en raammerkers.

Aaneenskakelende verbandsmerkers toon geen statisties beduidende verandering tussen korpus 1 en korpus 2 nie ( $\chi^2=0,68$ ;  $p>0,05$ ). So ook kom daar geen statisties beduidende verandering voor tussen korpus 1 en korpus 2 by spesifiek die aaneenskakelende verbandsmerker “en” nie ( $\chi^2=0,28$ ;  $p>0,05$ ). Alhoewel aaneenskakelende verbandsmerkers eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig is, behoort dit ook deel te wees van eerstejaarstudente se voorkennis omdat dit die maklikste verbande is om tussen sinne aan te toon. Aangesien daar geen verandering voorkom in die gebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers tussen korpus 1 en korpus 2 nie, weet studente reeds hoe om hierdie merkers in akademiese skryfwerk te gebruik.

Die tweede kategorie met 'n hoëgebruiksfrekwensie waarby geen statisties beduidende verandering voorkom tussen korpus 1 en korpus 2 nie, is die teenstellende verbandsmerker “of” ( $\chi^2=1,57$ ;  $p>0,05$ ). 'n Voorbeeld waar die merker “of” tussen sinne ingespan word, kan in die volgende voorbeeld gesien word:

(5) Dit wil ook voorkom dat tradisionele ondersteunings netwerke oor laai word **of** heeltemal weg val. <Korpusopstel 2(85)>

Twee alternatiewe word hier gestel, naamlik eerstens die ondersteuningsnetwerke wat oorlaai word en tweedens die ondersteuningsnetwerke wat wegval. Hierdie alternatiewe kom op die mikrovlak van die teks voor, omdat dit twee opsies is wat binne die groter argument gestel

word. Die verwagting bestaan dat daar altyd alternatiewe gemeld sal word in 'n argument, ongeag die aard van die argument of die hoeveelheid ervaring van die skrywer. Om hierdie standpunt te bevestig, kan die volgende voorbeeld as illustrasie dien:

(6) Niemand maak melding, **of** let op, dat hy nou swart is nie. <Opstel honneurskorpus (2009 student 27)>

Hier word ook twee alternatiewe gestel, naamlik eerstens dat niemand melding maak dat hy nou swart is nie, en tweedens dat niemand oplet dat hy nou swart is nie. Omdat “of” 'n hoëfrekwensiemerker is, is dit 'n aanduiding dat dit makliker is om die korrekte verbande deur middel van hierdie merker aan te toon. Dit is nie iets wat inge oefen moet word nie, wat verduidelik waarom die gebruik daarvan onveranderd gebly het tussen korpus 1 en korpus 2.

Verder kom daar ook geen statisties beduidende verandering tussen korpus 1 en korpus 2 voor by tydsaanduidende verbandsmerkers nie ( $\chi^2=0,004$ ;  $p>0,05$ ). Alhoewel hierdie metadiskoerskategorie eksplisiet onderrig is in AGLA111 en AGLA121, was daar nie genoeg vordering in vergelyking met die honneurskorpus nie (kyk Afdeling 4.6.3.2). Die honneurskorpus is 'n aanduiding dat blootstelling aan meer skryfoefeninge die gevolg is dat studente tydsaanduidende verbandsmerkers effektief aanwend om inligting meer volledig weer te gee (kyk Afdeling 4.6.3.2 vir die volledigheid van inligting wat deur tydsaanduidende verbandsmerkers meegebring word).

Aangesien die tekste wat by korpus 1 en korpus 2 ingesluit is, min of meer ewe lank is, het die aantal raammerkers wat gebruik is, ook nie statisties beduidend verander nie ( $\chi^2=2,63$ ;  $p>0,05$ ) (kyk Afdeling 4.6.3.3 vir die bespreking oor die impak van die lengte van tekste op die gebruiksfrekwensie van raammerkers). Raammerkers word gebruik om die makrostruktuur van 'n teks te organiseer, en die aantal raammerkers wat gebruik word, hang af van die hoeveelheid hoofpunte wat bespreek word en die lengte van die bespreking wat onder elke hoofpunt voorkom.

#### **4.6.2.2 Metadiskoerskategorieë met 'n laer gebruiksfrekwensie**

Na aanleiding van die data kan die volgende metadiskoerskategorieë as laefrekwensiemerkers geklassifiseer word wat nie 'n beduidende verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie: endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en relasiemerkers. Omdat die merkers van hierdie kategorieë so min voorkom (in al drie die korpora), is dit nie nodig om enige uitgebreide aandag hieraan te skenk nie. Indien dit onderrig sou word sal dit moontlik in oormaat gebruik word en dan 'n verandering

in die verkeerde rigting toon (met ander woorde 'n beduidende verskil met die normatiewe honneurskorpus toon).

Dit is egter positief dat spesifiek houdingsmerkers 'n lae gebruiksfrekwensie toon, omdat dit beter is om 'n stelling deur middel van 'n bewys te ondersteun as om die skrywer se eksplisiete houding hierteenoor te toon (kyk Afdeling 4.6.3.7 vir 'n verdere bespreking hieroor).

### **4.6.3 Verskynsels wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil**

Daar is sewe metadiskoerskategorieë wat nie 'n beduidende verskil getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar wel van die honneurskorpus verskil. Hierdie kategorieë is die volgende en sal vervolgens afsonderlik bespreek word: Aaneenskakelende verbandsmerkers (Afdeling 4.6.3.1), tydsaanduidende verbandsmerkers (Afdeling 4.6.3.2), raammerkers (Afdeling 4.6.3.3), endoforiese merkers (Afdeling 4.6.3.4), verskansers (Afdeling 4.6.3.5), bekragtigers (Afdeling 4.6.3.6) en houdingsmerkers (Afdeling 4.6.3.7).

#### **4.6.3.1 Aaneenskakelende verbandsmerkers**

Daar is geen statisties beduidende verskil in die gebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers (ingesluit die hoëfrekwensiemerker “en”) tussen korpus 1 en korpus 2 nie ( $\chi^2=0,68$ ;  $p>0,05$ ) ( $\chi^2=0,28$ ;  $p>0,05$ ), maar daar is wel 'n beduidende verskil wanneer korpus 2 met die honneurskorpus vergelyk word ( $\chi^2=72,32$ ;  $p<0,001$ ) ( $\chi^2=3,39$ ;  $p>0,05$ ). Die vraag bestaan egter of dit werklik 'n probleem is dat die gebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers vermeerder na die honneurskorpus, gegewe die feit dat die gebruik hiervan afhang van die verbande wat tussen idees geskep word. Die aard van argumente laat nie noodwendig hierdie merkers toe nie, omdat een argument byvoorbeeld eerder op die opnoem en bespreking van aspekte fokus terwyl 'n ander argument dalk eerder vergelykend van aard is waarvoor teenstellende verbandsmerkers ingespan moet word. Studente se aandag moet dus nie op die gebruik van spesifiek aaneenskakelende verbandsmerkers gevestig word nie, maar eerder op die onderskeid tussen die verbande wat deur verskillende verbandsmerkers meegebring word.

#### **4.6.3.2 Tydsaanduidende verbandsmerkers**

Nog 'n kategorie wat geen beduidende verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie ( $\chi^2=0,004$ ;  $p>0,05$ ), maar van die honneurskorpus verskil ( $\chi^2=133,84$ ;  $p<0,001$ ), is tydsaanduidende verbandsmerkers. Soos in Afdeling 2.5.1.1.1 bespreek is, word tydsaanduidende verbandsmerkers gebruik om onder meer die volgorde waarin idees

gerangskik is, maar ook die tyd waarop byvoorbeeld navorsing gedoen is, aan te dui. Indien hierdie merkers weggelaat word, sal die inhoud van 'n teks nie so volledig wees nie, omdat dit dan nie duidelik is wanneer watter handeling plaasvind nie. Die gevolg van die weglating van dié merkers is dus onspesifiekheid. 'n Voorbeeld van 'n teksgedeelte waar tydsaanduidende verbandsmerkers weggelaat is en dit nie duidelik is wanneer watter handeling plaasvind nie, kom uit korpusopstel 1(30).

Die FIFA 2010 skep internasionale verhoudings wat mense van ander kulture leer. Dit bring ook diversiteit tot 'n eenheid. Skep idees vir ons land, skep vir mense geleenthede ens. Sosiale verhouding fokus op al die provinsies. Sport bewus te maak in SA. Daar is klubhuise gestig ens. Dit alles word gedoen vir die plaaslike mense, om 'n alom regverdigte verhouding te behou.

*Figuur 4.3: Uittreksel uit 'n teks waar onder meer tydsaanduidende verbandsmerkers weggelaat is*

In hierdie voorbeeld is dit duidelik dat nie slegs tydsaanduidende verbandsmerkers ontbreek nie, maar verbandsmerkers in die algemeen. Daar sal nou slegs op tydsaanduidende verbandsmerkers gefokus word. Twee voorstelle waar tydsaanduidende verbandsmerkers in die bepaalde teks aangewend kon word om die betekenis duideliker te laat blyk, is die volgende:

**Noudat** dit tyd is vir die Fifa 2010 sokkerwêreldbeker word internasionale verhoudings geskep wat mense van ander kulture leer.

**Nadat** die stadions opgerig is, is klubhuise gestig.

Hierteenoor word die inligting in die honneurstekste vollediger aangebied deur onder meer aan te toon wanneer watter handeling plaasvind. Kyk die volgende frase wat as voorbeeld dien:

(7) Hulle trou en probeer **dan** 'n bestaan maak op 'n kleinhoewe wat heeltemal van die begin af bewerk en ontwikkel moet word. <Opstel honneurskorpus (2009 student 13)>

#### 4.6.3.3 Raammerkers

Raammerkers is die derde metadiskoerskategorie wat geen beduidende verskil tussen korpus 1 en korpus 2 toon nie ( $\chi^2=2,63$ ;  $p>0,05$ ), maar waar wel 'n statisties beduidende verskil voorkom wanneer korpus 2 met die honneurskorpus vergelyk word ( $\chi^2=21,95$ ;  $p<0,001$ ).

Aanvanklik blyk dit asof raammerkers te veel gebruik word in korpus 2, en asof die verandering in die gebruik hiervan in die verkeerde rigting plaasvind wanneer dit afneem by die honneurskorpus. Dit is egter belangrik om te let op die aard van raammerkers: dit word gebruik om die makrostruktuur van die teks te organiseer. 'n Voorbeeld van die gebruik hiervan kom in korpusopstel 2(76) voor waar 'n raammerker vir elke nuwe hoofpunt ingespan word (kyk Figuur 4.4). Die raammerkers word telkens met geel gemerk.

#### Die invloed van MIV/Vigs op Suid-Afrikaanse onderwysers

##### 1 Inleiding

“... 3,4% van onderwysers van Suid-Afrika is MIV-positief...” die hoofsaaklike oorsaak van MIV/Vigs is losbandige seksuele omgang. Hoe sal hierdie onderwysers 'n voorbeeld van goeie morele waardes vir ons kinders kan stel. Dit spreek vanself dat die voorbeeld van onderwysers 'n invloed op leerders het. Hierdie opstel se doel is om die negatiewe invloed van MIV-positiewe onderwysers op die leerders van Suid-Afrika te bespreek. Die voorgenoemde saak sal duidelik gemaak word deur die volgende aspekte te bespreek naamlik, MIV/Vigs statistieke, onkunde van MIV/Vigs onder Suid-Afrikaners en MIV-positiewe ouers en onderwysers.

##### 2 MIV/Vigs statistieke

**Die eerste saak** wat bespreek sal word is die statistiek van MIV/Vigs onder onderwysers en leerders. Volgens Rademeyer (2010) het sowat 1,8 miljoen leerlinge en 51 745 onderwysers MIV/Vigs. Dit blyk dat MIV/Vigs tans die grootste moordenaar van onderwysers is. Hierdie hoë syfers wys dat 'n groot hoeveelheid onderwysers MIV/Vigs het wat koomerwekkend is aangesien hulle as rolmodelle vir leerders beskou word. 20% van Kwazulu-Natal en 16% van ander provinsies se onderwysers is MIV-positief en 7-8% skool –en departementshoofde is MIV-positief. Wat die syfers betref van studente is daar meer MIV-positiewe leiers in Oos-Kaap en Kwazulu-Natal as in ander provinsies.

##### 3 Onkunde van MIV/Vigs onder Suid-Afrikaners

**Die tweede saak** wat bespreek gaan word is die onkunde van MIV/Vigs-leiers van Suid-Afrika. Ek is van mening dat onkunde een van die hoof oorsake is van die hoë MIV/Vigs syfers van onderwysers en leerders. Dit is egter vanselfsprekend dat Suid-Afrikaners al gehoor het van die MIV/Vigs epidemie, maar die vrae wat gevra word is: weet Suid-Afrikaners wat MIV/Vigs is, wat die oorsake en gevare is. In koerante lees ons dat mense blind is vir gevare. “Dis moeilik om hulle te oorreed om seksueel verantwoordelik op te tree.” sê Harris. Daar is 'n anti-retrovirale behandeling wat volgens Me. Tjikuua “'n positiewe invloed op die MIV-positief syfers sal hê.” Dr. Norbert Foster, het gesê na aanleiding van die beskikbaarheid van anti-retrovirale middels, dat “die Ministrie beoog om teen die einde van die jaar die middels vir staatspasiënte beskikbaar te hê.” Daar is egter nog geen verandering aan die negatiewe invloed van MIV-positiewe onderwysers op leerders.

##### 4 MIV-positiewe ouers en onderwysers

**Die derde saak** van MIV-positiewe ouers en onderwysers sal bespreek word. Duisende vigsweesies word daaglik gebore en ouers wat daarna sterf. Daar word geskat dat daar in 2013 160 000 vigsweesies sal wees. Hierdie MIV-positiewe ouers en onderwysers sal dus nie enige sukses met leerders kan behaal nie, weens teveel siekte afwesighede, negatiewe houdings en geen lewenslus.

##### 5 Slot

Die pandemie veroorsaak dus dat meer kinders nie in skole sal wees nie, omdat skoolfonds nie bekostig kan word nie. Uit alle navorsing blyk dit dat MIV/Vigs besig is om Suid-Afrikaanse onderwysers uit te roei. Drastiese stappe sal geneem moet word om die pandemie tot stilstand te kry en 'n afname in die hoë syfers van Suid-Afrika te kry.

Figuur 4.4: Die gebruik van raammerkers om die makrostruktuur van die teks te organiseer

In hierdie opstel van 485 woorde kom drie raammerkers voor om die makrostruktuur van die teks te organiseer. Hierteenoor bevat veel langer honneurstekste ongeveer dieselfde aantal raammerkers. Dieselfde verskynsel kom ook by redegewende verbandsmerkers (kyk Afdeling 4.6.4.2) en endoforiese merkers (kyk Afdeling 4.6.3.4) voor, naamlik dat daar 'n nieliniêre verhouding is tussen aan die een kant korpus 1 en korpus 2, en aan die ander kant die honneurskorpus. Die oorsaak hiervan is die lengte van die tekste wat verskil. Aangesien die honneurstekste oor die algemeen langer is as korpus 1 en korpus 2 se tekste, en die bespreking onder elke hoofpunt gevolglik ook langer is, word minder van hierdie merkers ingespan.

Kyk Figuur 4.5 (p.173) waar daar in die opstel honneurstekste (2009 student 2) bestaande uit 1 292 woorde, ook slegs drie raammerkers voorkom. Die raammerkers word weereens met geel aangetoon.

## Leksikale kohesiemiddele in Energie van deernis verflou nie oor afstand

### Inleiding

Die sewe beginsels van tekstualiteit is volgens...kohesie, koherensie, intensionaliteit, aanvaarbaarheid, informatiwiteit, kontekstualiteit en intertekstualiteit. **Die eerste hiervan** is die saak wat hier aan die bod kom, met spesifieke verwysing na die formele teks.

...meen dat kohesie betrekking het op die semantiese aspek van 'n teks, dit gaan oor die verhouding in betekenis tussen woorde en dit bestaan nie net in die teks nie, maar is ook dit wat teks as sodanig definieer. Wanneer leksikale kohesie aan die beurt kom, word semantiese verbande geskep deur spesifieke leksikale items. Dit is hierdie verbande wat 'n teks verstaanbaar maak. Alhoewel ...die basis daar gestel het vir die ondersoek na leksikale kohesiemiddele, sal die praktiese ondersoek ...se indeling gebruik, omdat haar indeling voorsiening maak vir die formele teks.

...vergelyk ook...se indeling lyk soos volg:...

**Vervolgens** sal die teks Energie van deernis verflou nie oor afstand deur ..., aan die hand van...se indeling ontleed word. Om dit te kan doen sal die teks eers op makrovlak geanaliseer word waarna die leksikale kohesiemiddele se funksionaliteit aangedui sal word in verbinding met die oorhoofse geïdentifiseerde aspekte.

### 2 Tematies

Die teks Energie van deernis verflou nie oor afstand handel tematies daaroor dat dit blyk of mense se meegevoel oor afstand 'n al groter effek het, in teenstelling met die fisiese verskynsel van 'n aardbewing waar die effek daarvan oor afstand verflou. Hierdie vergelyking wat ...tref is funksioneel omdat tsoenami's 'n gevolg van aardbewings is.

Wanneer bloot na die onderwerpsuitbreiding gekyk word, kan die volgende indeling van die teks gemaak word. Die eerste paragraaf begin by die beskrywing van die gebeurtenis wat aanleiding gegee het vir die skryf van die rubriek; paragraaf 2-9 is 'n uiteensetting van die begrip "deernis"; paragraaf 10-13 ondersoek die verskynsel waar die energie van deernis blyk om sterker te word, hoe verder die afstand; wat lei tot die kulminerende slotparagraaf wat sê die heelal funksioneer op die beginsel van deernis. 'n Fyner indeling is moontlik, maar laasgenoemde uiteensetting is oorhoofs voldoende. Daar vind dus progressie plaas in die teks deurdat paragraaf 1 by die lokale plasing van die gebeurtenis in ...begin en dit eindig in paragraaf 14 by die "sorgsame kosmos" dus die universaliteit van "deernis".

**Voorts** sal die gebruikmaking van leksikale items ondersoek word as verbandhoudend tot mekaar asook tot die tema.

### 3.1 Semanties verwante woorde

#### 3.1.1 Herhaling

Voorbeeld      Funksie

Energie (titel, 61, 77, 88)      In die opskrif word "energie" as 'n kwaliteit van "deernis" gebruik, elders word dit as 'n selfstandige naamwoord gebruik. Die funksie van "energie" verskil in die titel in vergelyking met die ander drie kere wat die woord voorkom, ten spyte van die verskil en eintlik juis as gevolg van hierdie verskil verhoog die vlakke van kohesie deurdat "energie" nader in verband gebring kan word met "deernis". Die twee woorde onder bespreking is verteenwoordigend van die tema en dit is dus funksioneel dat die woorde verskeie kere herhaal.

deernis (titel, 7, 8, 21, 26, 28, 38, 44, 51, 58, 60, 83, 101)

Afstand (titel, 84)      Die artikel gaan oor MENSE WAT ANDER IN NOOD HELP (oor 'n afstand). Die herhaling versterk dus die tema. En illustreer die eerste voordeel wat ...gee naamlik dat leksikale kohesie daartoe bydrae dat 'n teks nie rigtingloos van een onderwerp na 'n ander spring nie.

materiële hulp (3, 18)      Die idee van MENSE herhaal in die volgende konsepte wat self ook 'n paar keer in die teks herhaal: Die idee van NOOD herhaal in die volgende woorde: Die konsep HELP resoneer in die volgende herhalende woorde:

[...]

Die herhaling van... in konstruksies waar dit opeenstapelend gebruik word, koppel telkens gedagtes aanmekaar wat nie noodwendig in ander kontekste bymekaar sou staan nie. Die ... in sy hoedanigheid as ...asook...is nie hier aangedui nie. Die gebruikmaking van ... in die ...taal het hierdie frases as vaste uitdrukkings gemunt in sekere kontekste. Hierdie konstruksies verleen 'n sekere ritme aan die teks. Dit is ook noemenswaardig dat hierdie soort konstruksies woorde bevat wat nou aan die tema verwant is.

#### 3.1.2 Sinonimie

Voorbeeld      Funksie

tsoenami's (1), vloedgolf (8)      Sinonimie help om koherensie te bevorder, deurdat dit dieselfde gedagtes herhaal in die klee van ander woorde. Op hierdie wyse help sinonimie om begrippe te herhaal sodat daar by die tema gehou kan word.

deernis (titel), meegevoel (7),  
omgee (40, 46), empatie (91)  
misterie (94), geheim (95)

Die voorbeeld van leksikale kohesie help in hierdie geval om verskeidenheid en stilistiese wisseling in die teks mee te bring.

### 3.1.3 ...of...

Voorbeeld      Funksie

bekend (23) x onbekendes (25) Die teenoor mekaar plasing van hierdie paar word semanties saamgevoeg deur “deernis” en word in hul ...hierdeur nader aan mekaar gebring.

poëties (63) x wetenskap (65) Die abstrakte word teenoor die konkrete geplaas en 'n tipe dialektiese verhouding word geskep.

Tese = poëties      Antitese = wetenskap      Sintese = energie word gelykgestel aan deernis

Die kohesiewe verhouding lê dus in die sintese van hierdie twee idees. Beide “poëties” en die “wetenskap” werk saam om die punt rondom energie te bewerkstellig.

verder (75) x swakker (76) Die boodskap wat ...wil oordra is oënskynlik ...maar hy toon op 'n beredenerende wyse aan hoe sy hipotese waar is, hierdie opposisionele paar lê dus die basis vir die aanvanklike semantiese ..., naamlik hoe verder jy van mense weg is hoe meer krag het jou geestesenergie van deernis, maar word op 'n dialektiese wyse versoen en versterk kohesie.

### 3.1.4 Hiponimie

Voorbeeld      Funksie

sê (40), spreek (47), verwoording (45), uitdrukking (57) Hierdie hiponimiese ketting bestaan uit werkwoorde en selfstandige naamwoorde wat almal dui op 'n aksie wat uiting gee aan meegevoel.

### 3.1.5 Afleiding

Voorbeeld      Funksie

mens (62), mensheid (95) Die tema: Mense wat ander in nood help (oor 'n afstand) wat reeds deur leksikale herhaling versterk is, word deur afleiding ook beklemtoon.

lewe . . . beleef (22) Die selfstandige naamwoord word geverbaliseer en deur die herhaling van die gedagte word kohesie geskep.

gedink (42), dink (43) Die afgeleide vorm van “dink” as “gedink” dui op verlede tyd.

Die feit dat mense aan mekaar dink in moeilike tye, is volgens die skrywer, alreeds proaktief. Om in die verlede, hede en toekoms aan mense te “dink” toon die blywende natuur van hierdie kwaliteit van menswees. Die gedagte sluit aan by die kwessie van tyd wat onder “kollokasideel verwante woorde sorteer”.

### 3.2 Kollokasideel verwante woorde

Voorbeeld      Funksie

Energie (titel, 61, 77, 88), tsoenami (1), stroom (2), vloedgolf (8), krag (38), vloei (62), uitgestraalde geestesenergie (68, 81), energieverspreiding (70), energiebron (76), episentrum (78), aardbeweging (79), effek (80) ...

Dus met die kollokasideel herhaling van “energie” word die ou inligting, naamlik dat daar 'n tsoenami was, gekoppel aan die nuwe inligting, naamlik die boodskap wat die skrywer wil oordra.

Die abstrakte (deernis) word gekoppel aan fisiese verskynsels soos kwantumfisika en aardbewings.

hulp (3), nood (4), lyding (5), deernis (titel), daad (28), vereenselwiging (30), empatie (91), dink (43), verwoording (r45), spreek (47), uitdrukking (55), energie (61), genesende krag (85-86), gebed, meditasie, gerigte gedagtegang, verbeeldingryke empatie (88-91), sorgsame kosmos (104)

(Sommige van die woorde herhaal, maar dit is hier net een keer aangedui omdat dit reeds by “herhaling” aangetoon is waar dit oral herhaal.) “verwoording” pas hierin omdat ...sê dat...deernis steeds intens beleef word en .... So deur slegs empatie te verwoord, help jy 'n volgende persoon.

Vanweë die boodskap van die teks word “energie” en “gebed, meditasie, gerigte gedagtegang, verbeeldingryke empatie” 'n manier om hulp aan te bied.

Die boodskap verloop tot die klimaks “sorgsame kosmos”, die skrywer wil sê dat as gevolg van ons bestaan in hierdie kosmos, kan ons mekaar te hulp staan.

*Figuur 4.5:      Weens die langer bespreking by elke hoofpunt word minder raammerkers by 'n langer teks ingespan*

#### 4.6.3.4 Endoforiese merkers

Daar kom nie 'n statisties beduidende verskil voor in die gebruik van endoforiese merkers tussen korpus 1 en korpus 2 nie ( $\chi^2=3,16$ ;  $p>0,05$ ), maar die gebruik daarvan verskil wel beduidend van die honneurskorpus ( $\chi^2=7,92$ ;  $p<0,05$ ). Die toename in gebruik van endoforiese merkers vind in die regte rigting plaas (nader aan die honneurskorpus). Dit is 'n aanduiding dat daar later, wanneer skrywers meer ervaar raak, meer na kleiner teksgedeeltes verwys word. Weereens moet die lengte van die teks in ag geneem word, omdat 'n korter teks minder ruimte laat vir endoforiese merkers. By 'n korter teks is dit makliker om al die dele wat bymekaar hoort bymekaar te plaas sonder om later weer terug te verwys na 'n ander teksgedeelte. Indien die nodigheid wel gevind word om terug te verwys, is daardie bepaalde teksgedeelte gewoonlik kort genoeg om weer te kan herhaal. By 'n langer teks is dit egter anders, omdat daar dan dikwels terugverwys word na onder meer paragrawe, afdelings of hoofstukke (groter teksgedeeltes).

'n Voorbeeld waar 'n endoforiese merker in 'n korter teks gebruik word, kom uit korpusopstel 2(45). In hierdie voorbeeld word terugverwys na 'n aanhaling twee sinne vroeër in die teks. In die plek van die endoforiese merker kon die woorde "hierdie aanhaling" net sowel gebruik geword het. Dit is 'n bewys dat die gebruik van endoforiese merkers nie onafwendbaar is in 'n korter teks nie, maar dat dit wel noodsaaklik is by 'n langer teks waar daar heen en weer na teksgedeeltes verwys word. Daar is dus 'n nieliniêre verhouding tussen die tekste wat by korpus 1 en korpus 2 ingesluit is, teenoor die honneurstekste ten opsigte van die lengte van die tekste.

Pienaar (2010:10) stem hiermee ooreen, omdat die leerders sielkundige probleme het en bang is vir die toekoms. Daar is leerders wat gesond is, maar hulle ouers het MIV/Vigs. Oor **voorgenoemde** stel Bega (2010:25) die volgende: "die leerders begin om skuldgevoelens te ontwikkel en voel verantwoordelik vir die siekte. Hulle raak dan betrokke by die versorging en algemene take."

*Figuur 4.6: Die gebruik van 'n endoforiese merker in 'n korter teks*

Kyk Figuur 4.7 (opstel honneurskorpus: 2009 student 9) waar terugverwys word na groter teksgedeeltes. Die endoforiese merkers word telkens met geel gemerk. Die ses endoforiese merkers wat in Figuur 4.7 voorkom, verwys terug na inligting wat reeds gegee is, of na teksgedeeltes wat later in die teks gaan volg. Dit is duidelik dat bepaalde stukke inligting in die teks verband hou met voorafgaande of volgende stukke inligting, en dat die verband tussen daardie stukke inligting aan die leser uitgewys moet word.

Die waarde van die tekslinguistiek vir literatuurstudie

[...]

## 1 Inleidend

...verwys by geleentheid na die... In hierdie aanhaling (vanuit 'n letterkundige handboek) word die rol van linguistiese kennis duidelik gesien:... ...gebruik hier die diskoers van die linguistiek om 'n gedig te ontleed, en sodoende betekenis uit te wys.

In hierdie verband noem ...dat daar wel 'n verbandlegging getref kan word tussen linguistiese kennis en literatuurontleding. Die vraag wat nou gevra kan word, is in water mate dien hierdie kennis tot voordeel van die letterkundige.

In ...verskyn 'n spesiale temanommer van die vaktydskrif ..., waarin hierdie saak breedvoerig deur verskillende akademië bespreek word, en ook as vertrekpunt geneem word vir letterkundige analyses. Hierin word taalkundige terme soos konteks, diskoers, leksikale kohesie, en sintaktiese oorwegings in verband gebring met letterkundige studies. Dit korreleer met ...se stelling dat...

Die basis van beide die taalkunde en literatuur is tog taalgebruik, en daarom kan verskeie raakpunte tussen dié twee velde uitgewys word. ...brei verder uit op hierdie saak deur te wys op die interdisiplinêre aard van taalstudie(s):...

...lewer hierop kommentaar deur te noem dat die tekslinguistiek dan ook noodwendig 'n multidisiplinêre perspektief sal hê.

Na aanleiding van die **bogenoemde**, het hierdie werkstuk ten doel om ondersoek in te stel na die waarde van die tekslinguistiek (en linguistiese kennis) vir literatuurstudie. Die navorsingsmetodologie is 'n literatuurstudie. Veral ...se opvatting oor hierdie saak is betrek.

### 1.1 Begripsverklaring(s)

...bied 'n werksdefinisie vir die konsep teks. Hy noem dat 'n teks beskou kan word as die... Hierdie definisie is egter te vaag, en word verder omlyn as volg:..

Die **bogenoemde** definisie plaas die klem op beide die semantiese en sintaktiese eenheid van die teks. Dit is juis dié (tipes) eenheid wat daarvan 'n teks maak. Let daarop dat hierdie twee tipes eenheid (op vereenvoudigde wyse) korreleer met die twee konsepte wat in hierdie werkstuk met mekaar in verband gebring word.

Ten opsigte van die tekslinguistiek, bied ...die volgende definisie:... Voorts verwys ...na ...se konseptualisering van die tekslinguistiek as ... In hierdie aanhaling kom kontekstuele aspekte ter sprake. Die aard en definisie van die begrip "literatuur" sal volledig onder **afdeling** 6 bespreek word.

## 2 Geskiedkundige raakpunte tussen die linguistiek en literatuur

...se studie oor die invloed tussen die linguistiek en die literatuur blyk voldoende te wees. Hy wys op die maniere waarop die literatuur as vertrekpunt vir linguistiese studies gedien het: ook word genoem dat... Ook ...noem hier dat...

Deur sy ondersoek wys ...hoe die omkeer nou gebeur het. Nou speel die linguistiek weer 'n bepalende rol in die studie van letterkunde. Voorts wys ...ook op die rol wat die literêre teorie gespeel het in die bepaling en waardebevestiging van tekstipes.

Vandag beslaan die linguistiek 'n belangrike rol in die samelewing. ...wys op die interkulturele voordeel wat linguistiese studies vandag (kan) uitoefen:...

In hierdie aanhaling val die klem op die diversiteit van taal en ook die potensiaal van linguistiese studies om gebruikers meer sensitief te maak vir ander kulture en taalgroepgebruikers. Ook moet die taal- en letterkundegebruiker nooit vergeet van die feit dat letterkunde taal as oorsprong het nie ...

## 3 Strukturele en sistematiese ooreenkomste

Een van die meer belanghebbende raakpunte tussen die linguistiek en literatuur is die ooreenkomstigheid van onderliggende struktuur by beide velde. ...opper 'n interessante punt ten opsigte hiervan wanneer hy observeer dat kunstenaars se taalgebruik en taalkeuse soms onbewustelik in hul werk na vore kom – en dienooreenkomstig gebeur dit dat...

Dus speel 'n ingesteldheid teenoor die inherente struktuur van beide die linguistieke sisteem en die letterkundige benadering 'n groot rol in die interaksie tussen teks en leser (of tussen teks en teksskepper).

Verder word linguistiese kennis as noodsaaklik gesien vir letterkundige studie aangesien beide stelsels betekenis-generering ten doel staan. ...definieer betekenis binne letterkundige verband as 'n soeke na inhoud vir 'n sekere vorm .... Dus sien ons dat dit wat ons weet (ons voorafkennis, wat ook linguistiese kennis insluit) hier belang dra, want daaruit word die inhoud saamgestel wat binne die letterkundige stelsel vorm kry.

...suggereer in hierdie verband dat... M.i. is dit deels omrede beide uit elemente bestaan wat in 'n sekere sistematiese verhouding tot mekaar staan en funksioneer. In die geval van die letterkunde, word hierdie sistematiese kenmerk goed opgesom deur ...

#### 4 Voordele van linguistiese kennis vir die studie van literatuur

...wys op 'n reeks voordele van linguistiese kennis tot literatuurstudie. Hy beskryf dit onder die hoofde “algemene voordele” en meer “besondere voordele.

Met “algemene voordele” bedoel ...dat linguistiese kennis (dus, kennis van en oor taal) die letterkundige se interpretasie van 'n teks meehelp. Ook moet in gedagte gehou word dat literatuur meestal uit taal bestaan (wat die rol van die visuele in 'n mate negeer). Dus sal 'n...

Voorts word daar verwys na ...se konseptualisering van die voordeel van linguistiese kennis. Hierdie konseptualisering val uiteen in 6 vlakke van teks-leser-interaksie: Die linguistiek bied

- 'n uitgebreide begripsbasis jeens die lees en ervaar van 'n teks,
- terminologie vir die beskrywing en bespreking van die taalstruktuur van 'n teks,
- metodes om aan te dui hoe die leser se tekservaring beïnvloed word deur die teks se taalstruktuur,
- middele waarmee interpretasieprobleme opgelos kan word met verwysing na moontlike taalstrukture,
- 'n taalgebaseerde perspektief op die teks wat 'n konsekwente analise tot gevolg het, en
- 'n omvattende begripsraamwerk waarin die taal van die teks sistematies geïdentifiseer en beskryf kan word.

Die kritiese leser sal hier opmerk dat daar sprake is van verskillende vlakke van interaksie met die teks. Die studie van literatuur impliseer natuurlik ook verskillende vlakke van interaksie.

Vanuit hierdie voordele, wys ...se artikulering van die spesifieke winste wat vloei vanuit 'n toepassing van die linguistiek op literatuurstudie. Hierdie winste sluit in

- 'n basiese, meer bepaalde kommunikasieraamwerk en –terminologie wanneer 'n teks bespreek word,
- 'n bewusmaking van die besondere wyse waarop taal aangewend word in 'n sekere situasie,
- 'n beter gefundeerde basis vir die leser se kritiese en interpretatiewe interaksie met die teks, en
- 'n meer omvattend en verwysende raamwerk waarbinne die (literêre) tekstualiteit van 'n teks bepaal (kan) word,
- 'n bydrae tot die resepsie teorie, deurdadig die teks se affektiewe impak en die lesersreaksie beter verklaar kan word,
- 'n metode tot sistematiese ondersoek en verbandlegging tussen die taalelemente en betekenisverhoudings in 'n teks.

Al die genoemde voorwaardes (of, om ...se terminologie te gebruik, ...) bied die letterkundige beter insig in die werking(e) van die teks.

Dit is myns insiens winsgewend **om vlugtig terug te keer na punt 4**: die daarstel van 'n raamwerk waarbinne die tekstualiteit van die teks bepaal kan word. In hierdie verband haal ...ook ...se verwysings na bepaalde literer-teoretiese probleme aan. Van hierdie aannames kom neer op die vrae: Wat is die grens van 'n (literêre) teks? asook Wat is die vlak van eenheid wat 'n leser in 'n literêre teks verwag/behoort te verwag? **Afdeling 6** sal meer aandag aan hierdie vrae bied, asook verwysings na praktiese voorbeelde waarin hierdie vrae aan die bod kom.

#### 5 Die rol van die (linguistiese konsepte) kohesie en koherensie binne letterkundige studie

In 'n essay oor die verband tussen die tekslinguistiek en teksversorging, dui ...breedvoerig aan in watter mate kennis van die tekslinguistiek as dissipline... As argument hiervoor voer hy aan dat...

Hierdie aanhaling kan gekoppel word aan beide die sistematiese aard van die teks, asook die (uiteindelike) kommunikatiewe doel daarvan. Die konsepte “kohesie” en “koherensie” is van belang hier, as gevolg van die feit dat hul linguistiese konsepte is, en ook omrede hul as “voorwaardes” dien vir die tekstualiteit van letterkundige tekste.

...stel koherensie gelyk aan logiese samehang en noem dat dit die gemaklik oorgaan van een paragraaf na die ander behels. Egter meer as net dié tipografiese vergemakliking, kom kohesie tot stand deur die... Dus word kohesie in 'n teks bewerkstellig op semantiese én sintaktiese vlak. ...noem verder dat kohesie funksioneel dien om verbandhoudende tekselemente te verbind, tematies-verskillende elemente te onderskei, en tegsorganisasie te verskaf.

...se onderskeid tussen kohesie en koherensie kan hier genoem word. Hy wys daarop dat kohesie verkry word deur die semantiese verbande wat tussen tekselemente gelê word, terwyl koherensie op die onderliggende konseptuele verbande tussen tekselemente van toepassing is.

Kohesie word nou nie net deurgetrek na die verband tussen letterkunde en taalkunde nie, maar kan ook intersemioties verwys na die verbande tussen die beeldteks en woordteks, soos byvoorbeeld in strokiesprente.

...se ondersoek het gewys dat koherensie... Hier word koherensie (en kohesie) herlei van tekstuele na konseptuele vlak.

## 6 Wat is literatuur?

Kennis van die linguistiek kan ook van waarde wees vir die navorser jeens die vraag: Wat is literatuur? en Wat bepaal die tekstualiteit van 'n literêre teks?

Ook van belang hier is die verskil tussen literêre tekste en (ander) tekste. ...noem in hierdie verband dat die belangrikste verskil gesien word in die aard van die leser se benadering: Terwyl die linguis die vorm en struktuur van 'n teks ondersoek, slaan die letterkundige meer ag op die tema en inhoud. ...haal weer ...aan wat wys op die feit dat poëtiese (letterkundige) taalgebruik deur twee beginsels gekenmerk, naamlik:

- (i) Sekondêre strukture wat op taal gesuperponeer word
- (ii) Afwykings van normale strukture.

...gaan breedvoerig op hierdie saak in. Sy konsolideer ...en ...se sienings oor die begrip “teks”, en dan meer spesifiek die begrip “literêre teks” en kom tot die konklusie dat die estetiese al is wat letterkundige tekste van ander tekste onderskei.

Aansluitend hierby, noem ...dat linguistiese kennis... meebring. Hy benoem die voorwaardes vir die aanvaarbaarheid van tekstualiteit as kohesie, koherensie, intensionaliteit en aanvaarbaarheid, informatiwiteit, kontekstualiteit en intertekstualiteit.

Binne die resepsieteorie word hierdie aanname ook gevind: ...wys op die feit dat sommige kritici beweer dat die literêre werk... Hierdie resepsie-estetiese benadering lê die klem op interaksie tussen teks en leser. Aansluitend hierby kan genoem word dat die estetiese ook nou saamhang met die leser se voorkennis (wat ook linguistiese kennis insluit), soos ...tereg noem:...

## 7 Die rol van linguistiese kennis binne die resepsieteorie

**Aansluitend by die genoemde aannames** rakende die tekstuele aard van die letterkundige teks, word gevind die rol van die leser se ingesteldheid. Hierin wys ...daarop dat 'n leser 'n spesifieke oriëntering teenoor 'n teks inneem en dat hierdie gegewe sy/haar... Die rol van die konteks word hierdeur vooropgestel – weereens veral in die feit dat daar op sekere van die leser se voorkennis staatgemaak word

...noem dat verskeie kritici aan die begin van die vorige eeu begin twyfel het aan die outonome, inherente aard van letterkunde: Veral ...het beweer dat... Ook ...en ...vra tereg of die taalpatrone wat in byvoorbeeld 'n gedig geïdentifiseer word, 'n bestaansreg het inherent tot die teks, of is dit eerder iets wat die leser skep wanneer die teks gelees word.

Ter voorbeeld kan ...se analise van die toneelstuk ...hier as illustrasie dien. Hy wys hoe tekslinguistiese kennis daadwerklik gebruik kan word om nie net die betekenis van die dialoog, maar ook die algemene gevoel (“ambience”) van dié toneelstuk te peil. So byvoorbeeld onderskei hy tussen neutrale en nie-neutrale uitinge wat onderskeidelik 'n gevoel van misnoeë of selfs gevaar kan kodeer.

Ook sy ondersoek na die gebruik van die imperatief in ...is van belang.

...som ook sy eie studie goed op in die slotparagraaf, wanneer hy noem dat, deur die linguistiese faktore in ag te neem...

## 8 Samevatting

In hierdie werkstuk is sekere aannames binne die linguistiek aangeraak ten einde hul waarde vir die literatuurstudie te peil. Die raakpunte tussen taal- en letterkunde word die beste opgesom deur te verwys na die ooreenkomstige taalbasis van beide velde. So noem ...tereg dat alle menslike kreatiewe beoefening taal benodig om te funksioneer, te kommunikeer en hul betekenis sinvol uit te dra.

...se studie is hier as vertrekpunt geneem. ... wys self op die vele voordele van die linguistiek vir letterkundige studies, maar noem ook tereg die feit dat linguistiese kennis nooit as essensieel gesien moet word binne 'n letterkundige analisering nie. Hy verwys na die volgende aanhaling van ...om hierdie punt te belig:... Selfs met inagneming hiervan kan ...se stelling dat... kan dien, as korrek aanvaar word.

*Figuur 4.7: Endoforiese merkers word ingespan om na ander teksgedeeltes vroeër of later in die teks te verwys*

#### 4.6.3.5 Verskansers

Tussen korpus 1 en korpus 2 kom daar geen statisties beduidende verskil voor in die gebruik van verskansers nie ( $\chi^2=3,56$ ;  $p>0,05$ ), maar wel wanneer dit teen die honneurskorpus gemeet word ( $\chi^2=18$ ;  $p<0,001$ ). Die gebruik van verskansers neem af van korpus 1 na korpus 2, en neem dan statisties beduidend toe na die honneurskorpus. Soos in Afdeling 2.5.1.2.1 verduidelik is, word verskansers aangewend by ingeligte menings waar steeds 'n mate van onsekerheid geld. Die volgende voorbeeld toon aan hoe 'n onervare skrywer op 'n gepaste wyse van 'n verskanser gebruik maak:

(8) Sedert 2005 het die JSE- konstruksie- en materiale-indeks 'n verbetering van 86% getoon wat **blyk** dat oor die volgende paar jaar daar gunstige winsgrense in die konstruksiebedryf sal wees. <Korpusopstel 1(121)>

Hier word 'n geldige ingeligte mening gemaak, en die mate van onsekerheid (die afleiding wat gemaak is, is nog nie bewys nie) word deur middel van 'n verskanser aangetoon.

Die verskil in gebruiksfrekwensie tussen korpus 2 en die honneurskorpus, berus daarop dat onervare skrywers, soos eerstejaarstudente, dikwels 'n ingeligte mening weergee as iets wat reeds bewys is, wat die leser onder 'n vals indruk plaas. Kyk die volgende voorbeeld hiervan:

(9) Pienaar (2009) beweer dat daar “in 2007, 601 133 mense dood is, effens minder as die vorige jare”. Hierdie bevindings toon dat daar minder sterftes is as gevolg van die antivirale middels, maar meer mense doen MIV op. <Korpusopstel 2(32)>

In hierdie voorbeeld word die aanname gemaak dat die afname in sterftes sedert 2007 as gevolg van die gebruik van antiretrovirale middels is. Hierdie aanname is egter glad nie bewys in die aanhaling wat voorkom nie, wat ruimte laat vir die gebruik van 'n verskanser. Daar moes dus eerder gesê word “dat daar minder sterftes is **moontlik** as gevolg van die antiretrovirale middels”.

'n Verdere verklaring vir die toename in verskansers na die honneurskorpus, kan toegeskryf word aan 'n groter bewustheid dat alle inligting nie altyd 100% reg of verkeerd is nie. Die AGLA111 en AGLA121-module fokus sterk daarop dat feite gebruik moet word waarvoor daar bewyse is. Dit kan hierdie studente moontlik beïnvloed om te dink dat onsekerheid in argumentatiewe skryfwerk negatief is, wat die gevolg is dat daar 'n afname is in die gebruik van verskansers van korpus 1 na korpus 2.

Die toename in die gebruik van verskansers by die honneurskorpus is dus positief, omdat dit vir die leser 'n aanduiding gee dat die ingeligte mening nog nie bewys is nie en dat daar steeds ruimte is dat die stelling verkeerd bewys kan word.

#### 4.6.3.6 Bekragtigers

Geen statisties beduidende verskil kom voor in die gebruik van bekragtigers tussen korpus 1 en korpus 2 nie ( $\chi^2=1,20$ ;  $p>0,05$ ), maar dit verskil wel van die honneurskorpus ( $\chi^2=24,77$ ;  $p<0,001$ ). Bekragtigers handel ook soos verskansers oor die graad van sekerheid, maar in plaas daarvan dat die skrywer nou 'n stelling verskans, toon hy juis sekerheid daarteenoor (kyk Afdeling 2.5.1.2.2). Soos aangetoon, is dit slegs gepas dat 'n bekragtiger by 'n feit aangewend word en nie by 'n ingeligte mening nie, omdat daar steeds 'n mate van onsekerheid is by 'n ingeligte mening. Die vermeerdering in die gebruik van bekragtigers na die honneurskorpus is 'n aanduiding dat meer ervare skrywers nie bang is om hulle betrokkenheid te toon wanneer daar die nodige bewyse vir 'n stelling is nie.

'n Bekragtiger is gepas by 'n gegronde stelling, soos in die volgende voorbeeld:

(10) Op grond van die geraadpleegde literatuur, sowel as my ervaring in die rekenaarlinguistiese veld, is dit daarom baie **duidelik** dat taalnorme 'n integrale deel van die Afrikaanse taalpraktyk moet vorm ten einde 'n beter kommunikasiestelsel vir die gemeenskap te ontwikkel. <Opstel honneurskorpus (2010 student 36)>

Die bewys vir die stelling word duidelik gegee, en die bekragtiger word op 'n gepaste wyse hier ingespan. Die vermeerdering in die gebruik van bekragtigers by die honneurskorpus is positief, omdat dit 'n aanduiding is van stellings wat bewys is (indien die bekragtiger korrek aangewend is).

Hierteenoor wend onervare skrywers bekragtigers dikwels verkeerdelik aan by stellings wat nie bewys is nie, soos in die volgende voorbeeld:

(11) Die hotelle en gastehuse het kamers laat aan bou om meer gaste te huisves. Hulle het baie uitgawes gehad die afgelope tyd om als reg te kry vir die toernooi. Gastehuse gaan **definitief** hulle kostes verhoog vir daardie tydperk omdat daar baie toeriste gaan wees. <Korpusopstel 1(108)>

Hier is geen teken van 'n bewys vir die stelling wat gemaak word dat gastehuse hulle koste gaan verhoog nie.

#### 4.6.3.7 Houdingsmerkers

Die gebruik van houdingsmerkers toon geen beduidende verskil tussen korpus 1 en korpus 2 nie ( $\chi^2=0,29$ ;  $p>0,05$ ), maar daar kom wel 'n beduidende verandering na die honneurskorpus voor ( $\chi^2=13,18$ ;  $p<0,05$ ). Die afname in die gebruik van houdingsmerkers na die honneurskorpus is positief, omdat dit 'n aanduiding is dat meer ervare skrywers se skryfwerk minder subjektiewe uitlatings bevat. Weereens word bevestig dat die proses om te skryf dinamies is, en oefening wat deur middel van enige akademiese skryftaak opgedoen word, 'n invloed het op studente se skryfwerk (kyk Afdeling 2.3). Deur middel van hierdie dinamiese proses leer skrywers wat die konvensies is van objektiewe skryfwerk, en pas dit ook toe.

Houdingsmerkers weerspieël dikwels subjektiwiteit, soos in die volgende voorbeeld uit korpusopstel 2(20) gesien kan word:

Hiermee kan dus gesien word dat MIV wel 'n groot invloed op onderwys het en dus moet daar dringende stappe daar gestel word om hierdie pandemie te kan beveg. Suid-Afrika moet nie alleen hierdie pandemie beveg nie, want dit beïnvloed die hele wêreld se daaglikse lewe. As daar nie dringend iets aan gedoen word nie sal dit vererger.

**Ek stem nie saam** hoe ons regering dit hanteer nie. Duisende rande word op onbelangrike plekke en funksies gebruik wat eerder as hulpmiddel vir die oplossing van MIV/Vigs gebruik kan word, deur om anti-retrovirale middels aan meer mense reg oor die wêreld beskikbaar te kan stel.

*Figuur 4.8: Houdingsmerkers word hier op 'n subjektiewe wyse aangewend*

#### 4.6.4 Verskynsels wat 'n verkeerde ontwikkeling toon

Om vas te stel of verskynsels 'n verandering in die regte of verkeerde rigting toon, is vier stappe gevolg. Kyk vervolgens na die uiteensetting van die stappe.

Daar is eerstens vasgestel of die verskil tussen korpus 1 (voor die intervensie) en korpus 2 (na die intervensie) statisties beduidend is. Daar kom, na aanleiding van Tabel 4.9, slegs drie statisties beduidende verskille voor, naamlik teenstellende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers en kodeverklarings. By die ander kategorieë kom daar nie 'n statisties beduidende verskil voor nie, en daar kan aanvaar word dat geen beduidende verandering in die studente se gebruik van die betrokke metadiskoerskategorie in die bepaalde tydperk plaasgevind het nie.

Tweedens is vasgestel of die kategorieë waarby wel 'n statisties beduidende verskil voorkom se waarde van korpus 1 na korpus 2 verminder of vermeerder het. Na aanleiding van Tabel 4.9 het die volgende verandering van korpus 1 na korpus 2 plaasgevind: Teenstellende verbandsmerkers het verminder, redegewende verbandsmerkers het vermeerder en kodeverklarings het verminder.

Derdens is vasgestel of die verandering wat plaasgevind het in die regte rigting is, met ander woorde nader aan die normatiewe honneurskorpus. Die honneurskorpus, wat as norm dien, bepaal hierdie rigting. Indien daar 'n vermindering is van korpus 1 na korpus 2, en daar is verdere vermindering van korpus 2 na die honneurskorpus, het die verandering in die regte rigting plaasgevind. Vergelyk ook die spieëlbeeld hiervan: Indien daar 'n vermeerdering van korpus 1 na korpus 2 plaasgevind het, en 'n verdere vermeerdering voorkom in die gebruik van korpus 2 na die honneurskorpus, is die verandering in die regte rigting. As daar egter twee verskillende rigtings van verskil is (korpus 1 na korpus 2, en korpus 2 na die honneurskorpus), dan is dit 'n aanduiding dat die studente van korpus 1 na korpus 2 in die verkeerde rigting verander. By die drie kategorieë waar wel 'n statisties beduidende verskil voorkom, verander die gebruik telkens van korpus 1 na korpus 2 in die verkeerde rigting. Die drie metadiskoerskategorieë waarvan die ontwikkeling in die verkeerde rigting plaasgevind het, sal vervolgens bespreek word.

#### **4.6.4.1      Teenstellende verbandsmerkers**

Die gebruik van teenstellende verbandsmerkers toon 'n statisties beduidende afname wanneer korpus 2 met die honneurskorpus vergelyk word ( $\chi^2=64,55$ ;  $p<0,001$ ). Die kategorie is wel eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig, maar nie by een van die instruksies by enige van die tekste by die drie korpora is gemeld dat dit verpligtend is dat daar 'n teenargument moet wees nie. Indien die opdrag by een van die korpora eksplisiet gestipuleer het dat daar van teenstellende idees gebruik gemaak moet word, sou daar moontlik 'n statisties beduidende verskil wees by daardie bepaalde korpus/korpora, omdat daar dan van meer teenstellende merkers gebruik gemaak sou word om die teenargument weer te gee. Dit was egter nie die geval nie en die gebruik van teenstellende verbandsmerkers hang dikwels af van die aard van die argument.

Die aard van alle argumente laat nie noodwendig ruimte vir teenstellende verbandsmerkers nie, omdat die fokus in sommige argumente dalk eerder op chronologie (tydsaanduiding) is as op teenstelling. Alhoewel die bespreking oor teenstellende verbandsmerkers ewe veel blootstelling kry in die AGLA111- en AGLA121-werkboek (kyk Figuur 2.5), het die studente aan die einde van die studietydperk meer ervaring in die gebruik daarvan as gevolg van meer

skryftake in laasgenoemde sowel as ander modules. Daar is dus verwag dat die gebruik van teenstellende verbandsmerkers sou toeneem van korpus 1 na korpus 2. Wat 'n verdere verwagting geskep het dat die gebruik van dié merkers sou toeneem, is die bespreking van die argumentstruktuur in AGLA121. Soos in Afdeling 2.5.1.2 bespreek is, bestaan die argument uit drie oorhoofse dele, naamlik 'n stelling, bewys(e) vir die stelling en 'n teenargument. Soos wat studente meer ervaar raak in die skryf van 'n teenargument, word verwag dat meer teenstellende verbandsmerkers ingespan word om hierdie verbande mee te illustreer. Meer ervaar skrywers (soos by korpus 2) behoort meer vertrou te wees met die skryf van 'n teenargument as deel van die argumentstruktuur, wat die verwagting skep dat daar meer teenstellende verbandsmerkers in korpus 2 as in korpus 1 sou voorkom.

'n Voorbeeld waar daar wel 'n teenargument gegee is wat deur die nodige teenstellende verbandsmerker ingelei is, kom uit korpusopstel 1(40) (kyk Figuur 4.9). Die teenstellende verbandsmerker word deur middel van vetdruk aangetoon.

Die Wêreldbeker-sokker gaan 'n groot invloed hê op leerders, want hulle gaan baie vinniger moet werk en hulle gaan minder individuele aandag ontvang. Daar is voordele gekoppel aan die Wêreldbeker-sokker, soos Onwell Msomi (2009 Coca-Cola) wat daarna streef om "onderwysers en leerders bewus te maak van die belangrikheid van herbenutting". Skole word bertek by herbenuttings projekte en leerders kan sokker kaartjies wen. Leerders en onderwysers leer om verantwoordelik te wees. Daar is **in teenstelling** die negatiewe kant ook. Volgens Mnr Sepp Blatter (2008 Fifa) is dit "ongelooflik teleurstellend" dat Bafana Bafana so swak presteer. Hierdie woorde kan 'n groot inpak uitoefen op vandag se jongmense. Die leerders gaan die gevoel kry dat die land se sokker nie op standaard is nie en hulle drome om sokkersterre te word opgee.

*Figuur 4.9: Die gebruik van 'n teenstellende verbandsmerker om 'n teenargument in te lei*

Alhoewel die sinskonstruksie waarin die teenstellende verbandsmerker voorkom lomp is, is dit duidelik dat hierdie merker ingespan word om 'n teenstellende idee weer te gee. Die voordele rakende die wêreldbekersokker word eers gegee, waarna die nadele daaraan verbode ook gestel word. Hierdeur word bewys dat sommige eerstejaarstudente reeds die kennis het om teenstellende verbandsmerkers te gebruik, spesifiek by 'n teenargument. Meer oefening en ervaring lei tot 'n toename in die gebruik hiervan, wat bewys word deur die toename in die gebruik by die honneurskorpus.

#### 4.6.4.2 Redegewende verbandsmerkers

Daar is reeds bespreek dat die gebruik van redegewende verbandsmerkers van korpus 1 na korpus 2 toegeneem het (kyk Afdeling 4.6.1.1). Dit blyk egter asof die verandering in gebruik van redegewende verbandsmerkers in die verkeerde rigting plaasvind wanneer korpus 1 en korpus 2 met die honneurskorpus vergelyk word ( $\chi^2=56,05$ ;  $p<0,001$ ). Alhoewel die honneurskorpus die beste tekste is wat as norm kan geld vir eerstejaarstudente se skryfwerk, stem die lengte daarvan nie ooreen met die lengte van die tekste wat by korpus 1 en korpus 2 ingesluit is nie, wat 'n nieliniêre verhouding teweegbring (soos ook die geval is by raammerkers in Afdeling 4.6.3.3 en endoforiese merkers in Afdeling 4.6.3.4). Soos wat 'n teks langer word, word die redes in die teks verder uit mekaar gegee. By 'n korter teks word verwag dat korter redes vinniger op mekaar volg en minder daarop uitgebrei sal word. By 'n langer teks is die teenoorgestelde hiervan waar: Die redes word verder uitmekaar verstrekk aangesien daar langer besprekings by elke rede voorkom. Vergelyk onderskeidelik Figuur 4.10 (uit korpusopstel 2(101)) en Figuur 4.11 (uit opstel honneurskorpus: 2009 student 12) ter illustrasie dat redegewende verbandsmerkers (redes) korter op mekaar volg in korter tekste (korpus 1 en korpus 2) as in langer tekste (honneurskorpus).

In Figuur 4.10 (korpusopstel 2(101) bestaande uit 909 woorde) kom een-en-dertig redegewende verbandsmerkers voor wat telkens met geel gemerk is. Kyk Figuur 4.11 op p.186 (opstel honneurskorpus: 2009 student 12) wat bestaan uit 1 687 woorde en slegs sewentien redegewende merkers bevat. Dit is opvallend dat daar nie slegs langer op een rede uitgebrei word nie, maar dat die sinne ook langer is as byvoorbeeld die in korpusopstel 2(101). Voorgenoemde is alles bydraende faktore tot die afname in gebruik van redegewende verbandsmerkers tussen korpus 2 en die honneurskorpus.

## Die invloed van HIV en VIGS op die vakgebied Lewens Oriëntering

HIV en VIGS was in die vroeë jare nooit vollop bekend nie, maar in vandag se tyd weet almal presies wat dit is, wat die nagevolge is en hoe **om** dit **te** voorkom, **mits** jy onderrig ontvang het oor die virus wat jaarliks duisende mense se lewens eis. In hierdie bespreking volg 'n besinning oor die impak van die virus en hoe Lewens Oriëntering hulp verleen tot die verbetering van mens se kennis oor die virus. Die definissie van HIV en VIGS bied 'n goeie vertrekpunt.

### 2.1 Definissie van HIV en VIGS

### 2.2 Die impak van HIV en VIGS

Die virus is gevaarlik, mits die regte behandeling verkry word. Duisende mense sterf weens die gebrek aan kennis oor die virus. Meeste van die arm Afrika lande word erg getref deur die virus **omdat** daar nie voldoende onderrigstelsels is nie en dat daar nie genoeg finansies in die land beskikbaar is **om** antiretrovirale middels aan **te** koop nie. Dit het nie net 'n impak op die menslike getal nie, maar ook op 'n land se finansies, sowel as die lewenstyle van die burgers van die spesifieke land. Deur middel van Lewens Oriëntering kan die verspreiding van die virus vertraag word.

### 2.3 Onderrigstelsels

Stadsjapies is bevooreg **om** skool **te** gaan, maar bloot die feit dat daar onderrig vir hulle gegee word oor HIV en VIGS **sodat** hulle kennis oor die virus kan verbeter **sodat** hulle weet wat is die nagevolge, hoe dit opgedoen word, hoe **om** **te** voorkom, sowel as hoe dit behandel word. Meeste plattelandse skole kry nie die tipe onderrig nie en dit is waar die gevaar lê van HIV en VIGS **omdat** mense nie die kennis van dit besit nie word dit vinniger versprei. Daar is altyd verskillende berrigte oor die Afrika lande bv Zambië wat swaar trek **as gevolg van** die virus, maar hoekom word daar nooit berigte oor ons land se HIV en VIGS toestand geskryf nie? Die antwoord is eenvoudig. Lande soos Zambië het nie die onderrigstelsels wat ons besit nie en kan **dus** nie geleer word oor die tipe virus of hoe **om** dit **te** voorkom nie, maar ons besit wel sulke stelsels.

### 2.4 Finansies

Mense wat besmet word met die virus kan meeste van die tyd nie terug gaan **om te** werk nie weens die gevaar dat hulle die virus kan versprei of eenvoudig net te swak is **om te** gaan werk weens hulle imunsisteem wat afgetakel is, bv 'n suster wat by 'n hospitaal werk, **as** so 'n persoon besmet is staan daar 'n groot kans dat die virus versprei kan word na 'n pasiënt, mits die korrekte prosedures gevolg word **om** die verspreiding **te** voorkom. **As gevolg van** mense wat nie wil werk weens die virus nie verloor die staat geld en dit het 'n groot impak op die finansiële welstand van 'n land. Dit is nie net die feit dat mense nie werk wat 'n impak op finansies het nie maar ook die feit dat die middele wat benodig word en opleiding **om** die virus **te** behandel duur is **om** aan **te** skaf.

### 2.5 Lewenstyle

Die lewenstyle van mense verswak **as gevolg van** HIV en VIGS **omdat** die virus 'n persoon se imuniteit aanval en die wat besmet is so swak maak dat hulle niks vir hulself kan doen nie. In meeste van die Afrika lande is die burgers van daardie land afhanklik van hulle boerdery, hetsy dit nou vee boerdery of landbou is. Die persone wat sterk en gesond is sal 'n goeie lewenstyl besit **omdat** hulle na die boerdery kan omsien, maar 'n besmette persoon sal 'n swak lewenstyl besit **weens die rede** dat hulle meskien te swak is **om** om **te** sien na die boerdery, mits daar iemand is wat hulle help met die boerdery.

### 2.6 Lewens Oriëntering

In die vroeë jare het die vak bekend gestaan as liggaamlike oefeninge, waar jy fiesies oefeninge gedoen het hetsy dit rek oefeninge was of sport, tog is vandag liggaamlike oefeninge nog deel van die kurrikulum, maar daar word nou meer gefokus op HIV en VIGS, **aangesien** dit 'n groot probleem reg oor die land is. Dit is van uiterse belang dat leerders al van 'n vroeë stadium leer van die virus **sodat** wanneer hulle adollessensie bereik hulle die kennis wat hulle geleer het weer kan oor dra aan iemand wat onkundig is en weens die aksie word die verspreiding van die virus vertraag. Die vak leer jou nie net oor die nagevolge of hoe dit versprei nie, maar **as** 'n persoon reeds besmet is leer hulle hoe dit behandel kan word. Die virus tas mense sielkundig aan, **omdat** hulle nie veel weet van die virus nie, gee hulle moed op en los hulself vir die dood, maar met Lewens Oriëntering versterk die persone sielkundig **omdat** hulle weet daar is behandeling vir die virus en verkry weer moed **om** op **te** staan en trug **te** "veg". Die virus kan behandel word, maar kan nie genees word nie. Hopelik in die nabye toekoms sal daar 'n genesings middel vir die virus uitgevind word.

### Slot

Vigs het 'n impak op alles, hetsy dit finansies, onderrigstelsels, lewenstyle of die vak Lewens Oriëntering is. Daar is nie 'n genesings middel nie, maar deur middel van kennis oor die virus kan die virus vertraag word en meer mense kan langer en gesonder lewe.

*Figuur 4.10: As gevolg van die korter bespreking by elke rede wat aangevoer word, volg redegewende merkers vinniger op mekaar*

Die kubersfeer as metafoor  
vir postmoderniteit  
[...]

## 1 Inleidend

In die bogenoemde aanhaling lê ...'n duidelike verband tussen die kenmerkende speelsheid (lees: “andersheid”) van kuberruimte(s) en identiteitskonstruksie: Deur die liggaam se ervaring binne die kuberruimte ten volle te ontwikkel/omarm, kan die “konsekwentheid” van (eie) subjekservaring gedeeltelik ondermyn word. Myns insiens kan hier byvoeg word die groeiende invloed wat die kubersfeer in praktiese, alledaagse toepassings (soos ...en die toenemende gebruik van selfoontegnologie) op die mens se lewe uitoefen. Die geografie van die aarde is gedigitaliseer in ..., in draagbare posisioneringstoestelle en internasionale webwerwe soos .... Binne hierdie kuber-oorname blyk dit onafwendbaar te wees dat subjekservaring (en selfs subjekvorming) veranderinge sal toon.

...se roman... neem die problematiek van kontemporêre subjekservaring in ...as verhaalgewe. Die roman se protagonis, ..., is 'n grensoorskryder per excellence: Behalwe die feit dat hy homself, as 'n ... geskool in die vorige bedeling, nou in die “nuwe” ...bevind, is hy ook voortdurend aan die reis (intra- en internasionaal), ignoreer hy grense in voorkoms, houding en verhoudings, en verdien hy 'n inkomste uit die bestuur van 'n kunshandelaarswebwerf genaamd ...

Deur die daarstel van 'n obsessie met die bewegingsparadigma, wat dan ook grense en verandering impliseer, lê ...se roman die volgende sentrale vraagstuk aan die leser voor: Watter invloed oefen hierdie grensoorskryding(s) op die subjek uit, veral op ...se geheue, sy interpersoonlike verhoudings en sy ervaring van die kollektiewe (en persoonlike) skuldvraagstuk.

Hierdie werkstuk betoog (in teenstelling met ander kritiese beskouinge van die roman, waarin nog bitter min aandag gegee is aan die kubersfeer) dat ...die rol van die karakters se interaksie met die kubersfeer telkens beklemtoon as die uiteindelijke grensoorskryding – en dat sy roman in wese handel oor die herposisionering van die subjek binne 'n wêreld wat toenemend deur die tegnologiese oorgeneem word. Dié tema word reg aan die begin van die roman aan die orde gestel en word dan in verskillende vorme deur die narratief gevind:...

Uit die genoemde aanhaling kan daar alreeds 'n reeks aannames gemaak word vanuit die wyse waarop die protagonis, ..., asook die skrywer, ..., die kontemporêre liggaamlike beleving koppel aan die tegnologiese:... te sit, of **om** verslaaf laataand voor die televisie **te** sit word die tegnologiese letterlik déél gemaak van die liggaam en die liggaam se ervaring van realiteit. Ook die ... dring as't ware die domestieke ruimte van die huis en ...in. Ten slotte word die subjek se anonimiteit gekodeer in die allitererende beeld van ...beleving getipeer.

...se skrywersagtergrond dra ook spore van die kuberfenomeen:

Hy is uitvoerende redakteur van die literêre webwerf ..., en het ook pa gestaan vir die aanlyn ...roman-projek, 'n deels-interaktiewe “internetroman”.

Op tekstuele vlak is... vol verwysings na die internet en kuberruimtes (ook dié wat pertinent aangedui word in die Erkennings-afdeling van bladsy 540 e.v.), en selfs die adres van die outeur se persoonlike webwerf word op die buiteblad aangetoon.

Gegewe hierdie eksplisiete vooropstelling, is dit vreemd **om te** let op die afwesigheid van enige kritiese beskouinge oor die rol van die kubersfeer in ...se roman, asook ten opsigte van die invloed van kuber-kultuur op die resente Afrikaanse letterkunde, veral **indien** dit genoem word dat die intense bewussyn van die voor- en nadele van die kuberruim (soos gesien in die genoemde tegnologiese belangstellings van die skrywer) parallel staan met ...se vermoeidheid **om** die oorsteek van verskillende tipes grense aan **te** spreek in...

Die noodsaaklikheid van 'n heroorweging van die konseptuele oorsteek van grense binne die bestek van 'n postmoderne, tegnologie-gedrewe era word raak opgesom deur ...in sy essay... Hierdie essay begin met die betoog dat [...]

...Vir ...is die aard van die moderne bewussyn van die konsep “samelewing” **dus** baie nou verbind met die wete dat grense voortdurend oorgesteek (moet) word – en dat die verskil tussen liggaam en tegnologie vervaag. Hierdie wete word direk in... aangespreek – mees pertinent in die daarstel van verskillende (opponerende) ruimtes wat as verskillende semiosfere dien waarbinne die subjek hom/haar kan posisioneer.

...se daarstel van die begrip “semiosfeer” – soos omskryf deur ...as 'n ruimte of omgewing waarin bepaalde tekens/betekenisreeds alreeds werksaam is om sodoende kommunikasie binne en deur hierdie tekens te bewerkstellig – word in hierdie werkstuk geneem as vertrekpunt vir 'n studie van die moontlike effekte wat die doelbewuste inkorporering van die kuberruimte op die subjek se vermoë tot singewing uitoefen.

Hierdie effekte sal beskryf word aan die hand van ...se hantering van die kubersfeer as metafoor vir postmoderniteit. In navolging van ..., is die doel van hierdie werkstuk **dus om** aan **te** toon op watter wyses die interaksie tussen subjek en ruimte beïnvloed word deur die tegnologiese sfeer wat teweeggebring word deur die protagonis se interaksie daarmee. Voorts sal getoon word tot watter mate kognitiewe en fisiese grense tussen die subjek en die Ander verval binne 'n kuber-ekologie (oftewel, 'n kuber-antropologie).

Ten einde hierdie doelstellings te bereik, sal daar sterk berus word op interaksie met die primêre teks, terwyl 'n aantal kultuur-teoretiese stellings as fundering byeengebring sal word. Die werkstuk neem die vorm aan van 'n aantal afdelings, wat aspekte van ruimtelike beleving (soos dit in die roman aan bod kom), toelig ten einde te wys hoe elk van hierdie ruimtes deur die kubersfeer beïnvloed word. Hierdie ruimtes sluit in: die huis, die werkplek, die stad, ruimtes van liggaam, die taalruimte, die sfeer van die kunste, en ten slotte die deursigtige en oënskynlik anonieme ruimte van die kubersfeer self.

## 2 Die kubersfeer as metafoor vir postmoderniteit

### 2.1 Kuberruimte(s) as “Ander” wêreld

'n Kritiese lees van ...se artikel getiteld... is deels die beweegrede vir hierdie werkstuk. ...noem tereg dat ...se roman geskoei is op die lewens van karakters wat... Dit is egter opvallend dat ...nie die kuberruimte-fenomeen (wat 'n integrale deel van beide die romannarratief en die kontemporêre werklikheid uitmaak) hierby reken nie.

Ook ...se siening oor die postmodernistiese aard van die roman se omgang met ruimtelike gegewe is 'n raak opsomming: sy noem dat...

Ongelukkig behou ...haar definisie van “ruimte” streng tot die geografiese, en verleng sy nooit haar argumentslyn verder **om** ook die meer abstrakte kuberruimte(s) **te** omsluit nie. Daar word geensins na kuber- of virtuele ruimtes verwys in haar artikel nie – selfs nie eers op plekke waar die teoretiese onderbou (...se konseptualisering van die semiosfeer) dit duidelik impliseer nie. Sien byvoorbeeld haar klem op die geografiese indeling van die narratiewe gegewe wanneer sy betoog dat...

Wanneer ...wel “ruimtes” koppel aan meer abstrakte begrippe soos die rol van historiese dimensies en geheue, word dit weereens geregverdig deur te wys op die...

Dit is nie die intensie van hierdie werkstuk **om** tekortkominge in bogenoemde artikel **te** impliseer nie, maar wel **om te** wys op die oënskynlik binêre verhouding waarbinne kuber/virtuele ruimte(s) en realiteit soms geplaas word. Myns insiens stel...die kuberruimte op as sfeer wat al die ander (tipes) ruimte(s) tegelyk omsluit én weerspieël.

Dit gaan lynreg in teen die tradisionele siening van die kubersfeer as antisosiaal. Te danke aan vele populêre voorstellings in televisiereekse en films, bestaan die beeld van computer nerds en die “euwels van die internet” in die kollektiewe bewussyn. **Omrede** 'n virtuele netwerk nie 'n vaspenbare ligging het of fisiese plek (lees: ruimte) opneem nie, bestaan die siening dat dit ondergeskik is aan 'n konkrete objek (soos byvoorbeeld 'n boek). Tog kan die teenstelling ook gemaak word: die internet verbind jou met miljoene ander mense én plekke en is **dus** 'n uiterste vorm van sosialisering en ruimtelike plasing.

...se essay...noem dat die kuberruimte, **omrede** dit nie konkrete plek beslaan nie, tradisioneel gesien word as 'n nie-ruimte ... wat geskei is van realiteit. ...se tesis is egter dat die kubergebruiker deel word van beide die fisiese realiteit en die virtuele nie-ruimte; en dat hierdie twee kategorieë ruimtes nie gesien moet word as... **Omdat** kubergebruikers egter beide tipes ruimte gelyktydig ervaar, word die kubersfeer 'n “ander” ruimte, oftewel ...

Die subjek bestaan/ontstaan **dus** op die koppelvlak tussen kuberruim en realiteit, tussen “my ruimte” en die Ander ruimte. ...se benaming van...kan hier van toepassing gemaak word. ...beklemtoon hierdie tussengangerstatus van sy protagonis (en van vele van die ander karakters) deur die roman te “omarm” met twee aanhalings; die roman neem as motto ...se bekende aanhaling ...en eindig met 'n reël uit 'n ...-lied wat lui...

Wanneer ...**dus** in 'n denkbeeldige uitroep na sy vrou sê:..., wys dit pertinent op die subjeks-tussengangergevoel wat hy in daardie stadium van sy lewe ervaar en dat die grens tussen die werklike en die virtuele vervaag.

### 2.2 Postmodern ruimte(s) van die tegno-huis en die vlesige stad

Met die bestaande teoretisering van ruimte as vertrekpunt, neem hedendaagse teoretici een verdere stap en pas dit toe op virtuele ruimte(s). Een van die seminale tekste in hierdie (nuwe) veld is ...se .... Hierin pas hulle die teorie van onder andere ...toe op die virtuele stadsbeelde van rekenaar- en aanlynspelletjies soos ...en die ...-konsessie. Dit bewys dat die jukstaposisie tussen realiteit en virtualiteit nie so klinkklaar is as wat dit oënskynlik daarna uitsien nie. Ook die sosiale antropoloog ...betoog dat die ...oorgeskakel kan word na die virtuele.

In... word die kollektiewe aard van 'n ...gelykgestel aan die protagonis se ervaring van die sosio-politieke verlede. Wanneer ...opmerk dat...

dui sy woorde nie net op sy eie onvermoë **om** die nuwe **te** omarm nie, maar word die herinnering van/aan die stad 'n tasbare aanwesigheid. Die rol van die verlede word hier nie so kras gestel soos byvoorbeeld ...se betoog dat 'n mens in ...

Eerder word die stad (...) gesien as vlesig en organies, en ook telkens gestel teenoor die kuberruimte se tegnologiese steriliteit. Deur ...se fokalisering, kodeer die leser die verval van die stad as 'n natuurlike, vleeslike proses:...

Dekonstruktief gelees, dui hierdie passasie oor die geïmpliseerde onafwendbaarheid van 'n nuwe ruimtelike gegewe. 'n Ruimtelike gegewe wat, ...weet, die virtuele sal behels.

*Figuur 4.11: Redegewende verbandsmerkers is verder uit mekaar versprei, as gevolg van die bespreking wat langer is by elke rede wat aangevoer word*

#### 4.6.4.3 Kodeverklarings

Kodeverklarings toon 'n statisties beduidende verandering in die verkeerde rigting wanneer die gebruik hiervan teen die honneurskorpus gemeet word ( $\chi^2=86,07$ ;  $p<0,001$ ). Die aantal kodeverklarings wat in korpus 1 gebruik is, neem af na korpus 2. Die oorsaak hiervan kan moontlik toegeskryf word aan die metadiskoerskategorie “bewyse” wat toegeneem het. Studente se aandag word gevestig op 'n argumentatiewe teks wat uit stellings bestaan wat deur die nodige bewyse ondersteun word. Wanneer daar meer bewyse in korpus 2 gevoeg word, word daar nagelaat om op die bewyse uit te brei, dit te interpreteer en te verduidelik hoe dit verstaan behoort te word. Aan die een kant verbeter die gebruik van bewyse (kyk Afdeling 4.6.1.3), maar aan die ander kant neem die gebruik van kodeverklarings af waarmee die bewyse verduidelik moes word.

'n Voorbeeld waar 'n bewys wel ingevoeg word, maar daar nie verder op die bewys uitgebrei word nie, word vervolgens gegee:

(12) Die invloed wat MIV/VIGS op ondernemings het is kompleks omdat sommige ondernemings ernstig deur die pandemie geaffekteer word (Anon, 2008).  
<Korpusopstel 2(68)>

'n Hoofpunt in die bepaalde teks is “ondernemings” en die voorafgaande voorbeelde is die inleidende sin van dié paragraaf. Daar word egter nie oor hierdie bepaalde stelling, wat as bewys dien dat ondernemings deur MIV/VIGS beïnvloed word, uitgebrei nie. Die kodeverklaring wat baie gepas aangewend kon word in die geval, is “byvoorbeeld”. Indien daar voorbeelde van ondernemings verskaf is wat geraak word deur MIV/VIGS, sou die argument sterker en meer van toepassing wees op die huidige situasie.

'n Voorbeeld uit die honneurskorpus waar daar wel op gepaste wyse van 'n kodeverklaring gebruik gemaak is om 'n voorbeeld van die bewys te verskaf, is die volgende:

(13) Die Simbolisme is gerig op 'n hoër wêreld (Viljoen *et al*, 2007:66) waarvoor verskillende name bestaan, **bv.** die Absolute, die Idee, die Oneindige, die Ewige, die Skone, die Niks. <Opstel honneurskorpus (2010 student 37)>

In hierdie voorbeeld word die bewys (teksverwysing) gegee wat ter bevestiging dien dat daar hoër wêreld bestaan en dat daar ook ander benamings is vir hierdie wêreld. Die kodeverklaring (“byvoorbeeld”) lei die ander benamings in; dit is dus 'n uitbreiding op die bewys.

## **4.7 Beantwoording van navorsingsvrae**

Na afloop van die data-analise en interpretasie kan die twee navorsingsvrae wat in Afdeling 1.2 gestel is, beantwoord word. Die doel van hierdie studie is om vas te stel of Afrikaans T1-eerstejaarstudente elemente van metadiskoers oor- of ondergebruik in vergelyking met die honneurskorpus, en of die onderrig van metadiskoers tot 'n verbetering in die beheersing daarvan in akademiese skryfwerk lei. Daar is vasgestel dat die onderrig van metadiskoerskategorieë wel in sommige gevalle 'n effek het op die ontwikkeling in die gebruik daarvan.

### **4.7.1 Eerste navorsingsvraag**

Word metadiskoersmiddele gepas aangewend in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk?

Die antwoord op hierdie vraag is tweeledig. In die eerste plek sal die antwoord bestaan uit die middele wat reeds in korpus 1 gepas gebruik is en daardie gepaste gebruik ook in korpus 2 voortgesit word. In die tweede plek sal gefokus word op die middele waarvan die gebruik ontwikkel het van korpus 1 na korpus 2, en daar eers na die intervensie (korpus 2) gepaste gebruik van metadiskoersmiddele getoon word.

#### **4.7.1.1 Aanvanklike gepaste gebruik van metadiskoersmiddele in korpus 1 en korpus 2**

Daar is wel kategorieë wat van die begin af gepas gebruik is (dus soortgelyk aan die honneurskorpus) en geen verandering getoon het nie. Die volgende metadiskoerskategorieë met 'n hoër gebruiksfrekwensie is van die begin af gepas gebruik, naamlik aaneenskakelende verbandsmerkers ("en" ingesluit), die teenstellende verbandsmerker "of", tydsaanduidende verbandsmerkers en raammerkers (kyk Afdeling 4.6.2.1).

Kategorieë met 'n lae gebruiksfrekwensie wat ook van die begin af gepas gebruik is (soortgelyk aan die honneurskorpus), is die volgende: endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en relasiemerkers (kyk Afdeling 4.6.2.2). Die feit dat daar geen verandering voorgekom het in die gebruik van hierdie middele nie, kan toegeskryf word aan óf die deelnemers se voorkennis wat die gebruik van sekere merkers insluit, óf AGLA111 waarin sommige aspekte eksplisiet onderrig is en die gebruik hiervan vir die skrywers bevestig is deurdat die kursus daarop fokus.

#### **4.7.1.2 Latere gepaste gebruik van korpus 1 na korpus 2**

Die verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter het, en nou nader aan die honneurskorpus is, behels redegewende verbandsmerkers, selfverwysers en bewyse (kyk Afdeling 4.6.1). Hierdie verandering dui daarop dat die intervensie 'n invloed gehad het op die gebruik van bepaalde metadiskoersmiddele, hetsy deur middel van die eksplisiete onderrig van sekere kategorieë of die blootstelling aan ander formele skryftake (selfs in ander modules).

#### **4.7.1.3 Antwoord op eerste navorsingsvraag**

Vervolgens kan die antwoord op die eerste navorsingsvraag saamgevat word deur te sê:

Ja, metadiskoersmiddele word gepas aangewend in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk.

- Die volgende metadiskoersmiddele word van die begin af gepas aangewend, wat beteken dat studente reeds oor bepaalde voorkennis beskik om hierdie middele te kan gebruik, of dat AGLA111 (voor die intervensietydperk) 'n direkte invloed het op die gebruik van hierdie merkers: aaneenskakelende verbandsmerkers (“en” ingesluit), die teenstellende verbandsmerker “of”, tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en relasiemerkers.
- Die volgende metadiskoersmiddele word gepas aangewend eers nadat 'n intervensie plaasgevind het waarin die gebruik van die middele óf eksplisiet onderrig is óf die skrywers meer ervaar geraak het deur middel van skryftake: Redegewende verbandsmerkers, selfverwysers en bewyse.

#### **4.7.2 Tweede navorsingsvraag**

Indien metadiskoersmiddele nie gepas aangewend word in vergelyking met die honneurskorpus nie, is daar wel ontwikkeling tussen korpus 1 en korpus 2?
--

Die antwoord op hierdie vraag is ook tweeledig. Die een gedeelte van die antwoord sal die middele weergee wat nie enigsins ontwikkel het nie (dit wil sê korpus 1=korpus 2), maar nie gepas gebruik is in vergelyking met die honneurskorpus nie (dit wil sê korpus 2=nie honneurskorpus nie). Die tweede gedeelte van die antwoord fokus op die middele wat in die verkeerde rigting ontwikkel (dit wil sê korpus 2 is nog verder van die honneurskorpus as korpus 1).

#### **4.7.2.1 Metadiskoersmiddele wat geen aanvanklike ontwikkeling toon nie en van die honneurskorpus verskil**

Daar is sewe kategorieë wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, en ook van die honneurskorpus verskil, naamlik aaneenskakelende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers en houdingsmerkers (kyk Afdeling 4.6.3). Moontlike redes waarom daar geen beduidende verandering voorgekom het in die gebruik van hierdie kategorieë nie, kan toegeskryf word aan onder meer die aard van verbandsmerkers (nie alle skryfstukke laat ruimte vir die gebruik van dieselfde verbandsmerkers nie), onervare skrywers soos eerstejaarstudente wat nog nie genoeg oefening in akademiese skryfwerk opgedoen het nie en gevolglik noodsaaklike merkers weglaat of merkers op 'n verkeerde wyse aanwend, asook die nieliniêre verhouding wat bestaan tussen die korter tekste wat by korpus 1 en korpus 2 ingesluit is, teenoor die langer tekste in die honneurskorpus. Die gebrek aan 'n beduidende verandering tussen korpus 1 en korpus 2 dui daarop dat daar steeds ruimte is vir verbetering in die gebruik van bepaalde metadiskoersmiddele, en dat verdere oefening in akademiese skryfwerk selfs ná die intervensietydperk nodig is.

#### **4.7.2.2 Metadiskoersmiddele wat in die verkeerde rigting ontwikkel**

Die metadiskoerskategorieë wat 'n ontwikkeling in die verkeerde rigting toon, is die volgende: teenstellende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers en kodeverklarings (kyk Afdeling 4.6.4). 'n Ontwikkeling in die verkeerde rigting beteken dat die ontwikkeling verder weg van die honneurskorpus plaasgevind het. Die oorsake hiervan kan toegeskryf word aan onder meer bepaalde verbandsmerkers waarvoor nie ruimte gelaat is weens die aard van die argument nie (nie alle skryfstukke laat ruimte vir die gebruik van dieselfde verbandsmerkers nie), die nieliniêre verhouding tussen tekste weens die verskil in lengte daarvan, asook die verbetering in een kategorie wat daartoe lei dat die gebruik van 'n ander kategorie agterweë gelaat word of beduidend afneem.

#### **4.7.2.3 Antwoord op tweede navorsingsvraag**

Vervolgens kan die antwoord op die tweede navorsingsvraag saamgevat word deur te sê:

- Nee, by merkers wat nie gepas aangewend is in vergelyking met die honneurskorpus nie, het daar in die volgende gevalle geen ontwikkeling plaasgevind tussen korpus 1 en korpus 2 nie (daar is wel redes vir die gebrek aan verandering): Aaneenskakelende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers en houdingsmerkers.

- Ja, die gebruik van die volgende merkers ontwikkel, maar in die verkeerde rigting in vergelyking met die honneurskorpus: Teenstellende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers en kodeverklarings.

#### 4.8 Slot

In hierdie hoofstuk is bevind dat nie alle metadiskoerskategorieë gepas aangewend word in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk nie. Vergelyke met die honneurskorpus is daar ruimte vir verbetering by sommige van die kategorieë.

In die eerste plek is daar drie kategorieë wat verbetering toon van korpus 1 na korpus 2, naamlik (1) redegewende verbandsmerkers wat toegeneem het, (2) selfverwysers wat afgeneem het en (3) bewyse wat toegeneem het. Daar word verwag dat hierdie drie kategorieë selfs verder sal verbeter wanneer die skrywers meer blootstelling ontvang aan akademiese skryftake.

Tweedens is daar hoë- en laegebruiksfrekwensiekategorieë wat van die begin af reg gebruik is en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie. Hierdie kategorieë is onderskeidelik aaneenskakelende verbandsmerkers (“en” ingesluit), die teenstellende verbandsmerker “of”, tydsaanduidende verbandsmerkers en raammerkers; en endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en relasiemerkers.

Derdens is daar sewe metadiskoerskategorieë wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil. Hierdie kategorieë is die volgende: aaneenskakelende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers en houdingsmerkers. Die volgende kategorieë word beïnvloed deur onder meer die aard van die argumente wat betrokke is by die korpora en die lengte van die tekste waarteen korpus 1 en korpus 2 gemeet word (dit bring ’n nieliniêre verhouding teweeg): aaneenskakelende verbandsmerkers, raammerkers en endoforiese merkers. Die beduidende verskil wat in vergelyking met die honneurskorpus voorkom, moet dus in die lig van onder meer hierdie twee rolspelende faktore beskou word. Die feit dat die bepaalde kategorieë van die honneurskorpus verskil, is dus nie ’n groot probleem nie, omdat aan die een kant die aard van die argument of die lengte van die teks die gebruik van die bepaalde kategorie se merkers kon beïnvloed. Aan die ander kant is daar steeds potensiaal om te verbeter soos wat die skrywers meer ervaar raak.

Vierdens is daar drie kategorieë geïdentifiseer waarvan die verandering in die verkeerde rigting plaasvind (weg van die honneurskorpus). Die vermindering in teenstellende verbandsmerkers, vermeerdering in redegewende verbandsmerkers en vermindering in kodeverklarings blyk aanvanklik negatief te wees omdat dit in die verkeerde rigting verander in vergelyking met die honneurskorpus. Daar is egter rolspelende faktore soos die aard van die argument en die verskil in die lengte van die tekste wat verklaar waarom die data 'n verkeerde ontwikkeling toon en dat hierdie verkeerde ontwikkeling nie noodwendig verkeerd is in die lig van die veranderlikes nie.

## HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 5.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is die oorhoofse probleem geïdentifiseer dat die Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstude te nie op standaard is nie. Die gebruik van metadiskoersmiddele kan as een moontlike oplossing dien vir dié probleem. In Hoofstuk 2 is die belangrikste teorieë wat verband hou met hierdie studie bespreek (kyk Afdeling 5.2 vir 'n samevatting hiervan). In Hoofstuk 3 is die navorsingsmetodologie aangebied, waar uitgebrei is op die navorsingsmetode, data-analise, deelnemers van die studie en korpusseleksie (kyk Afdeling 5.3 vir 'n oorhoofse bespreking hiervan). In Hoofstuk 4 is die data geanaliseer en geïnterpreteer deur van die chi-kwadraattoets gebruik te maak. Die belangrikste bevindings hiervan word in Afdeling 5.4 saamgevat. Hierdie hoofstuk dien as 'n samevatting van die teorieë, waarna gevolgtrekkings, aanbevelings en verdere navorsingsmoontlikhede voorsien word.

### 5.2 Samevatting van teorie

Hierdie studie het 'n leemte in die Afrikaanse linguistiek gevul, deurdat dit fokus op die gebruik van metadiskoersmiddele in **Afrikaans T1-skryfwerk**. In Hoofstuk 2 is twee belangrike begrippe bespreek, naamlik akademiese geletterdheid en metadiskoers (kyk Afdeling 2.3 en Afdeling 2.5). Hierdie twee begrippe hou direk verband met mekaar deurdat (akademiese) skryfwerk een van die vaardighede is wat deel vorm van (akademiese) geletterdheid.

**Algemene geletterdheid** is die breër konsep waarvan akademiese geletterdheid deel uitmaak (kyk Afdeling 2.2). Daar is min ooreenstemming tussen die verskillende definisies van *geletterdheid*, maar wat wel seker is is dat daar 'n verskil is tussen *geletterdheid* en om bloot *geletterd* te wees. Laasgenoemde begrip impliseer dat 'n persoon kan lees en skryf (Ayonge, 2009:27; Roberts, 1995:413), terwyl *geletterdheid* meer gevorderde vaardighede insluit soos kritiese lees, argumentatiewe skryf, doelgerigte luister en akademiese diskoersvoering (Geldenhuys & Kleyn, 2012).

Hierteenoor behels **akademiese geletterdheid** onder meer vier vaardighede, naamlik lees, skryf, luister en praat (kyk Afdeling 2.3). Dit is belangrik dat hierdie vier vaardighede binne 'n spesifieke diskoersgemeenskap toegepas word. Verder behels akademiese geletterdheid volgens Weideman (2003:61) meer spesifieke funksionele vaardighede soos 'n beheersing van die volgende: akademiese woordeskate, die interpretasie van byvoorbeeld metafore, die identifisering van verhoudings tussen die verskillende dele van 'n teks, die onderskeid tussen

tekstipes, die interpretasie van grafiese inligting, die onderskeid tussen relevante en irrelevante inligting, die identifisering van volgorde van elemente, die identifisering van bewyse vir 'n argument, en die vermoë om betekenis te kan vorm van 'n akademiese teks.

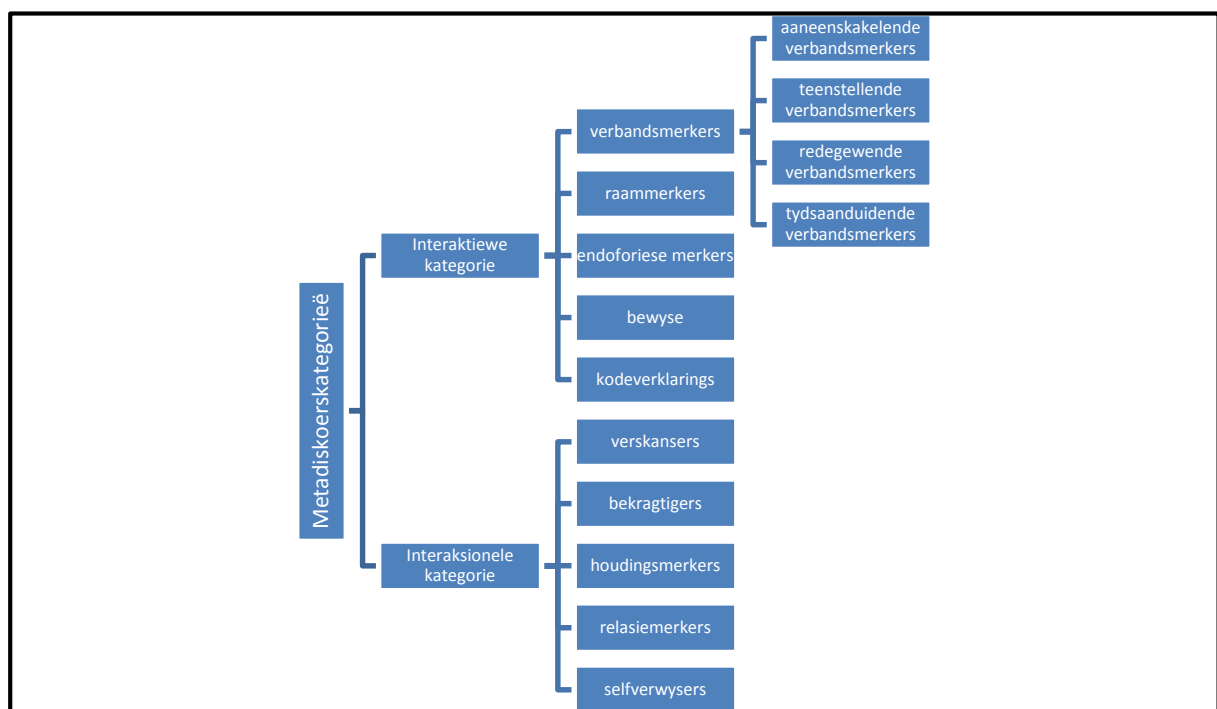
Hierdie akademiese geletterdheidsvaardighede word tans in die TAG getoets, wat gebruik word by onder andere die NWU om vas te stel of studente oor die nodige vaardighede beskik om op akademiese vlak binne 'n akademiese omgewing te kan funksioneer. Na aanleiding van die TAG word een akademiese geletterdheidsmodule (AGLA121) of twee akademiese geletterdheidsmodules (AGLA111 en AGLA121) aanbeveel. In albei hierdie modules word onder andere daarop gefokus om op 'n prosesmatige wyse akademies te leer skryf. De Rycke (2010:3) voer aan dat hoe meer oefening 'n student in onder meer akademiese skryfwerk kry, hoe meer gevorderd raak hy in die proses om akademies geletterd te wees.

**Akademiese skryfwerk** vorm 'n groot deel van die proses om akademies geletterd te wees (kyk Afdeling 2.4). In akademiese skryfwerk handel dit byvoorbeeld daarvoor om effektiewe kommunikasie te bewerkstellig. Dit kan slegs gedoen word wanneer 'n teks getuig van “goeie skryfwerk”, met ander woorde skryfwerk wat volgens Van de Poel en Gasiorek (2007:9) onder meer die volgende insluit (kyk Afdeling 2.4.1): oorspronklike en interessante inligting, stellings wat deur feite ondersteun is, maklike leesbaarheidsvlak, slegs relevante inligting, korrekte grammatika, korrekte spelling en die korrekte gebruik van interpunksie, asook funksionele paragraafstruktuur met die nodige skakelsinne.

Indien 'n skrywer se (akademiese) skryfwerk nie op standaard is nie (soos dikwels die geval is by veral eerstejaarstudente), kan die onderrig van **metadiskoers** as 'n oplossing aangewend word om hierdie skryfwerk te verbeter (kyk Afdeling 2.5). Metadiskoers behels op die breër vlak die organisasie, klassifikasie, interpretasie en evaluasie van elemente in 'n teks (Vande Kopple, 1985). Wanneer die woord *metadiskoers* verdeel word in die premorfeem *meta* en die woord *diskoers*, dui dit op die volgende: Die premorfeem *meta* in die begrip *metadiskoers* dui op *diskoers oor diskoers* (Hyland, 1998:437; Lehrer, 1995:136), terwyl die woord *diskoers* op argumentvoering en kommunikasie dui (Dictionary of Word Origins, 1945). Diskoers (taal in gebruik) word beïnvloed deur bepaalde kontekselemente (insluitend die deelnemers, situasie en diskoerskenmerke). 'n Diskoersgemeenskap speel 'n rol in die diskoers, omdat elke vakrigting ander elemente ten opsigte van akademiese skryfwerk as belangrik ag. Metadiskoers is 'n hulpmiddel wat byvoorbeeld meer effektiewe kommunikasie (gesprekvoering) tussen die skrywer en leser verseker. Gesprekvoering is nie die enigste funksie van metadiskoers nie, maar dit handel meer spesifiek ook oor die wyse waarop die skrywer homself in die diskoers weerspieël om sodoende sy houding teenoor die teks en die

gehoor duidelik te laat blyk, sowel as die wyse waarop die skrywer die leser in die teks betrek. Hierdie proses staan as skrywer-leser-interaksie bekend. Die begrip *metadiskoers* kan saamgevat word deur te sê dat dit middele is wat 'n skrywer aanwend om die lesers op 'n bepaalde wyse deur 'n teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek.

Hyland (2004:139) verdeel metadiskoers in twee hoofkategorieë, naamlik die **interaktiewe en interaksionele** (kyk Afdeling 2.5.1). Die interaktiewe kategorie word deur die skrywer gebruik om die leser op 'n bepaalde manier deur die teks te begelei<sup>33</sup>. Hierteenoor word die interaksionele kategorie gebruik om die leser aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek. Figuur 5.1 sit vervolgens die kategorieë, subkategorieë en onderafdelings van die subkategorieë uiteen, na aanleiding van Hyland (2004:139) se indeling.



Figuur 5.1: Onderafdelings van metadiskoers

Albei hierdie hoofkategorieë kan verder in subkategorieë verdeel word. Die interaktiewe kategorie se subkategorieë is verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, bewyse en kodeverklarings. **Verbandsmerkers** kan selfs verder verdeel word in aaneenskakelende, teenstellende, redegewende en tydsaanduidende merkers (kyk Afdeling 2.5.1.1.1). Hierdie merkers (op implisiete of eksplisiete vlak) help volgens Carstens (1997:263) om die logiese vloei in 'n teks te bewerkstellig en om skakels tussen verskillende idees te vestig. Die eerste

<sup>33</sup> Dit behels dus onder meer strukturelemente.

onderafdeling van verbandsmerkers, naamlik aaneenskakelende verbandsmerkers, fokus spesifiek daarop om dele van 'n sin of dele van 'n teks aanmekaar te skakel. Teenstellende verbandsmerkers, die tweede onderafdeling, word aangewend om sake teenoor mekaar te plaas, terwyl die redegewende verbandsmerkers (derde onderafdeling) 'n verklarende funksie het. Die laaste onderafdeling genaamd tydsaanduidende verbandsmerkers, toon die volgorde aan waarin idees gerangskik is, sowel as die tyd waarop 'n bepaalde handeling plaasvind.

**Raammerkers**, 'n volgende subkategorie van die interaktiewe kategorie, het ten doel om eksplisiet na hoofdele van die teks of elemente van die teksstruktuur te verwys (Hyland, 1998:442) (kyk Afdeling 2.5.1.1.2). Volgens Hyland (1998:443) is raammerkers se doel eerstens om volgorde aan te dui (byvoorbeeld in watter volgorde die hoofpunte bespreek gaan word), tweedens om teksstadiums aan te kondig (soos die afsluiting), derdens om doelwitte aan te kondig wat in die diskoers voorkom, en laastens om aan te toon wanneer 'n volgende onderwerp bespreek gaan word. Die raammerkers fokus, anders as die endoforiese merkers, op die makrostruktuur van die teks.

**Endoforiese merkers** (die derde afdeling onder die interaktiewe kategorie) verwys, volgens Hyland (1998:443), na ander dele van die teks (nie komponente nie, maar slegs teksgedeeltes), byvoorbeeld “bogenoemde”, “voorgenoemde” en “Afdeling 1” (kyk Afdeling 2.5.1.1.3). Dit is belangrik om endoforiese merkers van bewyse te onderskei, omdat endoforiese merkers slegs na dele binne-in die bepaalde teks verwys, terwyl bewyse na gedeeltes uit ander tekste verwys.

Die volgende metadiskoersmiddel as deel van die interaktiewe kategorie is **bewyse** (kyk Afdeling 2.5.1.1.4). Dit toon die oorsprong van inligting aan wat buite die huidige teks ontstaan het. Hierdie middele word bloot gebruik om erkenning te gee aan 'n eksterne bron en hou geen waardeoordeel oor die inhoud van daardie eksterne bron in nie. Bewyse dien as versterking tot 'n stelling wat deur die outeur van die huidige teks gemaak is. Die skrywer moet egter waak teen die oordadige gebruik van bewyse, omdat bewyse slegs aangewend moet word om eie idees te versterk en dat dit nie die grondslag van 'n argument moet vorm nie.

Die laaste afdeling onder die interaktiewe kategorie is **kodeverklarings** (kyk Afdeling 2.5.1.1.5). Addisionele inligting word deur middel van hierdie merkers aan die leser verskaf, sodat die leser die bedoelde boodskap korrek verstaan en interpreteer. Daar bestaan volgens Hyland (1998:443) drie wyses waarop addisionele inligting verskaf kan word, naamlik

verduideliking (“byvoorbeeld”), vergelyking (“soos”) of uitbreiding op wat reeds gesê is (“met ander woorde”).

Die interaksionele kategorie se subkategorieë is verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers, relasiemerkers en selfverwysers, wat almal aangewend word om die leser aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek. Die eerste subkategorie onder die interaksionele kategorie is **verskansers**, wat aangewend word om die graad van sekerheid by ’n stelling te weerhou (kyk Afdeling 2.5.1.2.1). Dit is belangrik om verskansers slegs by ingeligte menings te gebruik, aangesien menings onvanpas is by akademiese skryfwerk en ’n feit reeds bewys is en dus nie ruimte laat vir ’n verskanser nie. Alhoewel ingeligte menings op feite gebaseer is, bestaan daar steeds ’n moontlikheid dat die ingeligte mening as onwaar bewys kan word. Die verskanser is dus gepas by ingeligte menings om aan te toon dat daar steeds onsekerheid bestaan ten opsigte van die volhoubaarheid van die stelling wat gemaak is.

**Bekragtigers**, die tweede subkategorie onder die interaksionele kategorie, handel ook (soos verskansers) oor die graad van sekerheid (kyk Afdeling 2.5.1.2.2). Die graad van sekerheid wat hier ter sprake is, is versterkend van aard en nie weerhoudend soos by verskansers nie. Dit is gepas om bekragtigers by feite aan te wend, omdat dit ’n stelling is wat bewys is. Hierteenoor kan ’n bekragtiger nie by ’n ingeligte mening gebruik word nie, aangesien ’n mate van onsekerheid steeds bestaan oor die geldigheid van die afleiding wat gemaak is en ’n bekragtiger valse sekerheid sal skep by die leser.

Die derde subkategorie onder die interaksionele kategorie is **houdingsmerkers** (kyk Afdeling 2.5.1.2.3). Die skrywer kry by hierdie kategorie geleentheid om sy affektiewe houding teenoor inligting weer te gee, wat elemente soos verrassing, verpligting, belang en ooreenstemming insluit (Hyland, 1998:444). Houdingsmerkers bring egter subjektiwiteit teweeg in akademiese skryfwerk, omdat die skrywer se opinie nou eksplisiet gegee word sonder dat die nodige onderliggende bewyse altyd daar is.

**Relasiemerkers** is die vierde subkategorie van die interaksionele kategorie (kyk Afdeling 2.5.1.2.4). Hyland (1998:444) voer aan dat die merkers wat hierby betrek word die skrywer in staat stel om direk met sy leser te praat. Hierdie kommunikasieproses geskied deur die leser eksplisiet te betrek by die leesproses (óf deur aandag op sekere aspekte te vestig óf om sodanige as deelnemer in die teks te laat optree). Relasiemerkers is makliker om te gebruik wanneer dit bekend is wie die leser(s) van ’n teks is, sodat ’n gepaste aanspreekvorm gebruik kan word. Alternatiewelik kan die passiefkonstruksie aangewend word om direkte aanspreekvorms te vermy.

**Selfverwysers** is die laaste subkategorie onder die interaksionele kategorie (kyk Afdeling 2.5.1.2.5). Twee oorhoofse uitgangspunte bestaan oor die gebruik van selfverwysers (wat in die meeste gevalle persoonlike voornaamwoorde is) in 'n akademiese teks, naamlik dat die gebruik daarvan direkte skryfwerk bewerkstelling, teenoor die subjektiwiteit wat teweeggebring kan word deur middel van selfverwysers. In die geval van 'n ervare skrywer is dit gepas om op 'n objektiewe wyse van selfverwysers gebruik te maak om direkte en bondige skryfwerk te verseker. Omdat onervare skrywers dikwels selfverwysers gebruik by subjektiewe uitlatings, word hulle aangeraai om dit eerder te vermy deur die passiefkonstruksie te benut.

Hierdie twee hoofkategorieë met tien subkategorieë stem ooreen met Hyland (2004) se indeling, maar navorsers soos Barton (1995) en Ifantidou (2005) stem egter nie hiermee saam nie (kyk Afdeling 2.5.2). Die rede waarom hulle verskil, hou verband met die twee hoofkategorieë waartussen Hyland (2004) onderskei. Volgens hulle kom te veel oorvleueling tussen die interaktiewe en interaksionele kategorie voor in die opsig dat albei ruimte laat vir die skrywer se houding en dat die subkategorieë bewyse, bekragtigers en verskansers almal op die mate van betrokkenheid in akademiese skryfwerk dui. Daar kan egter eerstens 'n duidelike onderskeid getref word tussen die doel van die interaktiewe en interaksionele kategorie (onderskeidelik om die leser deur die teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek). Tweedens is die fynere onderskeid tussen die subkategorieë duidelik, omdat die mate van betrokkenheid wat deur veral bekragtigers en verskansers geïmpliseer word, uiteenlopend is.

**Skrywersidentiteit** (kyk Afdeling 2.6) hou verband met die wyse waarop die skrywer die leser beïnvloed om 'n teks op 'n bepaalde wyse te verstaan om sodoende te verseker dat die nodige betekenis oorgedra word. Op hierdie manier word 'n verhouding geskep tussen die skrywer, die leser en die teks. Metadiskoersmiddele word ingespan om die leser deur die teks te lei. Alhoewel daar vaste metadiskoersmiddele is, het elke skrywer 'n ander manier waarop hy met die leser in gesprek tree, omdat elke skrywer se skryfstyl en voorkennis verskil. Ivanič (1998) onderskei tussen vier voorbeelde van skrywersidentiteit. Die eerste voorbeeld van skrywersidentiteit is die “outobiografiese self”, wat daarop dui dat gebeurtenisse wat in 'n skrywer se lewe plaasgevind het 'n invloed kan hê op sy skryfwerk. Die “self binne 'n diskoers” is die tweede voorbeeld van skrywersidentiteit. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer die skrywer van die teks deur onder andere sy houding 'n bepaalde indruk van die diskoers skep. Die derde voorbeeld van skrywersidentiteit is die “self as outeur”, wat oorvleuel met die eerste twee voorbeelde. Hier wys die skrywer sy direkte houding teenoor die inhoud van die teks en laat sodoende 'n skrywerstem in die teks deurskemer. Die laaste voorbeeld van

skrywersidentiteit is die “moontlikheid vir ‘ekheid” wat onder andere verband hou met die gebruik van persoonlike voornaamwoorde in akademiese skryfwerk (kyk Afdeling 2.5.1.2.5).

**Skrywershouding** (kyk Afdeling 2.7) hou direk verband met die metadiskoerskategorieë verskansers, bekragtigers en houdingsmerkers. Dit betrek volgens Biber (2006:87) persoonlike gevoelens, houdings en waardeoordele, en moet aan die een kant eerder vermy word om te voorkom dat sommige feite agterweë gelaat word as gevolg van ’n beheptheid met skrywershouding. Aan die ander kant is skrywershouding belangrik om aan die lesers te toon wie se uitgangspunt in ’n teks gegee word.

**Argumentasie** (kyk Afdeling 2.8) gaan dikwels gepaard met akademiese skryfwerk omdat daar ’n bewys gegee moet word vir elke standpunt in ’n akademiese teks. Argumente bevat nie noodwendig ’n teenargument nie en kan byvoorbeeld verduidelikend of vergelykend van aard wees (Van de Poel & Gasiorek, 2007:42). Die bewyslewering in ’n argument kan op ’n induktiewe of deduktiewe wyse plaasvind (Du Toit *et al.*, 1995:207). ’n Induktiewe argument begin by besondere (spesifieke) inligting en beweeg dan na algemene inligting, terwyl ’n deduktiewe argument andersom funksioneer. Die basis van ’n argument (ongegag of dit induktief of deduktief is) kan uit vyf paragrawe bestaan (inleiding, inhoudelike gedeelte met meer as een paragraaf en ’n gevolgtrekkende paragraaf/paragrawe), of vierledig wees (probleemstelling, data/regverdiging, waarborge en ondersteuning). Bacha (2010:231) se vyf stappe kan gevolg word om studente te leer om ’n argument te skryf, naamlik (1) die blootstelling aan argumentatiewe tekste, (2) die afbreek van akademiese tekste in kleiner dele om die woordeskat daarin te kan raaksien, (3) die beplanning van ’n eie akademiese argumentatiewe teks, (4) die skryf van ’n eerste (en daarna verskeie ander) klad van die teks, en (5) die fokus dat blootstelling uit verskeie ander vakgebiede verkry is deur middel van spesifiek stap een en stap twee. Hierdie vyf-stap-benadering beteken egter nie dat studente dit maklik vind om ’n argumentatiewe teks te skryf nie, omdat daar steeds verskeie probleme in studente se skryfwerk voorkom, soos Dison en Koornhof (2012) uitwys.

### **5.3 Samevatting van navorsingsmetodologie**

’n Korpuslinguistiese metode is gebruik om metadiskoersmiddele in studente se skryfwerk te ondersoek. Die studie is deduktief van aard, wat beteken dat daar ’n algemene stelling gemaak is (studente se skryfwerk is nie op standaard nie) wat ondersteun is deur spesifieke inligting (data wat vanuit die korpora verkry is). Verder is die navorsing wat gedoen is, kwantitatief van aard, omdat die navorsingsvrae na aanleiding van data beantwoord is (kyk Hoofstuk 4).

Die navorsingsvrae is met behulp van drie korpora beantwoord. Korpus 1 en korpus 2 bestaan elk uit eenhonderd-en-nege eerstejaarstudente se akademiese tekste (onderskeidelik versamel in AGLA111 aan die einde van die eerste semester van 2010, en in AGLA121 aan die einde van die tweede semester van 2010) (kyk Afdeling 3.4, Afdeling 3.5.1 en Afdeling 3.5.2). Die derde korpus bevat nege-en-dertig honneursskrifstukke wat in 2009 en 2010 versamel is, en wat as norm vir hierdie studie dien (kyk Afdeling 3.3.5). Daar is aan alle etiese vereistes voldoen tydens die versameling van die tekste wat vir hierdie studie gebruik is (kyk Afdeling 3.6).

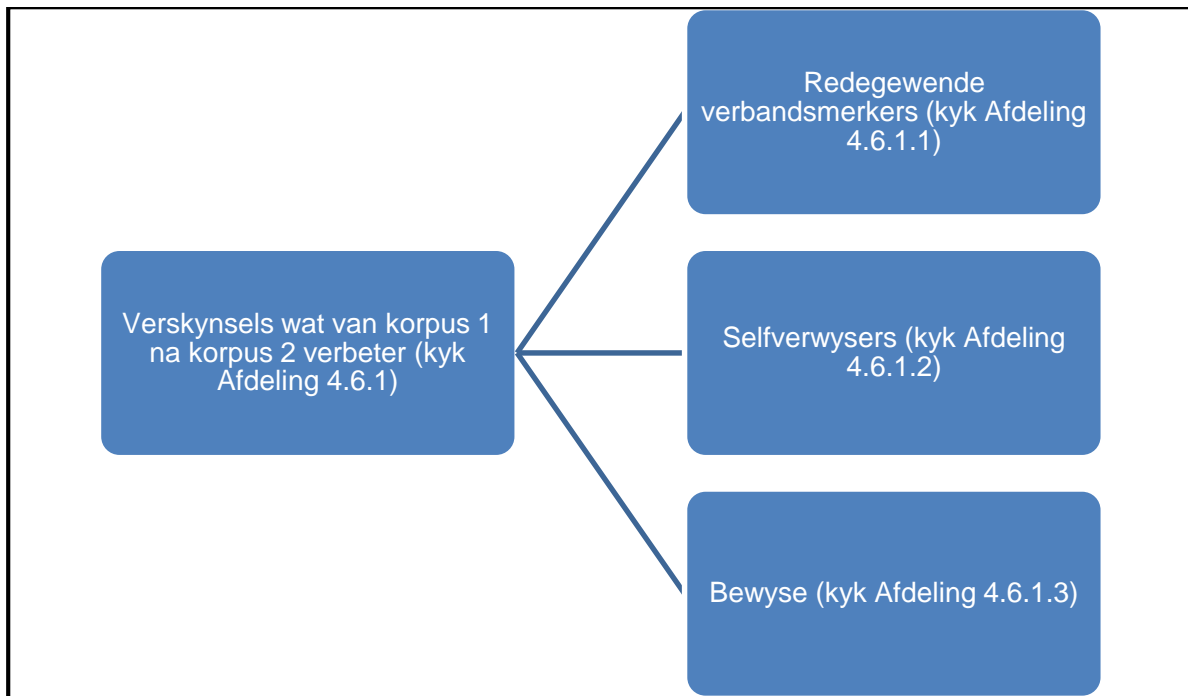
Drie subkategorieë van metadiskoers is eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig, naamlik verbandsmerkers, bewyse en selfverwysers (kyk Afdeling 3.3). In die studie is vasgestel of hierdie eksplisiete onderrig 'n invloed het op die verandering wat in die data voorkom.

Hyland (2004:139) se uiteensetting van kategorieë en subkategorieë is gebruik, waarna sy lys met voorbeeldwoorde aangevul is (kyk Afdeling 3.3.1 vir die wyse waarop die lys aangevul is). Die lys met voorbeeldwoorde se soekstringe is aangepas sodat soveel moontlik verwante formulerings van 'n bepaalde voorbeeld geïdentifiseer kon word. Voorbeeldwoorde wat verkeerd gespelt is in die korpora, is ook in ag geneem. Die gebruiksfrekwensie is deur middel van WordSmith (weergawe 6) vasgestel (kyk Afdeling 3.3.2). Konkordansiereëls as deel van WordSmith se *Concord*-funksie is gebruik om die funksionele gepastheid en verbindings tussen frases, sinne of woorde van merkers te bepaal (kyk Afdeling 3.3.4). Na afloop van die analyses is 'n meestersigblad in Excel saamgestel waarin elke subkategorie van metadiskoers se gebruiksfrekwensie aangetoon is (kyk Afdeling 3.3.6). Die gebruiksfrekwensies is deur middel van Pearson se chi-kwadraattoets in Statistica bepaal om vas te stel hoe die voorkoms van metadiskoersmiddele in korpus 1 en korpus 2 vergelyk met dié van die honneurskorpus. Na aanleiding hiervan kon die twee navorsingsvrae (kyk Afdeling 1.2) beantwoord word.

#### **5.4 Belangrikste bevindings van data-analise en interpretasie**

Die bevindings van die data-analise is deur middel van vier hoofindelings gedoen. Die volgende figure illustreer watter metadiskoerskategorieë by elke hoofindeling ingesluit word, asook na watter Afdelings in Hoofstuk 4 dit terugverwys.

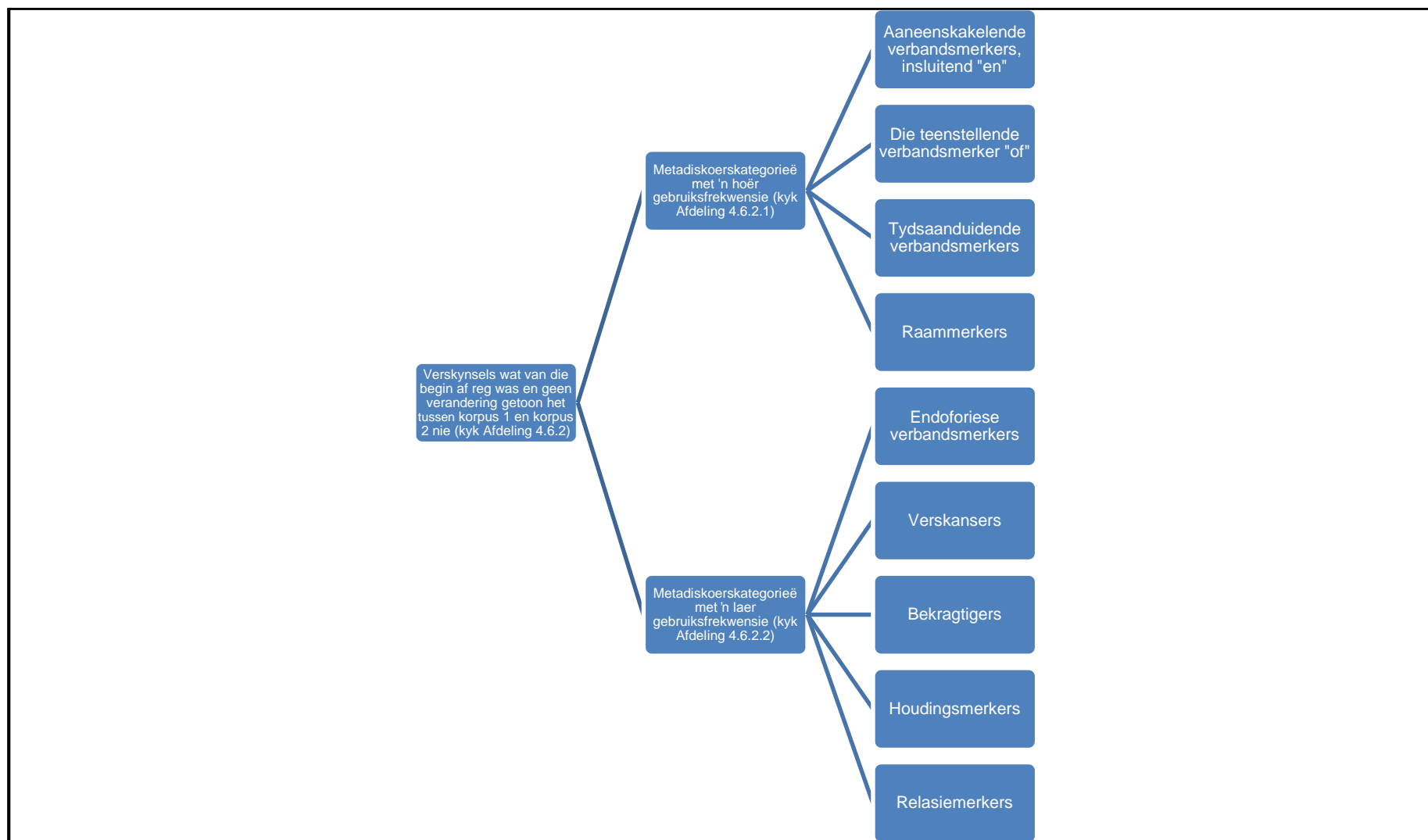
Die eerste hoofindeling bestaan uit die verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter het en word in Figuur 5.2 geïllustreer.



*Figuur 5.2: Verskynsels wat van korpus 1 na korpus 2 verbeter*

Die toename in die gebruik van redegewende verbandsmerkers, afname in selfverwysers en toename in bewyse is telkens positief. Eksplisiete onderrig in AGLA111 en AGLA121 is 'n moontlike rolspelende faktor in die beduidende vermeerdering van redegewende verbandsmerkers tussen korpus 1 en korpus 2. Wat selfverwysers betref, is studente deurentyd in die AGLA-modules onderrig om dit eerder te vermy tot hulle meer ervare skrywers is en kan onderskei tussen die objektiewe en subjektiewe gebruik daarvan. Onderrig het dus ook 'n rol gespeel in die positiewe verandering van hierdie kategorie. Daar is wel ruimte vir verdere verbetering wanneer korpus 2 teen die honneurskorpus gemeet word. Die gebruik van bewyse word sterk beklemtoon in die AGLA-modules, en 'n beduidende verbetering daarvan kom tussen korpus 1 en korpus 2 voor. Die aantal bewyse wat in korpus 2 voorkom, het vermeerder van die in korpus 1. Die lengte van die tekste wat betrokke is by korpus 1 en korpus 2, is soortgelyk; daarom kom 'n liniêre verhouding tussen die tekste voor, wat dit moontlik maak om die aantal gebruike in die korpora te vergelyk. Verder het die aantal tekste wat geen teken van bewyse getoon het nie, afgeneem na korpus 2. In verskeie tekste is dit wel duidelik dat bronne (bewyse) geraadpleeg is, maar geen erkenning is aan die betrokke outeur(s) gegee nie.

Figuur 5.3 illustreer die tweede hoofindeling waarvolgens die data-interpretasie gedoen is, naamlik verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie.

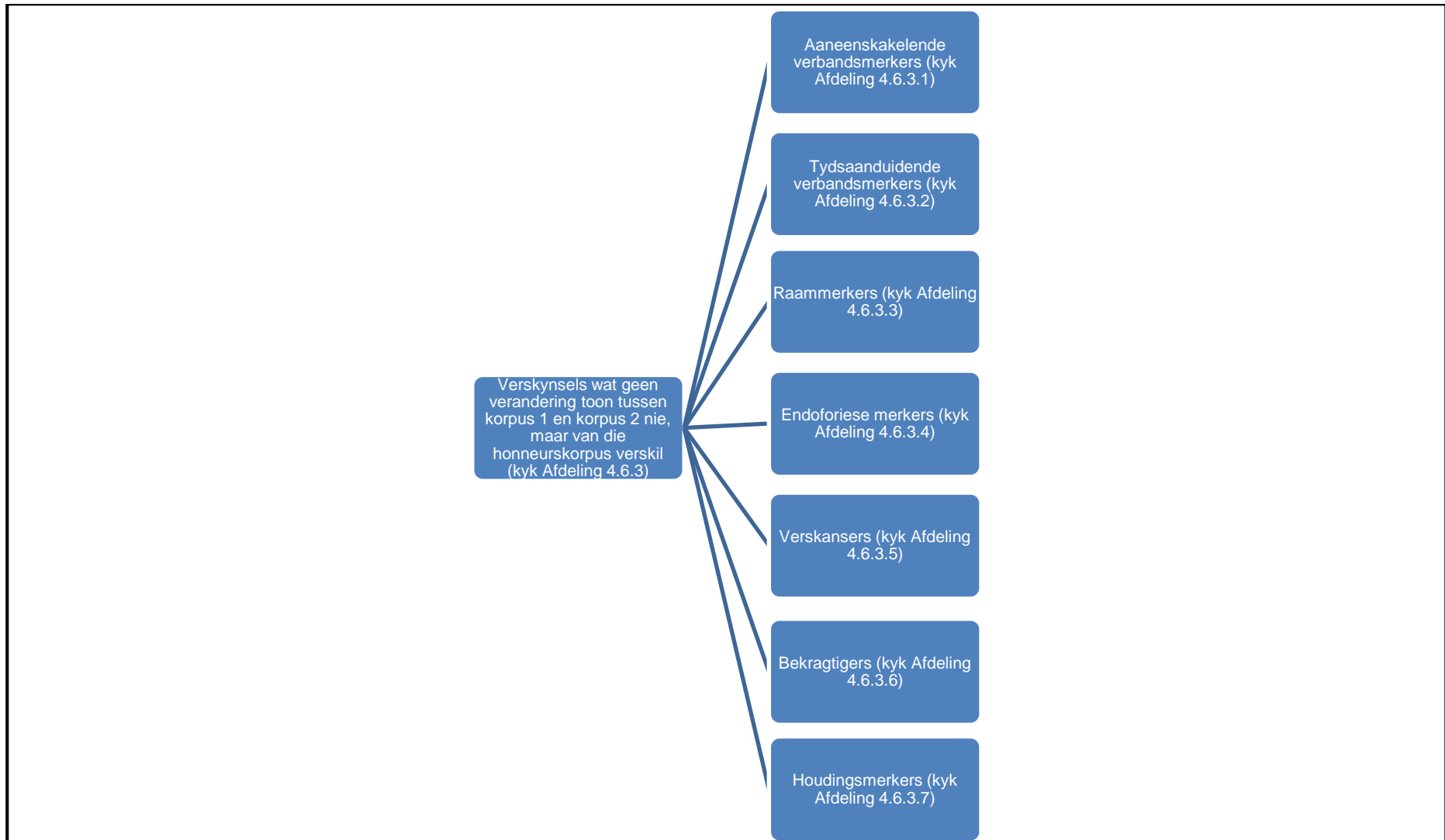


Figuur 5.3: Verskynsels wat van die begin af reg was en geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2 nie

Die hoëgebruiksfrekwensiemerkers wat hier ter sprake is, is aaneenskakelende verbandsmerkers (“en” ingesluit), die teenstellende verbandsmerker “of”, tydsaanduidende verbandsmerkers en raammerkers. Aaneenskakelende verbande is die maklikste verbande om te gebruik en studente weet reeds, sonder enige verdere onderrig, hoe om die basiese aaneenskakelende merkers aan te wend. Daarom kom geen verandering in die gebruik hiervan voor tussen korpus 1 en korpus 2 nie. Die teenstellende verbandsmerker “of” word gebruik om alternatiewe te stel wat ook, soos aaneenskakelende verbandsmerkers, maklik is om te gebruik. Die studente het dus reeds die nodige voorkennis om van die begin af dié merker korrek aan te wend. Die gebruik van tydsaanduidende verbandsmerkers kan in vergelyking met die honneurskorpus verbeter, sodat inligting meer volledig aangebied kan word deur middel van die gebruik hiervan. Die gebruik van raammerkers wat nie beduidend verander het van korpus 1 na korpus 2 nie, kan toegeskryf word aan die liniêre verhouding wat tussen die lengte van die tekste voorkom. As gevolg van die lengte van die tekste in korpus 1 en korpus 2 word dieselfde aantal raammerkers ingespan om die makrostruktuur van die teks te organiseer.

Die laegebruiksfrekwensiemerkers wat ook nie beduidend verander het van korpus 1 na korpus 2 nie, is endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en relasiemerkers. Om hierdie kategorieë te begin onderrig, sal moontlik meebring dat dit oorgebruik word, en daarom sal geen aandag gevestig word om verandering in die gebruik hiervan te bewerkstellig nie. Wat houdingsmerkers betref, is dit positief dat dit ’n laegebruiksfrekwensie toon, omdat skrywers eerder van bewyse gebruik moet maak ter ondersteuning van ’n stelling as om hulle houding daarteenoor uit te spreek. Dit is wel belangrik dat studente die geheelbeeld van metadiskoers sien en verstaan, en daarom sal die skema in geheel gebruik word om metadiskoers aan studente te verduidelik. Die laegebruiksfrekwensiemerkers sal nie verder bespreek word nie, of daar sal eksplisiet aangedui word dat kategorieë soos houdingsmerkers vermy moet word.

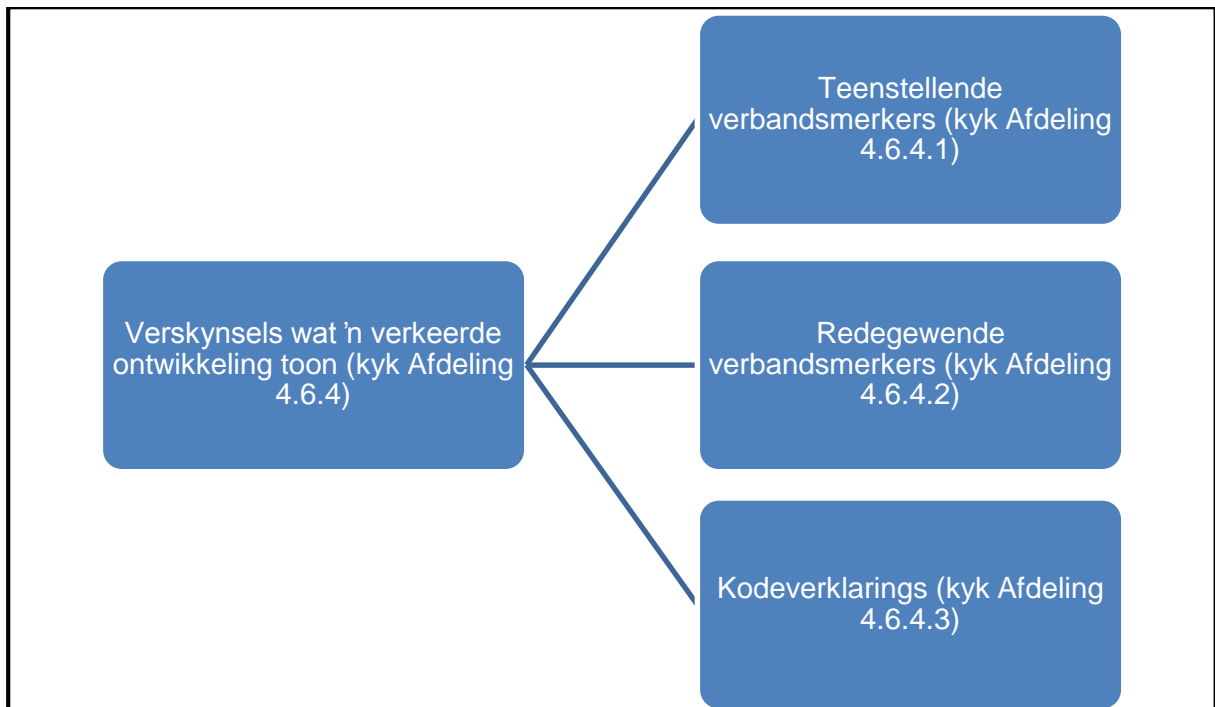
Die derde hoofindeling waarvolgens die data-interpretasie gedoen is, sluit aan by die tweede indeling, behalwe dat die aspekte wat geen verandering getoon het tussen korpus 1 en korpus 2, nou met die honneurskorpus vergelyk is.



*Figuur 5.4: Verskynsels wat geen verandering toon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar van die honneurskorpus verskil*

Die volgende kategorieë het geen beduidende verandering getoon tussen korpus 1 en korpus 2 nie, maar dit verskil wel van die honneurskorpus: aaneenskakelende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers, endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers en houdingsmerkers. Wat aaneenskakelende verbandsmerkers betref hang die gebruiksfrekwensie van die aard van die argument af. Dit is dus nie noodwendig negatief dat daar 'n beduidende vermeerdering is in aaneenskakelende verbandsmerkers na die honneurskorpus nie, omdat die argumente wat daar gevoer is, moontlik meer ruimte gelaat het vir die gebruik daarvan. Onvoldoende gebruik van tydsaanduidende verbandsmerkers het onspesifiekheid tot gevolg, omdat dit dan nie duidelik is wanneer watter handeling plaasvind of wat die volgorde van idees is nie. Alhoewel die gebruik van raammerkers in korpus 1 en korpus 2 ook 'n beduidende verskil toon met die honneurskorpus, is daar 'n nieliniêre verhouding tussen korter tekste (soos die van korpus 1 en korpus 2) en langer tekste (soos die van die honneurskorpus). Die afname in gebruik van raammerkers by die honneurskorpus is dus nie negatief nie, omdat dit langer tekste is wat daar ter sprake is en nie noodwendig ruimte laat vir die gebruik van dieselfde hoeveelheid raammerkers as in korter tekste nie. Die gebruik van endoforiese merkers hang ook af van die lengte van die betrokke teks. In 'n korter teks kom minder hoofpunte voor en volg die hoofpunte korter op mekaar, wat dit in baie gevalle nie nodig maak om heen en weer na kleiner teksgedeeltes te verwys nie. 'n Langer teks noodsaak wel die gebruik van endoforiese merkers, omdat daar langer besprekings voorkom en bepaalde idees by verskillende dele van die teks betrokke is. Daar is weereens 'n nieliniêre verhouding tussen die tekste as gevolg van die lengte. Die gebruik van verskansers neem toe na die honneurskorpus, omdat skrywers dan meer vertrou is om te kan onderskei tussen die gepaste gebruik daarvan by ingeligte menings, en die onvanpaste gebruik daarvan by feite. Die gebruik van bekragtigers neem ook toe na die honneurskorpus, omdat meer ervare skrywers makliker hulle betrokkenheid toon teenoor feite wat reeds bewys is. Die afname in die gebruik van houdingsmerkers by die honneurskorpus is positief, omdat skrywers dan eerder fokus op die nodige bewyslewering as om hulle houding teenoor 'n stelling te gee.

Figuur 5.5 illustreer die vierde hoofindeling van die data-interpretasie, naamlik verskynsels wat in die verkeerde rigting ontwikkel het na aanleiding van die honneurskorpus.



*Figuur 5.5: Verskynsels wat 'n verkeerde ontwikkeling toon*

Die volgende kategorieë het, na aanleiding van die honneurskorpus, in die verkeerde rigting verander: teenstellende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers en kodeverklarings. Alhoewel die gebruik van teenstellende verbandsmerkers beduidend afneem van korpus 1 na korpus 2, laat die argumente wat betrokke is by dié korpus, nie noodwendig ruimte vir die gebruik daarvan nie. Daar is wel verwag dat die gebruik van teenstellende verbandsmerkers sal toeneem soos skrywers meer ervare raak (van die eerste na die tweede semester) in die skryf van onder meer 'n teenargument. Die gebruik daarvan neem wel beduidend toe na die honneurskorpus wat aantoon dat meer oefening in akademiese skryftake bydra tot 'n meer effektiewe gebruik daarvan. Die gebruik van redegewende verbandsmerkers neem toe van korpus 1 na korpus 2, maar neem dan af na die honneurskorpus. Aanvanklik blyk dit asof die verandering in die verkeerde rigting plaasvind, maar daar moet in gedagte gehou word dat daar 'n verskil is in die lengte van korpus 1 en korpus 2 se tekste teenoor dié van die honneurskorpus. Hierdie verskil bring 'n nieliniêre verhouding teweeg, omdat die redes wat in die honneurskorpus gegee word, verder uit mekaar voorkom weens die langer besprekings wat by elke rede voorkom. Die gebruik van kodeverklarings neem af van korpus 1 na korpus 2, waarna dit toeneem na die honneurskorpus. Hierdie verandering kan toegeskryf word aan die gebruik van bewyse wat toegeneem het, en dat nagelaat word om verder op die bewyse uit te brei om dit in die argument te integreer.

## **5.5 Aanbevelings**

Die aanvanklike doel van hierdie studie is om aanbevelings te maak oor hoe om studente se akademiese skryfwerk te verbeter deur onder meer die akademiese geletterdheidsmodules inhoudelik aan te pas (kyk Afdeling 1.6). Daar kan terugverwys word na Amiryousefi en Rasekh (2010:161) se stelling dat studente in staat gestel moet word om meer effektief en oorredend te skryf, en dat aspekte van metadiskoers hiertoe kan bydra.

### **5.5.1 Inleiding tot aanbevelings**

De Rycke (2010:12) se drieledige uiteensetting van studente se konsep van akademiese geletterdheid, kan as uitgangspunt gebruik word vir die aanbevelings van hierdie studie (kyk Afdeling 1.6). Akademiese geletterdheid word eerstens geassosieer met 'n kritiese ingesteldheid. Tweedens moet skrywers van akademiese skryfwerk weet hoe om 'n koherente argument te vorm (kyk Afdeling 2.8). Derdens moet skrywers 'n eie, ingeligte opinie (gebaseer op die nodige bewyse) kan vorm en formuleer, wat aansluit by die skrywerstem wat in akademiese skryfwerk teenwoordig moet wees (kyk Afdeling 2.6.2).

#### **5.5.1.1 Skrywers moet 'n kritiese ingesteldheid hê**

Met 'n kritiese ingesteldheid word onder meer bedoel dat skrywers feitelike gegewens moet weergee en nie menings nie, konkrete mededelings moet gee en nie oor sake veralgemeen nie, moet waak teen subjektiewe opinies, werklike bewyse moet verskaf en nie valse afleidings maak nie, en relevante en tersaaklike inligting moet verskaf. 'n Kritiese ingesteldheid betrek dus die volgende metadiskoerskategorieë: bewyse (gee feitelike gegewens weer), kodeverklarings (gee inligting weer wat relevant is tot feitelike gegewens en 'n uitbreiding is daarop), verskansers (dit ontbloot die mate van onsekerheid aan die leser, sodat die leser bewus is watter inligting nog nie bewys is nie) en bekragtigers (dit is 'n aanduiding van watter inligting in 'n teks bewys is). Wat bewyse betref, is daar 'n beduidende positiewe verandering van korpus 1 na korpus 2. In vergelyking met die honneurskorpus ontwikkel kodeverklarings in die verkeerde rigting, moontlik as gevolg van die toename in bewyse. Verskansers en bekragtigers is gepas aangewend in vergelyking met die honneurskorpus. Hierdie bevinding is 'n aanduiding dat daar wel 'n kritiese ingesteldheid in eerstejaarstudente se skryfwerk voorkom, maar dat daar ruimte vir verbetering is ten opsigte van die uitbreiding op feitelike gegewens.

### **5.5.1.2 Skrywers moet 'n koherente argument kan vorm**

Om skrywers in staat te stel om 'n koherente argument te kan vorm, moet verbandsmerkers effektief gebruik kan word. Die koherensie in 'n argument sal verlore gaan indien die nodige verbande nie deur gepaste verbandsmerkers aangetoon word nie. Die aard van die argument bepaal die verbandsmerkerkategorie waaruit 'n merker gekies word, aangesien daar nie telkens ruimte gelaat word vir byvoorbeeld 'n teenstellende verbandsmerker nie. Aaneenskakelende en tydsaanduidende verbandsmerkers is gepas aangewend in eerstejaarstudente se skryfwerk in vergelyking met die honneurskorpus. Teenstellende verbandsmerkers en redegewende verbandsmerkers ontwikkel in die verkeerde rigting, omdat die aard van die betrokke tekste moontlik nie ruimte gelaat het vir die gebruik hiervan nie.

### **5.5.1.3 Skrywers moet 'n eie opinie kan vorm en formuleer**

Dit is belangrik dat 'n skrywer se opinie op feite gebaseer is, en dat dié opinie 'n ingeligte mening is en nie 'n blote mening nie. Merkers wat ingespan word by 'n ingeligte mening is verskansers, omdat hierdie kategorie aantoon dat daar steeds 'n mate van onsekerheid bestaan oor die geldigheid van die stelling. Wanneer bewyse nie bloot aaneengeryg word nie, maar daar ook geldige afleidings gemaak word, beteken dit dat die skrywerstem teenwoordig is (kyk Afdeling 2.6.2). In vergelyking met die honneurskorpus word verskansers gepas aangewend.

## **5.5.2 Aanbevelings gebaseer op bevindings**

Na aanleiding van die bevinding dat redegewende verbandsmerkers en bewyse beduidend toegeneem het van korpus 1 na korpus 2, en selfverwysers beduidend afgeneem het in dieselfde tydperk, kan gesê word dat die onderrig van hierdie kategorieë 'n positiewe invloed het op die gebruik daarvan. Die aanbeveling kan gevolglik gemaak word dat die kategorieë in die toekoms ook onderrig moet word, om 'n gepaste gebruik hiervan te verseker. Wat selfverwysers betref, word aanbeveel dat die passiewe vorm steeds onderrig word, omdat dit 'n medium is waardeur selfverwysers vermy kan word; en/of dat studente geleer word om selfverwysers op 'n objektiewe wyse te gebruik. Tesame met bewyse moet die gebruik van kodeverklarings ook onderrig word, sodat daar op 'n gepaste wyse op die bewyse uitgebrei word om 'n selfs beter argumentatiewe teks tot gevolg te hê. Meer ervaring in skryftake lei ook tot 'n verbetering in die gebruik van kodeverklarings, soos gesien is in die toename in die gebruik daarvan in die honneurskorpus. Die moontlikheid bestaan ook dat metadiskoerskategorieë in ander gevalle (bo en behalwe in die AGLA111 en AGLA121-module) onderrig is, soos byvoorbeeld oorbruggingskursusse, wat ook 'n invloed kon hê op

die gebruik van positiewe, beduidende veranderings. Hierdie ander moontlike invloede is egter nie in hierdie studie ondersoek nie.

Die gebrek aan 'n beduidende verandering in aaneenskakelende verbandsmerkers van korpus 1 na korpus 2 dui daarop dat dit nie nodig is om dié kategorie eksplisiet in die AGLA-modules te onderrig nie, omdat dit makliker merkers is om te gebruik en die nodige voorkennis vir die gebruik daarvan dikwels reeds bestaan. Alhoewel die gebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers in korpus 2 verskil van die gebruik in die honneurskorpus, word aanbeveel dat meer gefokus word op die soort verbande wat deur die vier verbandsmerkerkategorieë geskep kan word as op slegs een kategorie. Sodoende sal dit vir studente moontlik wees om die korrekte merker te gebruik vir 'n bepaalde verband wat geskep word.

Alhoewel daar geen beduidende verandering voorkom in die gebruik van teenstellende verbandsmerkers tussen korpus 1 en korpus 2 nie, vind daar 'n ontwikkeling in die verkeerde rigting plaas wanneer dit teen die honneurskorpus gemeet word. Wanneer die argumentstruktuur onderrig word, moet die merkers wat gepas is vir spesifiek 'n teenargument, ook verduidelik word. Op dié manier sal studente in staat gestel word om die teenstellende verband (teenargument) deur middel van die nodige verbandsmerker te illustreer.

Na aanleiding van die gebrek aan beduidende verandering in die gebruik van tydsaanduidende verbandsmerkers van korpus 1 na korpus 2, kan gesê word dat daar ruimte is vir verbetering by hierdie kategorie. Indien dit nie effektief gebruik word nie, dra dit by tot 'n onvolledige en onspesifieke aanbieding van inligting. Die aanbeveling is dus om meer aandag te skenk aan die gebruik van dié kategorie in die onderrig daarvan, maar ook aan verbandsmerkers in geheel. Wanneer studente die geheelbeeld van verbandsmerkers sien, sal dit makliker wees om vas te stel wanneer watter merker gebruik moet word.

Die aandag wat in klastyd aan die struktuur van 'n akademiese opstel (inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) geskenk word, dra indirek by tot die effektiewe gebruik van raammerkers om die makrostruktuur van die teks mee te organiseer. Omdat daar geen beduidende verandering voorkom in die gebruik daarvan tussen korpus 1 en korpus 2 nie, is dit duidelik dat die studente reeds in AGLA111 die gebruik daarvan verstaan en in AGLA121 en verdere studies kan voortgaan om dit aan te wend om hoofpunte in die argument in te lei. Daar is 'n gepaste gebruiksfrekwensie van raammerkers in die honneurskorpus, wat 'n aanduiding is dat studente kan voortbou op dit wat aanvanklik aan hulle onderrig is.

Die volgende laegebruiksfrekwensiemerkers is nie eksplisiet in die AGLA-modules onderrig nie en het ook nie 'n beduidende verandering getoon van korpus 1 na korpus 2 nie: endoforiese merkers, verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en relasiemerkers. Daar word aanbeveel dat endoforiese merkers, houdingsmerkers en relasiemerkers ook nie in die toekoms uitgebreid onderrig word nie, omdat dit die oorgebruik daarvan kan meebring. Dit kan wel in metadiskoers se analiseraamwerk geplaas word wat aan studente voorsien word (kyk Afdeling 5.5.3) ter wille van studente se begrip van die groter prentjie, maar daar hoef nie op die laegebruiksfrekwensiemerkers gefokus te word nie. In plaas daarvan om direkte fokus op die gebruik van relasiemerkers te plaas, kan die formele aard van akademiese skryfwerk eerder verduidelik word. Studente het dikwels 'n wanpersepsie van wat formele skryfwerk behels en probeer gevolglik afstand skep met die leser in 'n poging om formeel te skryf. Hulle besef dan nie altyd dat relasiemerkers steeds 'n vorm van formele skryfwerk is nie. Alhoewel daar 'n toename in die gebruik van endoforiese merkers is in die honneurskorpus, word dit toegeskryf aan die langer tekste wat meer ruimte daarvoor laat. Wat houdingsmerkers betref, kan daar aangehou word om klem te plaas op die kategorie "bewyse", omdat dit sal meebring dat houdingsmerkers verminder wanneer eerder 'n bewys vir 'n stelling gegee word as 'n skrywer se eie mening.

Die gebruik van verskansers en bekragtigers moet eksplisiet in AGLA111 en AGLA121 onderrig word. Nie slegs moet die verskil tussen die twee kategorieë verduidelik word met die voorbeeldwoorde wat by elke kategorie gelys word nie, maar daar moet ook gefokus word op wanneer dit aanvaarbaar is om van hierdie merkers gebruik te maak. Die gebruik van verskansers is gepas by ingeligte menings, maar nie by feite nie. Hierteenoor is dit gepas om bekragtigers by feite te gebruik en nie by ingeligte menings nie, omdat daar steeds 'n mate van onsekerheid by ingeligte menings bestaan.

### **5.5.3 Verdere navorsingsmoontlikhede**

Daar is in hierdie studie slegs gefokus op die invloed wat metadiskoers het op 'n akademiese skryfstuk en hoe studente metadiskoersmiddele kan toepas om 'n beter akademiese skryfstuk te kan skryf waarin die boodskap van die teks die leser makliker/beter bereik. 'n Verdere navorsingsmoontlikheid is om die invloed wat metadiskoersmiddele op die leesbaarheid van 'n teks het, te ondersoek. Hierin sal die fokus op lees in plaas van skryf gelê word. Parvaresh en Nemati (2008) ondersoek die impak van metadiskoersmiddele op die leesbaarheid van 'n teks, maar spits hulle navorsing toe op Engelse en Persiese tekste. Daar bestaan dus steeds 'n leemte in navorsing op hierdie gebied wat op Afrikaans T1-vlak fokus.

Nog 'n moontlikheid is om in artikelformaat die lys met Afrikaanse verbandsmerkers uit te brei/te verfyn. Navorsers soos Carstens (1997), wat voortdurend besig is om navorsing op die terrein van *linguistiek* te doen, sal dit as uitgangspunt kan gebruik. Op dié manier sal daar ook vir Afrikaans 'n gevestigde en uitgebreide lys met verbandsmerkers tot stand kan kom.

'n Verdere navorsingsmoontlikheid is om voort te bou op hierdie studie en in die eerste plek die bestaande onderrigmateriaal vir AGLA111 en AGLA121 aan te pas na aanleiding van die aanbevelings wat gemaak is (kyk Afdeling 5.5.2), en in die tweede plek om nuwe materiaal te ontwikkel waar leemtes in die werkboeke is. Wat veranderings aan/byvoegings in die bestaande werkboeke betref kan onder meer die volgende aangepas/bygevoeg word:

- Die analiseraamwerk van metadiskoers kan in geheel in die AGLA111 en AGLA121-werkboek ingesluit word, sodat studente die geheelbeeld verstaan wanneer op sekere van die kategorieë gefokus word (kyk p.204).
- Die verbandsmerkerkategorieë moet ooreenstem met Carstens (1997) se hoofindelings (kyk Afdeling 2.5.1.1.1. waar aangevoer word dat Carstens (1997:292) se kategorie tans slegs as bykomende bron gebruik word).
- Die kategorie “bewyse” kan substantief uitgebrei word, sodat daar 'n duidelike onderskeid getref word tussen teksverwysings en bronnelysinskrywings. Daar moet ook in die werkboek deurgaans verwys word na die NWU-Verwysingsgids (2012). Dit sal die gebruiker van die werkboek in staat stel om onder meer te onderskei tussen die verskil in formaat van teksverwysings wat op verskillende plekke in die sin staan. Die woorde (merkers) wat gebruik word om 'n bewys mee in te lei, kan ook in die werkboeke gevoeg word (kyk Afdeling 2.5.1.1.4).
- Tesame met bewyse moet die nodige teorie rakende die kategorie “kodeverklarings” ook ingebou word, om gebruikers sodoende in staat te stel om op bewyse uit te brei sodat die skrywerstem duideliker voorkom (kyk Afdeling 4.6.4.3).
- Alhoewel daar reeds gefokus word op woordkeuses wat gepas is vir onderskeidelik 'n feit en 'n mening (kyk Figuur 2.12), kan die begrippe “bekragtigers” en “verskansers” ook daaraan gekoppel word sodat die lys met voorbeeldwoorde aangevul kan word en daar verder uitgebrei kan word op die gepastheid van dié twee kategorieë (feite teenoor ingeligte menings).
- Die onderrig van teenstellende verbandsmerkers kan aangepas word, deur byvoorbeeld tesame met die argumentstruktuur gepaste merkers vir die teenargument te verduidelik (kyk Afdeling 4.6.4.1).
- Daar kan meer op die gepastheid al dan nie van selfverwysers uitgebrei word deur te onderskei tussen objektiewe en subjektiewe uitlatings.

Daar is reeds op Afrikaans T1-vlak deur Van Rooy en Esterhuizen (2011) navorsing gedoen oor die gebruik van verbandsmerkers in honneurstekste en akademiese tydskrifartikels. Verder is navorsing deur Pienaar (2009) gedoen oor merkers wat die leesbaarheid van spesifiek studiegids bevorder. Navorsing op Afrikaans T1-vlak waar al die metadiskoerskategorieë op nagraadse vlak en by gekwalifiseerde navorsers ondersoek word, en navorsing wat meer algemene korpusse wat ook ander dissiplines insluit, ontbreek egter steeds. Navorsing hieroor kan groot waarde toevoeg binne die veld van die Afrikaanse linguïstiek, omdat daar dan makliker 'n vergelyk getref kan word tussen die skryfwerk van byvoorbeeld eerstejaarstudente teenoor dié van ervare skrywers.

## 5.6 Samevatting en slot

In 'n akademiese konteks is dit van besondere belang dat skryfwerk van so 'n aard is dat die bedoelde boodskap korrek oorgedra word. Een aspek wat bydra tot die effektiewe oordrag van die boodskap, is metadiskoersmiddele. Metadiskoers se interaktiewe en interaksionele kategorie het ten doel om onderskeidelik die leser op 'n bepaalde wyse deur 'n teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek. Soos blyk uit die bespreking, word sommige middele uit die staanspoor gepas aangewend in vergelyking met die honneurskorpus, en ander middele word later (ná die intervensie) gepas aangewend, terwyl daar ook middele is wat selfs ná die intervensie steeds ruimte laat vir verbetering. Verdere skryfoefeninge kan wel bydra dat eerstejaarstudente se skryfwerk betreffende die gebruik van metadiskoersmiddele in so 'n mate in die regte rigting (nader aan die honneurskorpus) verander dat daar later geen beduidende verskil sal voorkom nie tussen byvoorbeeld eerstejaarstudente se skryfwerk in vergelyking met honneursstudente se skryfwerk.

Laasgenoemde gevolgtrekking is gemaak na aanleiding van twee navorsingsvrae wat betrekking het op die (gepaste) gebruik van metadiskoersmiddele in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk. Die gepastheid van gebruik is telkens gemeet teen die honneurskorpus wat as norm vir hierdie studie gedien het. Na afloop van 'n literatuuroorsig van belangrike teorieë en die analise van data (korpuslinguïsties van aard), is bevindings en aanbevelings gemaak. Die aanbevelings wat hier gemaak is, het egter nie ten doel om beperkend van aard te wees nie, omdat dit slegs voorstelle is gebaseer op die bevindings.

Die hoop word geskep dat hierdie studie ander korpuslinguïstiese navorsing binne die veld van die toegepaste linguïstiek sal prikkel.

## BRONNELYS

Abdi, R. 2010. Interpersonal metadiscourse: an indicator of interaction and identity. *Discourse studies*, 4:139-145.

Ädel, A. 2006. Metadiscourse in L1 and L2 English. Philadelphia: John Benjamins.

Amiryousefi, M. & Rasekh, A.E. 2010. Metadiscourse: definitions, issues and its implications for English teachers. *English language teaching*, 3(4):159-167.

Anon. 2012. Biomedical editor: editing out the bugs since 1987.

<http://www.biomedicaleditor.com/style-guides.html> Date of access: 8 Feb. 2013.

Ayonghe, L.S. 2009. Subtitling as an aid in academic literacy programmes: the University of Buea. Vanderbijlpark: NWU, Vaal Triangle campus. (Thesis – PhD).

Bacha, N.N. 2010. Teaching the academic argument in a university EFL environment. *Journal of English for academic purposes*, 9:229-241.

Banghart, Q., De Beer, E., Louw, H., Meintjes, Z., Taljard, M., Van der Merwe, S., Viviers, M. & Van der Walt, J. 2010. Akademiese geletterdheid. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Studiegids AGLA 121 AV).

Barlett, L. 2008. Literacy's verb: exploring what literacy is and what literacy does. *International journal of educational development*, 28:737-753.

Barton, E.L. 1995. Contrastive and non-contrastive connectives. *Written communication*, 12(2):219-239.

Biber, D. 2006. University language: a corpus-based study of spoken and written registers. Amsterdam: John Benjamins.

Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. 1998. Corpus linguistics: investigating language structure and use. Cambridge: Press Syndicate.

Biber, D., Conrad, S. & Cortes, V. 2004. *If you look at...: lexical bundles in university teaching and textbooks*. *Applied linguistics*, 25(3):371-405.

Burneikaité, N. 2008. Metadiscourse in linguistics master's theses in English L1 and L2. *Kalbotyra*, 59(3):38-47.

Butler, H.G. 2006. A framework for course design in academic writing for tertiary education. Pretoria: UP. (Thesis – D.Phil).

Butler, H.G. 2010. Report on the implementation of the academic literacy modules on the Vaal Triangle Campus – NWU for 2010. (Ongepubliseer).

Butler, H.G. 2011. Report of the subject group: academic literacy at the Vaal Triangle Campus for 2011 – institutional senate committee meeting for academic literacy, 27 October 2013. (Ongepubliseer).

Butler, H.G. 2012. Report of the subject group: academic literacy at the Vaal Triangle Campus for 2012 – institutional senate committee meeting for academic literacy, 13 September 2012. (Ongepubliseer).

Butler, H.G. 2012. Establishing test equivalence between TALL and its translated Sesotho and isiZulu versions. Paper presented at Joint Annual Conference of LSSA, SAALA, SAALT, Bloemfontein, 25-29 June. (Unpublished).

Butler, H.G. 2013. Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: an issue of impact? *Journal for language teaching* (to appear in the special edition on academic literacy, 2013).

Carstens, W.A.M. 1997. Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M. & Van de Poel, K. 2010. Teksredaksie. Stellenbosch: SUN Media.

Cheng, X. & Steffensen, M.S. 1996. Metadiscourse: a technique for improving student writing. *Research in the teaching of English*, 30(2):149-181.

Coffin, C. & Hewings, A. 2004. IELTS as preparation for tertiary writing: distinctive interpersonal and textual strategies. (In Ravelli, L.J. & Ellis, R.A., eds. *Analysing academic writing: contextualised frameworks*. New York: Continuum. p.153-171).

Combrink, J. 1995. Hoe om paragrawe te skryf. Kaapstad: Tafelberg.

- Craig, R.T. 1999. Metadiscourse, theory, and practice. *Research on language and social interaction*, 32(1&2):21-29.
- Crismore, A. 1984. The rhetoric of textbooks: metadiscourse. *Journal of curriculum studies*, 16(3):279-296.
- Crismore, A. 1989. Talking to readers: metadiscourse as rhetorical act. New York: Peter Lang.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M.S. 1993. Metadiscourse in persuasive writing. *Written communication*, 10(1):39-71.
- Dahl, T. 2004. Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline? *Journal of pragmatics*, 36:1807-1825.
- Degand, L. & Sanders, T. 2002. The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 15:739-757.
- De Pourbaix, R. 2000. Emergent literacy practices in an electronic community. (In Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R., eds. *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge. p.125-148).
- De Rycke, I. 2010. A student perspective on academic literacy. *International journal of applied linguistics*, 159:1-26.
- Dictionary of word origins. 1945. 2nd ed. New York: Philosophical library.
- Dison, L. & Koornhof, H. 2012. Extending the role of the writing centre in developing discipline-specific writing practices. Paper presented at Joint Annual Conference of LSSA, SAALA, SAALT, Bloemfontein, 25-29 June. (Unpublished).
- Du Preez, E. 2009. Metafoor in die vertaalde metadiskoers oor aandele en markte in *Finweek*. Bloemfontein: UV. (Proefskrif – PhD).
- Du Toit, P., Heese, M. & Orr, M. 1995. Practical guide to reading, thinking and writing skills. Pretoria: Southern.

Du Toit, P. & Smith-Müller, W. 2003. *Stylboek: riglyne vir paslik skryf*. Pretoria: Van Schaik.

English, F. 1999. What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analysing student writing. (*In* Jones, C., Turner, J. & Street, B., eds. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins. p.17-36).

Esterhuizen, M. 2000. *Metakognisie, teks en leser*. Vanderbijlpark: Vista Universiteit. (Proefskrif – PhD).

Esterhuizen, I. 2004. Lees-om-te-leer: 'n studievaardigheid. *Tydskrif vir taalonderrig*, 38(2):198-214.

Faghih, E., Rahimpour, S. & Branch, Q. 2009. Contrastive rhetoric of English and Persian written texts: metadiscourse in applied linguistic research articles. *Rice working papers in linguistics*, 1:92-107.

Fritz, M.J. 2012. Die rol van begeleide skryfwerk ter voorbereiding tot 'n argumentatiewe skryfstuk. Referaat gelewer by Gesamentlike Jaarlikse Kongres van LVSA, SAVTL, SAVTO, Bloemfontein, 25-29 Junie. (Ongepubliseer).

Gee, J.P. 1989. What is literacy?  
[http://moormangb.ced.appstate.edu/5533\\_f08/unit1/gee\\_lit.pdf](http://moormangb.ced.appstate.edu/5533_f08/unit1/gee_lit.pdf) Date of access: 10 Jan. 2012.

Geldenhuys, J. & Kleyn, L. 2012. Leesgewoontes van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente in die modules EOT110 en EOT120. Referaat gelewer by Gesamentlike Jaarlikse Kongres van LVSA, SAVTL, SAVTO, Bloemfontein, 25-29 Junie. (Ongepubliseer).

Goodier, C.M.M. 2008. Purpose and identity in professional and student radiology writing: a genre based approach. Pretoria: University of South Africa. (Thesis – DLitt et Phil).

Granger, S. 1998. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. (*In* Granger, S., ed. *Learner English on computer*. London: Longman. p.3-18).

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.

Harwood, N. 2005a. 'Nowhere has anyone attempted... in this article I aim to do just that': a corpus-based study of self-promotional *I* and *we* in academic writing across four disciplines. *Journal of pragmatics*, 37:1207-1231.

Harwood, N. 2005b. 'We do not seem to have a theory... the theory I present here attempts to fill this gap': inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied linguistics*, 26(3):343-375.

Henning, J.G. 2006. *Linking adverbials in first, second and foreign language English student writing corpora*. Potchefstroom: NWU. (Dissertation – MA).

Hinkel, E. 1997. Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of pragmatics*, 27:361-386.

Hinkel, E. 2004. Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts. *Language teaching research*, 8(1):5-29.

Hubbard, E.H. 1979. *The semantics of the modal auxiliaries in English and Afrikaans: a contrastive analysis*. Pretoria: Unisa. (Dissertation – MA).

Hubbard, E.H. 2001. Interaction as 'involvement' in writing for students: a corpus linguistic analysis of a key readability feature. *Southern African linguistics and applied language studies*, 19:231-240.

Hyland, K. 1994. Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for specific purposes*, 13(3):239-256.

Hyland, K. 1998. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of pragmatics*, 30(12):437-455, Nov.

Hyland, K. 1999. Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. *English for specific purposes*, 18(1):3-62.

Hyland, K. 2002. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics*, 34:1091-1112.

Hyland, K. 2004. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of second language writing*, 13:133-151.

Hyland, K. 2005a. Metadiscourse. Great Britain: MPG Books.

Hyland, K. 2005b. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2):173–192.

Hyland, K. & Tse, P. 2004. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied linguistics*, 25(2): 156-177.

ICAS (Intersegmental committee of the academic senates). 2002. Academic literacy: a statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities. <http://www.universityofcalifornia.edu/senate/reports/acadlit.pdf> Date of access: 8 Jun. 2011.

Ifantidou, E. 2005. The semantics and pragmatics of metadiscourse. *Journal of pragmatics*, 37:1325-1353.

Ivanič, R. 1998. Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins.

Ivanič, R. 2001. I am how I sound: voice as self-representation in L2 writing. *Journal of second language writing*, 10:3-33.

Ivanič, R. & Simpson, J. 1992. Who's who in academic writing? (In Fairclough, N., ed. *Critical language awareness*. New York: Longman. p.141-169).

Ivanič, R. & Weldon, S. 1999. Researching the writer-reader relationship. (In Candlin, C.N. & Hyland, K., eds. *Writing, texts, processes and practices*. London: Addison Wesley Longman. p.168-192).

Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. & Smith, J. 2009. Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum. New York: Routledge.

Jacobs, C. 2005. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. *Teaching in higher education*, 10(4):475-487.

Johns, A.M. 1997. Text, role, and context: developing academic literacies. New York: Cambridge.

Lacroix, F. 2012. The impact of same-language subtitling on student comprehension in an EAL context. Vanderbijlpark: NWU. (Dissertation – MA).

Le, E. 2004. Active participation within written argumentation: metadiscourse and editorialist's authority. *Journal of pragmatics*, 36:687-714.

Lea, M.R. & Street, B. 1999. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. (In Candlin, C.N. & Hyland, K., eds. *Writing: texts, processes and practices*. New York: Wesley Longman. p.62-81).

Lefera, L. 2010. Education system failing the country. *News 24*, 22 Oct.  
<http://www.news24.com/MyNews24/YourStory/Education-system-failing-the-country-20101022> Date of access: 12 Mar. 2014.

Lehrer, A. 1995. Prefixes in English word formation. *Folia linguistica*, 29(1-2):133-148.

Letsoela, P.M. 2013. Interacting with readers: metadiscourse features in National University of Lesotho undergraduate students' academic writing. *International journal of linguistics*, 5(6):138-153.

Lourens, A. & Bedeker, L. 2004. Wetenskaplike skryfvaardighede: riglyne vir die skryf van tesis en proefskrifte. Stellenbosch: Sun Press.

Mao, L.R. 1993. I conclude not: toward a pragmatic account of metadiscourse. *Rhetoric review*, 11(2):265-289.

McEnery, T. & Hardie, A. 2012. *Corpus linguistics*. New York: Cambridge.

Meunier, F. 1998. Computer tools for the analysis of learner corpora. (*In Granger, S., ed. Learner English on computer.* London: Longman. p.19-37).

Noordwes-Universiteit. 2012. NWU-Verwysingsgids. Potchefstroom.

Olivier, L. & Olivier, J. 2012. (Her-)stelwerk: skoolopstelle as voorbereiding vir akademiese geletterdheid op universiteitsvlak. *Tydskrif vir taalonderrig*, 46(1):30-44.

OWL (Online Writing Lab). 2013. Purdue OWL.

<http://owl.english.purdue.edu/olw/owlprint/539/> Date of access: 7 Feb. 2013.

Parvaresh, V. & Nemati, M. 2008. Metadiscourse and reading comprehension: the effects of language and proficiency. *Electronic journal of foreign language teaching*, 5(2). <http://e-flt.nus.edu.sg/v5n22008/parvaresh.htm> Date of access: 25 Jul. 2012.

Paxton, M., Van Pletzen, E., Archer, A., Arend, M. & Chihota, C. 2008. Writer's stance in disciplinary discourses: a developmental view. *Southern African linguistics and applied language studies*, 26(1):107-118.

Pienaar, M. 2009. Die leesbaarheid van akademiese tekste: 'n tekslinguistiese ondersoek. Vanderbijlpark: NWU. (Verhandeling – MA).

Plant and soil sciences eLibrary. 2013. Chi-square test for goodness of fit in a plant breeding example.

<http://passel.unl.edu/pages/informationmodule.php?idinformationmodule=1130447119&topicorder=8&maxto=16&minto=1> Date of access: 3 Jun. 2013.

Ponelis, F.A. 1979. Afrikaanse sintaksis. Pretoria: Van Schaik.

Rademeyer, A. 2009. Onderrigtaal "beïnvloed studentesukses". *Die Burger*, 24 Aug. [http://152.111.1.87/argief/berigte/dieburger/2009/08/25/SK/2/tarhulp\\_1629.html](http://152.111.1.87/argief/berigte/dieburger/2009/08/25/SK/2/tarhulp_1629.html) Datum van gebruik: 12 Mrt. 2014.

Roberts, P. 1995. Defining literacy: paradise, nightmare or red herring? *Journal of educational studies*, 43(4):412-432.

- Sanderson, T. 2008. *Corpus. Culture. Discourse.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Scott, M. 2008a. Developing WordSmith. *International journal of English studies*, 8(1):95-106.
- Scott, M. 2008b. WordSmith tools version 6. Liverpool: Lexical analysis software.
- Scott, M. 2013. WordSmith tools manual: version 6. Liverpool: Lexical analysis software.
- Sinclair, J. & Mauranen, A. 2006. *Linear unit grammar: integrating speech and writing.* Amsterdam: John Benjamins.
- Stacey, J. 2009. Writer identity while learning specific-discipline academic literacy in an additional language. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):345-356.
- Taljard, M., Meintjes, Z., De Beer, E., Bonthuys, M., Banghart, Q. & Van der Walt, J. 2010. *Inleiding tot akademiese geletterdheid (AGLA 111).* 2de uitg. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- Taylor, G. 2009. *A student's writing guide: how to plan and write successful essays.* Cambridge: Cambridge University.
- Teubert, W. 2005. My version of corpus linguistics. *International journal of corpus linguistics*, 10(1):1-13.
- Thompson, G. 2001. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied linguistics*, 22(1):58-78.
- Thompson, C., Morton, J. & Storch, N. 2013. Where from, who, why and how? A study of the use of sources by first year L2 university students. *Journal of English for academic purposes*, 12:99-109.
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. 1984. *An introduction to reasoning.* 2nd ed. London: Macmillan.

Underhill, J. 2011. Argument. (*In* Beekman, L., Dube, C. & Underhill, J., eds. *Academic literacy*. Cape Town: Juta. p.39-52).

Van de Poel, K. 2006. *Scribende: academic writing for students of English*. Leuven: Acco.

Van de Poel, K. & Gasiorek, J. 2007. *All write: an introduction to writing in an academic context*. Leuven: Acco.

Van de Poel, K., Carstens, W.A.M. & Linnegar, J. 2012. *Text editing: a handbook for students and practitioners*. Antwerp: UPA University Press.

Van der Walt, J.L. 2010a. *Basiese vaardighede in akademiese geletterdheid*. Noordbrug: AndCork.

Van der Walt, J.L. 2010b. *Gevorderde vaardighede in akademiese geletterdheid*. Noordbrug: AndCork.

Vande Kopple, W.J. 1985. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College composition and communication*, 36(1):82-93.

Vande Kopple, W.J. 1988. Metadiscourse and the recall of modality markers. *Visible language*, 22(2-3):233-271.

Vande Kopple, W.J. 1997. Refining and applying views of metadiscourse. (Paper presented at the annual meeting of the conference on college composition and communication) *Eric* (Educational Resources Information Center), 48(12-15):1-18, Mar.

Van Dyk, T., Zybrands, H., Cillié, K. & Coetzee, M. 2009. On being reflective practitioners: the evaluation of a writing module for first-year students in the health sciences. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):333-344.

Van Dyk, T., Cillié, K., Coetzee, M., Ross, S. & Zybrands, H. 2011. Ondersoek na die impak van 'n akademiese geletterdheidsintervensie op eerstejaarstudente se akademiese taalvermoë. *LitNet akademies*, 8(3). [http://www.argief.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause\\_dir\\_news\\_item&cause\\_id=1270&news\\_id=113645&cat\\_id=1905](http://www.argief.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause_dir_news_item&cause_id=1270&news_id=113645&cat_id=1905)  
Datum van gebruik: 25 Jan. 2012.

Van Rooy, B. & Esterhuizen, I. 2011. Die gebruik van konjunksiemerkers by nagraadse studente en gepubliseerde navorsing oor Afrikaanse taal- en letterkunde. *Tydskrif vir taalonderrig*, 45(1):67-86.

Van Schalkwyk, H. & Viviers, D. 1992. Sukses met Afrikaans en kommunikasievaardighede. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Verhoef, M. & Carstens, W.A.M. 2003. Op weg na 'n koherente siening van die taal- en tekspraktiek. *Literator*, 24(3):15-29, Nov.

Weideman, A. 2003. Assessing and developing academic literacy. *Per linguam*, 19(1&2):55-65.

Weideman, A. 2006. Assessing academic literacy: a task-based approach. *Language matters*, 37(1):81-101.

Weideman, A. & Van der Slik, F. 2008. The stability of test design: measuring differences in performance across several administrations of an academic literacy test. *Acta academica*, 40(1):161-182.

Wessels, E.M. 1993. Lexical cohesion in student academic writing. *South African journal of linguistics*, Supplement 22, May.

Wessels, E.M. 1994a. Keywords in student academic writing. *South African journal of linguistics*, Supplement 20, Jun.

Wessels, E.M. 1994b. Lexical cohesion and the teaching of academic skills. *South African journal of linguistics*, Supplement 22, Dec.

Weigle, S.C. 2002. Assessing writing. Cambridge: Press Syndicate.

Williams, J.M. 2007. Style: lessons in clarity and grace. 9th ed. New York: Pearson.

Wonggem, H. & Groenewald, C. 2011. Afrikaanse kinders het gin idee v. spelling ni: grondslagfase en selfone kry die skuld. *Rapport: 7*, 24 Jul.

Woods, N. 2006. Describing discourse: a practical guide to discourse analysis. London: Hodder.

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

Wybenga, D.M. 1988. Taalkompas: elke student se gids. Pretoria: Serva.

## BYLAAG A

Gedeelte oor bewyse uit die AGLA111-werkboek soos dit in 2010 aan die studente onderrig is.

### 6.6 VERWYSING BINNE DIE TEKS

Akademiese tekste verwys altyd ook na ander tekste en dus na reeds bestaande kennis. Om egter dié kennis in 'n teks as jou eie weer te gee deur nie na die persoon of instansie te verwys waar dit bekom is nie, kom neer op die diefstal van intellektuele eiendom of *plagiat*. Jy weet waarskynlik dat dit onwettig is om CD's te "rip" of om 'n kunstenaar se musiek te kopieer – net so is dit ook onwettig om skrywers se idees te kopieer. Wanneer jy dus in jou werkstuk gebruik maak van inligting wat uit handboeke, die internet, vaktidskrifte, wette, ensovoorts bekom is, moet daar behoorlik na die bron van inligting verwys word. Die boekie "Verwysings" wat sowel op die Universiteit se webblad as by die biblioteek beskikbaar is, sit die korrekte verwysingsmetodes waarvolgens na verskillende tipes tekste verwys word, uiteen. Wanneer in die teks verwys word, is dit gebruikelik om van die verkorte verwysingsmetode gebruik te maak, aangesien die bibliografie van die teks die volle bibliografiese besonderhede van elke teks bevat wat geraadpleeg is.

Die verkorte verwysingsmetode bevat slegs die outeur se naam, die datum van publikasie en die bladsynommer waar die gebruikte inligting verskyn. Die volgende tegnieke word dikwels gebruik wanneer verwysing binne 'n teks gedoen word:

Volgens van Zyl (2003:23) ...

Botha (1998:3) beweer dat ...

"Paragrawe moet met mekaar verbind word" (Combrink, 1993:17).

In die eerste twee voorbeelde word die inligting in die artikelskrywer se eie woorde weergegee, terwyl in die derde voorbeeld die presiese woorde van die oorspronklike skrywer aangehaal word. Die volgende voorbeeld illustreer hoe daar in 'n teks na geraadpleegde bronne verwys word:

Die romankarakters wat in die teks onder bespreking figureer, vertoon duidelike magies-realistiese trekke. Volgens Van der Elst (1992:282) "is die magiese realisme gebaseer op die gedagte dat die mens bande het met 'n bo-sinlike bestaan, selfs met 'n oer-bestaan". Jung (2003:7-13) beskryf die argetipes of oer-karakters in die mens se kollektiewe onbewuste as idees of prototipes. Argetipes is "houers" wat nie van die begin af met betekenis gevul is nie:

... archetypes are not determined as regards their content, but only as regards their form and then only to a very limited degree. A primordial image is determined as to its content only when it has become conscious and is therefore filled out with the material of conscious experience. (...) The archetype in itself is empty and purely formal, nothing but a *facultas praeformandi*, a possibility of representation which is given *a priori*. The representations themselves are not inherited, only the forms ... (Jung 2003:12-13).

## 6.7 DIE BIBLIOGRAFIE

Die bibliografie of bronnelys aan die einde van 'n akademiese werkstuk bevat 'n lys van alle bronne waarna in die teks verwys is. Die bibliografie word streng alfabeties volgens die outeurs se vanne gerangskik. Jou bibliografie bevat NIE alle bronne waaruit jy gelees het nie, maar SLEGS dié wat jy in die werkstuk aanhaal. Moet egter onder geen omstandighede eers die bibliografie saamstel wanneer die werkstuk voltooi is nie, want dan is dit moeilik om weer die bronne op te spoor en die bibliografiese gegewens te bekom. Die beste metode is om elke bron volledig in die bibliografie aan te teken sodra dit gebruik word. Wanneer die werkstuk voltooi is, word die bibliografie gekontroleer deur elke bron waarna in die teks verwys is, fisies op die bibliografie af te tik. Die bronne wat nie afgetik is nie, kan dan uitgewis word – jy het dus in jou werkstuk nie daarna verwys nie.

Die korrekte manier van verwysing verskil na gelang van die tipe bron wat gebruik is. Daar word nie op dieselfde manier na 'n handboek verwys as na 'n vaktidskrif of die internet nie (sien die voorbeeld hieronder).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 1980. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington: American Psychiatric Association.

DUMAS, MARLENE. 1998. Sweet Nothings. Amsterdam: Uitgeverij De Balie.

ECADREMY.COM. 2006. Picasso. <http://awp.ecademy.com/account.php?op=signup> Datum besoek: 27 Desember 2006.

FOSTER, P.H. 2001. Postmodernistiese intertekstualiteit as teiken. 'n Bespreking van die jagter-interteks in "Die eland" en "Die heengaanrefrein" van Wilma Stockenström. *Stilet*.Xiii:3. September 2001.

GENETTE, GÉRARD. 1997. Patatexts: thresholds of interpretation. Jane E. Lewin (trans.) Cambridge: Cambridge University Press.

HAMBIDGE, JOAN. 1995. Postmodernisme. Pretoria: J.P. van der Walt.

KRISTEVA, JULIA. 1980. Desire in Language: a semiotic approach to literature and art. Thomas Gora, Alice Jardin & Leon S. Roudiez (trans.) New York: Columbia University Press.

MALAN, REGINA. 1992. Intertekstualiteit. In: Cloete. T.T. (Red.) Literêre terme en teorieë. Pretoria: HAUM-Literêr.

SCHMAUßER, BEATRIX. 1991. Blaustrumpf und Kurtisane: Bilder der Frau im 19. Jahrhundert. Zürich: Kreuz Verlag.

VAN LEEUWEN, JOLIE. 2006. Marlene Dumas: The good, the bad and the ugly. <http://thegalleriesatmoore.org> Datum besoek: 19 Desember 2006.

## BYLAAG B

Gedeelte oor bewyse uit die AGLA121-werkboek soos dit in 2010 aan die studente onderrig is.

### 5.11.3.3 Verwysings in die teks

Maak seker dat jy na alle inligting wat jy uit ander tekste bekom het, deeglik verwys. Die boekie *Verwysings*, wat by die biblioteek bekombaar is, is 'n absolute noodsaaklikheid by die skryf van alle akademiese tekste. (Maak egter ook seker dat jou fakulteit nie 'n ander verwysingsmetode gebruik as dié wat hieronder uiteengesit word nie. Regstudente moet gebruik maak van die riglyne wat in die Regsfakulteit geld.)

Dit is baie belangrik om DADELIK jou verwysings neer te skryf sodra jy dit gebruik, anders sal dit later onmoontlik wees om weer elke verwysing met die korrekte bladsynommer op te spoor. Waak ook teen die gewoonte om slegs aan die einde van 'n paragraaf 'n enkele bron te vermeld.

Die algemene formaat van 'n verwysing binne die teks is soos volg:

Outeursnaam, jaar wat publikasie uitgegee is: bladsynommer waar aanhaling aangetref is

**Bv. Cloete, 2006:34**

Wanneer 'n bronverwysing aan die einde van die sin verskyn, word dit in hakies geplaas.

**Bv. Dit blyk dat swartrenostergetalle elke jaar afneem (Cloete, 2006:34).**

As daar egter na die outeur verwys word wanneer die aanhaling gegee word, word net die jaar en bladsynommer in hakies geplaas.

**Bv. Soos Cloete (2006:34) te kenne gee, is daar 'n voortdurende afname in swartrenostergetalle.**

Voorbeeld van korrekte verwysing:

Julia Kristeva gebruik in haar bespreking van die werk van Mikhail Bakhtin die eerste keer die term "intertekstualiteit" om tekste se sosiaal-kulturele verbondenheid met ander tekste aan te dui (Malan, 1992:187). In "The Bounded Text" verskaf Kristeva (1980:36-63) 'n model vir die totstandkoming van 'n teks deur die gebruik van reeds bestaande diskoerse. Dit is egter 'n eng benadering om 'n teks slegs te definieer ten opsigte van ooreenkomste en verskille met ander tekste. Uit Hambidge (1995:41) se beskrywing van postmodernisme blyk 'n faset van intertekstualiteit wat meer praktiese waarde binne 'n postmodernistiese benadering het:

Dit kan gesien word as een van die beste definisies van die postmodernisme: 'n teks wat 'n storie óórvetel; die bekende weer aanbied. Die reeds gesêde weer sê. Met 'n klemverskil: dat dit terselfdertyd 'n *kritiese of intellektuele* kommentaar ook word.

Hierdie vorm van tekstuele saambestaan noem Genette *hipertekstualiteit* (Genette 1997:5-8). Dit is daardie verhouding tussen twee tekste wat die klem vestig op die palimpsese of gelaagdheid van die teks, en wat doelbewus intertekstueel wil wees.

B

Aptekers is dus nie bloot 'pilletellers' nie. Suid-Afrikaanse aptekers soos dié waarmee Meyer (2008) in haar artikel oor hedendaagse, Suid-Afrikaanse aptekers onderhoude voer sowel as internasionaal gerekende navorsers soos Cohen, dekaan van die Universiteit van Iowa se Departement van Aptekerswese, beklemtoon dat aptekers 'n groter rol speel in die lewe van die gemiddelde pasiënt.

### 5.11.5 Bibliografie aan die einde van skryfstuk

Al die bronne waarna daar in die teks verwys word, MOET ingesluit word in die bibliografie. Hierdie bibliografie verskyn aan die einde van die werkstuk en moet aangedui word in die inhoudsopgawe. Die biblioteek se boekie *Verwysings* verduidelik ook hoe om 'n bibliografie saam te stel.

Die basiese formaat van 'n inskrywing in 'n bibliografie is die volgende:

OUTEUR. Jaar van publikasie. Naam van publikasie. Plek uitgegee: Uitgewer. Totale hoeveelheid bladsye van teks.

Hier volg voorbeelde van hoe om verskillende tipes bronne in 'n bibliografie aan te dui.

#### **Boek:**

WEIDEMAN, G. 2006. Verskombuis. 'n Kookboek met gedigte. Pretoria: Protea. 90 p.

#### **Hoofstuk in boek:**

PONELIS, F.A. 1987. Die eenheid van die Afrikaanse taalgemeenskap. (*In* Du Plessis, H. en T. du Plessis., red. Afrikaans en taalpolitiek. 15 Opstelle. Pretoria: HAUM Literêr. p. 50-60.)

#### **Artikel in vaktydskrif:**

WEIDEMAN, G. 1983. Van halfmense en volmense. *Tydskrif vir Letterkunde* 31(4): 6-14, November.

Die letters aan die einde van hierdie broninskrywing het die volgende betekenis:

31 → jaargang (dit is dus die 31ste jaar wat hierdie tydskrif uitgegee is)

(4) → nommer (dit is dus die 4e uitgawe van die 31ste jaar van uitgawe)

6-14 → bladsynommers (dit is die bladsye waar die artikel in die tydskrif verskyn het)

#### **Internet:**

ANON. George Weideman. Tafelberg Uitgewers. [http://www.nb.co.za/Tafelberg/tbAuthorCV.asp?iAuthor\\_id=2393](http://www.nb.co.za/Tafelberg/tbAuthorCV.asp?iAuthor_id=2393). Datum van gebruik: 5 Mrt 2007.

#### **Studiegids:**

VAN DER WALT, J. 2009. Werkboek vir akademiese geletterdheid (AGLA 121). Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. 200 p.

**ONTHOU: Die inskrywings in 'n bibliografie is altyd alfabeties volgens die outeursname.**

## BYLAAG C

### Opdrag aan studente vir skryfstukke wat deel vorm van korpus 1

#### AGLA 111

#### Akademiese skryfstuk

Neem asseblief kennis dat hierdie opdrag huiswerk is vir assessering. Hierdie is 'n baie belangrike opdrag wat 20% van jou deelnamepunt sal tel. Begin dus nou reeds en vra jou dosent betyds oor enigiets wat vir jou onduidelik is. Jy kan ook die skryflaboratorium kontak indien jy hulp met die skryfproses benodig.

#### Tema:

Die impak van die 2010-wêreldbekersokkertoernooi op Suid-Afrika.

#### Opdrag:

Skryf 'n gestruktureerde argumentatiewe opstel waarin jy vanuit jou vakgebied die impak van die 2010-wêreldbekersokkertoernooi op Suid-Afrika krities evalueer.

#### Lengte:

Die inhoud (met ander woorde die inleiding, liggaam en slot van jou opdrag) mag nie langer as 500 woorde wees nie, maar ook nie korter as 400 woorde nie. Neem asseblief kennis dat enige teks wat meer as 500 woorde is, nie in ag geneem sal word tydens die nasienproses nie.

#### Bronnelys:

Jy moet in die opdrag minstens 2 van die bronne wat ons lys gebruik en dan ook minstens 2 van jou eie bronne gebruik. Dit kan elektroniese bronne op die internet, artikels of boeke insluit. Selekteer die bronne wat jy wil gebruik versigtig, en sien toe dat dit aansluit by jou fokus vir die opstel. Maak ook seker dat jy jou bronverwysings korrek hanteer en aan die stylbeginsels, soos deur die NWU voorgeskryf, voldoen.

Hier volg skakels na bronne op die internet wat jy kan raadpleeg:

- <http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/Te-koop-Baadjies-om-messteke-in-2010-te-keer-20100118>
- <http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/Minister-wil-2-boewe-kry-wat-op-TV-s%C3%AA-oor-sokker-20100117>

- [http://af.wikipedia.org/wiki/FIFA\\_Sokker-W%C3%AAreldbekertoernooi\\_in\\_2010](http://af.wikipedia.org/wiki/FIFA_Sokker-W%C3%AAreldbekertoernooi_in_2010) <sup>34</sup>
- <http://www.mieliestronk.com/wereldbeker.html><sup>35</sup>
- <http://jv.dieburger.com//Stories/SponsoredSections/Sokker2010/19.0.1236535560.aspx>
- <http://www.nuus24.com/Sport/Sokker/Reis-en-verblyf-in-2010-kwel-Fifa-20090914>
- [http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause\\_dir\\_news\\_item&news\\_id=4952&cause\\_id=1270](http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause_dir_news_item&news_id=4952&cause_id=1270)
- [http://www.sake24.com/articles/default/display\\_article.aspx?ArticleId=6-1607\\_2568878](http://www.sake24.com/articles/default/display_article.aspx?ArticleId=6-1607_2568878)
- <http://www.dieburger.com/Wereldbeker2010/Nuus/Fifa-staan-voor-kruispad-oor-toekoms-20091202>
- <http://www.dieburger.com/Wereldbeker2010/Nuus/Fifa-laai-dollars-rol-20091204>
- <http://www.dieburger.com/Suid-Afrika/Nuus/Fifaho%C3%AB-bekommerd-oor-WBkaartjieverkope-20100409>
- <http://jv.dieburger.com//Stories/News/18.0.881422155.aspx>
- <http://jv.dieburger.com//Stories/SponsoredSections/FIFA/19.0.1253699539.aspx>

### **Uitleg:**

Jou opdrag moet bestaan uit 'n titelblad, inhoudsopgawe, inhoud en bronnelys. Meer inligting hieroor is op eFundi beskikbaar in die dokument, “*Handleiding vir die tegniese aspekte van 'n akademiese opstel*”.

Maak asseblief seker dat jou taak aan die volgende spesifikasies voldoen:

Lettertipe: Arial

Lettergrootte: 11 pt. (opskrifte nie groter nie as 14 pt.)

Lynspasiëring: 1.5

Kantlyne: 2.5 cm aan elke kant

### **Datum van indiening:**

Maandag, 3 Mei 2010 @ 16:00

### **Assesseringstabel:**

---

<sup>34</sup> Neem asseblief kennis dat hierdie nie normaalweg as 'n gesaghebbende akademiese bron beskou mag word nie. Vir die doeleindes van hierdie opdrag sal dit egter voldoende wees as julle wel van hierdie bron gebruik maak.

<sup>35</sup> Neem asseblief kennis dat hierdie nie normaalweg as 'n gesaghebbende akademiese bron beskou mag word nie. Vir die doeleindes van hierdie opdrag sal dit egter voldoende wees as julle wel van hierdie bron gebruik maak.

Die volgende Tabel sal gebruik word om jou skryfstuk te assesseer:

Hoofkomponent	Subkomponent	Gewig	Punt
Teksstruktuur	Inleiding	5	
	Opskrifte, nommering en paragrafering	5	
	Samevatting	5	
Teksverwysings	Korrekte verwysings binne teks	5	
	Korrekte bronnelys	5	
Verbandsmerkers	Funksionele gebruik	5	
Kohesie en koherensie	Logiese beredenering	5	
	Vloeiendheid	5	
Akademie styl	Goeie akademiese styl toegepas	5	
Algemeen	Titelblad, netheid, akademiese voorkoms	5	
Spelling en interpunksie	-1 punt per fout (tot 'n maksimum van 12 foute)		
Plagiaat	Afhangend van hoeveelheid: -10%		
<b>TOTAAL:</b>		<b>[50]</b>	<b>[50]</b>

### **Baie belangrik:**

Neem asseblief kennis dat alle skryfstukke volledig op eFundi ingedien moet word en maak seker jy laai jou opdrag voor die afsnytyd. As jy onseker is of jy die taak betyds gaan kan laai, laai dit eerder 'n rukkie voor die tyd op eFundi, want jy sal nie toegelaat word om 'n taak selfs net 'n paar sekondes te laat kan laai nie.

GEEN hardekopie-take sal aanvaar word nie en GEEN take sal tydens klastyd ingedien kan word nie.

Jou taak sal ook deur "Turnitin" geëvalueer word om te verseker dat daar nie geplagieer is nie. Diegene wat wel geplagieer het sal nul vir die taak kry en verdere dissiplinêre aksie kan ook deur die universiteit geneem word, wat tot gedeeltelike skorsing kan lei.

### **Die uitslag en nagesiene opdragte:**

Hierdie opstel sal elektronies nagesien en weer vir jou op eFundi gelaai word. Daar sal 'n e-posboodskap via eFundi vir jou gestuur word sodra jou opdrag nagesien is en vir jou beskikbaar is.

## BYLAAG D

### Opdrag aan studente vir skryfstukke wat deel vorm van korpus 2

#### AGLA 121

#### Akademiese skryfstuk

Neem asseblief kennis dat hierdie opdrag huiswerk is vir assessering. Hierdie is 'n baie belangrike opdrag wat 25% van jou deelnamepunt sal tel. Begin dus nou reeds hieraan werk en vra jou dosent betyds oor enigiets wat vir jou onduidelik is. Jy kan ook die skryflaboratorium (me. Zhandi van Zyl by 016 910 3468) kontak indien jy hulp met die skryfproses benodig.

#### Tema:

Die invloed van MIV/Vigs op Suid-Afrika

#### Opdrag:

Skryf 'n gestruktureerde argumentatiewe opstel waarin jy **vanuit jou studierigting** die invloed van MIV/Vigs op Suid-Afrika krities evalueer.

#### Lengte:

Die inhoud (met ander woorde die inleiding, liggaam en slot van jou opdrag met subopskrifte) mag nie langer as 500 woorde wees nie, maar ook nie korter as 400 woorde nie. Neem kennis dat enige teks wat meer as 500 woorde is, nie in ag geneem sal word tydens die nasienproses nie.

#### Bronnelys:

In die opdrag moet **minstens 2 van die bronne wat ons lys** gebruik word en **ook minstens 2 van jou eie bronne** (waarvan een 'n boek moet wees). Dit kan elektroniese bronne op die internet, artikels of boeke insluit. Selekteer die bronne wat gebruik word versigtig, en sien toe dat dit aansluit by die sentrale fokus van die opstel. Maak ook seker dat **teksverwysings en bronnelys** korrek hanteer word en aan die stylbeginsels, soos deur die NWU voorgeskryf, voldoen.

Hier volg skakels na bronne op die internet wat jy kan raadpleeg:

<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/34-van-SA-studente-het-MIVvigs-20100329>

<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/18-miljoen-leerlinge-leef-met-MIVvigs-20100216>

<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/JZ-se-toets-vir-MIVvigs-was-nie-n-geheim-nie-20100408>

<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/Grootste-veldtog-nog-teen-MIVvigs-begin-gou-20100317>

<http://www.beeld.com/Suid-Afrika/Nuus/Minder-sterf-maar-vigs-se-syfers-hoog-20091103>

<http://www.dieburger.com/Suid-Afrika/Nuus/Gender-ongelykheid-lei-tot-MIV-by-vroue-20100615>

<http://www.dieburger.com/Suid-Afrika/Nuus/Verbreek-taboes-en-praat-oor-seks-en-MIV-20100119>

<http://www.dieburger.com/Wereld/Nuus/Britse-besoekers-gewaarsku-oor-vigs-20091011>

<http://www.rapport.co.za/Rubrieke/JanJanJoubert/Sien-dit-as-belegging-nie-las-20091212>

<http://www.rapport.co.za/printArticle.aspx?iframe&aid=b3b36a19-3f19-4cf7-85e8-ddd26962680b&cid=2315>

### **Uitleg:**

Jou opdrag moet bestaan uit 'n titelblad, inhoudsopgawe, inhoud en bronnelys. Meer inligting hieroor volg in die tweede gedeelte van hierdie dokument, getiteld "Handleiding vir die tegniese aspekte van 'n akademiese opstel".

Maak asseblief seker dat jou taak aan die volgende spesifikasies voldoen:

Lettertipe: Arial

Lettergrootte: 11 pt. (opskrifte nie groter nie as 14 pt.)

Lynspasiëring: 1.5

Kantlyne: 2.5 cm aan elke kant

### **Datum van indiening:**

23 September 2010 **voor** 17:00 via eFundi

GEEN LAAT OPDRAGTE SAL AANVAAR WORD NIE.

### **Asseseringstabel:**

Die volgende Tabel sal gebruik word om jou skryfstuk te assesser:

<b>Hoofkomponent</b>	<b>Subkomponent</b>	<b>Gewig</b>	<b>Punt</b>
Teksstruktuur	Inleiding	5	

Kry nie punt as ontbreek/ onvoldoende	Probleemstelling ( <i>vigs is 'n probleem/het 'n impak</i> , kan in die vorm van 'n vraag, kontekstualisering) <b>1</b> Argumentstruktuur (Gee hoofpunte) Het hulle dit in die opstel in hierdie <u>volgorde</u> bespreek – moet ooreenstem <b>1</b> Het hulle die punte bespreek (nie net genoem en dan nie bespreek nie) <b>1</b> Noem hoofpunte <b>1</b> Uit watter oogpunt/invashoek <b>1</b>		
	Opskrifte en paragrafering Opskrifte moet paragraafinhoud reflekteer <b>1</b> Een gedagte per paragraaf <b>1</b>	2	
	Samevatting Moet inleiding reflekteer <b>2</b>	2	
Argumentasie	Stelling + ondersteuning (as dit nie so is nie -1 per geval maks 5)	5	
	Oorgange tussen paragrawe (fisiese oorgangsin ontbreek -1 per geval tot maks 5)	5	
	Aaneenryg van aanhalings (-1 per geval tot maks 5)	5 maks	
	Gebruik van diskoersmerkers (vir elke merker wat korrek gebruik is 1 punt tot maks 5) (verkeerd -1 tot maks 5) (glad nie 0)	5	
Teksverwysings	Korrekte verwysings binne teks (sien negatief na -1 per fout tot maks 5) Tegnies Leestekens sit die punt buite/binne die aanhalingstekens volgens voorskrif <b>1</b> aanhalingstekens korrek <b>1</b>	6	

	<p>Sinsluiting <b>1</b></p> <p>Hoofletters <b>1</b></p> <p>Afwisselend van ww. gebruik maak (betoog, konstateer, sê) <b>2</b></p>		
	<p>Bronkeuse</p> <p>Aantal <b>1</b></p> <p>minstens 2 eie, 2 voorgeskrewe</p> <p>Geloofwaardigheid <b>1</b></p> <p>Bronnelys volgens standaard <b>8</b></p> <p>(tegnies -1 per soort fout maks. 3)</p>	10	
<p>Akademiese styl</p> <p>(sien negatief na -1 per fout m.a.w. kan net 1 punt aftrek vir die eerste keer wat elke soort fout voorkom tot maks 5)</p>	<p>Persoonlike voornaamwoord "Ek"</p> <p>Afkortings</p> <p>Emotiewe taal</p> <p>Akronieme (sê nie waarvoor dit staan nie)</p> <p>Informele taal</p> <p>Foutiewe woordkeuse – semanties gesproke</p> <p>Oordadige herhaling van dieselfde woord (stoplappe)</p>	5	
<p>Tegniese afronding</p>	<p>Titelblad</p> <p>Volgens voorskrif <b>1</b></p> <p>Akademiese voorskrif</p> <p>Bladsynommers</p> <p>Het student bladsynommers <b>1</b></p> <p>Begin die nommers op inleidingsbladsy <b>1</b></p> <p>Opskrifte</p> <p>Is opskrifte logies genommer <b>1</b></p> <p>Konsekwent geformateer (lettertipe, grootte, onderstreping of vet druk al dan nie) <b>1</b></p>	5	
<p>Spelling, interpunksie (uitsluitend</p>	<p>-1 punt per fout</p> <p>Bv.</p>	12 maks	

bronverwysings) en grammatika	Enkel “nie” “mees belangrikste” Passiewe vorm Anaforiese verwysing		
Plagiaat	As turn-it-in 50% wys maak dan die verslag oop. Indien wel plagiaat (nie net ooreenkoms) dan: -25 punte vir 50% plagiaat -37 punte vir 75% plagiaat -50 punte vir 100% plagiaat		
<b>TOTAAL:</b>		<b>[50]</b>	<b>[50]</b>

**Die geskakeerdes tel nie vir die groototaal nie. Trek bloot die hoeveelheid punte daarin van groototaal af.**

### **Baie belangrik:**

Neem asseblief kennis dat alle skryfstukke volledig op eFundi ingedien moet word en maak seker jy laai jou opdrag voor die afsnytyd. Inligting omtrent die gebruik van eFundi kan agter in die AGLA 121-studiegids gevind word. As jy onseker is of jy die taak betyds gaan kan laai, laai dit eerder 'n rukkie voor die tyd op eFundi, want jy sal nie toegelaat word om 'n taak selfs net 'n paar sekondes laat te laai nie.

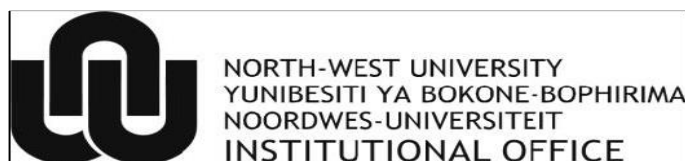
GEEN hardekopie-take sal aanvaar word nie en GEEN take mag tydens klastyd ingedien word nie.

Jou taak sal ook deur “Turnitin” geëvalueer word om te verseker dat daar nie geplageier word nie. Diegene wat wel geplageier het sal nul vir die taak kry en verdere dissiplinêre aksies kan ook deur die universiteit geneem word, wat tot gedeeltelike of algehele skorsing kan lei.

### **Die uitslag en nagesiende opdragte:**

Die opdragte sal elektronies nagesien word, kommentaar sal bygevoeg word en dit sal kort na die universiteitsreses via eFundi teruggestuur word. Daar sal 'n e-posboodskap via eFundi vir jou gestuur word sodra jou opdrag nagesien is.

## BYLAAG E



### INGELIGTE TOESTEMMING

Beste Student

Ek is 'n M.A.-student by die Noordwes-Universiteit se Vaaldriehoekcampus en spesialiseer in Afrikaanse taalkunde. Ten einde my beoogde navorsing te kan doen, het ek tekste nodig wat deur eerstejaar akademiese geletterdheidstudente geskryf is. Hierdie tekste sal ontleed word na aanleiding van bepaalde konvensiemiddele wat in akademiese skryfwerk voorkom.

Hierdie teks sal op geen wyse 'n invloed hê op jou assesseringspunte vir die AGLA111-module nie, en sal ten alle tye anoniem hanteer word. Die projek is vrywillig en jy kan dus kies om nie hieraan deel te neem nie. Indien jy wel besluit om hieraan deel te neem gee jy terselfdertyd ook toestemming dat die resultate wat uit hierdie tekste verkry word, vir navorsingsdoeleindes gebruik en gepubliseer mag word.

Hoe die skryftaak werk:

Volg die instruksies op die werkkaart en skryf 'n argumentatiewe, goed gestruktureerde, akademiese teks oor die bepaalde onderwerp. Die skryftaak moet tydens die ontmoetingsgeleentheid op 'n skoon vel papier met lyntjies gedoen word. Maak asseblief seker dat jy jou naam en van, studentenummer, asook jou klas se groepnommer op beide die werkkaart, sowel as op die lyntjiespapier aantoon. Hierdie inligting sal slegs vir datavaslegging gebruik word. Handig beide die dokumente in wanneer jy dit voltooi het. Ongeveer 30 minute sal toegelaat word vir die voltooiing van hierdie skryftaak. Let wel dat dit 'n individuele opdrag is en dat geen hulp van 'n medestudent aanvaar mag word nie.

Indien jy kies om vrywillig deel te neem aan hierdie skryftaak, voltooi asseblief die onderstaande afdeling.

By voorbaat dankie

Adéle Jordaan  
Moet asseblief nie afskeur nie.

#### **Toestemming**

Studentenommer \_\_\_\_\_

Naam en van \_\_\_\_\_

Kursus \_\_\_\_\_ Hoofvakke \_\_\_\_\_

Kontaknommer \_\_\_\_\_

Hiermee verklaar ek dat ek kennis geneem het van die skryftaak se doel en inhoud. Ek is vrywillig bereid om daaraan deel te neem en bevestig terselfdertyd dat die resultate hiervan vir navorsingsdoeleindes gebruik en gepubliseer mag word.

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum