

# **Leesbegrip en konjunksie as elemente van akademiese geletterdheid: intervensie deur middel van die sluitingsprosedure**

E. Venter

B.A. Honneurs (Afrikaans en Nederlands)

201036346

Verhandeling voorgelê vir die graad *Magister Artium* in Afrikaans en Nederlands aan die  
Vaaldriehoekcampus van die Noordwes-Universiteit


Studieleier: Dr M. Esterhuizen

Mei 2014

Vanderbijlpark

## **VERKLARING**

Hiermee verklaar ek dat die werk in hierdie verhandeling my eie oorspronklike werk is en dat ek nie voorheen die studie in geheel of dele daarvan ingehandig het om enige ander kwalifikasie te behaal nie.



---

**Elmarie Venter**

**Datum:** 5 November 2013

## **DANKBETUIGING**

Graag bedank ek die volgende persone vir die bydrae wat hulle tot my studie gemaak het:

My Hemelse Vader wat my versterk, gelei en gehelp het om die nodige karaktergroei te ondergaan deur die verloop van hierdie studie.

My studieleier, dr. Ia Esterhuizen, vir haar kundigheid, leiding, geduld, beskikbaarheid en spoedige antwoorde op my e-posse.

Prof. Bertus van Rooy vir sy kundigheid, bereidheid om te help en verstaanbare verduidelikings betreffende die statistiese aspek van hierdie studie.

Die NWU vir die finansiële bydraes wat gemaak is om die studie te voltooi.

Die personeel van die NWU, Vaaldriehoekcampus se biblioteek vir hulle bereidheid en spoedige reaksie wanneer ek hulp met soektogte nodig gehad het.

Die personeel van die Skool vir Tale (NWU, Vaaldriehoekcampus), en, in die besonder my mededosente, Adele Jordaan en Mari-Leigh Pienaar, wat gehelp het met die intervensie, sowel as Christine van Aardt vir die aanmoediging wat sy gebied het.

Die AGLA111-studente van 2009-2010 wat hulle toestemming gegee het en bereid was om die intervensie mee te maak.

My werkgewer en kollegas vir die tyd wat toegestaan is om die studie te voltooi, in die besonder Daniella McLeod dat sy vir my ingestaan het.

My man, Nico Venter, vir sy bereidheid om te luister en saam met my te bid.

My familie, Johan en Thelma van Rooyen, Michael van Rooyen, Gys en Jeanine van Rooyen, Annemarie en Barry Barnard en Marietha Venter dat hulle my aangemoedig het om hierdie reis te begin en deur te druk, vir hulle finansiële bydraes, emosionele ondersteuning, opofferinge en gebede.

Al my vriende en vriendinne vir die ondersteuning wat hulle gebied het. In die besonder, Bettinah Chipimpi en Karen du Preez, vir hulle raad, bemoedigende woorde en gebede.

## ABSTRACT

**Key words:** academic literacies, reading, reading comprehension, conjunctions, cloze tests

Upon entering tertiary education students have to undergo development with regard to the way in which information is gathered, processed and produced because the academic context (secondary environment) is different to the primary context in so many ways. Students have to acquire the identity or discourse of the secondary environment, in other words they must learn how to behave, interact, believe, speak, read and write in an academic way (Gee, 1996:viii). When students have acquired the identity of the secondary environment they are well on their way to a successful academic career.

The choice has been made to focus on one component of identity, namely *reading*, and specifically *academic reading*. The latter concept is defined as the process to accept, reject and synthesize incoming information from various sources – the guiding principle in this process is the aim of theorizing. It was found that comprehension of the semantics and function of conjunction markers played an important role in the academic reading process. And that the cloze test is a good method to teach comprehension of conjunction markers. The aim of the current study is to establish whether the use of cloze tests, focused on conjunction markers, will improve academic reading comprehension, within the framework of academic literacy.

The empirical research was conducted amongst first year students at the North-West University, Vaal Triangle Campus. Participants were selected using the following criteria: they had AGLA111 and they were first year students during 2008-2010. As basis for this research a pretest-posttest control group experimental design was used. The nature of this research is quantitative and a null-hypothesis (H<sub>0</sub>) was formulated: cloze tests as a teaching method will not improve reading comprehension.

Six sets of data were used for this investigation: the January 2008 results, the June 2008 results, the January 2009 results, the June 2009 results, the January 2010 results and the June 2010 results. These sets of data were compared using independent t-tests to establish whether the means were statistically significant. The sets of data were compared looking at

- the TAG as a whole and
- only the questions that involved conjunction markers.

The test in January is written before students commence with their studies and the test in June is written after they have received intervention by way of the academic literacy module. The only intervention in 2008 was the standard academic literacy module – this group serves as the control group. During 2009, besides the standard intervention, students underwent five weeks of cloze tests with conjunction markers as focus – this was the pilot study. The experimental group which had standard intervention as well as nine weeks of cloze tests, was the group of 2010.

The results of the experiment show that the effect size was big with regard to the results of the TAG as a whole and medium with regards to the questions that involve conjunction markers. The results were statistically significant in both cases and the mean of the post tests were higher in each event.

The finding is that cloze test training focussed on conjunction markers is a good method for improving academic reading comprehension, but more research is still necessary.

## OPSOMMING

**Sleutelwoorde:** akademiese geletterdheid, lees, leesbegrip, konjunksiemerkers, sluitingsprosedure

Studente moet ontwikkeling ondergaan ten opsigte van die wyse waarop daar inligting in die akademiese sfeer gesoek, geprosesseer en geproduseer word, omdat die konteks van die akademie (die sekondêre omgewing) soveel van die primêre konteks verskil. Studente moet die identiteit of die diskoers van die sekondêre omgewing aanleer, met ander woorde hulle moet leer om op 'n akademiese manier op te tree, interaksie met mense te hê, waarde aan konkrete en abstrakte elemente te koppel, te dink, te glo, te praat, te lees en te skryf (Gee, 1996:viii). Wanneer studente die identiteit van die sekondêre omgewing aangeleer het, is hulle goed op dreef om suksesvolle akademiese loopbane te hê.

Daar is gekies om op een van die komponente te fokus wat deel is van identiteit en dit is *lees* – meer spesifiek *akademiese leesbegrip*. Laasgenoemde word gedefinieer as die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar, te verwerp en te sintetiseer met teoretisering as einddoel. Verder is gevind dat begrip van die semantiek en funksie van konjunksiemerkers 'n noemenswaardige rol kan vertolk tydens die akademiese leesbegripsproses en dat die sluitingsprosedure 'n goeie middel is om die begrip van konjunksiemerkers aan studente te onderrig. Die mikpunt van die huidige studie is om, binne die raamwerk van akademiese geletterdheid, ondersoek te doen na die moontlikheid van verbetering van leesbegrip deur die onderrig van konjunksiemerkers met behulp van die sluitingsprosedure.

Die ondersoek is onder sekere groepe eerstejaarstudente aan die Noordwes-Universiteit se Vaaldriehoekskampus geloods. Die selektering van deelnemers is deur die volgende kriteria gelei, te wete deelname aan die AGLA111-module van die jare 2008-2010. As basis vir die empiriese navorsing is gebruik gemaak van 'n voor-na-toets-eksperimentele-ontwerp. Die ondersoek is kwantitatief van aard en 'n nul-hipotese ( $H_0$ ) is vir die studie geformuleer: die sluitingsprosedure as onderrigmiddel sal nie lei tot verbeterde leesbegrip nie.

Die data wat vir die ondersoek gebruik is, is ses stelle studentepunte: Januarie 2008-uitslae, Junie 2008-uitslae, Januarie 2009-uitslae, Junie 2009-uitslae, Januarie 2010-uitslae en Junie 2010-uitslae. Die ses stelle data is vergelyk deur middel van onafhanklike t-toetse om vas te stel of die gemiddelde tellings statisties beduidend van mekaar verskil het. Die data wat hier ter sprake is, is op twee wyses vergelyk:

- die TAG in geheel en
- slegs die vrae wat konjunksiemerker betrek.

Die Januaretoetse is afgelê voordat studente met hulle eerstejaar begin het en die Junietoetse is afgelê na afloop van die akademiese geletterdheidsintervensie. In 2008 is slegs die akademiese geletterdheidsmodule (dit is die standaard intervensie wat alle eerstejaarstudente ontvang) as intervensiemetode gebruik en hierdie jaar se studente dien as 'n kontrole groep. Tydens 2009 is behalwe die standaard intervensie ook vir vyf weke, een keer per week onderrig verskaf deur middel van die rasioneel-sluitingsprosedure met konjunksiemerker as fokus. Laasgenoemde is die loodsondersoek. Die eksperimentele groep was die eerstejaarstudente van 2010 en het behalwe vir die standaardintervensie ook vir nege weke lank onderrig ontvang deur middel van die sluitingsprosedure.

Die resultate van die eksperiment toon dat die effekgrootte groot is met betrekking tot die prestasie in die TAG en medium is met betrekking tot die prestasie in vrae wat konjunksiemerker betrek het. Die uitslae van beide resultate is statisties beduidend; en die gemiddeld van die natoetse is telkens hoër as die gemiddeld van die voortoetse.

Die bevinding is dat opleiding deur middel van die sluitingsprosedure, gefokus op konjunksiemerker, 'n goeie metode is om akademiese leesgebrui te verhoog, maar verdere navorsing is steeds nodig in die verband.

## INHOUD

ABSTRACT .....	iii
OPSOMMING .....	v
TABELLE .....	x
FIGURE .....	xi
LYS VAN AFKORTINGS .....	xii
LYS VAN DEFINISIES .....	xiii
HOOFSTUK 1: INLEIDING .....	1
1.1 Kontekstualisering en probleemstelling.....	1
1.1.1 Akademiese geletterdheid by die NWU, VDK .....	1
1.1.2 Die verband tussen akademiese geletterdheid en lees.....	3
1.1.3 Lees op tersiêre vlak .....	4
1.1.4 Konjunksiemerkers .....	7
1.1.4.1 Konjunksiemerkers en leesbegrip .....	7
1.1.4.2 Die aard van konjunksiemerkers .....	8
1.1.5 Die sluitingsprosedure as intervensiemiddel .....	10
1.2 Metodologie.....	12
1.2.1 Literatuurstudie.....	12
1.2.2 Intervensie.....	12
1.2.3 Veranderlikes, ontwerp en dataversameling .....	13
1.2.4 Data-analise .....	13
1.3 Navorsingsvrae .....	14
1.4 Navorsingsdoelwitte .....	15
1.5 Etiese verantwoording van die studie .....	15
1.6 Oorsig van studie.....	15
HOOFSTUK 2: TEORETIESE AGTERGROND .....	17
2.1 Inleiding.....	17
2.2 Akademiese geletterdheid.....	18
2.2.1 Die ontstaan van akademiese geletterdheid .....	19
2.2.2 Definisie van akademiese geletterdheid.....	21
2.2.3 Primêre en sekondêre diskoers.....	23
2.2.4 Identiteit.....	24
2.2.5 Modelle van akademiese geletterdheid .....	25
2.2.6 Navorsingstemas.....	30
2.2.7 Die verskil tussen primêre diskoers en sekondêre diskoers .....	32
2.2.7.1 Inligtingsgeletterdheid .....	33

2.2.7.2	Denke .....	39
2.2.7.3	Taal .....	42
2.2.7.4	Lees .....	44
2.2.7.5	Skryf .....	52
2.2.8	Samevatting .....	57
2.3	Leesbegrip .....	58
2.3.1	Die aard van lees .....	58
2.3.2	Die aard van leesbegrip .....	60
2.3.3	Leesstrategieë .....	62
2.3.4	Teksstruktuur .....	64
2.3.5	Konjunksiemerkers en teksstruktuur .....	66
2.4	Konjunksiemerkers .....	77
2.5	Sluitingsprosedure .....	84
2.6	Samevatting .....	86
HOOFSTUK 3: METODOLOGIE .....		87
3.1	Inleiding .....	87
3.2	Deelnemers .....	88
3.3	Vorbereiding van intervensiemateriaal .....	88
3.4	Implementering van intervensie .....	91
3.5	Veranderlikes en beperkings .....	92
3.6	Loodsondersoek .....	94
3.7	Dataversameling .....	95
3.8	Dataverwerking .....	96
3.8.1	Vrae wat konjunksiemerkers betrek .....	97
3.8.2	Statistiese verwerkings .....	102
3.9	Samevatting .....	103
HOOFSTUK 4: RESULTATE EN INTERPRETASIE .....		104
4.1	Inleiding .....	104
4.2	Teoretiese begronding teenoor empiriese resultate .....	104
4.3	Resultate .....	105
4.4	Samevatting .....	110
HOOFSTUK 5: BEVINDINGS, GEVOLGTREKING EN SLOT .....		111
5.1	Inleiding .....	111
5.2	Vernaamste bevindings .....	111
5.2.1	Bevindings betreffende akademiese geletterdheid en lees .....	111
5.2.2	Bevindings betreffende konjunksiemerkers en sluitingsprosedure .....	113
5.2.3	Samevatting .....	113

5.3	Leemtes in die literatuur en praktyk.....	113
5.4	Bevindings betreffende hipotese en aanbeveling .....	114
5.5	Verdere moontlike navorsing .....	115
5.6	Samevatting en slot .....	116
BRONNELYS.....		117
ADDENDUM A.....		144
ADDENDUM B.....		<a href="#">146</a>

## TABELLE

Tabel 1.1	Prestasie bo 60% in TAG (NWU, VDK)	2
Tabel 1.2	Vergelykings wat geld vir intervensie	14
Tabel 2.1	Antwoorde op die vraag: "Is there anything you would like to tell us about your experience with IT in or out of modules?"	37
Tabel 2.2	Reaksie op die stelling: "When I entered University, I was adequately prepared to use IT as needed in my modules."	38
Tabel 2.3	Akademiese leesvaardighede en tekskenmerke	51
Tabel 2.4	Algemene strategieë vir effektiewe lees	62
Tabel 2.5	Indeling van konjunksiemerkers	78
Tabel 2.6	Indeling van metadiskoers	82
Tabel 3.1	Deelnemers aan intervensie	88
Tabel 3.2	Onderwerpe van tekste vir sluitingsprosedure	89
Tabel 3.3	Sluitingsprosedure weglatings in 2009	94
Tabel 3.4	Voor- en natoetsdatums vir kontrolegroep, loodsondersoek en eksperiment	95
Tabel 3.5	Voorbeeld van datavaslegging	95
Tabel 3.6	Antwoorde op vrae uit TAG 2008 wat begrip van konjunksiemerkers vereis	98
Tabel 3.7	Antwoorde op vrae uit TAG 2009 wat begrip van konjunksiemerkers vereis	99
Tabel 3.8	Antwoorde op vrae uit TAG 2010 wat begrip van konjunksiemerkers vereis	98
Tabel 3.9	Vrae in TAG 2008-2010 wat konjunksiemerkers betrek	102
Tabel 4.1	Statistiese resultate van TAG 2008	106
Tabel 4.2	Statistiese resultate van TAG 2009	106
Tabel 4.3	Statistiese resultate van TAG 2010	105
Tabel 4.4	Beskrywende verbetering van TAG in geheel	108
Tabel 4.5	Beskrywende verbetering van vrae wat konjunksiemerkers betrek	108
Tabel 4.6	Onafhanklike t-toetse op TAG in geheel	109
Tabel 4.7	Onafhanklike t-toetse van vrae wat konjunksiemerkers betrek	109

## FIGURE

Figuur 2.1	Lyspatroon vir goedere beskikbaar by straathandelaars in Indië	67
Figuur 2.2	Webpatroon vir 'n Kurkboom	68
Figuur 2.3	Matrikspatroon vir krokodilsoorte	69
Figuur 2.4	Opeenvolgingspatroon vir die bou van 'n bewersedam	70
Figuur 2.5	Oorsaak-gevolgpatroon vir suurreën	70
Figuur 2.6	Probleem-oplossingspatroon vir fietsry skool toe	71
Figuur 2.7	Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een en twee van teks 2.1	73
Figuur 2.8	Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een, twee en drie van teks 2.1	74
Figuur 2.9	Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een, twee, drie en vyf van teks 2.1	75
Figuur 2.10	Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een, twee, drie en vyf van teks 2.1 met vlakke	76
Figuur 2.11	Posisionering van akademiese geletterdheid, leesbegrip en konjunksiemerkers	86
Figuur 3.1	Voorbeeld van sluitingsprosedure	90
Figuur 3.2	Skematiese voorstelling van intervensie	97

## LYS VAN AFKORTINGS

AARP	Alternative Admissions Research Project
AAC&U	Association of American Colleges and Universities
ACLITS	Academic Literacies
EAL	English as an additional language
EAP	English for Academic Purposes
EFL	English as a Foreign Language
ESAP	English for Specific Academic Purposes
ESP	English for Specific Purposes
ESPG	English for Specific Purposes Genre-Based
EPP	English for Professional Purposes
ESL	English as a Second Language
IELTS	International English Language Testing System
NWU, VDK	Noordwes-Universiteit, Vaaldriehoekcampus
PTEEP	Placement Test in English for Educational Purposes
SAQA	South African Qualifications Authority
T2	Tweede Taal
TAG	Toets van akademiese geletterdheid
TALL	Test of academic literacy levels
UCLA ESLPE	University of California English as a Second Language Placement Exam
UPSET	Understanding and Processing Language in Complex Settings

## LYS VAN DEFINISIES

Akademiees leesbegrip	Akademiees leesbegrip is die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar, verwerp en te sintetiseer met teoretisering as einddoel.
Akademiees omgewing	Die doelwit van die akademiese omgewing is teoretisering (Northedge, 2003:24). Alle aktiwiteite binne hierdie omgewing vind plaas op so manier dat die doelwit van die akademie bereik kan word. Die identiteit wat hier gebruik word, verskil van die een wat buite die akademiese omgewing gebruik word. Ander terme wat gebruik word om die akademiese omgewing te bedoel, is tersiêre konteks, akademiese sfeer en variante van hierdie terme.
Alledaagse omgewing	Die doelwit van die alledaagse omgewing is groepsvorming (Northedge, 2003:23). Alle aktiwiteite vind plaas op so manier dat die doelwit van die alledaagse omgewing bereik kan word. Die identiteit wat hier gebruik word, verskil van die een wat in die akademiese omgewing gebruik word. Ander terme wat gebruik word om die alledaagse omgewing te bedoel, is primêre konteks, alledaagse sfeer en variante van hierdie terme.
Bronteks	Die oorspronklike teks is die bronteks. In hierdie studie is dit die gekose rubrieke wat deur Wilhelm Jordaan geskryf is.
Doelteks	Die bronteks word gebruik om 'n verwerkte teks te skep, dit is die doelteks. In hierdie studie is dit 'n parafrase wat deur Skrywer geskep is.
Identiteit / diskoers	Identiteit / diskoers <sup>1</sup> is 'n manier om <ul style="list-style-type: none"><li>• op te tree;</li><li>• interaksie met mense te hê;</li></ul>

---

<sup>1</sup> Identiteit en diskoers is nie sinonieme nie, maar as gevolg van die wyse waarop hierdie begrippe funksioneer in hierdie studie, word dit as sinonimies gebruik.

- waarde aan konkrete en abstrakte elemente te koppel;
- te dink;
- te glo;
- te praat;
- te lees; en
- te skryf

wat 'n mens aanleer om te kan funksioneer binne 'n sekere gemeenskap. Hierdie gemeenskap kan onder andere die akademiese of alledaagse omgewing wees.

Lees	Lees is die proses om geskrewe taal te verstaan (Rumelhart, 2004:1149).
Leesbegrip	Leesbegrip is die geheelindruk wat mense van 'n teks vorm. Leesvaardighede + leesvermoë = leesbegrip
Leesvaardighede	Leesvaardighede is daardie verskillende akademiese leesvaardighede wat uit insigte van Weideman (2003a:xi) en andere na vore kom en wat deur studente aangewend word om die doelwit van die akademie te bereik, naamlik teoretisering.
Leesvermoë	Die leser se vermoë om die verskillende leesvaardighede op so 'n wyse toe te pas dat die doelwit van die akademiese omgewing bereik word, is leesvermoë.
Primêre identiteit	Die primêre identiteit is die identiteit wat 'n persoon het as gevolg van interaksie in die alledaagse omgewing.
Sekondêre identiteit	Die sekondêre identiteit is die identiteit wat 'n persoon het as gevolg van interaksie in die akademiese omgewing.
Sluitingsprosedure	Die sluitingsprosedure is 'n teks waar sekere woorde weggelaat is. Daar word van 'n populasie verwag om die ontbrekende woorde in te vul. Hierdie prosedure word vir verskeie doelwitte aangewend, onder andere om die

leesbaarheid van tekste te bepaal, deelnemers se taalvaardigheid te toets of as opleidingsmiddel (soos wat dit in hierdie studie gebruik is).

## HOOFSTUK 1: INLEIDING

### 1.1 Kontekstualisering en probleemstelling

Die reaksie op die gebrek aan akademiese sukses van tersiêre studente word gevind in ondersteuningsintervensies en akademiese ontwikkelingsprogramme wat by verskeie Suid-Afrikaanse universiteite op die been gebring is (Alexander *et al.*, 2005; Johl, 2002; McKenna, 2003; Parkinson *et al.*, 2008; Van Dyk, 2005; Van Schalkwyk, 2008; Weideman, 2003b), waarvan sommige veral op die ontwikkeling van akademiese taalvaardigheid fokus (Butler, 2006; Loock & De Wet, 2010:90; Van Dyk & Weideman, 2004a). In weerwil hiervan is daar 'n afname betreffende studente wat hulle studie suksesvol voltooi en dosente kla dat studente nie kan lees en skryf op 'n kritiese en analitiese manier nie, nie tussen feite en menings kan onderskei nie, nie kan herken wat bewyse vir argumente is nie en ook nie die diskoers van 'n dissipline kan vasvang nie (Van Schalkwyk, 2008:2). Die begrip wat die voorgenoemde vaardighede saamvat is *akademiese geletterdheid* (Fraser & Killen, 2005; Lea & Street, 1998; Moore *et al.*, 1998; Van Dyk & Weideman, 2004a; Weideman, 2003a; Woollacott & Henning, 2004).

Die mikpunt van die huidige studie is om, **binne die raamwerk van akademiese geletterdheid, ondersoek te doen na die moontlikheid van verbetering van leesbegrip deur die onderrig van konjunksiemerkers met behulp van die sluitingsprosedure**. Die ondersoek is geloods onder eerstejaarstudente aan die NWU, VDK (Noordwes-Universiteit, Vaaldriehoekcampus). Vervolgens sal die rasionaal vir die studie uiteengesit word deur eerstens die konteks rondom akademiese geletterdheid by die genoemde kampus te bespreek, tweedens die verband tussen akademiese geletterdheid en lees aan te toon, derdens lees op tersiêre vlak onder die loep te neem, vierdens na aspekte rondom konjunksiemerkers te kyk en laastens 'n bespreking te gee van waarom die sluitingsprosedure as intervensiemiddel gekies is.

#### 1.1.1 Akademiese geletterdheid by die NWU, VDK

Lea en Street (1998:160) dui op die belangrikheid van akademiese geletterdheid: "Academic literacy practices – reading and writing within disciplines – constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study." Omdat akademiese geletterdheid dan 'n sentrale rol speel in die leerproses, is dit nodig om te verseker dat studente oor hierdie vaardigheid beskik.

Om vas te stel of eerstejaarstudente aan die NWU oor die nodige akademiese geletterdheidsvlak beskik, skryf hulle voor die aanvang van hulle studie 'n plasingstoets (Van Dyk, 2005:41). Hierdie toetse word onderskeidelik die TAG (Toets van akademiese geletterdheid) en TALL (Test of academic literacy levels) genoem en is ontwikkel deur die Eenheid vir Akademiese Geletterdheid aan die Universiteit van Pretoria. Die doel van die plasingstoetse “is not to exclude students from study opportunities [...] but to determine whether their level of academic literacy puts them at risk in their studies” (Van Dyk & Weideman, 2004a:15). Hierdie toetse meet of studente oor die vaardighede beskik wat Weideman (2003a:xi) identifiseer as noodsaaklik vir akademiese geletterdheid (kyk ook Van Dyk & Weideman, 2004a:16-17).

Uit die resultate van die TAG word 'n afwaartse neiging gesien. Die volgende tabel van Verhoef (2009) toon persentasiegewys hoeveel studente bo 60% vir die TAG behaal het by NWU, VDK<sup>2</sup>.

**Tabel 1.1 Prestasie bo 60% in TAG (NWU, VDK)**

2004	2005	2006	2007	2008	2009
75/154 <sup>3</sup>	104/169	57/179	49/193	48/165	66/237
48.7%	61.5%	31.8%	25%	29%	27.8%

**Bron:** Verhoef, M. 2009. Ongepubliseerde verslag. Vanderbijlpark. (Ongepubliseer).

Die studie van Van der Slik en Weideman (2007) toon insgelyks aan dat prestasie in die TAG/TALL tydens 2005 tot 2007 jaarliks swakker word. Die voorgenoemde skrywers bevind ook dat die TAG/TALL jaarliks moeiliker word.

Studente wat nie die TAG slaag nie, moet die akademiese geletterdheidsmodule, AFNL116 (vanaf 2010: AGLA111) neem wat in die eerste semester van studente se eerstejaar aangebied word. Uit klasgesprekke met hierdie studente is gevind dat hulle 'n negatiewe gesindheid teenoor die module het, hulle voel deelname aan AGLA111 'n refleksie is van hulle intellektuele vermoëns. Verdere redes vir hierdie studente se negatieweiteit is dat die module verpligtend is en dat hulle nie die relevansie tot hulle studies insien nie. Die algemene gevoel is dat die universiteit hierdeur wil geld maak en nie studente se beste

<sup>2</sup> Voor 2004 is 'n ander akademiese geletterdheidstoets geskryf.

<sup>3</sup> Hoeveelheid studente

belange op die hart dra nie. Nie net is die studente se gesindheid problematies nie, maar ook die effektiwiteit van AGLA111 word bevraagteken.

Die fokus van die kurrikulum is op *taal* en 'n mens sou verwag dat die intervensie van die module 'n positiewe invloed sou hê op studente se akademiese taalvermoë. So 'n mikpunt word gesien in die module-uitkoms asook doel van AFNL116 wat telkens *taa/* vooropstel. Die Jaarboek (2009) van die VDK gee die volgende module-uitkoms: "Die leerder moet oor die nodige kennis, houding en vaardigheid [...] beskik sodat die vernaamste metakognitiewe taalstrategieë vir akademiese studie gedemonstreer kan word." In die studiegids word gemeld dat die doel van die module is om kennis te maak "met akademiese taal en die korrekte wyse waarop taal in 'n akademiese omgewing gebruik word. Omdat 'n mens in taal studeer, word al die opdragte aan die hand van tekste gedoen. Die vermoë om taalkontekste wat inligting van verskillende aard bevat, te ontleed, te verstaan en te gebruik, is dus baie belangrik ten einde mense in staat te stel om op verskillende lewenssterre en in verskillende beroepe effektief te funksioneer" (Taljard *et al.*, 2008:v).

Al bereik studente die verlangde *taalkonkoms*, bly die vraag of hulle *leesvermoë*<sup>4</sup> in die proses verbeter, want Pretorius (2002a:174-175) wys daarop dat 'n verbetering in taalvaardigheid nie noodwendig tot verbeterde leesvermoë lei nie – die omgekeerde hiervan is egter wel waar. Dus sal die fokus van hierdie studie nie op taalvaardigheid as geheel wees nie, maar op leesvermoë – met spesiale fokus op leesbegrip soos dit gedefinieer word binne die kader van akademiese geletterdheid (Afdeling 1.1.3; 2.2.7.4 & 2.3.2). Aan die einde van die semestermodule skryf die studente weer die TAG om vas te stel of hulle akademiese geletterdheidsvlak verbeter het al dan nie.

### **1.1.2 Die verband tussen akademiese geletterdheid en lees**

Die vraag ontstaan of studente wat wel die voorgenoemde eksamen slaag 'n verbetering in leesvermoë toon. Waarom leesvermoë? Volgens Weideman (2003a:xi) se lys van wat 'n akademiese geletterde persoon behoort te kan doen, is dit duidelik dat goeie akademiese taalvaardigheid en leesvermoë intrinsiek aan hierdie lys van vaardighede gekoppel is. Dit is ook die mening wanneer daar op sommige internasionale studies gelet word. Falk-Ross (2001/2002:278) wys byvoorbeeld daarop dat 'n gebrek aan leesstrategieë 'n nadelige invloed op akademiese geletterdheid het: "A small but significant number of U.S. first-year college students commence their studies with less than adequate reading comprehension

---

<sup>4</sup> 'n Uiteensetting van die begrippe volg.

strategies and enter developmental reading classes or attend assistance labs. [...] These students come unprepared for the academic literacy requirements that typically characterize college coursework."

Op grond van die voorafgaande gedagtegang word die posisie van lees binne akademiese geletterdheid soos volg gesien: een van die komponente van *akademiese geletterdheid* is *taalvaardigheid* (Jaarboek, 2009; Taljaard *et al.*, 2008:v), en een van die komponente van *taalvaardigheid* is *leesvermoë* (Pretorius, 2002b:174-175) wat aan *leesbegrip* gemeet word (Alderson, 2000:12). Ten opsigte van hierdie metings wys Alderson (2000:6) daarop dat die metode waarmee die leesproduk gemeet word, geëvalueer moet word op grond van die spesifieke aspek van leesbegrip wat dit betrek; die assesseringsmetode kan dus nie sonder meer aanvaar word as geldig nie. Die kwessie word verantwoord in die definisie van *leesbegrip* (Afdeling 1.1.3).

### **1.1.3 Lees op tersiêre vlak**

Die posisie van leesbegrip binne akademiese geletterdheid is aangetoon. Hierdie afdeling het dit ten doel om algemene agtergrond ten opsigte van *lees op tersiêre vlak* te verskaf en om die huidige studie tussen ander studies te situeer ten einde die gaping aan te dui wat die studie sal antwoord. Voorts sal op die noodsaaklikheid van goeie leesvermoëns gewys word asook dat eerstejaarstudente se leesvermoëns kommerwekkend is. Vervolgens sal die terme *leesvaardighede*, *leesvermoë* en *leesbegrip* gedefinieer word. Laastens sal navorsing genoem word, wat onlangs oor *lees op tersiêre vlak* gedoen is.

Die belang van leesvermoë in akademiese verband, en as essensiële vaardigheid in baie sektore van die samelewing, word deur verskeie navorsers beklemtoon, onder andere: Dreyer en Nel (2003); Esterhuizen (2004); Falk-Ross (2001/2002); Hubbard (2001); Pretorius (2001); Pretorius (2002 a & b); Pretorius (2003); Pretorius (2006); Pritchard *et al.* (1999); Rapp *et al.* (2007); Rings (1994); Strydom (1997); Van Rensburg en Weideman (2002).

Die volgende Suid-Afrikaanse navorsers meen dat die gebrekkige leesvermoë van eerstejaarstudente kommerwekkend is: Dreyer (1998); Dreyer en Nel (2003); Falk-Ross (2001/2002); Hugo (2001); Klopper (2001); Martino en Hoffman (2002); Pretorius (2000); Pretorius (2002a; 2003); Van Wyk (2001).

Weens die belangrikheid van lees en die afname in leesvermoë, het hierdie studie dit ten doel om verslag te lewer met betrekking tot 'n intervensiemetode wat leesbegrip van eerstejaarstudente moontlik sal verbeter. Ten einde effektiewe kommunikasie in die verslag moontlik te maak moet eers duidelikheid oor die begrippe *leesvaardighede*, *leesvermoë* en *leesbegrip* verkry word. Die doelwitte van die akademiese leesproses word gesien as om akademiese talige konvensies te verstaan en om aktief deel te neem aan die inhoud van akademiese tekste. Met hierdie doelwitte in gedagte sal die onderskeid tussen genoemde begrippe soos volg geld: *Leesvaardighede* is daardie verskillende akademiese leesvaardighede wat deur studente aangewend word om die voorgenoemde akademiese doelwitte te bereik. Die term *leesvermoë* is die lesers vermoë om die verskillende leesvaardighede op só 'n wyse toe te pas dat daardie doelwitte bereik word. Die algemene term *leesbegrip* sal nie die fokus van die huidige studie wees nie, maar wel *akademiese leesbegrip* wat op die produk van leesvermoë dui en sal in die studie gemeet word aan die resultate van die TAG (kyk Afdeling 2.2.7.3) omdat die afdelings van die TAG so geformuleer is om die vaardighede van Weideman (2003a:xi) te toets. Later in die huidige studie (Afdeling 2.1) sal aangetoon word dat *akademiese leesbegrip* hoofsaaklik die volgende drie leesvaardighede omvat: studente moet

- afleidings uit 'n akademiese teks kan maak;
- 'n akademiese teks kan analiseer; en
- die inligting in 'n akademiese teks kan evalueer.

Vervolgens sal 'n kort verduideliking van elke vaardigheid gegee word. *Afleidings* (“*inferences*”) “comprises [...] the whole class of statements which appear in the mental representation of a text but are not directly cued by the linguistic input” (Kintsch, 1983:1). Afleidings kan op verskeie vlakke gemaak word, slegs twee hiervan sal hier ter sprake kom: eerstens word afleidings gemaak wanneer verwantskappe tussen idees in 'n teks gevorm word en tweedens word afleidings gemaak tussen inligting wat 'n lesers reeds het en nuwe inligting wat deur 'n teks aan 'n lesers gekommunikeer word.

Die laaste twee vaardighede wat nodig is vir akademiese leesbegrip is nodig omdat die tersiêre omgewing kritiese lesers vereis. **Kritiese denke** word deur Barnet en Bedau (1993) beskryf as die denkproses waartydens 'n onderwerp van soveel moontlike hoeke beskou word voordat 'n gevolgtrekking gemaak word. Dit kan verder verdeel word in twee kategorieë, te wete *analise* en *evaluasië*. Tydens analise word elemente of kompleksiteite van 'n geheel raakgesien en tydens evaluasië word die toepaslikheid van idees beoordeel (Barnet & Bedau, 1993:5).

Hoewel ander leesvaardighede ('n vollediger lys word voorsien in Afdeling 2.2.7.4) nie ontken word nie, word op hierdie drie vaardighede gefokus omdat dit essensieel is ten opsigte van die soort lees wat studente suksesvol op tersiêre vlak sal maak en ook vanweë die nou verband met merkers. Die term *akademiese leesbegrip* sal deurgaans in die huidige studie gebruik word om dié drie vaardighede in te sluit. Verder is die produk van akademiese leesbegrip (binne die kader van hierdie studie) studente se prestasie in die TAG. Akademiese leesbegrip word gedefinieer as die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar of te verwerp en dan die aanvaarde inligting te sintetiseer met teoretisering as einddoel.

Alhoewel die intervensie in hierdie studie fokus op konjunksiemerkers en hoe dit tersiêre studente se leesbegrip beïnvloed, word navorsing met betrekking tot leesintervensie vanuit verskeie invalshoeke gedoen. Dit geniet aandag vanaf primêre tot tersiêre vlak en onlangse studies gee veral aandag aan lees binne die studieverde van Engels as 'n T2 (tweede taal) (o.a. Cekiso, 2007; Jung, 2003; Pretorius, 2006), en EFL (English as a Foreign Language) (o.a. He, 2008). Die belang van ontsyfering, woordeskatkennis, voorkennis en motivering vir effektiewe lees word deur Alexander (2003), Hugo (2001), He (2008) en Pressley (2000) beklemtoon. Guthrie *et al.* (2004) lig motivering en die gebruikmaking van die suksesvolle aanwending van leesstrategieë uit as twee kernfaktore vir leesbegrip. Die belang van leesstrategieë word plaaslik deur Cekiso (2007) asook Dreyer en Nel (2003) en in Nieu-Seeland deur Akkakoson en Evans (2010) beklemtoon.

Maar Francis *et al.* (2006:302) sê: "It makes little sense to focus instruction exclusively on strategies for comprehension with students whose word reading skills are deficient or who have inadequate knowledge of the meaning of the words used in the text." Die uitgangspunt van die huidige studie is daarom dat hoe beter studente se begrip van konjunksiemerkers se semantiese funksies is, hoe beter behoort hulle akademiese leesbegrip te wees (Afdeling 1.1.4.1). Die fokus van die opleiding wat deur die huidige intervensie onderneem word, is die semantiek en funksie van konjunksiemerkers – dus is die klem op die betekenis van konjunksiemerkers en ook om konjunksiemerkers as 'n leesstrategie aan te wend.

#### **1.1.4 Konjunksiemerkers**

Bestaande gebreke van tersiêre studente betreffende akademiese geletterdheid – waarvan lees 'n noemenswaardige deel vorm, is reeds in Afdeling 1.1 aangeraak as problematies. Die tendens kom ook voor aan die VDK (Afdeling 1.1.1). Die probleem is kommerwekkend aangesien verskeie skrywers die belang van lees in hierdie verband beklemtoon (Afdeling 1.1.1). Die noodsaaklikheid van 'n intervensie op die gebied is dus aangedui. Die gekose intervensie vir lees binne die raamwerk van akademiese geletterdheid is gefokus op konjunksiemerkers. Hierdie saak word vervolgens verder gevoer deur eerstens na die funksie en belang van konjunksiemerkers te kyk en tweedens die aard van konjunksiemerkers te bespreek.

##### **1.1.4.1 Konjunksiemerkers en leesbegrip**

Volgens South African Qualifications Authority (SAQA) (2004) se vlakbeskrywers behoort studente op vlak 5 (eerstejaarsvlak) die vermoë te hê om onder andere, effektief inligting te versamel, analiseer en sintetiseer, asook oor die toepaslike evalueringsvaardighede te beskik. (Toepaslike vaardighede uit die voorgenoemde lys is aangepas en opgeneem in die drie essensiële vaardighede vir akademiese leesbegrip soos in hierdie studie gebruik word.) Hierdie vaardighede is nou verweef met studente se begrip van verskeie talige elemente waarvan konjunksiemerkers deel vorm. In die res van hierdie afdeling sowel as in Afdeling 2.3.4, 2.3.5 en 2.4 sal aangetoon word hoe konjunksiemerkers kan bydra tot die vaardighede wat akademiese leesbegrip vereis, te wete

- afleidings uit 'n akademiese teks maak;
- 'n akademiese teks analiseer; en
- die inligting in 'n akademiese teks evalueer.

Die eerste vaardigheid om suksesvolle akademiese leesbegrip te vorm, is om afleidings uit 'n akademiese teks te kan maak. Konjunksiemerkers kan hierdie vaardigheid bevorder. Jung (2003:750) wys in hierdie verband daarop dat “markers relieve readers and listeners of the processing load associated with generating inferences about the interrelationship between ideas in the text. By facilitating readers' and listeners' efforts to efficiently integrate individual propositions during the text encoding process, markers potentially reduce the number of inferences they must make.”

Om afleidings uit akademiese tekste te maak, stel 'n uitdaging aan lesers omdat "[t]exts at this level are conceptually dense and present multiple – often conflicting – viewpoints. Students not only have to manage a large amount of reading but they also have to understand these texts adequately and synthesise information from various sources into coherent knowledge bases on content-related topics" (Pretorius, 2006:433). Die uitdaging blyk dus in die aard van akademiese tekste en omgewing te wees. Pretorius (2006:432) meen dat studente se sukses op universiteit grotendeels afhang van hulle vermoë om dié soort tekste met begrip te kan lees: "[A]n important component of the comprehension process is the reader's ability to connect current information with information mentioned previously. One aspect of this text connecting process involves logical connectives. These are text devices that explicitly signal how chunks of information in a text are related to one another in a specific logical semantic relationship." Die skrywer (2006:432) se studie toon "a robust relationship between the ability to comprehend logical relations in expository text on the one hand, and academic performance and ESL proficiency levels on the other".

Die betoog dat konjunksiemerkers ook met analise behulpsaam is, is in hierdie studie vervat in Afdeling 2.3.4 by die voorbeeldteks 2.1. Die kwessie rondom evaluasie word in Afdeling 2.4 hanteer.

Pretorius (2006:447) wys op die belangrikheid daarvan om logiese verbande effektief te onderrig in T2-leesprogramme. Myns insiens geld dieselfde argument vir moedertaalsprekers betreffende effektiewe lees in akademiese verband. Die studie het dit ten doel om, op grond van haar voorstel, by wyse van die sluitingsprosedure onderrig te verskaf met die oog op 'n moontlike verbetering in studente se begrip vir logiese verbinders (konjunksiemerkers) tydens die leesproses.

Uit die voorafgaande betoog blyk dat die vermoë om konjunksiemerkers as leesstrategie aan te wend, leesbegrip sal verbeter. Voorts volg 'n bespreking van die aard van konjunksiemerkers.

#### **1.1.4.2 Die aard van konjunksiemerkers**

Die begrip *tekstualiteit* kan help om te verduidelik hoe konjunksiemerkers lesers behulpsaam is om tekste as koherente eenhede te verstaan. Dié begrip is deur De Beaugrande en Dressler (1981) as sewe beginsels uiteengesit en word gebruik om teks van nieteks te onderskei. Hierdie beginsels is *kohesie*, *koherensie*, *intensionaliteit*, *aanvaarbaarheid*,

*informatiwiteit, kontekstualiteit en intertekstualiteit.* Konjunksiemerkers is ter sprake by *kohesie* sowel as *koherensie*, en daarom sal slegs hierdie beginsels verder bespreek word.

Halliday en Hasan (1976:4) munt oorspronklik die begrip *kohesie* en sê: “The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text.” Die voorgenoemde skrywers meen verder dat kohesie bereik word wanneer die interpretasie van woorde afhang van ander woorde in die teks. Hierdie afhanklikheid vind gestalte in verbandhouding en volgorde (Carstens, 1997:110) (Afdeling 2.3.5). Halliday en Hasan (1976) onderskei tussen vyf kohesiemiddele (middele wat verbandhouding en volgorde aandui): verwysing, substitusie, ellips, konjunksie en leksikale kohesie. Die eerste drie in hierdie lys is volgens voorgenoemde skrywers voorbeelde van grammatikale kohesie, en konjunksie pas in tussen grammatikale kohesie en leksikale kohesie (Halliday & Hasan, 1976:6). Konjunksiemerkers word deur Carstens (1997:126) verklaar as die proposisies in twee of meer sinne wat met mekaar geskakel word op grond van sekere semantiese relasies. Wybenga (1988:42) beskryf op sy beurt *konjunksie* as kohesie wat op “voegwoorde en bywoorde berus, maar altyd, soms by uitsluiting van voegwoorde en bywoorde, op die semantiese verband wat daar tussen sinne tot stand kom.”

Soos by kohesie, gaan dit ook by koherensie om die verband wat bestaan binne ’n teks, maar waar kohesie na die grammatikale skakeling verwys wat in tekste bestaan, gaan koherensie oor die konseptuele skakeling binne tekste (Carstens, 1997:471). Omdat konjunksiemerkers beide op grammatikale en leksikale vlak verbande aantoon, is dit duidelik dat hierdie merkers ook lesers in staat sal stel om nie net die verbande tussen sinne raak te sien nie, maar ook logiese verloop van die ideewêreld van ’n teks te volg.

Konjunksiemerkers is woorde wat lesers help om tekste as ’n koherente geheel te verstaan en die uitgangspunt van hierdie studie is dat gebrekkige beheer in hierdie verband daartoe bydra dat studente nie tot leesbegrip in staat is nie. Hierdie merkers word deur verskeie navorsers onderverdeel. Jung (2003:749) onder andere, verdeel dit in mikro- en makromerkers. Eersgenoemde funksioneer op sinsvlak en sluit woorde in soos “en”, “maar” en “omdat”. Laasgenoemde help om die verbande tussen gedagtes aan te toon soos “wat my by my volgende punt bring” of “om op te som”.

Die afdeling het dus duidelik aangetoon dat konjunksiemerkers ’n leser behulpsaam is om verbande tussen idees raak te sien en dat die vaardigheid in die huidige studie bekend staan as die vermoë om afleidings te maak (’n verdere bespreking hiervan word in Afdeling 2.3.4 weergegee). Behalwe vir evaluasie (sien bespreking oor metadiskoers in Afdeling 2.4),

is konjunksiemerkers betrokke by elke vaardigheid wat nodig is vir akademiese leesbegrip soos dit in hierdie studie gedefinieer word.

### **1.1.5 Die sluitingsprosedure as intervensiemiddel**

Konjunksiemerkers sal onderrig word in hierdie intervensie met behulp van die sluitingsprosedure. Vervolgens sal aangetoon word waarom die sluitingsprosedure as intervensiemiddel gekies is.

Die sluitingsprosedure is deur Taylor (1953) ontwerp en oorspronklik gebruik om die leesbaarheid van tekste en die leesbegripsvermoë van lesers te bepaal (kyk onder andere Pretorius, 1971; Scholtz, 1980:11).

Pretorius (1971:11) (vgl. ook Kritzinger, 1979:9; Steinman, 2002:291) wys daarop dat *sluiting* 'n sielkundige term is wat ontleen is aan die *Gestalt*-teorie. Dit gaan hier om die voltooiing van die *gestalt*. By die sluitingsprosedure word van die leser verwag om telkens 'n ontbrekende woord in te vul, en dit kom dus neer op die "sluiting" of voltooiing van die geheel of *gestalt*.

Gamaroff (1997) noem twee skrapmetodes by die sluitingsprosedure, naamlik 'n vaste en 'n rasonale (kyk ook Alderson, 1979:219). By die vaste skrapmetode word elke 6de tot 12de woord (Alderson, 1979:221), of elke 5de tot 9de woord (Gamaroff, 1997) uitgelaat. By die rasonale skrapmetode word woorde selektief uitgelaat (Alderson, 1979:219; Ingram, 1985:241).

Ongeag die skrapmetode, meen verskillende navorsers (o.a. Aitken, 1977; Ajideh & Mozaffarzadeh, 2012; Bachman, 1982; Bensoussan, 1990; Chavez, 1994; Gamaroff, 1997; Gamaroff, 1998; Gellert & Elbro, 2013; Jacobs, 1988; Lee, 2008; Pretorius, 1971; Stotsky, 1983; Taylor, 1953) dat die sluitingsprosedure besonder geskik is om 'n leser se algemene linguistiese vaardigheid, leesbegrip en strategietoepassingsvermoë mee te bepaal. 'n Studie waar die sluitingsprosedure gebruik is om leesbegrip te toets, is die studie van Habibian (2012). Sy bevind dat daar 'n verband is tussen leesbegripstoetse en die sluitingsprosedure. Tweedens word dit gebruik om die leesbaarheid van tekste te meet (Geyer, 1968; Oller 1973:106; Pretorius, 1971:175; Taylor, 1953). Laastens word dit onder andere deur Esterhuizen (2000:279) gebruik om ondersoek in te stel "na aspekte van die denkprosesse wat in die betekenisopbou van teks in werking is".

In hierdie studie sal die sluitingsprosedure nie as 'n meetinstrument gebruik word nie, maar as onderrigmiddel. Ander soortgelyke studies is onder andere, Lee (2008); Lombard (1987) en Lombard (1990).

Lombard (1987) voorsien riglyne aan onderwysers van Engels T2 vir verbeterde taalgebruik en -vaardigheid. Sy (1987:43) het bevind dat haar implementering van die sluitingsprosedure leerders help "gaining more confidence and efficiency when attempting the traditional end-of-year examination papers".

Later pas Lombard (1990:26) die gemodifiseerde sluitingsprosedure toe in haar standaard sewe T2-klas en vind na slegs vier maande 'n merkwaardige verbetering in hulle skryfwerk. Lee (2008) bevind insgelyks dat die rasonale sluitingsprosedure die interaksie tussen onderwysers en leerders verbeter en dat dit blyk om die aanleer van woordeskat aan te help.

Ten spyte van die welslae wat voorgenoemde navorsers behaal het, word kritiek teen die sluitingsprosedure deur Alderson (1979:225) gegee wanneer hy meen dat dit slegs mikrovlakvaardighede toets: "The fact that the procedure does not delete phrases or clauses must limit its ability to test more than the immediate environment, since individual words do not usually carry textual cohesion and discourse coherence (**with the obvious exception of cohesive devices** like anaphora, lexical repetition and **logical connectors**)." [My beklemtoning – EV.] Die sluitingsprosedure fokus op individuele woorde en kan op grond hiervan dus net mikrovlakkwessies toets of leer, maar omdat die woorde wat in hierdie studie gebruik sal word, konjunksiemerkers is, word makrovlakkwessies betrek. Studies wat die sluitingsprosedure gebruik sowel as woorde wat kohesie bewerkstellig is Bridge en Winograd, 1982; Cain, Patson en Andrews, 2005; Geva en Ryan, 1985.

Steinman (2002:292) se standpunt vind aansluiting by die voorgaande sienswyse: "A way around this [die fokus op mikrovlak] would be to make certain, if we are preparing a cloze, to choose to delete those items that force the reader to read beyond the sentence." Sy meen verder dat studente opgelei moet word in die invul van die sluitingsprosedure, en tydens die opleiding moet die belangrikheid beklemtoon word om op die teks as geheel te fokus, voordat aandag aan die weggelate woorde geskenk moet word. Hieruit blyk dit dat die huidige studie se fokus op konjunksiemerkers, bewustheid by studente sal kweek van mikro- en makrovlakkwessies. Die fokus op hierdie merkers betrek noodwendig die rasonaal-sluitingsprosedure. Alderson (1979:226) se mening is ten gunste van hierdie soort skrapmetode:

The notion of randomness may have been justified when the aim of the procedure was to characterize the difficulty of text, when the selection of difficulties could have given a false impression of the nature of a text. But now that the focus is on the language processor rather than on the language being processed, now that the cloze procedure is being used to produce tests of reading comprehension and language being processed, the principle would appear to be important no longer.

Verder toon ook Gellert en Elbro (2013) aan dat die sluitingsprosedure wel gebruik kan word om op idees verby sinsvlak te fokus.

Die keuse om die rasioneel-sluitingsprosedure te gebruik, met spesiale fokus op konjunksiemerkers, blyk dus gemotiveerd te wees.

## **1.2 Metodologie**

Die metodologie sal hoofsaaklik vier aspekte insluit, naamlik 'n literatuurstudie, die intervensie, die versameling van data en 'n analise van die data.

### **1.2.1 Literatuurstudie**

'n Literatuurstudie sal die rol van leesbegrip binne akademiese geletterdheid uiteensit en daarom heet die soort leesbegrip wat hier ter sprake is *akademiese leesbegrip*. Ten einde 'n definisie vir *akademiese leesbegrip* daar te stel, sal die bespreking in Hoofstuk 2 handel oor die aard van *akademiese geletterdheid* en *lees*. Verder sal die moontlike rol wat *konjunksiemerkers* en die *sluitingsprosedure* ten opsigte van *akademiese leesbegrip* kan speel duidelik gemaak word.

### **1.2.2 Intervensie**

Die doel van die huidige intervensie is om *akademiese leesbegrip* te bevorder. 'n Empiriese ondersoek is in hierdie verband uitgevoer. Vervolgens word hierdie intervensie kortliks verduidelik.

Een keer per week is in die AGLA111-klas 'n totaal van 20 minute aan die sluitingsprosedure gewy. Die oefening behels dat studente 'n rubriek lees en dan die uitgelate woorde in 'n parafrase (doeltekst) van die betrokke rubriek invul. Die weggelate woorde is

konjunksiemerkers en dui op dieselfde verbande as in die bronteks. Hierna is die oefening deur die studente self nagesien en is hulle aangemoedig om hulle antwoorde te verstrek. Die betrokke dosente het die antwoorde verduidelik indien studente gesukkel het. Die oefening is na die klas gedupliseer en teruggehandig sodat die studente terug kon verwys daarna. Die werkwyse is ook deur Lombard (1990:25) gebruik.

### **1.2.3 Veranderlikes, ontwerp en dataversameling**

Die doelwit van die intervensie wat in Afdeling 1.2.2 beskryf is, is om studente se akademiese leesbegrip te verbeter deur konjunksiemerkers aan hulle te onderrig met behulp van die sluitingsprosedure. Die onafhanklike veranderlike in hierdie studie is die opleiding deur middel van die sluitingsprosedure en die afhanklike veranderlike is die akademiese leesbegrip wat gemeet sal word aan die hand van die studente se prestasie in die TAG.

As basis vir die empiriese navorsing is gebruik gemaak van 'n voor-na-toets-eksperimentele-ontwerp vir die 2008-2010 groepe. Die ondersoek is kwantitatief van aard en 'n nul-hipotese ( $H_0$ ) is vir die studie geformuleer: die sluitingsprosedure as onderrigmiddel sal nie lei tot verbeterde leesbegrip nie.

Die voortoets is die toets wat in Januarie afgeleë is waarna die intervensie plaasgevind het en die natoets is die toets wat in Junie plaasvind. Die sukses van die intervensie het geblyk uit die analise van die voor- en natoetsuitslae. Die data wat vir die ondersoek gebruik is, is ses stelle studentepunte: Januarie 2008-uitslae, Junie 2008-uitslae, Januarie 2009-uitslae, Junie 2009-uitslae, Januarie 2010-uitslae en Junie 2010-uitslae. Die ses stelle data is vergelyk deur middel van t-toetse om vas te stel of die gemiddelde tellings statisties beduidend van mekaar verskil het. Die data wat hier ter sprake is, is op twee wyses vergelyk:

- die TAG in geheel, en
- slegs die vrae wat konjunksiemerkers betrek.

### **1.2.4 Data-analise**

Die verkreeë data is deur middel van onafhanklike t-toetse met mekaar vergelyk. Hiervoor is die rekenaarprogram, Statistica, gebruik. Die volgende stelle data is met mekaar vergelyk:

**Tabel 1.2 Vergelykings wat geld vir intervensie**

Betrokke groep	Vergelyking	Intervensiemetode
Kontrolegroep	Januarie-uitslae 2008 met Junie-uitslae 2008	Slegs die module AFNL116
Loodsondersoek	Januarie-uitslae 2009 met Junie-uitslae 2009	Die module AGLA111 plus 5 weke se intervensie
Eksperiment	Januarie-uitslae 2010 met Junie-uitslae 2010	Die module AGLA111 plus 9 weke se intervensie
Kontrolegroep met loodsondersoek	Junie-uitslae 2008 met Junie-uitslae 2009	
Kontrolegroep met eksperiment	Junie-uitslae 2008 met Junie-uitslae 2010	
Loodsondersoek met eksperiment	Junie-uitslae 2009 met Junie-uitslae 2010	

Die voortoetsuitslae is telkens met die natoetsuitslae vergelyk vir die jare 2008-2010, om te sien of die betrokke intervensie van daardie jaar (byvoorbeeld sal die Januarie 2008-uitslae met die Junie 2008-uitslae vergelyk word) 'n beduidende effek op studente se prestasie gehad het. Hierna is die natoetsuitslae telkens met mekaar vergelyk om te bepaal watter intervensiemetode die beste gewerk het.

### **1.3 Navorsingsvrae**

Vrae wat uit Afdeling 1.1 tot 1.2.4 voortvloei is:

- a) Toon studente in die eksperimentele groep (2010-groep) betreffende effek
  - i) 'n verbetering ten opsigte van akademiese leesbegrip (prestasie in TAG), en/of
  - ii) 'n verbetering ten opsigte van hulle begrip van konjunksiemerkeras as gevolg van die blootstelling aan die sluitingsprosedure wat gefokus is op die onderrig van konjunksiemerkeras?
- b) Is die prestasie van die studente in die eksperimentele groep statisties beduidend
  - i) met betrekking tot akademiese leesbegrip (prestasie in TAG), en/of
  - ii) met betrekking tot konjunksiemerkeras?

- c) Indien wel, is die invloed slegs deur die intervensie veroorsaak?

#### **1.4 Navorsingsdoelwitte**

Die hoofdoelwit van hierdie studie is om te bepaal of die sluitingsprosedure as onderrigmiddel tot verbeterde akademiese leesbegrip sal lei. Subdoelwitte sluit in om te bepaal of

- a) studente wat deel is van die eksperimentele groep ten opsigte van effek
  - i) 'n verbeterde akademiese leesbegrip (prestasie in TAG) toon, en/of
  - ii) 'n verbeterde begrip van konjunksiemerkers toon.
- b) Om te bepaal of die prestasie van die eksperimentele groep statisties beduidend sal wees met betrekking tot
  - i) akademiese leesbegrip (prestasie in TAG), en/of
  - ii) hulle begrip van konjunksiemerkers.
- c) Indien die effek groot is en die prestasie statisties beduidend is, is dit as gevolg van die opleiding deur middel van die sluitingsprosedure?

#### **1.5 Etiese verantwoording van die studie**

Die populasie is vooraf ten volle ingelig betreffende die inhoud van die studie (ADDENDUM A). Hierdie studie is deel van die sub-program: meertaligheid, in die UPSET-entiteit en die sub-programleier het toestemming van die Eetik-komitee van die NWU (nr. 0031-07-S1) verkry vir studies van dié aard.

#### **1.6 Oorsig van studie**

Die intervensie se doel is om eerstejaarstudente op te lei met betrekking tot die semantiek en funksie van konjunksiemerkers ten einde 'n moontlike verbetering van hulle akademiese leesvermoë te bewerkstellig.

In Hoofstuk 2 word die teoretiese begroning vir die intervensie verskaf. Die betoog in hierdie hoofstuk toon dat studente se akademiese geletterheidsvlakke laag is vanweë die uitdaging om die akademiese identiteit aan te leer. 'n Hulpmiddel om hierdie identiteit aan te leer is die omgang met akademiese tekste. Akademiese tekste kan meer toeganklik gemaak word (met ander woorde akademiese leesbegrip kan bereik word) deur begrip van die semantiek en funksie van konjunksiemerkers (Afdeling 2.3.5 & 2.4). Die semantiek en

funksie van konjunksiemerkers kan aan studente onderrig word deur die sluitingsprosedure (Afdeling 2.5).

Hoofstuk 3 bevat 'n bespreking betreffende die wyse waarop die intervensie toegepas is.

Die data wat deur die intervensie verkry is, sal geanaliseer en geïnterpreteer word. Die bespreking hiervan word in Hoofstuk 4 weergegee.

Hoofstuk 5 bevat die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat op grond van die huidige intervensie gemaak kan word.

## HOOFSTUK 2: TEORETIESE AGTERGROND

### 2.1 Inleiding

Faktore wat studente se houding beïnvloed jeens hulle studies, akademiese sukses en die besluit om vol te hou of te onttrek aan hulle studies word deur Fraser en Killen (2005:27) gegee. Hierdie faktore sluit onder meer in studente se motivering, studiebenadering, kulturele verwagtinge, akademiese geletterdheid, tydsbestuursvaardighede, psigologiese aspekte, die gehalte van onderrig, interaksie tussen studente met die akademiese en sosiale sisteme van die universiteit, selfvertroue en studenteondersteuningstrukture.

Uit die voorgaande blyk dat akademiese geletterdheidsvlakke slegs een van die faktore is wat tot suksesvolle voltooiing van studies bydra. Voorts word vlugtig uitgebrei op waarom akademiese geletterdheid as een van die belangrikste faktore beskou word. Daar sal 'n spesiale fokus op *lees* wees wat een van die subkomponente van akademiese geletterdheid is (kyk Afdeling 1.1.1).

Dosente en navorsers is welbekend daarmee dat akademiese geletterdheid (kyk Afdeling 1.1 vir betrokke vaardighede) die medium is waardeur studente kennis opbou in tersiêre instansies (Chatel, 2002; Rose *et al.*, 2003:42; Van Schalkwyk, 2008). Die basis van akademiese vaardighede is volgens Lea en Street (1998) (kyk Afdeling 1.1.1) *lees* en *skryf*. Betreffende *lees* huldig Pretorius (2002a:169) die volgende mening: "Reading is important in the learning context not only because it affords readers independent access to information in an increasingly information-driven society, but more importantly because it is a powerful learning tool, a means of constructing meaning and acquiring new knowledge." Rapp *et al.* (2007:289-290) beklemtoon ook die belang hiervan: "The demand for literacy in our increasingly information-driven society has placed a premium on the effective and immediate application of reading skills in a variety of settings. Few would disagree that reading is essential for academic, economic and social success."

Die vermoë om met begrip te lees, is dus essensieel vir die verwerwing van kennis en daarom 'n baie belangrike komponent wat bydra tot akademiese prestasie. Dat *lees* sentraal staan in die verbetering van akademiese prestasie word internasionaal deur onder andere Fabelo *et al.* (2004:1) aangevoer, en plaaslik wys Pretorius (2005) samevattend na haar eie vroeëre studies (Pretorius 2000b, 2002a) waarin bevind is dat die vermoë om akademiese tekste voldoende te begryp 'n sterk verband toon met akademiese prestasie. Die bevindings toon nie dat goeie leesvermoë noodwendig suksesvolle akademiese prestasie verseker nie,

maar wat wel bevind is, is dat studente wat druij gewoonlik diegene is met swak leesvermoëns. Pretorius (2002a) wys daarop dat goeie leesvermoë 'n baie sterk aanduiding is van hoe suksesvol mediese- en wiskundestudente akademies sal wees. Niven (2005) baseer haar navorsing daarop dat effektiewe lees die kern van akademiese sukses vorm. Dus blyk dit dat die verbetering van leesbegrip moontlik akademiese prestasie sal verbeter. Die volgende navorsingsartikels is onder andere plaaslik oor lees in die tersiëre omgewing gepubliseer: Pretorius, 2003; Nel, Dreyer & Klopper, 2004. Nagraadse studies oor dieselfde onderwerp sluit onder andere Esterhuizen, 2000; Van Wyk, 2001; Nel, 2003; Dannhauser, 2004; Lathy, 2007 in.

Die voorafgaande toon die belang van lees ten opsigte van akademiese prestasie, en die uiteindelijke doel van die intervensie wat in die huidige studie gebruik word, is juis om studente se leesbegrip te bevorder. Om die teoretiese begroning vir die intervensie te verskaf, sal die bespreking in hierdie hoofstuk aan die hand van die volgende hoofpunte geskied: akademiese geletterdheid, leesbegrip, konjunksiemerkers en die sluitingsprosedure.

## **2.2 Akademiese geletterdheid**

Die vrae wat in hierdie afdeling beantwoord moet word, is wat akademiese geletterdheid beteken asook wat die rol van lees is, wanneer dit deur 'n akademiese geletterdheidsperspektief beskou word. Alvorens 'n bespreking oor die definisie sal geskied, word kortliks aandag geskenk aan die ontstaan van akademiese geletterdheid as 'n dissipline. Drie sake wat uit die definisie voortspruit word hierna bespreek: die verskil tussen *primêre* en *sekondêre diskoerse*, *identiteit*, en *modelle van akademiese geletterdheid*. Hierna sal die vernaamste navorsingstemas genoem word. Laastens sal inligtingsgeletterdheid, denke, taal, lees en skryf bespreek word om aan te toon hoe daar by elke komponent verskille bestaan tussen die alledaagse en akademiese diskoerse ('n verklaring van die twee voorgenoemde terme word in Afdeling 2.2.3 verstrek). Die bespreking van die verskil tussen alledaagse en akademiese diskoerse in Afdeling 2.2.7.1 tot 2.2.7.5 sal die uitdaging wat studente ervaar om akademies geletterd te word, duidelik laat blyk. Vanweë hierdie uitdaging, moet studente toegerus word om doeltreffend te funksioneer binne die akademiese omgewing.

## 2.2.1 Die ontstaan van akademiese geletterdheid

Die internasionale gesprek oor die begrip *akademiese geletterdheid* begin by die seminale werk van Bourdieu wat in 1965 gepubliseer is en uit Frans in Engels vertaal is, eers sowat dertig jaar later. Die aanvang van die akademiese geletterdheidsveld word deur Bourdieu *et al.* (1994:28) as volg geskets: “Many university students are unable to cope with the technical and scholastic demands made on their use of language [and] cannot define the terms which they hear in lectures or which they themselves use.” Hirst *et al.* (2004:66) betoog dat die “massification’ of higher education” een van die redes in die Australiese konteks is vir die vraag na akademiese geletterheidsintervensies. Die diversiteit van die studenteliggaam wat hiermee gepaardgaan, bied geen waarborg dat studente deur hulle voorafgaande lewenservaring toegerus is om die akademiese geletterheidsvereistes te hanteer nie (Hirst *et al.*, 2004:66).

Die vorige twee outeurs wys op die uitdaging wat studente ten opsigte van geletterdheid op universiteitsvlak ervaar. Om studente hiermee te ondersteun is die writing across the curriculum-model (WAC-model) in die Verenigde State van Amerika (VSA) en Academic Literacies-model (ACLITS-model) in die Verenigde Koninkryk (VK) ontwikkel. In ’n artikel oor WAC en ACLITS bied Russel *et al.* (2009) ’n kort oorsig van die ontstaan van elk. Russel *et al.* (2009:396) dui aan dat albei hierdie modelle verbeterde skryfwerk ten doel het en ontstaan het weens “admission of previously excluded groups” (die term wat in die VSA gebruik word), of “widening participation” (die term wat in die VK gebruik word). Russel *et al.* (2009:396) betoog voorts dat ooreenkomste tussen WAC en ACLITS ook die volgende insluit:

- die poging om hoër onderwys te hervorm en meer toeganklik te maak;
- om skryfwerk of geletterdheid te gebruik ten einde diep ingegrawe sienings oor *skryf*, *studente* en *dissipline* teen te staan; en
- om verby elementêre vaardigheidsmodelle van skryf te beweeg en meer aandag te skenk aan die kompleksiteit van kommunikasie in verband met onderrig.

Ondersteuningskursusse met soortgelyke doelstellings het ook in Suid-Afrika ontstaan. Aan die Universiteit van Kaapstad (UK) is in 1986 slegs 350 swart studente ingeskryf waar die totale studentebevolking 12 500 was (Scott *et al.*, volgens Thesen & Van Pletzen, 2006:5). Hierna is die toegangsbeleid verander en studentepotensiaal eerder as prestasie op sekondêre vlak is gebruik om toegang tot die UK te bepaal (Thesen & Van Pletzen, 2006:5). As gevolg hiervan het die universiteit ’n program vir alternatiewe toetsing ondersteun,

genaamd die Alternative Admissions Research Project. Die doelwit van hierdie program is om studente se potensiaal te bepaal en dan die toepaslike kurrikulumondersteuning vir studente daar te stel (Thesen & Van Pletzen, 2006:5). Studente wat deur hierdie metode tot die Universiteit toegelaat is, moes ondersteuning deur verskeie programme ontvang – een so 'n kursus binne die Geesteswetenskappe, genaamd English for Academic Purposes (EAP) is aangebied (Thesen & Van Pletzen, 2006:5). In die vroeë negentigerjare is uitgebrei op hierdie generiese kursus vir studente wat Engels as 'n addisionele taal het, na 'n fokus op *writing-across-the-curriculum* (Thesen & Van Pletzen, 2006:7).

Sulke ondersteuningsprogramme is nie net aan die UK tot stand gebring nie, maar ook aan ander universiteite. Butler (2006:4-5) voer aan dat akademiese geletterdheid as 'n dissipline in Suid-Afrika sy ontstaan aan taalondersteuningskursusse te danke het: “[S]upport initiatives in language are increasingly interpreted as support in the development of academic literacy, an approach that highlights the interrelated nature of language being used for a specific purpose in the functional context of tertiary education.” Plaaslik is toegang tot universiteite, net soos in Australië, die VSA en die VK vergemaklik en tussen 1990 en 1994 het swart sowel as wit universiteite 'n skielike toename in studentegetalle ervaar (Jansen, 2004), maar in die Suid-Afrikaanse konteks is die fokus veral daarop om aan voorheen benadeeldes tersiêre studiegeleenthede te bied. Hierdie toename in getalle het menige studente, wat nie voldoende ontwikkeling op sekondêre vlak ondergaan het nie, in die tersiêre omgewing geplaas. Die agterstand wat dié studente ervaar, kan toegeskryf word aan die “inefficient and under-funded Department of Education and Training (DET) responsible for the education of ‘Africans’” (Thesen & Pletzen, 2006:3). 'n Verdere faktor wat bygedra het tot die behoefte aan ondersteuning ten opsigte van akademiese geletterdheid word deur Butler (2006:4) aangevoer. Hy (2006:4) wys daarop dat weens die politieke verandering in Suid-Afrika verbreedte toelatingsgrense gevolg het en hierdeur is meer uitlandse studente (veral studente uit ander Afrika-lande) tot Suid-Afrikaanse universiteite toegelaat. Die tendens het 'n studentekorps tot gevolg wat gekenmerk word deur variërende Engelse taalvaardigheidsvlakke. Derhalwe is taalondersteuningsintervensies noodsaaklik op tersiêre vlak (Butler, 2006:4).

Die ontstaansredes vir akademiese geletterdheidsondersteuning onder Afrikaanse studente wat in hul moedertaal studeer, kan gekoppel word aan die aanhaling van Bourdieu wat aan die begin van hierdie afdeling genoem is, sowel as die effek wat verbreedte toelatingsemeganismes op hierdie populasie het. In hierdie verband bevind Esterhuizen (2000) in haar literatuurondersoek dat Afrikaanse studente oor swak leesvermoëns beskik, terwyl Loock en De Wet (2010) die moontlikheid ondersoek dat die blootstelling aan

elektroniese media 'n bydrae lewer tot studente se swak lees- en skryfvermoë. Ongeag die rede vir studente se swak taalvaardigheid, is die ervaring van Skrywer en mededosente dat Afrikaanse studente wat in hul moedertaal studeer inderdaad nie opgewasse is vir die tegniese en skolastiese vereistes van die akademiese omgewing nie en hierdie faktor kan bepalend wees vir hul akademiese sukses. Die doel van akademiese geletterdheidsondersteuning in Suid-Afrika is om studente toe te rus met die nodige vaardighede vir suksesvolle voltooiing van hul studies.

Uit die voorafgaande blyk dat die hoofsaaklike ontstaansrede vir akademiese geletterdheidskursusse die toename in studentegetalle is, asook die behoefte aan taalverwante ondersteuning. Ten einde studente te ondersteun in hul tersiëre studies, bied verskeie internasionale en plaaslike universiteite, ondersteuningsprogramme aan. Maar wat behoort hierdie ondersteuningsprogramme aan studente te bied sodat hulle suksesvol in die akademiese omgewing kan funksioneer?

### **2.2.2 Definisie van akademiese geletterdheid**

Die definiëring van die begrip *akademiese geletterdheid* kan nie bereik word deur eers ondersoek in te stel na die begrip *akademiese* nie, omdat dit 'n adjektief in hierdie begrip is, dus sal die fokus eerstens op *geletterdheid* wees.

*Geletterdheid* sou in sy eenvoudigste vorm bestempel kon word as die vermoë om te **lees**, **skryf**, **luister** en **praat**. Die aksies wat deur hierdie woorde geïmpliseer word, kan nie plaasvind wanneer 'n individu alleen is nie. Daarom behels dit noodgedwonge die kommunikasiemodel (Jakobson, 1960) waar 'n sender 'n boodskap encodeer deur te skryf of te praat, en 'n ontvanger die boodskap dekodeer deur dit te lees of daarna te luister. Hierdie aksie betrek dus nie 'n enkele individu nie, maar ten minste twee individue wat bekend staan as die *sender* en die *ontvanger*. 'n Boodskap word egter nie net van een individu na 'n volgende individu oorgedra nie, maar ook van een individu na 'n groep, of van 'n groep na 'n individu, of van 'n groep na 'n groep. Derhalwe word die begrip *gemeenskap* deel van hierdie bespreking en die boodskap wat deur 'n gemeenskap oorgedra word, kan as *diskoers* bestempel word. *Diskoers* word beskryf as “ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing that are accepted as instantiations of particular roles” (Gee, 1996:viii).

Die genreteorie bied meer lig op die begrip wat in die voorafgaande na vore gekom het, te wete *diskoersgemeenskap*. 'n Diskoersgemeenskap is 'n groep mense wat breë sosiale

doelwitte in gemeen het (Hyland, 2003:21). Hyland (2003:23) toon aan dat alhoewel die begrip *diskoersgemeenskap* gereeld gekritiseer word, help hierdie term om die sosiale aard van *genre* na vore te bring. Hierdie sosiale aard betrek wat skrywers en lesers na 'n teks bring, wat impliseer dat kenmerke van 'n betrokke diskoersgemeenskap anders is as ander gemeenskappe, maar binne die gemeenskap word homogeniteit ten opsigte van kenmerke aangetref: "Genre theory has, therefore, often relied on some sense of 'discourse community' to account for this kind of variation, seeking to draw on its explanatory and predictive authority without framing communities as utopias of shared and agreed-upon values and conventions." (Hyland, 2003:23.) Swales soos aangehaal deur Hyland (2003:23) dui daarop dat genre binne gemeenskappe sin maak, omdat verskeie oortuigings en praktyke van individue binne sulke sisteme oorvleuel en deurkruis. Deur diskoersgemeenskap vanuit 'n genrebenadering te beskou, word duidelikheid verkry betreffende karaktereenskappe van diskoerse wat eie is aan sekere gemeenskappe. Dat daar inherente verskille tussen die alledaagse en akademiese diskoersgemeenskappe bestaan, is een van die kwessies wat die basis vorm van die huidige betoog.

Binne die paradigma van diskoersgemeenskappe sal 'n definisie wat aanvanklik op akademiese diskoersgenerering van toepassing was, ook geld vir die definisie van *akademiese geletterdheid* in hierdie studie. Die betrokke begrip sal voortaan beskou word as **"(1) seeking, (2) processing and (3) producing information"** (Weideman, 2003b:xi). Deur hierdie definisie te gebruik, word die doel van 'n kursus in akademiese geletterdheid verwoord omdat studente aan die einde van sodanige kursus daartoe in staat moet wees om akademiese dokumente (geskrewe of gesproke), binne die norme van die akademiese diskoersgemeenskap, te kan **produceer**. Om hierdie mikpunt te behaal, sal studente daartoe in staat moet wees om op 'n akademies verantwoordelike wyse inligting te **soek** en te **prosesseer**. Laasgenoemde aspek speel 'n sentrale rol in die huidige studie aangesien prosessering 'n aksie is wat deel vorm van die *leesproses*. Die verband tussen effektiewe leesvermoë en akademiese prestasie is reeds aangetoon en dus is dit duidelik dat die huidige intervensie *prosessering* as fokus het.

Om effektief te lees binne die raamwerk van akademiese geletterdheid, blyk 'n uitdaging te wees, gesien in die lig van die akademiese diskoersgemeenskap. Hier word, in vergelyking met die diskoersgemeenskappe waaruit studente kom, **op ander (akademiese) maniere opgetree, daar is ander (akademiese) maniere van interaksie tussen mense, ander (akademiese) kwessies word van waarde geskat, hier word ook op ander (akademiese) maniere gedink, geglo, gepraat, geskryf, geluister en gelees**. Goodier en Parkinson (2005:67) beklemtoon hierdie verskil: "Much research [...] indicates that the

discourse features of language in specialised disciplines, both at a macro and a micro level, differ significantly from the discourse features of everyday language."

### 2.2.3 Primêre en sekondêre diskoers

In die voorafgaande verband onderskei Gee (1998:55-56) tussen primêre en sekondêre diskoers. Die primêre diskoers word volgens Gee (1998:55) verkry deur sosio-kulturele interaksie in 'n mens se moedertaal met *vertrouedes*. *Vertrouedes* is "mense met wie ons 'n groot hoeveelheid kennis deel as gevolg van 'n groot hoeveelheid kontak en gelyksoortige ervaringe" (Gee, 1998:55). [My vertaling – EV.]. Alle verdere diskoerse wat deur 'n individu verwerf word, betrek sosiale instellings buite die familie (Gee, 1998:55). Volgens Gee (1998:55) vereis hierdie diskoerse kommunikasie met nievertrouedes, en dit geskied "in assosiasie met en deur toegang te hê tot sekondêre instellings (soos skole, werksplekke, winkels, regeringskantore, besighede, kerke, ensovoorts)" [My vertaling – EV].

Die term *primêre diskoers* hou in sekere opsigte verband met die term *alledaagse diskoers* wat deur Northedge (2003) gebruik word. Volgens Northedge (2003:23) funksioneer alledaagse diskoers groepsvormend en help 'n mens om binne jou omgewing oor die weg te kom met ander mense. Die fokus is, volgens Northedge (2003:23) nie op analitiese denke nie, maar eerder daarop om lojaliteit binne groepe te vestig deur gemeenskaplike persepsies. Die begrippe *primêre diskoers* en *alledaagse diskoers* sal verwisselend binne die huidige studie gebruik word om te verwys na alle diskoerse wat buite die akademiese konteks bestaan. Daarenteen sê Northedge (2003:24) dat *akademiese diskoers* esoteriese doelwitte het – dit maak gebruik van teoretisering en navorsing. Northedge (2003:24) dui daarop dat die akademiese diskoers 'n spreker se argumente skei van sy sosiale posisie, persoonlike lojaliteite en institusionele doelwitte. Idees word hier onafhanklik van die spreker en konteks beoordeel. Northedge (2003:24) identifiseer ook 'n derde diskoers, naamlik die professionele diskoers, wat hoofsaaklik funksioneer om instellings en sisteme aan die gang te hou deur onder andere dienslewering te verseker. Ten opsigte van Gee (1998) se onderskeid sou die professionele diskoers ook ressorteer onder die sekondêre diskoers. *Sekondêre diskoers* sal egter in hierdie studie slegs dui op die diskoers wat in die akademiese omgewing gebruik word, en daarom sal die begrippe *sekondêre diskoers* en *akademiese diskoers* verwisselend gebruik word.

Uit die voorafgaande blyk dat diskoerse gekategoriseer kan word op grond van die **doel** waarvoor dit aangewend word. Die doelwit van die akademiese omgewing kan ook gesien word soos die Association of American Colleges and Universities (AAC&U) dit beskou,

naamlik dat die produk van tersiêre onderrig *intensionele studente* is. Die AAC&U is 'n nasionale paneel wat 'n omvattende en eietydse visie vir tersiêre onderrig daar wil stel. Hierdie visie is vervat in 'n verslag genaamd Greater Expectations, en stel 'n veranderde benadering tot voorgraadse onderrig voor: dit is 'n benadering wat "aangepas is vir die behoeftes van 'n veranderende wêreld" (AAC&U, 2002:xiii). [My vertaling – EV.] Binne hierdie benadering, die New Academy, is *intensionaliteit* die fokus (AAC&U, 2002:xiii). Intensionele studente het sommige vaardighede wat hulle identifiseer as vakleerlinge en eindelik volwaardige lede van hulle onderskeie dissiplines. Intensionele studente kan oorhoofs beskryf word as persone wat kan aanpas by nuwe omgewings, kennis uit verskillende bronne tot 'n geheel verenig en wat deur die verloop van hulle lewens aanhou leer (AAC&U, 2002:xi). Akademiese leesbegrip is reeds gedefinieer as die vermoë om krities te lees en hierdie vermoë het twee komponente, te wete *evaluasie* en *analise*. Hierdie twee vaardighede is onontbeerlik wanneer studente inligting vanuit verskeie bronne wil integreer, dus is dit duidelik hoe aspekte van akademiese geletterdheid en lees 'n rol speel in die begrip *intensionele studente*. Ten einde intensionele studente te word, hou AAC&U (2002:21) voor dat studente bewus moet bly van waarom hulle studeer, die leerproses en hoe hulle onderrig gebruik gaan word.

In die bespreking tot sover is aangetoon dat ondersteuning in terme van akademiese geletterdheid in Suid-Afrika onder Afrikaanse studente wat in hul moedertaal studeer, genoodsaak is deur variërende vlakke van veral taalvaardigheid met hul aankoms by tersiêre onderriginstitusies. Daar is 'n spesifieke manier in die akademiese konteks waarop inligting gesoek, geprosesseer en geproduseer word en studente benodig opleiding ten einde hierdie vaardighede te ontwikkel. Studente wat voorgenoemde bemeester het, kan effektief deelneem aan die akademiese diskoers. Weens die verskil tussen die alledaagse en akademiese diskoers, ervaar studente 'n uitdaging by die aanleer van akademiese diskoers (Afdeling 2.2.7.1-2.2.7.5). Die verskille lê hoofsaaklik in die doel van die diskoerse. Die alledaagse diskoers funksioneer groepsvormend (Northedge, 2003:23), terwyl akademiese diskoerse esoteriese doelwitte het (Northedge, 2003:24). Studente wat akademies presteer in 'n tersiêre instansie, word intensionele studente genoem en as akademies geletterd beskou.

#### **2.2.4 Identiteit**

Deur die begrip *intensionele studente* te gebruik, is reeds aanduiding gegee dat *identiteit* 'n belangrike rol speel. Gee (1996:viii) se definisie van die begrip *diskoers* toon hoe omvattend die aanleer van 'n diskoers *identiteit* aanraak. Hy (1996:viii) wys daarop dat diskoers aspekte

soos optrede, interaksie, waardebeplating, denke, praat, lees en skryf betrek. Die definisie voorsien drie elemente van *identiteit*. Die eerste element is dit wat hoort tot **die mens se psige**: *denke*, *veronderstellings* en *waardes* (Afdeling 2.2.7.2). Die tweede element van identiteit is **praktyke** wat *optrede* en *interaksie* insluit. Die laaste element betrek **taal** (Afdeling 2.2.7.3) wat realiseer in *lees* (Afdeling 2.2.7.4) en *skryf* (Afdeling 2.2.7.5). Daar kan dus gesê word dat om suksesvol binne die akademiese konteks te funksioneer, 'n mens die identiteit moet aanleer wat kenmerkend is van die akademie (vgl. Parkinson *et al.*, 2007:445). Die sentraliteit van identiteit kom ook na vore in die manier waarop Elmborg (2006) akademiese geletterdheid beskou: "Academic literacy [...] involves the comprehension of the entire system of thinking, values and information flows of academia. All this is based on a cultural identity of academia in which professional language and literature play a key role." Ook Saltmarsh en Saltmarsh (2008:622) wys op die verband tussen akademiese geletterdheid en identiteit as "a social practice through which identities and social relations organised around tertiary learning are produced and negotiated". Wanneer studente die identiteit van die akademie aangeneem het, sal hulle noodwendig die diskoers van die akademie bemeester het en gebruik, en dan kan hulle as akademies geletterd bestempel word. In die bestek van hierdie studie sal die terme *akademiese geletterdheid*, *akademiese diskoers* en *akademiese identiteit* in sekere opsigte sinonimies gebruik word, want wanneer studente akademies geletterd is, het hulle die akademiese identiteit en dan het hulle die akademiese diskoers vasgevang omdat hulle dit gebruik om te kommunikeer.

## 2.2.5 Modelle van akademiese geletterdheid

Voorts sal aangetoon word hoe die model van Academic Literacies (ACLITS-model) die konsepte *primêre diskoers*, *sekondêre diskoers* en *identiteit* teoretiseer. Lea en Street (1998) ontwikkel die voorgenoemde model in die VK en dit is beïnvloed deur die New Literacies-model. In Suid-Afrika word verskeie navorsers op hulle beurt deur die betrokke model beïnvloed (Thesen & Van Pletzen, 2006). Dié model is voorafgegaan deur twee ander modelle, te wete die Study Skills-model en die academic socialization-model. Die volgende bespreking van hierdie drie modelle is gebaseer op Lea en Street (1998). Daar word opgemerk dat die modelle akademiese geletterdheid vanuit 'n skryfperspektief benader, maar weens die nou verband tussen lees en skryf (Afdeling 2.2.7.5) sal die model van Lea en Street (1998) op lees van toepassing gemaak word.

Lea en Street (1998) tref 'n onderskeid tussen drie verskillende modelle om studente akademies geletterdheid te kry, te wete 'n Study Skills-model, 'n Academic Socialisation-

model en 'n Academic Literacies-model. Lea en Street (1998:158) voer aan dat elke model die vorige model(le) insluit en ook voortbou op insigte wat verkry is uit die vorige model(le) sodat die Academic Socialisation-model die Study Skills-model inkorporeer en insgelyks sluit die Academic Literacies-model aspekte van die Academic Socialisation én Study Skills-modelle in. Die volgende uiteensetting van die drie modelle is uit Lea en Street (1998) geneem.

Die eerste model is die Study Skills-model. Voorstanders van hierdie model neem aan dat geletterdheid aangeleerde vaardighede behels wat oordraagbaar is na ander kontekste. Daar word onderneem om studente se leerprobleme, wat as 'n soort afwyking hanteer word, reg te stel. Die Academic Socialisation-model wat volg op die voorgenoemde, het 'n uitgebreide benadering tot leer en neem ook ander kwessies in ag.

Die inwyding van studente tot die kultuur van die akademiese omgewing is die taak van die dosent binne die Academic Socialisation-model – studente moet leer om take te interpreteer. Die kritiek wat teen hierdie model uitgespreek word, is dat dit die akademiese kultuur as homogeen beskou, waar norme en praktyke aangeleer word wat toegang tot die hele instelling bied. Hoewel verskille tussen dissiplines erken word, word daar nie genoeg voorsiening daarvoor in hierdie model gemaak nie. Verder word kontekstuele faktore nie genoeg toegelig om diepgaande taal-, geletterdheid- en diskoerskwessies te beklemtoon nie.

Die laaste model is die ACLITS-model. Hiervolgens word geletterdheid beskou as sosiale praktyke – skryf en leer word beskou deur 'n epistemologiese en identiteitslens. Die institusies waarin akademiese praktyke plaasvind, is plekke van diskoers en mag en die kurrikulum bestaan uit kommunikatiewe praktyke insluitende genres en dissiplines. Die oorheersende kenmerk van akademiese geletterdheid, vanuit studente se sienings, is die vereiste om van praktyk te verwissel, om sosiale betekenisse en identiteite te hanteer, na gelang van verskillende kontekste. Die fokus is dus om enige ervaring wat studente saam met hulle na die klas bring, te gebruik tydens die aanleer van akademiese geletterdheid. So wys Lea en Jones (2011:381) daarop dat om van geletterdhede in die meervoudsvorm te praat “signals a view of literacy as engagement in a range of contextualized social and cultural practices around texts. It also serves to foreground the relationship between written texts and learning from the perspectives of the different participants involved.”

Scalone en Street (2006) bevind dat die toepassing van die ACLITS-model die volgende voordele bied. Studente kon in die diskoersgemeenskap van die akademie sowel as die

gemeenskap wat in die klas gevorm is, deelneem omdat hulle toegelaat is om uitdrukking te gee aan hul persoonlike style en leerstrategieë. Interaksie met ander studente en tutors was fundamenteel in die proses om die verskillende soorte kennis waarvoor studente reeds beskik het, eksplisiet te stel. Scalone en Street (2006) betoog dat hierdie kennis ontwikkel en aangepas moet word om die standaarde van hoëronderwys te behaal.

Die essensie van die ACLITS-model<sup>5</sup> is dus **die oorgaan vanaf die alledaagse diskoers na die akademiese diskoers**. Lea en Street (2006:370) sê hieroor dat die model “does not view literacy practices as residing entirely in disciplinary and subject-based communities, but examines how literacy practices from other institutions (e.g., government, business, university bureaucracy) are implicated in what students need to learn and do”. Op grond hiervan kan gesê word dat die Academic Literacies-model ruimte bied vir die proses waartydens studente die akademiese identiteit aanleer.

Dié model betoog nie dat studente se primêre identiteit ontsê word nie, maar dat hulle bloot 'n tweede identiteit aanleer. Trouens, studente se primêre identiteit word gebruik as ankerplek vir die sekondêre identiteit. Booyse en Du Plessis (2008:74) sê byvoorbeeld: “[L]et learners use words in languages other than English, if that is how they can best express an idea.” Dit wil sê studente gebruik hul primêre identiteit – dit wat hulle reeds het, hul persoonlike styl en leerstrategieë – om hul sekondêre identiteit te ontwikkel. Weens hierdie aspek van ACLITS, is dit 'n bruikbare benadering tot die huidige studie omdat die betoog van die studie inhou dat elemente van primêre lees as 'n ankerplek vir sekondêre lees gebruik moet word (Tabel 3.2).

Die ACLITS-model beskik oor die volgende eienskappe: kwessies rondom mag, outoriteit, betekenisgenerering en identiteit. Die fokus is ook op hoe identiteite binne ander omgewings as die akademie gebruik word in die aanleer van die akademiese identiteit, met ander woorde, hoe elemente van 'n primêre omgewing gebruik kan word as ankerplek en ook 'n middel waardeur aspekte van 'n sekondêre omgewing aangeleer kan word. Vervolgens word verskeie navorsingsitems genoem wat vanuit die Academic Literacies-model benader word of ten minste trekke van hierdie model toon.

---

<sup>5</sup> Daar word opgemerk dat die model klem plaas op die verskille tussen vakgebiede en dat daar telkens 'n ander identiteit vir elke vakgebied bestaan, maar ter wille van die bespreking hier, sal na die akademiese identiteit verwys word as homogeen, omdat die akademiese identiteit hier teenoor die alledaagse identiteit geplaas word.

Roozen (2008) se navorsing stem ooreen met so 'n benadering en maak gebruik van 'n gevallestudie waar 'n jong man sy ervaringe in joernalistiek, digterskap en *stand-up comedy* gebruik om die akademiese diskoers aan te leer. In ooreenstemming hiermee bied die lys wat deur Hall (2009) voorsien word, bronne wat hip-hop as onderrig-metode gebruik. Weer word die ACLITS-model betrek omdat dit hier elemente van 'n diskoers gebruik, wat tradisioneel buite die sfeer van die akademie gebruik is, om akademiese diskoers aan te leer.

Kursusse in akademiese geletterdheid beoog tradisioneel om studente te onderrig in die konvensies van akademiese diskoers, maar “[t]he post-Enlightenment critique of academic knowledge has exposed the western-hemispheric bias in disciplinary discourses” (Michael-Luna & Canagarajah 2008:72). Met die toetrede van nietradisionele studente word die Westerse siening van wat akademiese diskoers behels, bevraagteken (kyk o.a. Johl, 2002; Michael-Luna & Canagarajah, 2008). In die slot van hulle artikel meen Michael-Luna en Canagarajah (2008:72) dat “[e]ducational research has spent the last 50 years trying to change students to fit the academic discourse, perhaps we might consider the ways that monolingual, monocultural academic discourse can be transformed and enriched by multilinguals”. Die navorsing van Michael-Luna en Canagarajah (2008) betrek die konsep *code meshing*; dit word 'n middel vir 'n veeltalige spreker om doelbewus sy primêre diskoers met die akademiese diskoers te integreer as 'n vorm van weerstand, herappropriasie en transformasie van die akademiese diskoers (Michael-Luna & Canagarajah, 2008:56). Die begrip is weer 'n voorbeeld van die wisselwerking tussen die primêre en sekondêre diskoers. Ook betrek *code meshing* die kwessie rondom mag, wat een van die fokuspunte van die ACLITS-model is, omdat die twee sake diegene betrek wat tradisioneel nie toegang tot die akademiese diskoers gehad het nie en omdat wetenskaplike kennis wat slegs deur die Westers gedefinieerde akademiese diskoers gekommunikeer is, nou deur nietradisionele studente gebruik en verander kan word.

Ferreira en Mendelowitz (2009) gebruik 'n gedeelte van 'n eerstejaarskursus in Engels vir B.Ed.-studente om aan te toon hoe epistemologiese toegang vir studente uit divergente (taal)agtergronde bewerkstellig kan word. Die studie het definitiewe ondertone van 'n ACLITS-model. Dit kan afgelei word omdat Ferreira en Mendelowitz (2009:79-80) die volgende sê: “[T]he way forward is to provide people with access to literacy and education in both their mother tongues and in English.” Omdat taal as 'n komponent van identiteit beskou kan word, is dit duidelik dat hierdie stelling 'n ACLITS-model ondervang, aangesien geïmpliseer word dat die primêre taal of identiteit nie mee weggedoen word nie, maar dat bloot 'n tweede taal of identiteit aangeleer word. 'n Verdere eienskap van die ACLITS-model

kan afgelei word uit 'n opmerking van Ferreira en Mendelowitz (2009:80) wat sê dat hulle die volgende stelling van Lea in die besonder in gedagte gehou het tydens die ontwikkeling van die spesifieke gedeelte in die kursus, naamlik dat “issues of personhood and identity are embedded in both language use and literacy practices within the academy”.

Ook Ayonghe (2009) se studie kan hier genoem word waar bevind is dat die elemente van alledaagse diskoers – dokumentêre programme met onderskrifte en dramas sonder onderskrifte – 'n verbetering in die leesbegripsafdeling van die TALL veroorsaak het. Nog 'n afdeling wat beïnvloed is, is die teksredigeringsafdeling van die TALL, hierdie verbetering is verkry deur die blootstelling aan dramas met onderskrifte (Ayonghe, 2009:124). Die vaardighede wat in die afdelings van die TALL getoets word, is kenmerkend van die akademiese diskoers.

Archer (2006) betoog dat daar nie binne die tersiêre omgewing so 'n spesifieke fokus op *geletterdheid* behoort te wees nie, maar dat ander kommunikasie-modusse ook binne hierdie konteks gebruik moet word. Die saak sal nie verder bespreek word nie, omdat dit buite die omvang van die huidige studie lê. Die klem op *geletterdheid* in die huidige studie wanneer verwys word na die vaardighede wat studente moet hê om tersiêre opleiding suksesvol te voltooi, is geregverdig vanweë die “increased ‘textualisation’ of academic work” (Thesen, 2008:49); binne die sfeer van die akademie plaas die toenemende gebruikmaking van die aanlynmedium 'n selfs groter klem op *geletterdheidsvaardighede*.

Die doel van die uitgebreide bespreking van die *ACLITS*-model is eerstens om aan te toon dat dit 'n heersende sienswyse in navorsing oor akademiese geletterdheid is en tweedens omdat dit so sterk fokus op die wisselwerking tussen die primêre en sekondêre diskoers ten einde die akademiese identiteit aan te leer. Daar is ook aangetoon hoe hierdie wisselwerking manifesteer ten opsigte van lees. Hierdie saak is belangrik want as studente die akademiese identiteit aangeleer het, kan hulle as akademies geletterd beskou word. Deur die fokus op die *ACLITS*-model is twee sentrale sake beklemtoon: eerstens die uitdaging wat studente ervaar om akademies geletterd te word en tweedens die manier waarop hierdie uitdaging kleiner gemaak kan word, naamlik deur die sekondêre identiteit aan die primêre identiteit te koppel. Die intervensie van die huidige studie skakel aan by die *ACLITS*-model deurdat dit die uitdaging wat studente ervaar in die aanleer van die sekondêre diskoers erken. Die invloed van die *ACLITS*-model kan in hierdie studie gesien word in die soort tekste wat vir die intervensie gebruik is (Tabel 3.2). Die tekste kan geklassifiseer word as deel van die primêre omgewing omdat dit uit koerante geneem is en omdat die temas van die tekste sake

betrek wat van belang is in die primêre omgewing. Maar die betogende styl van die tekste kan weer as kenmerkend van die sekondêre omgewing gesien word.

### 2.2.6 Navorsingstemas

Behalwe vir die voorgenoemde studies wat ACLITS betrek, word baie navorsing oor die toetsing van akademiese geletterdheid gedoen. Voorts sal meer besonderhede hieroor verstrekkend word en in die laaste gedeelte van hierdie afdeling sal nog navorsingsitems genoem word wat onlangs binne die veld van akademiese geletterdheid onderneem is.

Van Dyk en Weideman (2004a) bespreek die tekortkominge van die ELSA PLUS wat tot 2003 by die Universiteit van Pretoria (UP) gebruik is en skets ook 'n bloudruk vir 'n nuwe toets vir akademiese geletterdheidsvlakke wat die ELSA PLUS vervang het (Weideman, 2003a:xi). Volgens dié skrywer behoort 'n akademiese geletterde student:

- 'n reeks akademiese woordeskat in konteks te verstaan;
- metafore en idioome te interpreteer en gebruik asook konnotasies, woordspeling en dubbelsinnigheid te kan raaksien;
- verbande tussen verskillende dele van tekste te verstaan, bewus te wees van die logiese ontwikkeling van 'n (akademiese) teks, deur te let na inleidings en gevolgtrekkings, en weet hoe om taal te gebruik wat help om verskillende dele van 'n teks te laat saamhang;
- verskillende soorte tekstipes te interpreteer en bewus te wees van die betekenis wat dit oordra asook die gehoor wat dit teiken;
- inligting te kan interpreteer, gebruik en produseer wat grafies of visueel aangebied word;
- onderskeid tussen belangrike en onbelangrike inligting, feit en mening; stellings en argumente, oorsaak en gevolg te tref asook vergelykende data te kategoriseer en hanteer;
- opeenvolging en volgorde raak te sien, eenvoudige numeriese skatting en berekening te doen wat verwant is aan akademiese inligting wat help om vergelykings te tref en gebruik kan word vir 'n argument;
- te weet wat as bewys vir 'n argument tel, uit te brei op inligting deur afleidings uit inligting te maak, en hierdie inligting of die implikasies daarvan op ander gevalle toe te pas;
- die kommunikatiewe funksie van verskillende maniere van uitdrukking in akademiese taal te verstaan soos definiëring, gee voorbeeld, argumenteer; en
- verby sinsvlak betekenis te genereer.

In 'n opvolgende artikel identifiseer Van Dyk en Weideman (2004b) taaktipes wat elke vaardigheid in die vorige lys sal toets. Daarna is die TAG ontwerp met die volgende

afdelings: skommelteks, akademiese woordeskat, interpretasie van visuele inligting, tekstipes, teksbegrip, teksredigering en skryfwerk (Weideman, 2006:85). Die uitslae van die TAG sal vir die doeleindes van die huidige studie gebruik word om die effektiwiteit van die intervensie te bepaal (Hoofstuk 3). Hierdie toetse word nie as toelatingstoetse gebruik nie, maar as plasingstoetse vir studente wat die risiko loop om nie hulle studies suksesvol te voltooi nie en word deur die Noordwes-Universiteit, Universiteit van Pretoria en Universiteit van Stellenbosch gebruik (Van der Slik & Weideman, 2005:25). Verdere studies betrek die verfyning van die toets (Van der Slik & Weideman, 2005); die belyning van die taal van die toets met die taal van die onderrig wat na die toets plaasvind (Weideman, 2006), en evaluering van die TAG/TALL (Van der Slik, 2009; Weideman & Van der Slik, 2008; Weideman, 2009).

By die Universiteit van Kaapstad word 'n soortgelyke toets gebruik, naamlik die Placement Test in English for Educational Purposes (PTEEP) (Cliff & Hanslo, 2009). Die toets se resultate word op 'n ander wyse aangewend as wat die geval met die TAG/TALL se resultate is, omdat dit nie as toelatingstoets gebruik word nie, maar om te voorspel of studente bevoeg sal wees om die akademiese omgewing te hanteer (Cliff & Hanslo, 2009:270). Butler (2009) ondersoek op sy beurt die persepsies en verwagtings van dosente en studente in terme van vereistes van akademiese geletterdheid vir nagraadse studie. Sodoende wil Butler (2009) die implikasies van die ontwerp vir 'n akademiese geletterdheidstoets vir nagraadse studente bepaal.

Die bestaan van die toetsing van akademiese geletterdheidsvlakke, hetsy dit as plasing- of toelatingstoets ingespan word, dui weereens daarop dat geletterdheid op tersiêre vlak ánder vereistes as die primêre konteks stel. Dit beklemtoon ook die variërende vlakke van geletterdheid waarmee studente hulle universiteitsloopbaan begin en dat studente miskien nie die nodige geletterdheidsvlakke het om die sekondêre identiteit aan te leer nie.

Ander onlangse navorsingstemas is onder andere:

#### Internasionaal

- Wysies waarop akademiese geletterdheid aan studente geleer kan word (Constable *et al.*, 2012; Henderson & Whitelaw, 2013; Sanavi *et al.*, 2012)
- Akademiese geletterdheid en opleiding ter verbetering van akademiese skryfwerk (Dalla Costa, 2012; Mort & Drury, 2012; Yağiz & Yiğiter, 2012)

- Akademiese geletterdheid en sisteem-funksionele linguistiek (Hao & Humphrey, 2012; Piriyaasilpa, 2012)
- Akademiese geletterdheid en lees (MacMillan & Mackenzie, 2012)
- Identifisering van studente wat nie die nodige akademiese geletterdheidsvlak het nie (McNaught & McIntyre, 2012)

#### Nasionaal

- Wyses waarop akademiese geletterdheid aan studente geleer kan word (Carstens, 2012; Ntete, 2012)
- Faktore wat akademiese geletterdheid beïnvloed (McGhie *et al.*, 2012)
- Die mate waartoe 'n akademiese geletterdheidstoets akademiese sukses van studente voorspel (Krügel, 2011)

Die groot aantal en verskeidenheid van navorsingstemas rakende akademiese geletterdheid, beklemtoon die uitdaging wat studente ervaar wanneer hulle aan die akademiese omgewing blootgestel word. Voorts sal hierdie uitdaging breedvoeriger bespreek word.

#### **2.2.7 Die verskil tussen primêre diskoers en sekondêre diskoers**

Die voorgenoemde uitdaging sal duidelik blyk uit die bespreking in hierdie afdeling oor die verskille tussen die primêre en sekondêre diskoers. Hierdie bespreking neem as vertrekpunt die volgende aanhaling: "Around the world university students, particularly additional language students, experience difficulties in acquiring the skills that are necessary to participate in the academic discourses of their chosen disciplines." (Carstens, 2008:82) In die huidige studie word voorgehou dat die rede waarom studente ten opsigte van die nodige akademiese vaardighede probleme ondervind die verskil is tussen die alledaagse en akademiese diskoers. Gee (1998:51) se diskoerselemente sal aangepas word om as raamwerk vir die res van die bespreking te funksioneer. Die afdelings wat buite Gee (1998:51) se definisie ressorteer en wat hier bespreek sal word, is *inligtingsgeletterdheid* en *taal*. Aspekte wat uitgelaat sal word, is *optrede*, *interaksie*, *veronderstellings*, *waardes*, *luister* en *praat*. Vanweë die tekstuele fokus van die huidige studie word bloot opgemerk dat *luister* en *praat* ook 'n belangrike deel vorm van akademiese diskoers en akademiese geletterdheid, maar dit sal nie verder bespreek word nie. Die volgende aspekte kom ter sprake: *inligtingsgeletterdheid* (Afdeling 2.2.7.1), *denke* (Afdeling 2.2.7.2), *taal* (Afdeling 2.2.7.3), *lees* (Afdeling 2.2.7.4) en *skryf* (Afdeling 2.2.7.5).

### 2.2.7.1 Inligtingsgeletterdheid

Die eerste area wat 'n verskil toon ten opsigte van die vaardighede wat nodig is vir sukses is inligtingsgeletterdheid. Die toevoeging van *inligtingsgeletterdheid* by 'n bespreking oor akademiese geletterdheid, word deur Macken-Horarik *et al.* (2006:241) as volg verwoord: “Any model of tertiary literacies that is going to be adequate to teacher education needs to make space for the centrifugal expansion of digital literacies and the centripetal reality of academic literacies.” Die verhouding tussen akademiese geletterdheid en inligtingsgeletterdheid word insgelyks deur Peacock (2008:1) bevestig: “The two literacies that lie at the heart of the blended approach are information literacy and academic literacy. Each is a discourse in its own right, with a substantial weight of research and evidence-based practice to guide teaching and learning strategies. [...] Both discourses overlap in a number of critical concept/skills areas.” Lea en Jones (2011) wys in die slotsom van hulle artikel daarop dat daar 'n behoefte bestaan om geletterdheid op universiteitsvlak te herdefinieer – daar behoort meer aandag geskenk te word aan die veranderlikheid van digitale tekste asook die maniere waarop studente hierdie tekste lees, deel maak van hulle akademiese skryfwerk, en hoe hulle toegang vind tot hierdie tekste. Die voorgaande dui op die rol wat inligtingsgeletterdheid binne die tersiêre konteks speel. Ook Beeson (2005) bestudeer hierdie saak.

Binne die raamwerk van inligtingsgeletterdheid, ook bekend as *e-geletterdheid*, dui Beeson (2005:211) aan hoe die inhoud van sommige kursusse (o.a. inligting-en-webontwerp) verander is vanaf 'n fokus op oordraagbare vaardighede na 'n fokus op hoe inligting gevind, geëvalueer, gekommunikeer en gebruik word. Die rede vir dié verandering is die besef dat studente die meeste van hulle inligting op die internet vind, maar nie noodwendig die kennis het om krities met hierdie inligting om te gaan nie. Die rol wat kritiese denke in die konteks van inligtingsgeletterdheid vertolk, sal vervolgens vlugtig bespreek word.

Die voorafgaande inligting in die huidige afdeling bevestig die belangrikheid van inligtingsgeletterdheid binne die sfeer van akademiese geletterdheid. Voorts sal die volgende sake bespreek word: die verband tussen kritiese denke en inligtingsgeletterdheid; die vaardighede wat nodig is by inligtingsgeletterdheid; die tekortkominge wat studente aan die NWU, VDK ten opsigte van inligtingsgeletterdheid ervaar; en die verband tussen inligtingsgeletterdheid en lees.

Die belangrikheid van kritiese denke as 'n vaardigheid van inligtingsgeletterdheid word benadruk as op die verskil tussen tradisionele en elektroniese dokumente gelet word. Beeson (2005:213) gee sommige van hierdie veranderings na aanleiding van Landow weer: "They become much easier to compose, decompose, and recompose." Voorgenoemde is die eerste rede waarom meer aandag aan die ontwikkeling van kritiese denke bestee moet word. Die bestaan van hiperskakels skep 'n digte web van dokumente omdat die leeservaring menigmaal soos volg daaruit sien: 'n Leser lees 'n dokument tot by 'n hiperskakel en word hierdeur na 'n volgende dokument gelei. Die proses vind herhaaldelik plaas en sodoende is die leerervaring erg gefragmenteerd. Hierdie gebrek aan koherensie bied die tweede rede waarom kritiese denke ontwikkel behoort te word, omdat kritiese denke die vermoë insluit om sinteses van gelese werk te vorm (Rhodes, 2010). Die koherensie en beperktheid van tradisionele dokumente verdwyn. Beeson (2005:216) betoog dat as gevolg van die groot hoeveelheid tekste wat die elektroniese formaat meegebring het, die skatting van die relevansie van tekste, as 'n kardinale vaardigheid binne die tersiële omgewing ontwikkel het. Hy sê verder dat die beoordeling van die relevansie van 'n dokument onder die voorgenoemde toestande nie gebeur na afloop van 'n soektog nie, maar daartydens. Beard en Dale (2010:486) bevestig ook hierdie saak: "The plethora of electronic resources available demands a level of discernment and evaluation on the part of students that earlier generations learning from books and a small selection of printed journals did not have to consider." Die noodsaaklikheid van die vermoë om inligting so te analiseer en te evalueer, is dan die laaste rede vir die verhoogde belangrikheid van kritiese denke.

Beeson (2005:217-218) stel vier aspekte voor wat onderrig moet word in e-geletterdheid. Hierdie aspekte toon 'n noue verband met die bespreking van kritiese denke (Afdeling 2.2.7.2), lees (Afdeling 2.2.7.4) en skryf (Afdeling 2.2.7.5).

Die eerste aspek is 'n **kritiese, refleksiewe benadering tot soektogte**. Studente moet

- die vaardigheid hê om te fokus op dit waarna gesoek word sodat goeie navorsingsvrae geformuleer kan word voordat die soektog begin;
- sleutelwoorde kan uitdruk en aanpas;
- soekgereedskap en hulpbronne effektief gebruik;
- van rigting kan verander in die middel van 'n soektog op 'n goed oorwoë wyse, en steeds tred hou met die fokus van die navorsing;
- die fundamentele operasionele beginsels van soekenjins ken; en
- verskillende enjins gebruik sowel as verskillende soorte soektogte met dieselfde enjins kan uitvoer.

Tweedens moet studente **bronne en gesag krities kan beoordeel**. Om die vaardigheid te bereik, moet studente geleer word om:

- te vluglees, vlug van begrip te wees en dokumente te kan opsom;
- uit die gelese dokumente, die relevantste te kies vir gebruik;
- 'n kritiese benadering tot bronne en gesaghebbendheid te hê, sodat die volgende vrae deurgaans gestel sal word: Wat probeer hierdie outeur (dosent) sê? Waarom sê hy dit? Wie sê soortgelyke of verskillende dinge? Waarom moet ek hom glo?

'n **Praktiese argument** is die derde aspek wat deur Beeson (2005:217-218) gegee word met betrekking tot inligtingsgeletterdheid. Hy sê e-geletterde persone moet:

- selfbewuste oordele kan vel tydens die soek, evaluasie en beskrywing van inligting en dan besluit watter aksie gevolg moet word; en
- die belang en implikasies van die bevindings kan ondersoek deur voorlegging, bespreking en argumentasie.

Die laaste aspek wat onderrig moet word, is **skryfwerk**. Beeson (2005:218) voer aan dat e-geletterde persone se vaardighede om te artikuleer en te verduidelik ontwikkel moet word.

Betreffende die verandering vanaf die primêre na sekondêre diskoers en in die lig van die definisie van akademiese geletterdheid as *die soek, prosessee en produseer van inligting* is die verband tussen inligtingsgeletterdheid en akademiese geletterdheid van groot belang omdat die *soekgedeelte* betrek word. Die eerste aspek van Beeson (2005:217) – 'n kritiese, refleksiewe benadering tot soektogte – dui die uitdaging aan.

Twee verdere uitdagings ontstaan as gevolg van die gebruikmaking van nuwe tegnologie binne die akademiese omgewing. Eerstens, in die konteks van Suid-Afrika, en spesifiek by die VDK van die NWU, is sommige eerstejaarstudente nie daartoe in staat om effektief van hierdie kommunikasie-middels gebruik te maak nie. In 2011 is 'n peiling<sup>6</sup> onder studente aan die NWU, VDK gedoen om hul houding jeens, die mate van gebruikmaking, en hul vaardigheidsvlakke betreffende tegnologiese hulpmiddels te bepaal. Hierdie tegnologiese hulpmiddels sluit onder andere in sosiale netwerke op die internet, sagteware, aanlyn-

---

<sup>6</sup> Die resultate kan slegs as 'n tendens gesien word weens die volgende redes:

- Slegs 538 studente van 'n totaal van 5682 studente het aan die peiling deelgeneem.
- Slegs die antwoorde wat hier weergegee word, was negatief. Uit die ander response kan gesien word dat studente positief is en tegnologie effektief benut.
- Meer as 50% van die vrae is nie beantwoord nie.
- Samestellers is van mening dat die studente nie die vrae 100% verstaan het nie.

biblioteekfasiliteit, skootrekenaars, tablette, en selfone. In antwoord op die vraag: "Is there anything you would like to tell us about your experience with IT in or out of modules?" het sommige studente as volg geantwoord:

**Tabel 2.1 Antwoorde op die vraag: “Is there anything you would like to tell us about your experience with IT in or out of modules?”**

Ouderdom	Jaar van Studie	Antwoord
17-19	Tweedejaarstudent	“all i can say is i dont know much about IT but i know its very useful and easy”
20-24	Derde- of vierdejaarstudent	“ireally learnd a lot about technology nn this school”
17-19	Eerstejaarstudent	“i just wish i was at ease with IT... i sometimes find it hard to get used to it...”
25-29	Tweedejaarstudent	“Am not registered with Facebook, twitter or any SNS only on Efundi and thus find it fustrating when you are recommended to use these function.”
20-24	Tweedejaarstudent	“IT makes studying very difficult because some of us find it difficult to operate it”
20-24	Tweedejaarstudent	“I feel that the should be a compulsory IT class for all students to teach them computer basics.Not all of us done CAT at high school and some of us come from homes who dont have a computer.It was very difficult for me last year as a first year student because I didnt know many things about a computer,after my parents bought nme a laptop I thought myself many things but I know that the skills i have wont be enough to cope in the work place.”
20-24	Tweedejaarstudent	“it needs to provide abit of training to students who are still struggling with computers and how it works.”
20-24	Tweedejaarstudent	“I'm slow when it comes to computers so I really don't like IT.”
20-24	Tweedejaarstudent	“all i can say abotu my IT skills is that it is not good. i think i should get lessons on IT skills.at times i hate logging in efundi cause i know i dont have enough skills”
17-19	Eerstejaarstudent	“It is a good idea but theree needs to be considerations for those who dislike IT”

**Bron:** Akademiese Steundienste: NWU, VDK [Aangepas tot tabelformaat – EV.]

**Tabel 2.2 Reaksie op die stelling: “When I entered University, I was adequately prepared to use IT as needed in my modules.”**

Opsie	Persentasie van studente wat aan die peiling deelgeneem het
Stem glad nie saam nie	8%
Stem nie saam nie	12%
Besluiteloos	14%
Stem saam	35%
Stem heelhartig saam	22%

**Bron:** Akademiese Steundienste: NWU, VDK [Aangepas tot tabelformaat – EV.]

Uit Tabel 2.1 blyk dit dat sommige studente wat in 2011 aan die NWU, VDK geregistreer was, ’n uitdaging ervaar het ten opsigte van die gebruikmaking van tegnologiese hulpmiddels. Tabel 2.2 toon dat 20% van die respondente voel hulle was onbekwaam ten opsigte van tegnologiese hulpmiddels, en dus is dit duidelik dat studente die sekondêre omgewing ook met betrekking tot hierdie saak as problematies kan ervaar.

Tweedens bied die skriftelike formaat waarin hierdie kommunikasie geskied soms ook ’n hindernis omdat studente weens hul gebrekkige leesvermoëns nie die tekste toeganklik vind nie. Afgesien van die visuele aard van die aanlynmedium is dit dus van groot belang om ook die tekstuele aard daarvan in ag te neem. Lea en Jones (2011) doen navorsing oor die effek van die digitale wêreld op studente se lees- en skryfwerk. Een van die bevindings waartoe Lea en Jones (2011) kom, is dat studente baie beter hulle digitale bronne benut vanweë die aard van die digitale medium – die kwantiteit en spoed waarteen inligting opgespoor kan word, is baie meer – as om byvoorbeeld inligting in ’n tradisionele biblioteek te gaan soek. Die gevolg van voorgenoemde is dat studente kundig word ten opsigte van “complex, hybrid, textual genres, using a range of technologies and applications and integrating these into both their assessed and unassessed work.” (Lea & Jones, 2011:390) Hulle merk op dat “students’ accounts of working with multiple sources also illustrate the dominance of reading in a digital world”. Hoewel Lea en Jones (2011) bevind dat studente verbeter in hierdie gebied, kan hierdie area ook ’n hindernis vir studente wees.

Die uitdaging wat studente kan ervaar met betrekking tot inligtingsgeletterdheid is aangedui in hierdie afdeling deur die volgende besprekingspunte, naamlik die verband tussen kritiese

denke en inligtingsgeletterdheid; die vaardighede wat nodig is by inligtingsgeletterdheid; die tekortkominge wat studente aan die NWU, VDK ten opsigte van inligtingsgeletterdheid ervaar; en die verband tussen inligtingsgeletterdheid en lees. Voorts sal *denke* bespreek word as 'n verdere aspek wat 'n uitdaging aan studente stel wanneer hulle aan tersiêre onderrig blootgestel word.

### 2.2.7.2 Denke

Studente ervaar 'n uitdaging om akademiese diskoers aan te leer, nie net betreffende inligtingsgeletterdheid nie, maar ook vanweë die soort denke wat vereis word. Die bespreking wat volg sal hoofsaaklik fokus op **kritiese denke** en **metakognisie**.

**Kritiese denke** word deur Barnet en Bedau (1993) beskryf as die denkproses waartydens 'n onderwerp van soveel moontlike hoeke beskou word voordat 'n gevolgtrekking gemaak word. Dit kan verder verdeel word in twee kategorieë, te wete *analise* en *evaluasie*. Tydens analise word elemente of kompleksiteite van 'n geheel raakgesien en tydens evaluasie word die toepaslikheid van idees beoordeel (Barnet & Bedau, 1993:5). Betreffende kritiese denke voer Weideman (2003a:xi) aan dat dit waarskynlik die belangrikste aspek van akademiese geletterdheid is.

Voorts sal lyste van vaardighede verskaf word wat blyke gee van kritiese denke. Die insluiting van hierdie lyste toon die uitdaging wat die sekondêre omgewing aan studente stel. Die lyste sal verdeel word in analitiese en evaluasie-vaardighede. Die betrokke lyste is saamgestel uit insigte van Jones (1996), Knott (2008) sowel as Saltmarsh en Saltmarsh (2008).

Om as akademies geletterd beskou te word, moet studente oor kritiese denke beskik. Die eerste been van kritiese denke is *analise*. Studente moet:

- soek vir verduidelikings, oorsake en oplossings; en
- terselfdertyd op die geheel fokus en besonderhede ondersoek.

Tweedens moet studente ook evaluerende vaardighede hê soos om:

- ondersoek in te stel na 'n outeur se doelstellings, argumentasielyn, metode en teoretiese perspektief;
- onderskeid te tref tussen feite en menings;
- die onderliggende aannames in 'n teks asook hul eie te kan ondersoek;

- bewus te wees van misleidende argumente, dubbelsinnighede en manipulerende redenasies;
- gesaghebbende bronne op te spoor;
- die doel van 'n teks vas te stel asook die manier waarop die sentrale stellings ontwikkel word te assesseer;
- die gehoor waarvoor die teks geskryf is, te beoordeel;
- tussen redenasiemetodes in 'n teks te onderskei;
- die bewyse en bronne van die teks te ondersoek;
- te bepaal of 'n artikel of hoofstuk sy doelstellings bereik, veral met betrekking tot die koherensie van die argument, die effektiwiteit van die metode om die navorsingsvrae te beantwoord en die bruikbaarheid van die teoretiese perspektief; en
- ondersoek in te stel na vrae wat in navorsing geopper word en wat onbeantwoord bly of verdere verduideliking of ondersoek vereis.

Saltmarsh en Saltmarsh (2008) se ondersoek oor die implementering van assessering om studente se akademiese geletterdheid te verhoog, gebruik assessering as 'n middel om te léér eerder as om te ónderrig (Saltmarsh & Saltmarsh, 2008:623). Vanuit hierdie strategie skep hulle 'n assesseringsmetode, die *Critical Review*, om onder andere kritiese denke te ontwikkel. Studente moet kritiese resensies skryf van hulle leeswerk; een van die doelstellings hiervan is om studente te verplig om voorbereiding vir klasse te doen. Saltmarsh en Saltmarsh (2008) se assesseringsmetode word 'n middel waarmee sosiale en geletterdheidspraktyke eksplisiet gemaak word. Studente sal sleutelaspekte (akademiese argument, navorsingsmetodologie en teoretiese perspektiewe) van akademiese navorsing identifiseer en evalueer en kry ook hierdeur die geleentheid om na te dink en te praat oor hoe hul eie begrip en menings beïnvloed, verbrokkel of uitgedaag word deur die leeswerk. Die navorsing van Saltmarsh en Saltmarsh (2008) beklemtoon die belangrikheid van kritiese denke.

Vaardighede wat kritiese denke ten toon stel, kan deur middel van assessering bepaal word. Sulke vaardighede is te vinde in die evaluasieskema vir kritiese denke wat deur die AAC&U saamgestel is, genaamd die Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education Value Rubric (Rhodes, 2010). Hiervolgens word kritiese denke gedemonstreer deur:

- die probleem wat krities oorweeg gaan word, duidelik te stel en omvattend te beskryf, alle inligting wat nodig is vir volle begrip te lewer;

- inligting wat uit bronne geneem is voldoende te evalueer en tot 'n omvattende analise of sintese te ontwikkel, standpunte van kundiges deeglik te bevraagteken;
- eie en ander se aannames gesistematiseerd en metodies te analiseer en ook die relevansie van die konteks versigtig te evalueer wanneer 'n idee voorgelê word;
- die vindingrykheid van 'n standpunt (perspektief, hipotese), en indien al die kompleksiteite van 'n saak in ag geneem word, ander se sienings ook in dié standpunt te integreer; en
- logiese gevolgtrekkings en verbandhoudende uitkomst (gevolge of implikasies) en blyke van ingeligte evaluasie deurdat bewyse en perspektiewe in 'n logiese volgorde weergegee is.

Die belang van kritiese denke en die uitdaging wat dit aan nuwelinge in die akademiese konteks stel, blyk duidelik uit die beskrywing en die vaardighede wat genoem is (Jones, 1996; Knott, 2008; Rhodes, 2010; Saltmarsh & Saltmarsh, 2008), asook uit die opsomming van Saltmarsh en Saltmarsh (2008) se navorsing. Voorts sal metakognisie vlugtig bespreek word.

**Metakognisie** word deur Tishman *et al.* (1995:67) beskryf as 'n refleksiewe en evaluasie-aktiwiteit van jou eie denkproses. Granville en Dison (2005; 2009) doen navorsing oor hoe metakognisie studente behulpsaam is in die leerproses. Granville en Dison (2005) se werk is geskoei op 'n opname onder studente wat 'n grondslagkursus in English for Academic Purposes (EAP) volg. Gedurende die eerste ses maande van die kursus moet hulle outobiografieë skryf, 'n vergelykende opstel en 'n akademiese opstel (Granville & Dison, 2005:104). In die tweede semester, moet die studente navorsing doen oor veeltaligheid in Suid-Afrika, deur gebruik te maak van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes. Om metakognisie te stimuleer moet studente 'n vraelys voltooi na afloop van die navorsingstaak. Uit die resultate van die vraelys blyk dat studente reeds in die tweede semester van hulle eerstejaar tekens toon van 'n beginfase om akademiese diskoers aan te leer. Granville en Dison (2005) bevind ook dat deur aan studente die geleentheid te gee om oor hul eie denkprosesse te besin en die resultaat daarvan neer te skryf, hulle vrymoedig gevoel het "to use their 'lifeworld' language as a stepping stone into the new language and discourse". Die navorsing van Granville en Dison (2005) toon dat metakognitiewe refleksie studente toelaat om deur hul primêre diskoers, die sekondêre diskoers aan te leer.

Granville en Dison (2009) se latere studie bring metakognisie in verband met terugvoer. Hulle bevind dat oefeninge in metakognisie studente help om abstrakte denke te ontwikkel.

Granville en Dison (2009:60) meen dat deur die koppeling van terugvoer aan refleksie, word metabewustheid van die leerproses gekweek, en as sodanig bring dit 'n optimale leerervaring mee: "Through reflection, the processes of learning are made visible to the students and they themselves take responsibility for their own improvement." Uit Granville en Dison (2005; 2009) blyk duidelik dat die ontwikkeling van metakognisie as 'n vaardigheid binne akademiese geletterdheid van groot belang is.

Nog 'n belangrike studie in hierdie verband is dié van Romova en Andrew (2011). Die doel van hulle studie is drievoudig: om ondersoek in te stel na die waarde van samewerking tussen medestudente, die belang van refleksie oor assessering, en die gebruik van 'n portefeulje as assesseringsmetode. Die drie aspekte word gebruik om akademiese skryfwerk te onderrig aan studente wat English as an Additional Language (EAL) neem. Romova en Andrew (2011) laat die studente terugvoer gee ten opsigte van die portefeuljewerk deur middel van fokusgroep-onderhoude en refleksies oor die portefeulje-opdragte van ongeveer 250 woorde. Hierdie refleksies word saam met hul eerste en tweede weergawes van hul opdragte ingehandig. Romova en Andrew (2011:120) bevind dat wanneer studente aktief deelneem aan refleksie betreffende die uitdagings in hul leerervaring, hulle 'n groter waardering vir belangrike strategieë in akademiese geletterdheid en akademiese skryfwerk verwerf.

Uit die voorafgaande blyk dat kritiese denke en metakognisie twee denkvaardighede is wat studente moet bemeester ten einde suksesvol in die tersiêre omgewing te presteer, maar dat studente dit as problematies ervaar. Voorts sal die uitdaging wat die akademiese omgewing aan studente stel verder bespreek word.

### **2.2.7.3 Taal**

Taal is nog 'n area waar 'n verskil tussen die alledaagse en akademiese diskoers duidelik blyk. In hierdie afdeling sal twee sake aan bod kom, te wete Engels as onderrigtaal in die akademiese konteks, en die verskil in taalgebruik afhangende van die konteks (die sosiale teenoor akademiese konteks).

Ten opsigte van taal is die fokus van navorsing toenemend op T2-sprekers van Engels: "English increasingly [is] becoming the default global language" (Butler, 2006:2). Hoewel Engels toenemend as onderrigtaal gebruik word, toon navorsing dat studente wat bedrewe in hul moedertaal is, beter presteer wanneer hulle 'n tweede taal gebruik (o.a. Mahlasela, 2012:29-30) en dus moet studente aangemoedig word om hul moedertaal so goed as

moontlik te bemeester voordat onderrig in 'n tweede taal aangepak word. Die onderskeid wat deur Cummins (1980) gemaak word tussen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) en Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) is 'n voorbeeld van navorsing in English as a Second Language (ESL). Alhoewel die voorgenoemde konsepte fokus op T2-skoolkinders, word dit ook van toepassing gemaak op universiteitstudente sowel as op moedertaal Afrikaanssprekende studente wat in Afrikaans studeer (Esterhuizen, 2000; Looek & De Wet, 2010). Met betrekking tot **skryf** word binne genrebenaderings ook 'n T2-fokus aangetref (Hyland, 2003), terwyl Butler (2006) se studie fokus op skryf onder T2-studente. Ten opsigte van **lees**, doen Miller (2011) navorsing oor Engels as 'n tweede taal.

Die tendens dat al hoe meer T2-sprekers van Engels aan tersiêre instellings studeer, veroorsaak die behoefte aan taalgerigte ondersteuning. Sulke ondersteuning word veral in English for Specific Purposes-kursusse (ESP-kursusse) gevind. Basturkmen (2010:6) gee meer inligting oor die veld van ESP en wys op drie onderverdelings hiervan, te wete English for Academic Purposes (EAP), English for Professional Purposes (EPP) en English for Occupational Purposes (EOP). Ander verwys ook na English as a Second Language (ESL) as die benaming vir dieselfde verskynsel (Pretorius, 2006). Alhoewel navorsing in hierdie verband nuttig is, kan alle verskynsels binne hierdie raamwerk nie net so van toepassing gemaak word op T1-sprekers nie, en nog minder op T1-sprekers van 'n ander taal as Engels. Slegs sake wat in navorsing van Engels as 'n tweede taal na vore kom wat ook van belang is vir T1-sprekers van Afrikaans, sal in hierdie bespreking genoem word.

Esterhuizen (2000:82) wys op die verskil tussen “sosiale taal” en “akademiese taalgebruik”. Sy (2000:82) voer aan dat sosiale taalgebruik as doelwit sosiale interaksie het en dat die konteks behulpsaam is om suksesvol tot begrip te kom – gespreksdeelnemers is gewoonlik bekend met die onderwerpe en dit is ook ongekompliseerd. Akademiese taal vervul aan die ander kant baie spesifieke funksies “byvoorbeeld die oordrag van nuwe inligting, beskrywing van abstrakte idees en die ontwikkeling van die betrokkenes se konseptuele begrip” (Esterhuizen, 2000:82). Northedge (2003:24) toon insgelyks dat akademiese diskoers “esoteric goals of theory building and research” het.

Die studie van Miller (2011) wat fokus op T2-sprekers van Engels kan by die huidige bespreking oor taalvariasie, genoem word. Miller (2011:32) toon aan dat registerspesifieke opleiding 'n middel is om studente gepaste leesvaardighede te leer. “Such instruction would have the overall aim of preparing students to succeed specifically in their target language use domain.” (Miller, 2011:32-33) In die ondersoek van Miller (2011) is die doel om te bepaal of leestekste wat gebruik word in 'n intensiewe Engelse leesprogram op tersiêre vlak,

dieselfde taal gebruik as die tekste wat studente in die akademiese omgewing sal teëkom. Die ondersoek dui aan dat die taal van tekste wat in T2-leeshandboeke voorkom, beduidend verskil van tekste (voorgraadse handboeke) wat in die akademiese omgewing gebruik word. Miller (2011:44) meen dat die verskil toegeskryf kan word daaraan dat die T2-tekste 'n heeltemal ander tekstipe is as die tekstipe wat in die akademiese omgewing gebruik word: "The high frequency of nominal modification features in the university textbook excerpts is in line with their expository nature; conversely, the heavy use of adverbials and interactional features in the ESL textbook texts is in line with their narrative nature. Further, these "non-academic" ESL texts provide learners with a great deal fewer exposures to AWL vocabulary than they will encounter in university textbooks." Op grond van sy ondersoek vra Miller (2011:45) of dit miskien nodig is om seker te maak dat studente in hul ESL-klasse die nodige blootstelling ontvang ten einde suksesvol in Engels op tersiêre vlak te presteer. Hierdie voorstel dui op die verskil tussen taalgebruik in die primêre en sekondêre diskoers sowel as dat voortdurende blootstelling aan primêre taalgebruik nie studente leer om aan te beweeg na meer komplekse taalgebruik nie.

In hierdie afdeling is die uitdaging bespreek wat studente ten opsigte van taal ervaar wanneer hulle aan die tersiêre omgewing blootgestel word. Twee sake het ter sprake gekom, te wete Engels as onderrigtaal op universiteitsvlak en die verskil in taalgebruik tussen die primêre en sekondêre sfere. Weens inherente verskille tussen die taal wat in die primêre diskoers gebruik word en die taal wat in die sekondêre diskoers gebruik word, moet studente ánder strategieë ontplooi in die universiteitsomgewing ten einde akademies te presteer. Die uitdaging wat akademiese lees aan studente stel, word egter nie net daaraan gekoppel om die akademiese taal bloot te verstaan nie, maar akademiese lees betrek verskeie nuwe vaardighede wat in lyn is met die esoteriese doelwitte van die akademiese omgewing. Vervolgens kom hierdie vaardighede aan bod.

#### **2.2.7.4 Lees**

Met betrekking tot lees as 'n vaardigheid van akademiese geletterdheid is tot dusver bepaal dat akademiese geletterdheid gedefinieer word as *die soek, prosesseer en produseer van inligting*, en lees kan gekoppel word aan die *prosesseergedeelte* van die definisie. Lees is nog 'n area waar studente 'n uitdaging ervaar in die proses om akademies geletterd te word omdat akademiese diskoers esoteriese doelwitte het (Northedge, 2003:24). Die problematiek kan weer verklaar word aan die hand van die verskil tussen die primêre en sekondêre omgewing. Die bespreking in hierdie afdeling sal eers die manier van *lees* in die

primêre omgewing bespreek waarna lees binne die tersiêre omgewing bespreek sal word, wat binne hierdie studie bekendstaan as *akademiese lees*.

Lees word in die primêre omgewing aangewend in ooreenstemming met die doel van die primêre diskoers. Hierdie doel is om eenheid te skep tussen individue in groepe (Northedge, 2003:23); dit help 'n mens om binne jou omgewing oor die weg te kom met ander mense, en die fokus is om lojaliteit binne groepe te vestig deur gemeenskaplike persepsies. So sal daar binne die alledaagse leeservaring gelees word om vermaak te word, te kommunikeer of om algemene inligting te bekom wat noodsaaklik is vir voortbestaan. Cekiso (2007:115) evalueer leesstrategieë vir T2-leerders in graad 11 en merk die volgende op: "Reading strategies are tools that assist a reader in unlocking the meaning behind the printed word." Uit hierdie stelling is dit duidelik dat hoërskoolvlakonderrig – en by implikasie in die wêreld buite die akademie – bloot teksbegrip as doel het. Alhoewel lees binne die sekondêre diskoers nie dié vaardigheid uitsluit nie, behels sekondêre lees veel meer. Lees word binne akademiese omgewing vir esoteriese doelwitte gebruik, maar alvorens die saak van nader beskou word, moet die belang van leesvaardigheid op tersiêre vlak eers bespreek word.

Die doelwit van lees op universiteitsvlak kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik **die begrip van akademiese talige konvensies** en **die aktiewe deelname aan akademiese tekste**. Ten opsigte van eersgenoemde is die volgende subvaardighede van Weideman (2003a:xi) belangrik. Studente moet:

- i. 'n reeks akademiese woordeskat in konteks kan verstaan;
- ii. metafore en idiome kan interpreteer en gebruik asook konnotasies, woordspeling en dubbelsinnigheid kan raaksien;
- iii. verbande tussen verskillende dele van tekste kan verstaan, bewus wees van die logiese ontwikkeling van 'n (akademiese) teks, deur te let na inleidings en gevolgtrekkings, en weet hoe om taal te gebruik wat help om verskillende dele van 'n teks laat saamhang; en
- iv. die kommunikatiewe funksie van verskillende maniere van uitdrukking in akademiese taal kan verstaan soos definiëring, illustrering en argumentasie.

Laasgenoemde betrek die sosiale aard van akademiese lees en Hyland (2003) se sienswyse oor die verskil tussen die prosesbenadering (hierdie benadering stel voorskryfaktiwiteite, herskryfaktiwiteite, terugvoer, ewekniebeoordeling voorop) en die genrebenadering bring meer duidelikheid hieroor. Betreffende die verband tussen sosialisasie en genre wys Hyland (2003:21) daarop dat "[l]anguage is seen as embedded in

(and constitutive of) social realities, since it is through recurrent use of conventionalised forms that individuals develop relationships, establish communities, and get things done". Lees vanuit 'n genrebenadering plaas dus klem op die sosiale realiteit ('n realiteit met esoteriese doelwitte van teoriebouing en navorsing) en die gebruik van konvensionele vorms bevestig die akademiese diskoersgemeenskap. Beide lesers en skrywers moet bewus wees van hierdie konvensionele vorms om effektiewe teoretisering te bereik (Afdeling 2.2.7.5). Hyland (2003:21) dui daarop dat die sosiale basis van die genrebenadering die volgende eienskappe het wat studente leer om kritiese vaardighede te ontwikkel: 'n skrywer se keuse neem die konteks in ag, dit is gemotiveer deur sosiale aktiwiteit (die verhouding tussen die leser en die skrywer), en word beperk deur die progressie van interaksie. Insgelyks noop 'n sosiale blik op lees (omdat lees in hierdie afdeling binne die kader van geletterdheid staan) lesers om die konteks in ag te neem asook 'n bewustheid van die norme en beperkings wat sosiale interaksie meebring. Die sosiale sy van lees word binne die huidige ondersoek as volg gesien: Sonder 'n diskoersgemeenskap sou geen platform bestaan om gelese materiaal geïntegreerd in 'n gesproke of geskrewe betoog weer te gee nie en sou die doelwit van teoretisering nooit bereik word nie. Subvaardighede wat op die suksesvolle, aktiewe deelname aan akademiese teks verbind word, is dat studente moet:

- v. onderskeid kan tref tussen belangrike en onbelangrike inligting, feit en mening; stellings en argumente, oorsaak en gevolg asook vergelykende data kan kategoriseer en hanteer (vgl. eerste aspek by analisevaardighede in Afdeling 2.2.7.2);
- vi. verskillende soorte tekstipes kan interpreteer en bewus wees van die betekenis wat dit oordra asook die gehoor wat dit teiken;
- vii. weet wat as bewys vir 'n argument kan tel (vgl. tweede aspek by evaluerende vaardighede in Afdeling 2.2.7.2), uitbrei op inligting deur afleidings te maak, en hierdie inligting of die implikasies daarvan op ander gevalle toe te pas; en
- viii. betekenis kan genereer verby sinsvlak.

Betekenisgenerering verby sinsvlak word deur Pretorius (2003) ondersoek. Sy doen navorsing oor die leesvaardighede van T2-eerstejaarstudente van sielkunde. Sy fokus op afleiding as 'n essensiële vaardigheid van lees. Pretorius bevind dat "students' mean score for high inference items (46,9 per sent) was much lower than their mean score for low inference items (66, 1 per cent)" en dat daar 'n verband is tussen die vermoë om afleidings te maak en akademiese prestasie. Pretorius (2003:102) toon aan dat die inligting wat lesers uit tekste kry, bekom word deur middel van drie aspekte. Eerstens word inligting bekom deur wat eksplisiet in 'n teks gestel word. Tweedens deur inligting wat geïmpliceer word. Derdens

deur die wyse waarop ons die verbande tussen voorafgaande inligting met inkomende inligting tref. Pretorius (2003:102) konstateer: “We expect readers and listeners to ‘read between the lines’, to fill in the gaps, to link items of information in a text – in short, we expect readers and listeners to make connections or inferences.” Om afleidings te maak word deur Pretorius (2003:102) gedefinieer as die vermoë om bewus te wees van verbande tussen entiteite. Hierdie vermoë, gerealiseer in die gesproke en geskrewe modus, word beskou as die hoeksteen van taalprosessering (Pretorius, 2003:120). Cohen en Upton (2006:4) toon ook dat afleiding een van die strategieë is wat lesers help om tekste te verstaan.

Tot dusver is gewys op die verband tussen lees en sosiale interaksie sowel as dat die vermoë om afleidings te maak een van die vaardighede is wat studente sal help om akademiese leesbegrip te vorm. Voorts sal uitgebrei word oor ander leesvaardighede wat nodig is om sukses te behaal in die akademiese konteks.

Die leesvaardighede wat Ripley (2007:307) identifiseer as noodsaaklik binne die akademie, kom ooreen met saak (v) in Weideman (2003a:xi) se bostaande lys, en hy voeg ook by dat studente oor die volgende vermoë moet beskik: “[F]erretting out underlying assumptions or author biases making judgments about the soundness of an author’s conclusions” (Ripley, 2007:307).

Die vaardighede wat nodig is vir lees in die akademiese omgewing word ook duidelik in die Placement Test in English for Educational Purposes (PTEEP) – ontwerp deur die Alternative Admissions Research Project (AARP) van die Universiteit van Kaapstad. Cliff en Hanslo (2009) noem ses aspekte wat deur hierdie toets geassesseer word, vyf van hierdie aspekte stem ooreen met i, iii, v, vii, viii in Weideman (2003a:xi) se lys, en die laaste aspek wat deur die PTEEP getoets word, is ’n oorkoepelende uitkoms waarvolgens bepaal word of studente betekenis kan vorm van tekste wat hulle waarskynlik later in hul studies sal teëkom.

Om die hoogste punte te verdien volgens die Value-skemas (Rhodes, 2010), moet studente daartoe in staat wees om:

- moontlike implikasies raak te sien van die teks vir kontekste, sienswyses of kwessies wat buite die strekking van die opdrag in die klaskamer of buite die outeur se eksplisiete boodskap strek (vgl. punt viii in Weideman, 2003a se lys);

- tekste te kan identifiseer binne 'n verskeidenheid van genres, terwyl leesstrategieë en verwagtings op grond van die genres gekontroleer en aangepas word (vgl. punt vi in Weideman, 2003a se lys);
- tekste te kan evalueer op grond van wetenskaplike belang, in terme van die bydrae wat dit lewer asook die implikasies daarvan, en relevansie in en oor verskeie dissiplines;
- strategieë te kan evalueer om idees, teksstruktuur en ander tekstuele kenmerke met mekaar in verband te bring ten einde kennis of insig oor tekste en dissiplines heen op te bou;
- bewys te kan lewer van leesvermoë beide deur gebruik te maak van die toepaslike epistemologiese lens sowel as deur deel te neem aan 'n volgehoue dialoog in en verby 'n dissipline of diskoersgemeenskap; en
- tekste te kan bespreek met 'n onafhanklike intellektuele en etiese houding ten einde gesprekke in die dissipline in stand te hou (vgl. ook Abasi & Graves, 2008 se kenmerke van lees in Afdeling 2.2.7.4).

Skyrme (2010) loods 'n ondersoek onder voorgraadse Engels T2 Chinese studente aan 'n universiteit in Nieu-Seeland wat kursusse volg in besigheidstudies en inligtingswetenskap. Die doel van die voorgenoemde studie is om verslag te lewer oor die verwagtings, uitdagings en ontwikkelende vaardighede van die betrokke studente. Die voorstelle van die studie ten opsigte van die voorbereiding van die betrokke studente vir tersiêre onderrig is van belang vir die huidige studie. Skyrme (2010:85) betoog dat sulke studente blootgestel moet word aan opdragte waarin hulle:

- lang tekste, selfs boektekste, wat op eerstejaarsvlak geskryf is, moet lees;
- relevante inligting moet vind;
- relevante inligting moet sintetiseer met ander inligting ten einde gesproke en geskrewe tekste te produseer;
- moet uitvind hoe om toegang te verkry tot die biblioteek en ander bronne; en
- bronne se toepaslikheid moet evalueer.

Die voorgenoemde vaardighede wat deur Cliff en Hanslo (2009); Rhodes (2010); Ripley (2007); Skyrme (2010) sowel as Weideman (2003a) geïdentifiseer is, is vaardighede wat nodig is vir akademiese lees. As na die aard van die akademiese teks gelet word, blyk dit ook duidelik waarom hierdie vaardighede nodig is.

Die verskil vanaf die alledaagse diskoers na die akademiese diskoers ten opsigte van lees word ook aangetref in die **soort tekste** wat in die akademiese omgewing ter sprake is. Hieroor skryf Esterhuizen (2000:9): “[Die] [a]kademiese teks openbaar spesifieke kenmerke waarvan ’n effektiewe leser kennis sal dra – die relevantste hiervan behels tematiese verhoudings, superordinansie en kohesie.” Verder wys Butler (2006:33-40) daarop dat akademiese tekste gekenmerk word deur formaliteit, bondigheid en presiesheid, onpersoonlikheid en objektiwiteit, nominalisering, grammatikale korrektheid, ’n koherente en kohesiewe struktuur en argument, en geskikte gebruik van bewyse. Ook Pretorius (2006:433) wys op die uitdaging wat akademiese tekste aan die leser stel: “Texts at this level are conceptually dense and present multiple – often conflicting – viewpoints.” Hierdie kenmerke skep ’n uitdaging tydens die leesproses.

Green *et al.* (2010) se ondersoek bring ’n paar ander eienskappe van akademiese tekste na vore. Hulle doen navorsing betreffende die International English Language Testing System (IELTS). Die toets is ontwerp om te bepaal of internasionale studente aan die University of Bedfordshire, voldoen aan die vereiste vlak van vaardigheid in Engels om toelating tot die universiteit te verkry (Green *et al.*, 2010:192). Die doel van Green *et al.* (2010) se ondersoek is om vas te stel hoe verbandhoudend die tekste van die IELTS se akademiese leesafdeling is met die tekste wat eerstejaarstudente met hulle aankoms by die universiteit moet kan lees. Die ondersoek identifiseer ses aspekte van akademiese tekste wat in die IELTS gereflekteer moet word.

Eerstens voer Green *et al.* (2010:194) aan dat studente **groot hoeveelhede** leeswerk moet doen (vgl. ook Abasi & Graves, 2008:226; Nel, 2003:46) in ’n beperkte tydperk – tekslengte speel dus ’n bepalende rol. Nuttall volgens Green *et al.* (2010:194) betoog dat lang tekste studente noop om van die volgende strategieë en vaardighede gebruik te maak:

- voorskoules (*skimming*) om hoofidees raak te sien;
- soekles vir spesifieke inligting;
- oordele te vel oor relevansie; en
- onderskeid te tref tussen hoofpunte en besonderhede.

Verder het akademiese tekste ’n **eiesoortige woordeskat en grammatikale konstruksie**. Derdens dui Green *et al.* (2010:195) op die effek wat **kohesie en retoriese organisasie** op leesbegrip het. Vierdens speel **genre en die retoriese taak** ’n belangrike rol. Die vyfde aspek betrek die **dissipline, vakkennis en kulturele kennis**. Laastens word gewys op die **abstraktheid van ’n teks**. Paivio sowel as Corkil, Blover en Bruning toon volgens Green *et*

*al.* (2010:196) aan dat beelde en konkrete woorde makliker verstaan word as abstrakte woorde. Terwyl Moore en Morton volgens Green *et al.* (2010) aandui dat akademiese tekste meestal oor die teoretiese aspekte van abstrakte temas handel.

Uit die voorgaande kan afgelei word dat die aard van akademiese tekste sekere leesvaardighede vereis. Ten einde die stelling te verifieer, sal voorts enkele van die voorgenoemde leesvaardighede met akademiese tekskenmerke verbind word.

**Tabel 2.3 Akademiese leesvaardighede en tekskenmerke**

A. Leesvaardigheid	B. Tekskenmerk
1. Studente moet 'n reeks akademiese woordeskat in konteks verstaan (Weideman, 2003a:xi).	1. Akademiese tekste het 'n eiesoortige woordeskat (Green <i>et al.</i> , 2010:195).
2. Studente moet verbande tussen verskillende dele van tekste kan verstaan, bewus wees van die logiese ontwikkeling van 'n (akademiese) teks, deur te let op inleidings en gevolgtrekkings, en weet hoe om taal te gebruik wat help om verskillende dele van 'n teks te laat saamhang (Weideman, 2003a:xi).	2. Akademiese tekste het 'n eiesoortige retoriese organisasie (Green <i>et al.</i> , 2010:195; Pretorius, 2006:433). Dit hou ook verband met die tematiese verhoudings binne hierdie tekste (Esterhuizen, 2000:9).
3. Studente moet tekste kan identifiseer binne 'n verskeidenheid genres, terwyl leesstrategieë en verwagtings op grond van die genres gekontroleer en aangepas word (Rhodes, 2010).	3. Green <i>et al.</i> (2010:195) dui op die rol van genre en die retoriese taak.
4. Studente moet moontlike implikasies van die teks kan raaksien vir kontekste, sienswyses of kwessies wat buite die strekking van die opdrag in die klaskamer of buite die outeur se eksplisiete boodskap strek (Rhodes, 2010).	4. Akademiese tekste handel meestal oor die teoretiese aspekte van abstrakte temas (Green <i>et al.</i> , 2010:196)

Uit die voorafgaande blyk dat nuweling tot die akademiese omgewing akademiese tekste minder toeganklik kan vind as alledaagse tekste. Die toeganklikheidskwessie word deur Parkinson *et al.* (2007) aangeraak as hulle wys op hoe daar aan T2-Wetenskapstudente deur die ondersteuningsraamwerkmetode (*scaffolding*) en genre gebaseerde onderrig, akademiese lees- en skryfvaardighede onderrig is. Die ondersteuningsraamwerkmetode wat deur Parkinson *et al.* (2007) bepaal dat studente vanaf makliker oefeninge geleidelik na moeiliker oefeninge gelei moet word. Om gepaste oefeninge vir die makliker deel te vind word

deur Parkinson *et al.* (2007) beskryf as uitdagend omdat hulle studente moes onderrig in die tekseienskappe van die laboratorium-verslag en akademiese artikel. Tekste wat maklik genoeg was, was uit die verkeerde genre (populêre wetenskaptydskrifte) en tekste wat uit die regte genre was, was te moeilik vir eerstejaarstudente om te verstaan. Dus is akademiese tekste te moeilik vir eerstejaarstudente en hulle moet toegerus word om toegang te verkry tot hierdie tekstipe; die huidige studie se doel is dan juis om hulle met een van hierdie gereedskapstukke toe te rus, naamlik opleiding met betrekking tot die begrip van die semantiek en funksie van konjunksiemerkers.

Uit die betoog tot dusver is die verskil tussen die soort lees van die primêre omgewing en akademiese lees aangedui. Verder is ook die verskeie vaardighede genoem wat deel uitmaak van akademiese lees. In Afdeling 1.1.3 is reeds 'n keuse gemaak tussen al die vaardighede wat in die huidige afdeling genoem is, wat as fokus sal dien vir hierdie studie. Laastens is aangetoon dat die noodsaaklikheid van hierdie vaardighede na vore tree onder andere as gevolg van die aard van akademiese tekste. Hierdie drie sake maak die uitdaging wat nuweling tot die akademiese omgewing ervaar, duidelik.

Weens die uitdaging van lees in die tersiêre omgewing is dit noodsaaklik dat studente sekere strategieë gebruik om tot leesbegrip te kom. Die betoog van die huidige studie is dat lesers wat bewus is daarvan dat konjunksiemerkers gedagtes op 'n sekere wyse koppel, hierdie merkers op 'n strategiese wyse kan gebruik om tekste effektief te verstaan. Konjunksiemerkers kan trouens gebruik word in die implementering van sommige van die akademiese leesvaardighede soos in hierdie afdeling uiteengesit is ('n voorbeeld word verskaf in Afdeling 2.3.5).

#### **2.2.7.5 Skryf**

Skryf, wat die laaste element van die diskoersdefinisie (Gee, 1998:51) sowel as die laaste element van die akademiese geletterdheidsdefinisie (Weideman, 2003b:xi) is, sal in hierdie afdeling bespreek word. Romova en Andrew (2011:120) wys op akademiese skryfaktiwiteite (verwysing, paragrafering, teksstrukturering, parafrasering en opsomming) en die proses van skryf (vooraf-skryf, dinkskrum, aandui van hoofbesprekingspunte, skryf van die eerste poging, redigering, proeflees, reaksie op portuurgroep en dosent se terugvoer). Alhoewel baie benaderings tot skryf bestaan, sal skryf in die huidige studie vanuit 'n leesperspektief beskou word. Die fokus in hierdie afdeling sal op drie sake wees. Eerstens, die verskil tussen die primêre en die sekondêre diskoers. Tweedens sal die verband tussen skryf en lees bespreek word. Laastens sal ondersoek gedoen word na watter hulpmiddel gebruik kan

word om die oorgang van die primêre na die sekondêre skryfwyse te vergemaklik. Deur gebruik te maak van dié drie aspekte, sal die rol van skryf binne sekondêre lees, duidelik blyk.

Die verskil ten opsigte van skryf tussen die primêre omgewing en die sekondêre omgewing blyk uit die soort teks wat in die sekondêre omgewing geproduseer word. Goodier en Parkinson (2005:68) beskou gevallestudies, referate en verslae as die belangrikste genres wat binne die akademiese omgewing betrek word. Macken-Horarik *et al.* (2006:241) verwoord in 'n artikel wat fokus op die verskeie geletterdheidsareas van onderwysstudente, die saak as volg: "Many are more at home with 'texting', google research and blogging than they are with theoretical essays, journal-based research and theoretical argumentation." Die uitdaging lê nie net in die verskil tussen primêre en sekondêre genres nie, maar ook daarin dat elke dissipline verskillende vereistes stel wat grotendeels deur die epistemologie van die dissipline bepaal word (Lea & Street, 1998:165). Weens hierdie bepaling het studente 'n ander identiteit vir elke dissipline nodig en daarom word navorsing vanuit 'n ACLITS-model baie keer as dissipline-spesifieke ondersoeke aangepak (o.a. Evans & Rigby, 2008; Goodier & Parkinson, 2005; Jacobs, 2005; Jacobs, 2007; Reynolds, 2010; Skinner & Mort, 2009).

'n Studie waar die verskil tussen die primêre en sekondêre diskoers duidelik blyk is die van Skinner en Mort (2009). Hulle lewer verslag oor 'n akademiese geletterdheidskursus vir studente in ingenieurswese. Die onderwerpe van hulle skryfwerk was direk verwant tot hulle veld (Skinner & Mort, 2009:551). Die doel van die kursus is verbeterings van akademiese diskoers ten opsigte van:

- struktuur van geskrewe en gesproke kommunikasie;
- korrekte taalgebruik;
- identifisering van retoriese strukture;
- identifisering van gepaste tekstipes vir verskillende doeleindes; en
- opsomming, parafrasering en korrekte gebruik van verwysing.

Uit die voorgenoemde lys blyk dit dat studente sekere skryfvaardighede moet aanleer sodat hulle die ingenieurskursus kan slaag en eindelijk volwaardige ingenieurs kan wees.

Soos wat ingenieurswese sy eie identiteit ('n manier van skryf is slegs een aspek van hierdie identiteit) het, het elke veld 'n eiesoortige identiteit. Volgens Reynolds (2010) lê die rede vir die verskille tussen dissiplines in die geskiedenis en karaktereienskappe van elke dissipline. Sy gaan dan voort om hierdie saak te ondersoek aan die hand van antropologie. Sy bevind

dat daar hoofsaaklik vier kenmerke van antropologie is: “[I]t is holistic, it is comparative, ‘being there’ is important and historically its emphasis has been on non-western people.” Voorgenoemde kenmerke sal noodwendig verskillende akademiese geletterdheidsvaardighede vereis in vergeleke met die vaardighede wat ingenieurswese vereis. Uit die voorafgaande blyk dat die uitdaging ten opsigte van skryf te vinde is in die **soort teks** asook in die **aard en geskiedenis van dissiplines**.

Vanweë die besprekingsraamwerk van lees ten opsigte van skryf, is die volgende saak wat aan bod kom, die verband tussen lees en skryf. Hierdie verwantskap kan deur twee begrippe verduidelik word, naamlik *begrip* en *genreteorie*. Die verwantskap sal ten slotte ook bespreek word aan die hand van insigte uit Thompson (2001) en Smith (2004).

Blyke van teksbegrip kan in skryfwerk ten toon gestel word. Hieroor sê Taylor (1989): “Writing is the seed, the fruit and the pickle of understanding.” Met ander woorde, as studente verstaan wat hulle lees, sal dit duidelik blyk in hulle skryfwerk.

Die verwantskap tussen lees en skryf word ook aangetoon in die volgende bespreking oor *genre*. Hyland (2003:21) beskou *genre* as “abstract, socially recognised ways of using language”. *Genre* is gebaseer op die aanname dat die kenmerke van ’n ooreenstemmende groep tekste afhang van die sosiale konteks waarin dit geskep en gebruik word (Hyland, 2003:21). Dus vind die konsep *genre* neerslag in tekstuele strukture wat bevestig word deur die gereelde gebruik daarvan. Voorbeelde van *genre* wat in die akademiese sfeer gebruik word, behels onder andere artikels, referate en verslae. Die ontvanger en die sender van ’n diskoersgemeenskap het gedeelde kennis betreffende die betekenis van die onderskeie elemente van die betrokke struktuur, daarom sal die sender die boodskap enkodeer binne die kader van hierdie kennis en insgelyks sal die ontvanger die boodskap dekodeer binne dieselfde kennisraamwerk. Op die manier vind effektiewe kommunikasie plaas. Betreffende die voorafgaande kwessie wys Romova en Andrew (2011:144) daarop dat “through understanding readers and their expectations, writers shape texts to meet these expectations in targeted discourse communities”. Die verwagting wat Romova en Andrew noem, vind neerslag in die *genre* waartoe ’n betrokke teks behoort.

Een van die kenmerke van die *genreteorie*, wat bydraend is tot die huidige studie, is dat dié benadering wys hoe studente van ’n primêre na ’n sekondêre wyse van skryf oorgaan. Hierdie oorgangsproses word volgens die *genreteorie* gekenmerk deur sosiale interaksie. Die *genre*benadering doen aan die hand dat omdat skryfwerk ’n middel is om mense met mekaar in verbinding te bring, dit ook sosiale betekenis dra en derhalwe kan dit nie net ’n

stel kognitiewe vaardighede wees nie (Hyland, 2003:27). Die genrebenadering plaas klem op die sosiale aard van skryfwerk, 'n aspek wat ook deur Reynolds (2010:11) benadruk word: "It is not merely the end result of activity within a discipline, *but part of how a discipline is produced and replicated.*" [My beklemtoning – EV.] Hyland (2003:25-26) betoog dat "genre is a socially informed theory of language offering an authoritative pedagogy grounded in research on texts and contexts, strongly committed to empowering students to participate effectively in target situations". Die genreteorie beklemtoon dat die sosiale 'n invloed het op die akademiese sfeer derhalwe is die gebruik van *diskoersgemeenskap* so 'n nuttige term. Die gebruik van hierdie term beklemtoon die feit dat geletterdheid sosiaal gekonstrueer word. Hierdie sosiale inslag tot die onderrig van akademiese skryfwerk, is behulpsaam in die aanleer van die akademiese identiteit (die oorgang van die primêre na die sekondêre manier van skryf).

'n Verdere kenmerk van die genrebenadering is dat dit grotendeels aangepak word vanuit navorsing oor T2-sprekers – behalwe vir die New Rhetoric-benadering, fokus die ander benaderings, ESP en die Sydney School op T2-skrywers (Hyland, 2003:21). Hyland (2003) wys op die verskil tussen proses- en genrebenaderings tot onderrig. Hy (2003:19) voer aan dat studente tydens die prosesbenadering nie eksplisiet onderrig word betreffende die struktuur van die tekstipes wat hulle moet produseer nie – daar word van hulle verwag om die strukture self te ontdek. Hierdie benadering bevoordeel T1-studente omdat hulle goed bekend is met die waardes van die dominante kultuur en ook kennis van die belangrike genres met die dosent deel (Hyland, 2003:19). Vanselfsprekend beskik T2-studente nie oor hierdie voordeel nie. Vanweë die fokus op T2-skrywers, is die genrebenadering veral 'n goeie wyse vir die onderrig van T2-skryfwerk. Die genreteorie is steeds nuttig vir T1-sprekers veral gesien in die uitdagings (soos uiteengesit in Afdeling 2.2.7.1 tot 2.2.7.5) wat studente in die tersiêre omgewing ervaar. Voorts sal sommige studies genoem word wat die voordele van genregebaseerde onderrig uiteen sit.

Cheng (2008a) doen 'n studie in die VSA binne die ESP-genregebaseerde raamwerk om skryfwerk te onderrig. Daar is ondersoek ingestel na die verband tussen 'n nagraadse student se karaktereienskappe en haar analise en produksie van doelgenres. Die gevallestudie illustreer "the power of self-directed learning by an advanced learner who developed a finer appreciation of disciplinary textual practices" (Cheng, 2008a:409).

'n Soortgelyke studie van Cheng (2008b) binne dieselfde raamwerk toon die twee vernaamste wyses waarop nagraadse studente tekste se genre-kenmerke op diskoersvlak kan analiseer. Die wyses is retories en evaluerend van aard (Cheng, 2008b:68). Hierdie

bevinding het implikasies vir hoe om studente te onderrig binne 'n raamwerk van English for Specific Purposes Genre-Based (ESPG) sowel as om die mate te bepaal waartoe die raamwerk gebruik kan word as 'n unieke en effektiewe benadering tot die onderrig van dissipline-spesifieke skryfwerk aan T2-studente.

Verdere navorsing oor genre wys op die verhouding tussen genre en die ACLITS-model. In 'n hoofstuk oor die verband tussen genre, die ACLITS-model sowel as die WAC-benadering voer Russell *et al.* (2009) aan dat genre 'n sekere rol speel in elkeen van die modelle wat deur Lea en Street (1998) geïdentifiseer is. Russel *et al.* (2009:405) huldig die volgende mening:

In terms of study skills, genre would be conceptualized primarily in relation to surface features and form; academic socialization would be associated with the conceptualization of genre in terms of established disciplinary norms for communication, given primarily by the texts written by academics within a disciplinary community. The empirically grounded academic literacies perspective is aligned with a view of genre as social practice rather than genre knowledge in terms of disciplinary communication per se, although this is by its very nature central to the social practice perspective.

Russel *et al.* (2009:406) betoog dat die ACLITS-model verskeie soorte tekste by studenteskryfwerk betrek, eerder as bloot 'n fokus op die akademiese opstel. In hierdie verband wys hulle (Russel *et al.*, 2009:406) op die volgende: "As the landscape of higher education has changed over the last decade, with increased emphasis on professional rather than purely academic study and concomitant attention to new genres of writing in the academy, the theoretical framing offered by academic literacies research is becoming increasingly valuable in terms of both research and practice." Ten opsigte van lees, sou die bewusmaking van die norme en konteks van verskeie genres, lesers ook in staat stel om tekste meer effektief te verstaan. Dit sal uiteindelik daartoe lei dat hierdie lesers beter skrywers word, aangesien die leesproses as die toevoerproses en die skryfproses as die uitvoerproses beskou kan word.

'n Laaste voorbeeld van genrestudies wat hier genoem word, is die navorsing uit Iran deur Abdi *et al.* (2010). Die betrokke ondersoek fokus op die skryf van navorsingsartikels en wil 'n tentatiewe model daarstel om veeltalige lede van die akademiese diskoersgemeenskap te lei in die gebruik van metadiskoers. Die genrebenadering blyk dus 'n nuttige raamwerk te bied vir voor- en nagraadse studente om skryf sowel as lees te onderrig.

Die verband tussen lees en skryf word deur Thompson (2001:58) as volg beskryf: “Any text can in principle be seen as a record of a dialogue between writer and reader.” Binne die genrebenadering sou hierdie dialoog plaasvind volgens die norme van die betrokke genre. Maar Thompson (2001:58) betoog dat die dialoog plaasvind op grond van hoe die skrywer die reaksie van die leser antisipeer.

Ook Smith (2004:190) beklemtoon die verband tussen lees en skryf: “I’ve argued at length (Smith, 1983b, 1994) that it is only through reading that anyone can learn to write. The only way to learn all the conventions of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, grammar, and style is through reading.” (Smith, 2004:190.)

In hierdie afdeling is verduidelik dat skryf ’n uitdaging aan tersiêre studente stel omdat ander faktore betrokke is by die skryfaktiwiteit in die akademiese sfeer as in die algemene sfeer. Tydens die bespreking is skryf telkens aan lees gekoppel. Die bespreking het drie hoofpunte gehad, naamlik die verskil tussen die primêre en sekondêre skryfwyse, die verband tussen lees en skryf, en genregebaseerde onderrig as ’n hulpmiddel vir die oorgang van die primêre na die sekondêre skryfwyse.

### **2.2.8 Samevatting**

In Afdeling 2.2 is aangetoon dat akademiese geletterdhedskursusse hoofsaaklik as gevolg van taalverwante probleme onder studente ontstaan het. Voorts is daarop gedui dat akademiese geletterdheid binne die kader van die begrip *diskoers* gedefinieer kan word as die soek, prosesseer en produseer van inligting. Weens die situering van akademiese geletterdheid binne diskoers, bestaan daar bepaalde verskille tussen ’n alledaagse diskoersgemeenskap en ’n akademiese diskoersgemeenskap. Dié verskille is bespreek aan die hand van inligtingsgeletterdheid, denke, taal, lees en skryf. Die voorgenoemde verskille dui op die uitdaging wat studente ervaar om die diskoers van die akademie aan te leer en daarom is dit nodig dat sekere strategieë aan studente geleer word wat hulle behulpsaam sal wees in die aanleer van die betrokke diskoers. Die bemeestering van die akademiese diskoers is die sleutel tot akademiese sukses.

In Afdeling 2.2.7.4 is verduidelik hoe lees binne die kader van akademiese geletterdheid beskou word. Hoewel ’n leser konjunksiemarkers sou kon gebruik ten einde sukses binne sekondêre lees te bereik, sou die gebruik van konjunksiemarkers by primêre lees ’n leser ook tot voordeel wees. Om bloot net tekste te verstaan (primêre lees) sal studente help om

meer gevorderde leesvermoëns (akademiese lees) te ontwikkel. Voorts sal *lees* en *leesbegrip* in meer diepte bespreek word.

## 2.3 Leesbegrip

Die mikpunt van hierdie afdeling is om vas te stel wat *leesbegrip* vir die huidige studie beteken. Uit hierdie bespreking sal duidelik blyk dat kennis van die funksie en semantiek van konjunksiemerkers en die toepassing van hierdie kennis studente behulpsaam behoort te wees tydens die akademiese leesbegripproses<sup>7</sup>. Die sake wat bespreek sal word is: lees, leesbegrip, leesstrategieë en teksstruktuur, en akademiese leesbegrip.

### 2.3.1 Die aard van lees

Die volgende aanhaling van Goodman (1984:80) sal as vertrekpunt gebruik word vir die bespreking oor lees: "People growing up in a literate society need written language as their horizons expand beyond the home."

Dat lees 'n integrale deel van ons samelewing is, word deur die voorafgaande aanhaling beklemtoon. Om hierdie gereedskapstuk te verstaan wat so onontbeerlik is vir individue, is die fokus van die bespreking in hierdie afdeling om vas te stel wat lees in essensie is. Ten einde hierdie doel te bereik sal eerstens 'n vlugtige blik gewerp word op enkele navorsingsaspekte oor lees sedert 1996. Tweedens sal sekere aspekte kortliks genoem word wat betrokke is tydens die leesproses. Laastens sal sommige navorsers se sienings betreffende die aard van lees weergegee word.

Drie aspekte van leesnavorsing wat sedert 1996-2004 na die voorgrond tree word deur Alexander en Fox (2004:50-51) uitgelig. Eerstens het die gebruikmaking van die **internet** in onderrig onder andere navorsing tot gevolg gehad wat kyk na die rol van hipermedia en hiperteks (Nel, 2003). Tweedens is meer nagevors oor die rol van **motivering** tydens die leesproses. Laastens, waar leesnavorsing in die verlede hoofsaaklik gemik is op die aanleer van lees (die navorsing het uit die aard van die saak merendeels jong kinders as teikengroep gehad), is die fokus van hedendaagse navorsing op die leesaktiwiteite van **adolessente** en volwassenes. Sedert 2004 het navorsing oor lees op onder andere die volgende sake gefokus:

---

<sup>7</sup> *Akademiese leesbegrip* word later in hierdie afdeling verduidelik.

- Die rol van **tegnologiese ontwikkeling** en die invloed daarvan op lees (o.a. AbuSeileek, 2011; Chen *et al.*, 2013; Li, 2012; Sadeghohli *et al.*, 2012).
- Die rol van **geheue** (o.a. Burton & Daneman, 2007; Hofmeister, 2011, Wolfe & Woodwyk, 2010).
- Die rol van **agtergrondkennis** (o.a. Stromso *et al.*, 2008; Huang & Gordon, 2011).

Hieruit blyk dat hedendaagse navorsing oor lees nie soseer basiese kwessies soos byvoorbeeld dekodering betrek nie, maar dat faktore wat 'n bydraende rol speel tot lees meer aandag geniet.

Lees is 'n uiters komplekse proses waarby verskeie veranderlikes betrokke is. Alexander en Fox (2004:58) betoog dat lees onveranderlik 'n fisiologiese, psigologiese en sosiologiese aktiwiteit is en daarom bestaan daar 'n behoefte aan 'n geïntegreerde benadering tot leesonderrig. Wanneer 'n nog nader blik op lees gewerp word, word die kompleksiteit selfs duideliker: Ruddel en Unrau (2004) se model betrek 'n leser, 'n teks en 'n onderwyser; binne die bestek van die huidige studie sal slegs aspekte met betrekking tot die eerste saak weergegee word. Volgens Ruddell en Unrau (2004:1464) is die volgende elemente belangrik vir betekenisstruktuur tydens lees: die leser se vorige oortuigings en kennis wat verdeel word in affektiewe en kognitiewe kondisies. Rosenblatt (2004:1370) noem hierdie vorige oortuigings en kennis die “linguistic-experiential reservoir” en haar beskrywing hiervan stem grootliks ooreen met die items wat voorts genoem sal word. Onder affektiewe kondisies word die volgende verstaan: “motivering om te lees, houding teenoor leeswerk en inhoud [...], sosiokulturele waardes en oortuigings” (Ruddel & Unrau, 2004:1465) [my vertaling – EV]. Met kognitiewe kondisies bedoel Ruddel en Unrau (2004:1465) “deklaratiewe, prosedurele en kondisionele kennis; kennis van taal; woordanalise; teksprosesseringstrategieë; metakognitiewe strategieë; kennis van klaskamer- en sosiale interaksie; persoonlike en wêreldkennis” [my vertaling – EV].

Die leesproses is ingewikkeld en het vele veranderlikes. Dit word verder gekompliseer deurdat die onderdele daarvan nie in afsondering funksioneer of ontwikkel nie. Die interafhanklikheid van die elemente van lees word deur Adams (2004:1221) beklemtoon:

[T]he parts of the reading system must grow together. They must grow to and from one another. For the connections and even the connected parts to develop properly, they must be linked in the very course of their acquisition. And this dependency works in both directions. We cannot properly develop

the higher-order processes without due attention to the lower; nor can we focus on the lower-order processes without constantly clarifying and exercising their connections to the higher.

Binne die bestek van hierdie studie word egter slegs 'n klein aspek van hierdie proses gekies vir intervensiedoeleindes, naamlik die rol van konjunksiemerkers vir akademiese leesbegrip. Die noodsaaklikheid bestaan dus om 'n bepaalde deel van lees af te sonder en van nader te beskou ten einde die bespreking van lees vir die huidige studie sinvol te maak.

Tydens hierdie afsonderingsproses is die volgende insigte bekom: Rumelhart (2004:1149) konstateer dat “[r]eading is the process of understanding written language”. 'n Belangrike aspek van lees word uit die voorgaande aanhaling duidelik, naamlik dat lees noodwendig *begrip* inhou. *Begrip* word deur Ruddell en Unrau (2004) ook aangeraak as hulle aanvoer dat lees 'n proses van betekeniskonstruksie is. By die kern van 'n definisie van lees lê met ander woorde *betekenis*. Die konsepte *betekenis* en *begrip* is nou verwant: 'n Leser moet 'n teks *verstaan* indien die teks enige *betekenis* vir hom sou inhou. Die konsep *lees* word dus in hierdie studie verstaan met die fokus op *begrip*.

In hierdie afdeling is die aard van lees vlugtig bespreek. Daar is aangetoon dat verskeie faktore van belang is by lees, te wete die rol van tegnologie, motivering, ouderdom, geheue, agtergrondkennis, fisiese, psigologiese, en sosiologiese kwessies, asook begrip. In die volgende afdeling sal nadere aandag geskenk word aan *leesbegrip*.

### 2.3.2 Die aard van leesbegrip

Die betoog in die huidige afdeling se doel is om te bepaal wat *leesbegrip* is en watter elemente daarvan betrokke is by *akademiese leesbegrip*. Volgens Pretorius (2002a:170) het *lees* twee komponente, naamlik *dekodering* en *begrip*. Pretorius (2002a:170) beskryf *dekodering* as “daardie waarneembare en ontleedbare aspekte van die leesaktiwiteit waardeur geskrewe tekens en simbole omgesit word in taal” [my vertaling – EV], en sy (2002a:170) betoog dat *begrip* die algehele verstaanproses betrek waar betekenis aan 'n teks toegeken word deur 'n leser. Verdere insigte word bekom as Samuels (2004:1131) sê dat om 'n sin te verstaan “one must be able to **interrelate and combine** the separate meanings of each of its words” [my beklemtoning – EV]. Samuels (2004:1131) konstateer ook dat begrip 'n konstruktiewe proses is waartydens woorde se betekenis gesintetiseer word. Nog 'n siening van leesbegrip word deur Kintsch (2004:1270) gegee. Om sy siening te verstaan, moet eers verduidelik word wat hy met die *bepaalde bevredigingsproses* bedoel.

Kintsch (2004:1270) definieer die voorgenoemde term as die proses waartydens 'n leser moet sin maak van 'n wye verskeidenheid sintuiglike toevoere. Dié proses kan vergelyk word met 'n legkaart waar die stukke op verskillende wyses aanmekaar gesit kan word, maar die mees geskikte wyse is die opsie wat die minste beperkings oortree (die beperkings kan gesien word as die kleure en vorm van die legkaartstukkie) – met ander woorde om 'n teks te verstaan, moet 'n leser tevrede wees met die opsie wat binne die perke van die konteks, die minste beperkings oortree. Begrip is dan volgens Kintsch (2004:1270) 'n outomatiese betekenisstruktuur sonder doelgerigte, doelbewuste inspanning deur middel van beperkte bevrediging. Kintsch (2004:1270) se siening word deur Rosenblatt (2004:1370-1371) se beskrywing van die leesproses weerspieël:

As the reader's eyes move along the page, the newly evoked symbolizations are tested for whether they can be fitted into the tentative meanings already constructed for the preceding portion of the text. Each additional choice will signal certain options and exclude others, so that even as the meaning evolves, the selecting, synthesizing impulse is itself constantly shaped and tested. If the marks on the page evoke elements that cannot be assimilated in the emerging synthesis, the guiding principle or framework is revised; if necessary, it is discarded and a complete rereading occurs.

Die bydrae van bostaande aanhaling tot die definiëring van akademiese leesbegrip is dat laasgenoemde die **prosesseer** gedeelte van die definisie van akademiese geletterdheid betrek. Hierdie definisie is die soek, prosesseer en produseer van inligting en dit word verstaan binne die raamwerk wat die akademiese diskoersgemeenskap daar stel – 'n uiteensetting hiervan is gegee in Afdeling 2.2.7.1 tot 2.2.7.5. Verdere wegwysers vir die definisie van akademiese leesbegrip is dat dit gemeet word aan die uitslae van die TAG en dat dit die volgende drie vaardighede vereis:

- om afleidings te maak;
- om 'n teks te analiseer; en
- om die inligting in 'n teks te evalueer.

As die voorgenoemde wegwysers en die aanhaling van Rosenblatt (2004:1370-1371) in gedagte gehou word, kan 'n mens sê dat akademiese leesbegrip as volg gedefinieer kan word: In die tersiële konteks is die doel van die leesaksie **teoretisering** – die vakgebied moet groei. Teoretici moet sinteses van inkomende inligting op 'n veel meer genuanseerde wyse maak as wat byvoorbeeld van 'n hoërskoolkind verwag word. Daar moet inter- en

intratekstuele afleidings gemaak word, die doeltreffendheid hiervan word gelei deur *evaluasië* en die proses word vergemaklik deur *analise*. Akademiese leesbegrip is dus die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar, verwerp en te sintetiseer met teoretisering as einddoel. Die wyse waarop akademiese leesbegrip gevorm word, is deur leesstrategieë te ontplooi. Voorts volg 'n bespreking van die rol van leesstrategieë soos dit verstaan word binne die paradigma van die huidige ondersoek.

### 2.3.3 Leesstrategieë

Suksesvolle leesbegrip kan alleenlik gevorm word wanneer die regte leesstrategieë gebruik word. In hierdie afdeling sal vlugtig verwys word na algemene leesstrategieë wat gebruik word tydens teksbegrip waarna 'n bespreking sal geskied van hoe die strategie om verbande raak te sien, lesers behulpsaam kan wees tydens begripsvorming van gelese tekste.

Baie navorsing is gedoen oor leesstrategieë, onder andere Brown *et al.* (2004), asook Karbalaei en Rajyashree (2009). Die gebruik van leesstrategieë is essensieel vir leesbegrip (Nel, 2003:30). Lesers van akademiese tekste behoort dus geleer en aangemoedig te word om leesstrategieë te gebruik. Raamwerke vir leesstrategieë is al deur verskeie navorsers voorgestel. Die volgende raamwerk wat deur Grabe en Stoller (2002:83) ontwerp is, bied 'n toereikende blik op sommige hoofleesstrategieë.

#### Tabel 2.4 Algemene strategieë vir effektiewe lees

- Spesifiseer 'n leesdoel.
- Beplan wat om te doen en watter stappe om te volg.
- Neem 'n voorskou van die teks.
- Voorspel die inhoud van die teks of teksgedeelte.
- Gaan voorspellings na.
- Stel vrae oor die teks.
- Vind antwoorde oor gestelde vrae.
- Verbind teks met agtergrondkennis.
- Som inligting op.
- Maak afleidings.
- Verbind een deel van 'n teks met 'n ander.
- Skenk aandag aan teksstruktuur.
- Herlees.

- Raai die betekenis van 'n nuwe woord uit die konteks.
- Gebruik diksoersmerkers om verhoudings raak te sien.
- Kontroleer begrip.
- Identifiseer probleme.
- Volg stappe om gebrekkige begrip te herstel.
- Kritiseer die outeur.
- Kritiseer die teks.
- Beoordeel of die doelwitte bereik is.
- Reflekteer oor wat uit die teks geleer is.

**Bron:** Grabe, W. & Stoller, F.L. 2002. Teaching and researching reading. p. 83. [My vertaling – EV.]

Hoewel verskeie leesstrategieë bestaan volgens Grabe en Stoller (2002) se uiteensetting hierbo, is die strategie wat vir hierdie studie belangrik is die gebruik van konjunksiemerkers om tekste se dele te onderskei en om afleidings (verbande tussen idees) te kan maak. Laasgenoemde funksie sal die fokus wees van die res van hierdie afdeling.

Verbande in tekste word bewerkstellig op ten minste twee vlakke. Eerstens gaan dit oor die verhoudings tussen die idees binne die teks, wat gereeld deur konjunksiemerkers aangedui word. Tweedens gaan dit oor die verhouding wat bewerkstellig word tussen idees of kennis wat 'n individu reeds besit en die nuwe idees en kennis wat deur die teks aan die leser voorgehou word, met ander woorde, die koppeling van agtergrondkennis met nuwe kennis.

AAC&U (2002:20-21) dui op die belangrikheid van die vermoë om verhoudings raak te sien tussen idees: "Intentional learners are integrative thinkers who can see **connections** in seemingly disparate information and draw on a wide range of knowledge to make decisions." Insgelyks wys DuBravac en Dalle (2002:226) op die belang van die proses om nuwe inligting met voorafkennis te koppel: "[T]he subjects strategy of extending beyond the text facilitates his/her comprehension.". Pretorius (2006:433) werp meer lig op die verhouding tussen agtergrond- en nuwe kennis. Sy (2006:433) toon aan dat die vorming van betekenisvolle leesbegrip deur huidige leesbegripmodelle as volg gesien word: lesers maak gebruik van agtergrond-, linguistiese en tekskennis om 'n koherente mentale representasie van die betekenis van die teks te vorm. Pretorius (2006:433) betoog ook dat die integrasie van inkomende inligting en inligting wat reeds gegee is in die betrokke teks, met die leser se agtergrondinligting deurslaggewend is vir die mentale representasie. Nog skrywers wat oor

hierdie saak skryf, is Montelongo *et al.* (2010) wat beklemtoon dat begrip van 'n akademiese teks gevorm kan word as verstaan word hoe die gedagtes verwant is aan mekaar: “[S]tudents must know the interrelationships among the topics, main ideas, and supporting details of paragraphs if they are going to comprehend and remember the important points the author is making.” (Montelongo *et al.*, 2010:658-659.)

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die vermoë om verbande tussen idees raak te sien 'n belangrike leesstrategie is. Pretorius (2006:433) konstateer dat konjunksiemerkers 'n belangrike gereedskapstuk is om hierdie verbande raak te sien: “An important component of this text connecting process involves the ability to perceive the logical relations between units of text and **which are signalled by logical connectives.**”

Die rede vir die fokus op konjunksiemerkers as 'n middel om verbande in tekste te onderskei (om afleidings te maak), is dus duidelik. Die teksstruktuur waarin idees weergegee word, speel ook 'n groot rol in die proses om afleidings te maak en is die fokus van die volgende afdeling.

#### **2.3.4 Teksstruktuur**

Die struktuur waarin idees in 'n teks uitgedruk word, is die fokus van die bespreking in hierdie afdeling. Daar sal aangetoon word hoe 'n teks meer toeganklik gemaak kan word as 'n leser die funksie van konjunksiemerkers verstaan, en hoe dit die teksstruktuur duidelik maak. In die volgende bespreking word gelet op die betekenis van *afleidings*, *skema* en *struktuur*, waarna die verband tussen die drie aspekte verduidelik word. Hierna sal die verhouding tussen teksstruktuur, konjunksiemerkers en leesbegrip aan die hand van 'n literatuurondersoek en praktiese voorbeelde in Afdeling 2.3.5 verduidelik word.

Kintsch (1983) toon aan hoe teksbegrip deur afleidings, skema en teksstruktuur beïnvloed word. Voorts sal afleidings en skema vlugtig omskryf word, waarna die verband van hierdie twee begrippe met teksstruktuur uitgeklaar word. Die eerste term *afleidings* (“*inferences*”) is in Afdeling 1.1.3 verduidelik. Die tweede term *skemas* word as volg uiteengesit: Teoretici van die skemateorie betoog dat skemas in die geheue voorkom en dat dit as houters funksioneer. Hierdie houters berg 'n mens se ervarings en kennis in bondels. Daar bestaan skemas vir byvoorbeeld vakgebiede soos Aardrykskunde of Wetenskap, maar daar is ook skemas vir alledaagse verskynsels soos huise, hospitale en karre. Skemas verskil na gelang van agtergrondkennis en ervaring – op die manier sal die karskema van 'n motorwerktuigkundige waarskynlik verskil van die karskema van 'n predikant. Wanneer

mense nuwe inligting teëkom, word die nuwe inligting met die ervarings en kennis in skemas verbind en op die manier word begrip bevorder. Die hoofuitgangspunt van die skemateorie word deur Yu-Hui *et al.* (2010:61) as volg verduidelik: 'n mens moet nuwe dinge met bekende konsepte, ervaring en agtergrondkennis in verband bring. Om nuwe dinge te kan verstaan en interpreteer, moet nuwe inligting gekoppel word aan bestaande skemas in die verstand (Yu-Hui *et al.*, 2010:61). Met 'n beter idee van wat afleidings en skemas is, sal die wyse waarop dié twee sake leesbegrip en teksstruktuur beïnvloed, in die hieropvolgende bespreking duideliker wees.

Die rol van afleidings en skemas vereis dat die begrippe *situasionele model* en *teksbasis* verstaan moet word. Van Dijk en Kintsch (1983) formuleer die term *situasionele model* en Kintsch (1983) bespreek die konsep verder. Vir Kintsch (1983:2) sluit die begripsproses die vorming van twee parallelle, komplementêre strukture in, te wete die teksbasis en die situasionele model. 'n Teks bestaan uit eenvoudige proposisies, dit is die teksbasis. Hierdie proposisies kan georganiseer word in 'n koherente basis (Kintsch, 1983:2). Die situasionele model is ook 'n kennisbasis maar is veel ryker omdat hierdie basis geïntegreer is met 'n leser se voorafkennis (Kintsch, 1983:2). Hy (1983:2) betoog voorts dat die voorafkennis wat hier met die tekstuele inligting geïntegreer word, 'n skema kan wees:

Schema based inferences are thus dependent on the overall organization of a text. In forming a textbase higher order propositional units are constructed by assigning the atomic propositions to the corresponding slots of the organizational schema. In general, not all slots of the schema will be filled in this way and those slots of the schema that were not contacted by any textual material contribute their default values to the situational model which thereby remains a coherent structure even though there were gaps in the text itself.

Die rol van teksstruktuur, afleidings en skemas blyk dus as volg: Op grond van die voorafgaande betoog van Kintsch (1983) sou gesê kon word dat as 'n leser kundig is ten opsigte van 'n teks se struktuur – weens die korrekte skema vir die struktuur – die leser dan die korrekte afleidings sou kon maak vir die ontbrekende inligting van die betrokke teks. Gevolglik sal so 'n leser beter leesbegrip vorm in vergelyking met 'n leser wat nie die korrekte skema het om die teks mee te verstaan nie.

Die presiese bedoeling van *teksstruktuur* word deur Kintsch (2004) weergegee. Kintsch (2004:1273) voer aan dat die oppervlakstruktuur ("*surface-level memory*") – die fisiese woorde of frases is wat 'n leser onthou nadat hy 'n teks gelees het – nie die primêre fokus

van opvoeders is nie, maar dat die *boodskap* die belangrikste element is. Die boodskap word volgens Kintsch, 2004:1273 gevorm deur idees op die proposisionele vlak: “[P]ropositions are one way of specifying what constitutes an idea in a text.” Hy (2004:1273) onderskei verder tussen atomiese proposisies en komplekse proposisies; waar eersgenoemde bestaan uit ’n predikaat en een of meer argumente en laasgenoemde uit ’n netwerk van atomiese proposisies. Die inligting in ’n sin bepaal die struktuur van die proposisionele netwerk en hierdie struktuur word die *mikrostruktuur* genoem (Kintsch, 2004:1273). Die *makrostruktuur* is daarenteen die globale organisasie van hierdie idees in hoërorde-eenhede (Kintsch, 2004:1273) (vgl. ook Jung, 2003 se onderskeid tussen mikro- en makrostruktuur). Die mikro- en makrostruktuur vorm gesamentlik die teksbasis. Of lesers tekste verstaan, word nie deur die teksbasis bepaal nie, maar wel deur die situasionele model (Kintsch, 2004:1275). Situasionele modelle word gereeld deur kaarte, diagramme en prente voorgestel wat geïntegreer is met verbale inligting. Die figure (Figuur 2.1-2.6) wat later in hierdie afdeling weergegee word, is baie elementêre voorstellings hiervan en die voorbeeld van Teks 2.1 saam met Figuur 2.7-2.10 verteenwoordig ’n meer komplekse idee van hoe ’n situasionele model kan funksioneer. Dit spreek vanself dat as ’n leser nie die korrekte teksbasis vorm nie, ’n korrekte situasionele model nie bereik kan word nie.

### **2.3.5 Konjunksiemerkers en teksstruktuur**

Die rol wat konjunksiemerkers in die bou van teksstruktuur speel, kom voorts aan bod en met betrekking tot die begrippe wat in Afdeling 2.3.4 bespreek is.

As lesers bewus is van hoe die proposisies in tekste verbind is om die mikro- en makrostruktuur te vorm, sal hulle tekste beter verstaan. Montelongo *et al.* (2010:658-659) verwoord die wyse waarop studente merkers kan gebruik om onderlinge verwantskappe tussen proposisies van die mikro- en makrostruktuur te eien: “Students must be aware of the different types of text structures and signal words to guide their comprehension.” Dié “*signal words*” of konjunksiemerkers (Afdeling 2.4) dui die teksstruktuur aan en kan dus as deel van die teksstruktuurstrategie aangewend word om verhoudings tussen idees te eien. Dymock en Nicholson (2010:168) beklemtoon insgelyks die verband tussen teksstruktuur en konjunksiemerkers: “Signal or cue words used by nonfiction writers send a signal to the reader as to the text structure the writer has followed.” (Vgl. ook Geva, 1992.) Merkers in paragrawe kan volgens Montelongo *et al.* (2010:658) as volg gebruik word: opeenvolgende paragrawe het dikwels merkers wat aantoon hoe gebeurtenisse verloop, soos byvoorbeeld *eerste*, *volgende* en *laastens*. Oorsaak-gevolgparagrawe toon woorde soos *omdat*, *sedert*, *gevolglik* en die frase *as gevolg van*. Die voorgenoemde skrywers (2010:658) verduidelik dat

bewustheid van paragraafstrukture en die ooreenstemmende merkers 'n vaardigheid van 'n suksesvolle leser is: "They learn to use their recognition of text structures to find the main ideas and guide their understanding of the text."

Hierna word die onderskeie teksstrukture voorsien wat deur Dymock en Nicholson (2010:168-171) geïdentifiseer is. 'n Benaming vir die teksstruktuur sal eerste gegee word, daarna 'n voorbeeldsin waarin konjunksiemerkers in vetdruk verskyn (die doel hiervan is om die verband tussen teksstrukture en konjunksiemerkers aan te toon), en laastens 'n skematiese voorstelling.

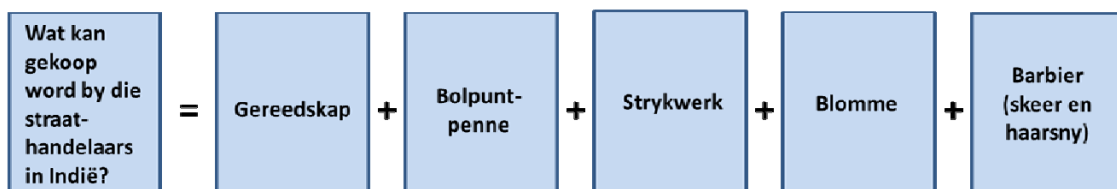
- Deskriptiewe strukture

In deskriptiewe strukture word kenmerke van 'n konsep weergegee (Dymock & Nicholson, 2010:168). Voorbeelde van deskriptiewe strukture is lyspatrone, webpatrone en matrikpatrone.

- Lysting – Figuur 2.1

Konjunksiemerkers wat kenmerkend is van die lyspatroon blyk duidelik in die volgende voorbeeldsinne. *Die handelaars verkoop gereedskap, bolpuntepenne **en** blomme. 'n Mens kan **ook** jou klere soontoe neem om gestryk te word.*

**Figuur 2.1** Lyspatroon vir goedere beskikbaar by straathandelaars in Indië

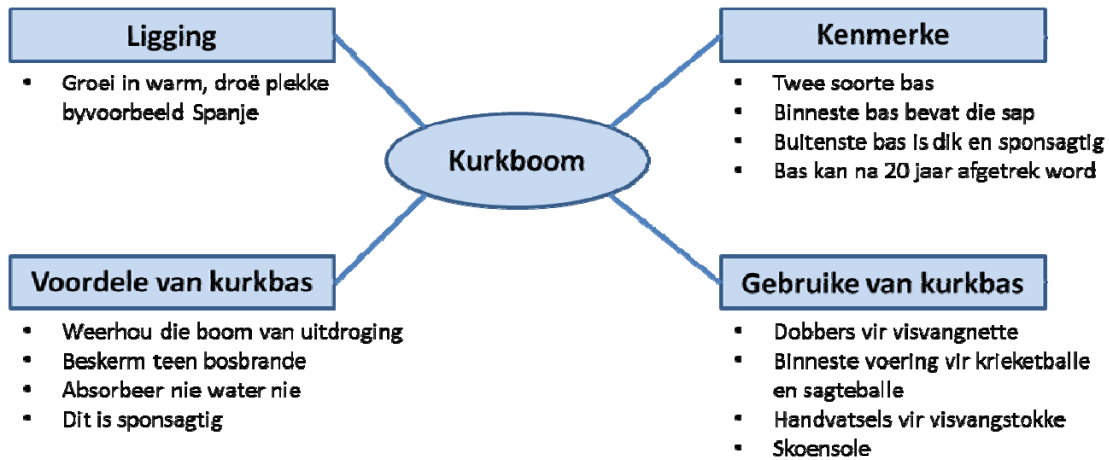


**Bron:** Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. p. 169. [My vertaling – EV.]

- Web – Figuur 2.2

Konjunksiemerkers wat kenmerkend is van die webpatroon blyk duidelik in die volgende voorbeeldsin. ***Buiten** die vele voordele wat die kurkbos vir die boom inhou (soos **onder andere** om die boom teen uitdroging te beskerm), het dit **boonop** baie gebruike wat tot voordeel van die mens strek, **byvoorbeeld** om as dobbers vir visvangnette **of** as skoensole te dien.*

**Figuur 2.2** Webpatroon vir 'n Kurkboom



**Bron:** Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. p. 169. [My vertaling – EV.]

o Matriks – Figuur 2.3

Konjunksiemerkers wat kenmerkend is van die matrikspatroon blyk duidelik in die volgende voorbeeldsinne. **Anders** as die seewaterkrokodil is die varswaterkrokodil nie so gevaarlik nie.

Die lengte van 'n manlike varswaterkrokodil is 10 voet, **terwyl** sy eweknie tot 18 voet lank kan word.

**Figuur 2.3 Matrikspatroon vir krokodilsoorte**

<b>Tipe</b>	<b>Bynaam</b>	<b>Lengte van manlike krokodil</b>	<b>Lengte van vroulike krokodil</b>	<b>Gevaarvlak</b>	<b>Fisiese Kenmerke</b>	<b>Dieet</b>
Varswater	<i>Freshie</i>	10 voet	7 voet	Minder gevaarlik as soutwater-krokodille	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Skerp tande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voëls</li> <li>• Visse</li> <li>• Akkedisse</li> <li>• Klein soogdiere</li> </ul>
Seewater	<i>Saltie</i>	18 voet	13 voet	Gevaarlik (gebruik kakebeen en tande om prooi dood te maak en te eet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Groot kop</li> <li>▪ Twee benerige riffels oor die snoet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jong: klein diertjies, Insekte, vis</li> <li>• Volwasse: slange, buffels, vee, kangaroes, mense</li> </ul>

**Bron:** Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. “High 5!” Strategies to enhance comprehension of expository text. p. 170. [My vertaling – EV.]

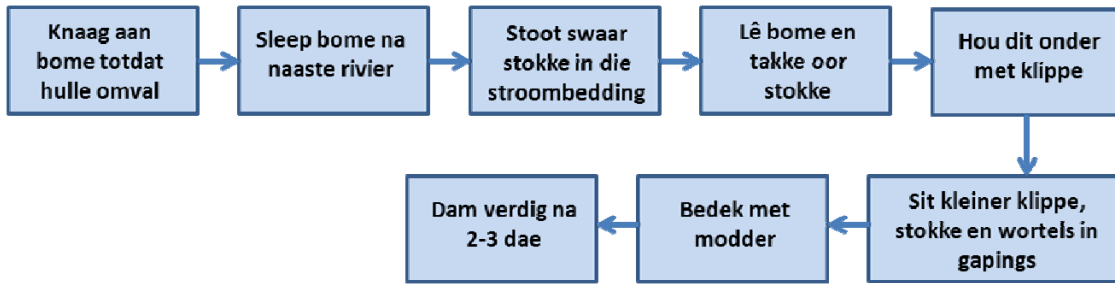
- Opeenvolgende strukture

Volgens Dymock en Nicholson (2010:169) fokus opeenvolgende strukture op 'n reeks gebeure of op stappe wat deel vorm van 'n proses. Voorbeelde van opeenvolgende strukture is opeenvolgingspatrone, oorsaak-gevolgpatrone en probleem-oplossingspatrone.

- Opeenvolging – Figuur 2.4

Konjunksiemerkers wat kenmerkend is van die opeenvolgingspatroon blyk duidelik in die volgende voorbeeldsinne. *Die manier waarop bewers 'n dam bou, kan in sewe stappe verdeel word. **Eerstens** knaag hulle aan bome totdat hulle omval. **Tweedens** word die bome na die naaste rivier gesleep. **Derdens** stoot hulle swaar stokke in die stroombedding. **Vierdens** word bome en takke oor die stokke gelê. Klippe word gebruik om die spul onder te hou. **Dan** neem die bewers kleiner klippe, stokke en wortels om in die orige gapings te stop. **Hierna** word die bousel met modder bedek. **Laastens** word daar vir twee tot drie dae gewag sodat die modder set.*

**Figuur 2.4 Opeenvolgingspatroon vir die bou van 'n bewersedam**



**Bron:** Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. “High 5!” Strategies to enhance comprehension of expository text. p. 170. [My vertaling – EV.]

- o Oorsaak-gevolg – Figuur 2.5  
Konjunksiemarkers wat kenmerkend is van die oorsaak-gevolgpatroon blyk duidelik in die volgende voorbeeldsinne. *Kragstasies, fabrieke en motors veroorsaak miljoene tonne swawel en stikstof daaglik in die lug. **Vervolgens** waai die wind die swawel en stikstof in die wolke.*

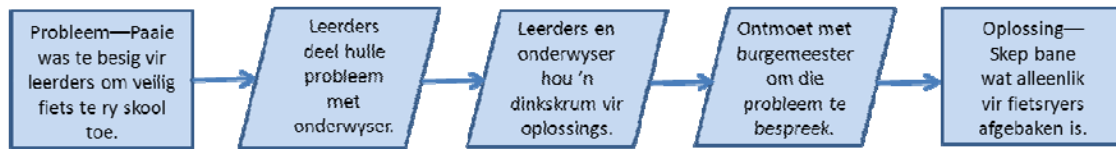
**Figuur 2.5 Oorsaak-gevolgpatroon vir suurreën**



**Bron:** Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. “High 5!” Strategies to enhance comprehension of expository text. p. 170. [My vertaling – EV.]

- o Probleem-oplossing – Figuur 2.6  
Konjunksiemarkers wat kenmerkend is van die probleem-oplossingspatroon blyk duidelik in die volgende voorbeeldsinne. *Paaie was te besig vir leerders om veilig fiets te ry skool toe. **Gevolgtlik** het leerders hulle probleem met hulle onderwyser gedeel.*

**Figuur 2.6 Probleem-oplossingspatroon vir fietsry skool toe**



**Bron:** Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. “High 5!” Strategies to enhance comprehension of expository text. p. 171. [My vertaling – EV.]

Die voorgenoemde voorbeelde wys op 'n vereenvoudigde manier hoe konjunksiemarkers die teksstruktuur aandui. Voorts sal dieselfde verskynsel aan die hand van 'n langer en ingewikkelder teks weergegee word.

In Teks 2.1 word die konjunksiemarkers onderstreep en in vetdruk weergegee en die hoofgedagtes is gemerk en genummer van a-q. In Figuur 2.8-2.11 (hierdie figure is 'n voorbeeld van 'n situasionele model) word die hoofgedagtes wat in teks A gemerk is, binne-in die blokkies weergegee en die konjunksiemarkers saam met die pyle dui die verloop van die gedagtes aan. Op die manier sal getoon word hoe die konjunksiemarkers:

- die hoofgedagtes na vore bring, én
- die verloop van die argument aandui.

### **Teks 2.1: Radio of TV**

#### **Radio of TV**

##### **Deur 'n radio-ondersteuner**

Die (a)voordele van radiogebruik bo televisiegebruik in 'n land soos Suid-Afrika is wat hier aan bod kom. Die voordeel kan volgens my veral gesien word wanneer die vlak van (b)armoede in Suid-Afrika van nader bestudeer word **asook** wanneer na die bydrae tot (c)taalonderrig gelet word.

Die besit van 'n televisie is eintlik 'n luukse en ek gaan nou uitbrei oor hierdie saak. 'n (d)TV-stel kos sowat R 2000. **Dan** moet jy nog jou (e)TV-lisensie betaal. **As** jy (f)M.Net wil kyk,

moet jy 'n dekodeerder koop **én** 'n(g)maandelikse heffing betaal. En hier hou die uitgawes nie op nie, want as jy in 'n gebied woon waar die ontvangs nie te goed is nie, moet jy **boonop** 'n (h)antenna laat installeer. Dit is **steeds** nie die einde van uitgawes nie, want aan die end van die maand moet die (i)elektrisiteitsrekening ook nog betaal word.

**In teenstelling** (j)kos 'n radio net R30. Al wat jy **verder** nodig het, is (k)batterie.

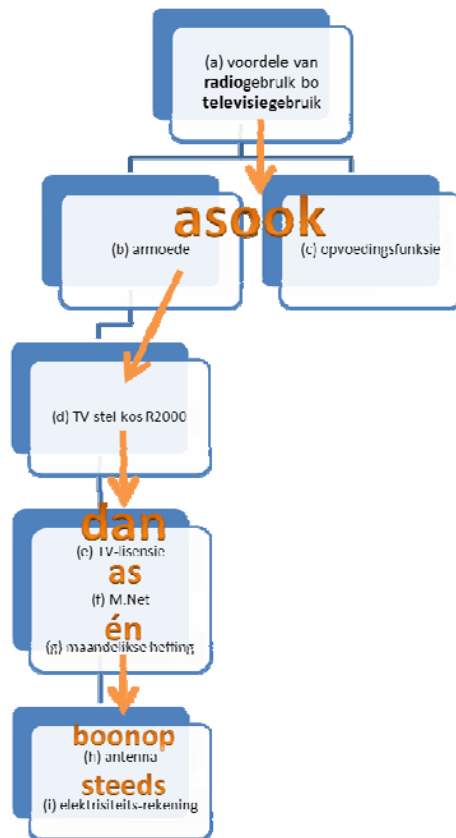
Myns insiens maak dit geen sin dat mense soveel geld aan TV-stelle spandeer, terwyl die oorgrote meerderheid mense in ons land skaars geld het vir 'n dak oor hul kop nie. As die kostes verbonde aan televisie vergelyk word met die kostes van radio, is dit geen wonder dat daar in Suid-Afrika amper vier keer meer mense is wat radio's besit as mense wat TV's besit nie.

**Vervolgens** wil ek aandag gee aan die (c)opvoedingsfunksie van die radio. 'n Studie in Amerika onder Latyns-Amerikaanse immigrante, wat min of geen Engels kon praat nie, het getoon dat radio 'n veel beter medium is om taal te onderrig as (l)TV. Die rede hiervoor het iets te doen met die feit dat wanneer 'n mens TV kyk, gee jy **eerder** aan die (m)beelde aandag **as** om (n)te luister na wat gesê word, **terwyl** wanneer 'n mens (o)radio luister, konsentreer jy meer (p)op die taal self, of dan op dit wat jy hoor. **Verder** is daar gevind dat 'n (q)mens taalfoute makliker hoor wanneer jy radio luister as wanneer jy 'n program op TV kyk.

Gevolglik is dit duidelik dat dit beter om 'n radiogebruiker te wees as om 'n TV-gebruiker te wees wanneer kostes en onderrig in oënskou geneem word.

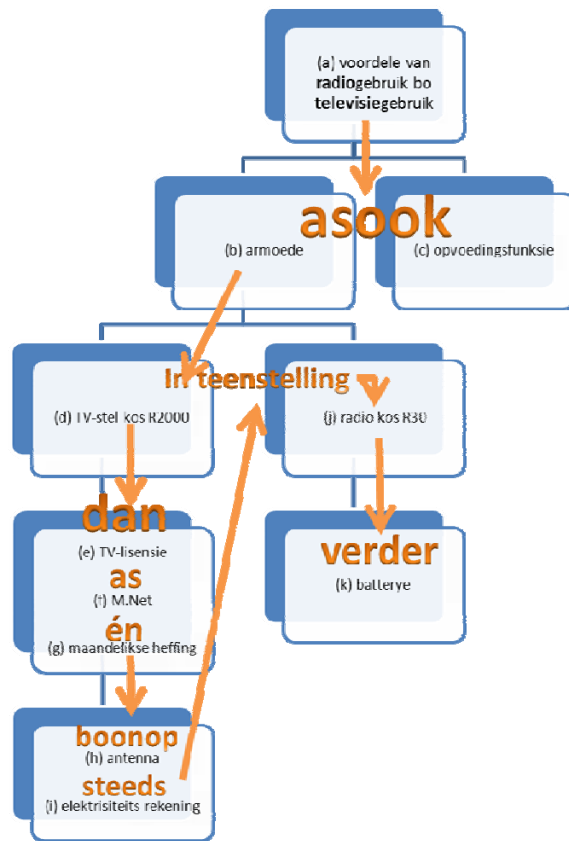
**Bron:** Van Niekerk, A. 1996. Die rol van gespreksmerkers in die interpretasie van gesproke Afrikaans in 'n meertalige verband. Bloemfontein: UFS. (Proefskrif – DPhil). [My aanpassing – EV.]

**Figuur 2.7** Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een en twee van Teks 2.1



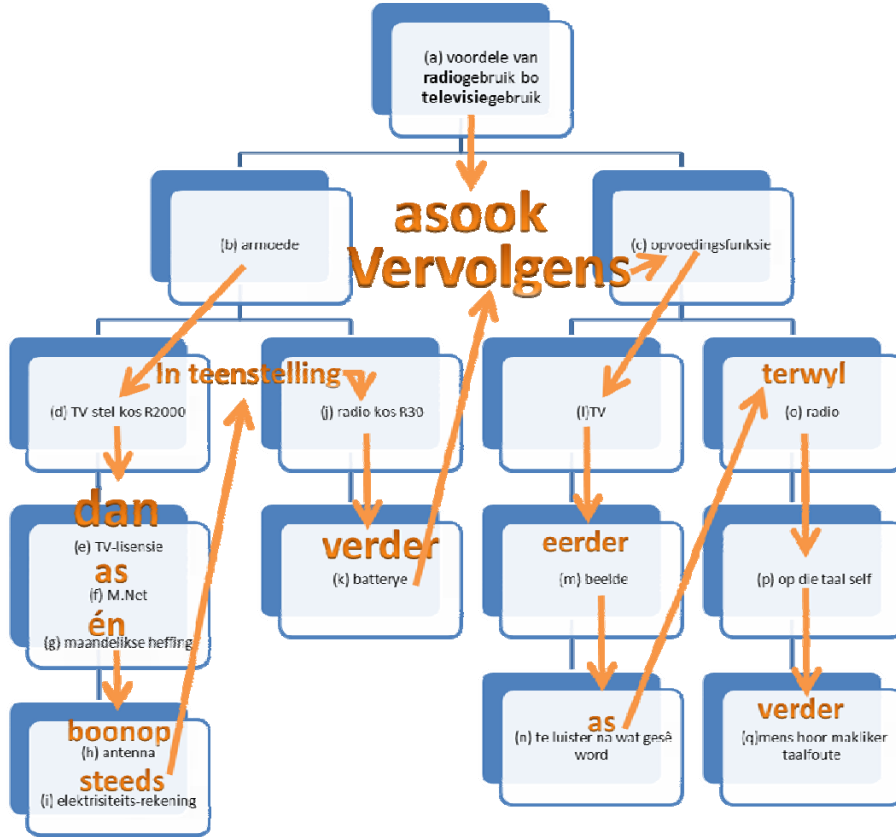
Die organisasie sowel as die konjunksiemerker in die paragraaf verteenwoordig 'n lyspatroon. Die konjunksiemerker *as* se funksie is voorwaardelik van aard, maar weens die posisie daarvan in hierdie patroon, vervul dit ook die rol van lysting.

Figuur 2.8 Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een, twee en drie van Teks 2.1



Paragraaf drie vervul die funksie van kontras (weens die konjunksiemerker *in teenstelling*) met die TV-lis en daarom word dit visueel teenoor mekaar geplaas.

**Figuur 2.9** Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een, twee, drie en vyf van Teks 2.1



In Figuur 2.9 word die TV-lys weer gekontrasteer met die radio-lys. *Terwyl* funksioneer hier as die kontrasterende merker vir die gedeelte waar TV en radio ten opsigte van hulle opvoedingsfunksie vergelyk word.

**Figuur 2.10** Diagrammatiese voorstelling van paragraaf een, twee, drie en vyf van Teks 2.1 met vlakke



Figuur 2.10 is 'n voorbeeld van 'n situasionele model omdat die leser van hierdie teks op die volgende wyse daaruit kan afleidings maak: Weens die grafiese wyse waarop die teks uitgelê is, kan vlakke daarin geïdentifiseer word:

- In vlak een word die tema weergegee: die voordele van radiogebruik bo televisiegebruik.
- In vlak twee word die aspekte genoem wat as meetsnoer gebruik sal word om TV teenoor radio op te weeg.
- In vlak drie word die item wat vergelyk gaan word eers genoem, en onder die gedagtes oor armoede word die pryskwessie ook dadelik genoem.
- Vlak vier bevat die bewyse vir waarom die skrywer radio bo TV verkies.

Teks 2.1 saam met Figuur 2.8-2.11 illustreer dus hoe konjunksiemerkers die teksstruktuur aandui asook hoe hierdie merkers die verskillende idees na die voorgrond bring. Indien studente die vaardigheid bemeester het om konjunksiemerkers suksesvol te interpreteer, kan hulle 'n teks analiseer (een van die vaardighede wat nodig is op vlak 5 van SAQA se

vlakbeskrywers) (Afdeling 1.1.3), asook die verwantskappe tussen idees in 'n teks insien. Met ander woorde, hulle sal afleidings kan maak. As studente sulke situasionele modelle van tekste kan vorm deur gebruik te maak van konjunksiemerkers, behoort hulle tekste baie meer toeganklik te vind en derhalwe beter te verstaan (vgl. Montelongo *et al.*, 2010:658). Die voorbeeld van Teks 2.1 en Figuur 2.7-2.10 toon dat konjunksiemerkers op die volgende wyses akademiese leesbegrip bevorder. Konjunksiemerkers is behulpsaam in:

- die identifisering van hoofgedagtes (dit is analise); en
- die konstruering van situasionele modelle (wat afleidings insluit).

Die volgende afdeling is 'n uitbreiding van Afdeling 1.1.4 oor die aard van konjunksiemerkers asook watter navorsing daarvoor gedoen is en hoe die huidige studie daarby inskakel.

## **2.4 Konjunksiemerkers**

In Afdeling 2.2 is aangevoer dat daar 'n verskil bestaan tussen die akademiese konteks en die alledaagse konteks. Hierdie kontekste vereis verskillende identiteite, maar eerstejaarstudente ervaar 'n groot uitdaging om die akademiese identiteit aan te leer omdat die akademiese identiteit in vergelyking met die primêre identiteit 'n groot verskil toon. Gesien vanuit 'n akademiese geletterdheidsperspektief, moet studente ten opsigte van lees drie vaardighede bemeester as deel van hul sekondêre identiteit, te wete die vaardighede om afleidings tussen proposisies te maak, 'n teks te kan analiseer en evalueer. Met dié vaardighede onder die knie, sal studente suksesvolle akademiese leesbegrip vorm en derhalwe akademies presteer. In Afdeling 1.1.4 en 2.3.4-2.3.5 is reeds aangetoon hoe konjunksiemerkers behulpsaam kan wees in die leesproses. Die doel van Afdeling 2.4 is om die huidige studie tussen ander te plaas. Tydens hierdie bespreking sal melding gemaak word van sekere kategorieë van konjunksiemerkers en daarom is dit nodig om eers 'n uiteensetting (Tabel 2.5) van hierdie kategorieë te gee.

**Tabel 2.5 Indeling van konjunksiemarkers**

Hoofkategorie	Subkategorieë	Voorbeelde
AANEENSKAKEL- END ("additive")	Analiserend Beoordelend Herbewoorend Oorsaak en gevolg Ordenend Rangskikkend Ruimtelik Toevoegend Verklarend Versterkend Vervattend Voortgang Voorwaardelik	<i>naamlik</i> <i>egter</i> <i>eerder, met ander woorde</i> <i>en, gevolglik</i> <i>ten laaste, ook</i> <i>voorts, vervolgens, verder</i> <i>tussenin</i> <i>bygesê, addisioneel</i> <i>eerder, soos gesê, ten minste</i> <i>tog, ook, buitendien</i> <i>anders gestel, dit wil sê</i> <i>en, plus</i> <i>naamlik, te wete, op die voorwaarde dat</i>
TEENSTELLEND ("adversative")	Alternerend Kontrasterend Korrektief Ooreenstemmend Toegewend Vergelykend Vervangend Voorwaardelik Wyse	<i>of, óf ... óf, hetsy, mits</i> <i>intendeel, egter, dus, maar</i> <i>in plaas van, in teenstelling met</i> <i>dieselfde, dienooreenkomstig</i> <i>al, ten spyte van</i> <i>as, soos, vergeleke met</i> <i>meer, alternatiewelik</i> <i>as, met dien verstande</i> <i>dus, asof</i>
REDEGEWEND ("causal")	Afleidend Doel Illustreerend Kontrasterend Oorsaaklik Opsommend Plek Resulterend Toegewend Verontagsamend Voorwaardelik	<i>Met ander woorde</i> <i>Sodat</i> <i>Byvoorbeeld, te wete</i> <i>Anders, andersins, afgesien hiervan</i> <i>Want, omdat</i> <i>op die ou end</i> <i>waar</i> <i>as gevolg van, gevolglik</i> <i>in elk geval, nogtans</i> <i>hoe dit ook al sy, wat ook al</i> <i>as, mits, tensy</i>

Hoofkategorie	Subkategorieë	Voorbeelde
TYDSAANDUIDEND ("temporal")	Herhalend	<i>die vorige keer, 'n volgende keer</i>
	Hervattend	<i>om te hervat, vervolgens, hieropvolgend</i>
	Kontrasterend	<i>terwyl</i>
	Onderbroke	<i>tans, later, 'n kort rukkie tevore</i>
	Oorsaaklik	<i>dan, toe</i>
	Opeenvolgend	<i>dan, vandat, volgende</i>
	Opsommend	<i>ten slotte, laastens</i>
	Ordenend	<i>eerstens, verder, vervolgens</i>
	Ruimtelik	<i>daar</i>
	Spesifiserend	<i>die volgende dag, vyf minute vroeër</i>
	Stiptelik	<i>op daardie oomblik, toe</i>
	Voorafgaande	<i>voordat, alvorens</i>
	Voortgang	<i>intussen, onderwyl, die hele tyd</i>
	Voorwaardelik	<i>behalwe, indien, wanneer</i>

**Bron:** Carstens, W.A.M. 1997. Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding. p. 292.

Konjunksiemerkers as navorsingsonderwerp kan vanuit verskeie invalshoeke aangepak word, soos dit blyk uit die navorsing wat tydens die afgelope 20 jaar gedoen is. Onder andere is ondersoek gedoen na konjunksiemerkers in ESL (Schleppegrell, 1996); die diskoersmerker *pronto* in Portugese gesproke taal (Da Silva, 2006); oor kontrastiewe konjunksiemerkers in gesproke Taiwanees (Chang, 2008); die effek op begrip van konjunksiemerkers in EFL (Martínez, 2009); die gebruiksverskille van konjunksiemerkers in twee soorte Afrikaanse, akademiese tekste wat deur nagraadse studente en gepubliseerde navorsers geskryf is (Van Rooy & Esterhuizen, 2011); die gebruik van konjunksiemerkers in studente se skryfwerk en die rol wat dit speel in kohesie en koherensie (Henning, 2006). Voorts sal studies genoem word wat 'n noue verband toon met die huidige studie.

Die ondersoek van Geva (1992) fokus op ESL-universiteitstudente. Sy (1992) bevind dat die vermoë om die aard van logiese verhoudings in te sien, 'n noodsaaklike hoewel nie die enigste komponent van teksbegrip is nie.

Chung (2000) doen ondersoek onder hoëskoolkinders wat Engels as 'n T2 gebruik. Sy gebruik opskrifte en konjunksiemerkers as tekens in tekste. Haar resultate toon dat laag bekwame studente die meeste voordeel geput het uit die tekens tydens die leesproses. Sy

bevind dat alle tekens tot leesbegrip bygedra het, behalwe konjunksiemerkers, wat nie tot mikrostruktuurbegrip bygedra het nie, maar wel tot makrostruktuurbegrip. (Chung gebruik die onderskeid van Kintsch ten opsigte van mikro- en makrostruktuur.) Sy meen dat die moontlike rede hiervoor is dat die laag bekwame studente se taalvaardigheid goed genoeg was om verbande tussen proposisies in sinne raak te sien (Chung, 2000:254).

Konjunksiemerkers as katalisator vir interaktiewe leeswerk van ESL-lesers is die fokus van Ozono en Ito (2003) se artikel. Hulle bevind dat 'n groep met lae bekwaamheid se prestasie verskil na gelang van die soort verhouding wat die merker aandui en dat hulle sekere merkers bo ander verkies. Hierteenoor is die groep met hoë bekwaamheid nie regtig beïnvloed deur die soort verhouding nie en het nie 'n voorkeur getoon vir watter merkers gekies word nie.

Pretorius (2006) se ondersoek beklemtoon die volgende verbande: illustrerende, oorsaaklike en teenstellende (vgl. Tabel 2.5). Sy (2006) bevind dat daar 'n beduidende verhouding bestaan tussen die vermoë om logiese verbande te verstaan aan die een kant en akademiese prestasie sowel as ESL-vaardigheidsvlakke aan die ander kant. Hierdie studie is reeds in die Afdeling 1.1.4 genoem.

Redegewende verbande is die fokus van McCrudden *et al.* (2009) se studie en die subkategorie is *oorsaaklike verbande*. Hulle (2009) ondersoek die verskil in leesbegrip wanneer:

- a) 'n groep studente 'n teks een keer lees en daarna 'n oorsaak-gevolgdiagram van die teks bestudeer;
- b) 'n ander groep studente dieselfde teks lees en daarna 'n lys (wat die oorsaak-gevolgverbande duidelik uiteen sit) bestudeer; en
- c) 'n volgende groep dieselfde teks twee keer deurlees.

McCrudden *et al.* (2009) bevind dat studente in beide groepe a en b die teks beter onthou, beter vaar in probleem-oplossingsoordragvrae en beter vaar in 'n begripstoets wat fokus op die oorsaaklike verbande, as die studente in groep c. Die resultate toon dat wanneer oorsaaklike verbande eksplisiet gemaak word in 'n diagram of 'n lys aan studente sal hulle die oorsaak-gevolgverbande beter verstaan as wanneer hulle bloot die teks herlees.

Martínez (2009:33) bevind dat konjunksiemerkers leesbegrip in 'n vreemde taal bevorder; dat daar 'n beduidende korrelasie is tussen leesbegrip en die teenwoordigheid van diskoersmerkers in 'n teks: "The texts with discourse markers were understood better than

the texts without discourse markers. This difference in comprehension was statistically significant.”

Merkers in geskrewe teks blyk nie alleen 'n onderwerp vir navorsing te wees nie, maar ook merkers in gesproke teks. In die navorsing van Jung (2003) is twee groepe gevorm, naamlik 'n merkergroep en 'n niemerkergroep. Die merkergroep het na 'n lesing geluister met merkers en die niemerkergroep na dieselfde lesing sonder merkers. Eerstens word in Jung se studie bevind dat die merkergroep beduidend beter gevaar het as die niemerkergroep om eenhede van hoërorde-idees te herroep. Die merkergroep het ook meer eenhede van laerorde-idees herroep. Tweedens wys sy (2003:756) dat leerders wat na 'n teks luister met merkers 'n meer akkurate begrip van die betrokke teks vorm. Laastens word bevind dat leerders in die niemerkergroep geneig is om die hoofgedagtes verkeerd te interpreteer en verward is oor die verhouding tussen sleutelpunte in die lesing. Die ondersoek van Jung (2003) toon dus die voordelige uitwerking van die teenwoordigheid van merkers in gesproke tekste.

Nog navorsing oor merkers en gesproke taal is die studie van Van Niekerk (1996). Sy bevind dat niemoedertaalsprekers op tersiêre vlak baat by onderrig wat gefokus is op die begrip van gespreksmerkers.

Die term *konjunksiemerkers* hou verband met *metadiskoers*. Metadiskoers word verdeel in *interaktiewe* en *interaksionele merkers* (Hyland & Tse, 2004). Konjunksiemerkers ressorteer onder interaktiewe merkers. As deel van interaktiewe merkers, is konjunksiemerkers instrumenteel in die analise van tekste. Die interaksionele merkers is behulpsaam in die evalueringsproses (die derde vaardigheid wat nodig is vir akademiese leesbegrip).

“Metadiscourse is self-reflective linguistic material referring to the evolving text and to the writer and imagined reader of that text.” (Hyland & Tse, 2004.) Die voorgenoemde skrywers stel die volgende tabel (Tabel 2.6) voor waarin die onderafdelings van metadiskoers duidelik uiteengesit word. Die twee hoofkategorieë is *interactive resources* en *interactional resources*.

**Tabel 2.6 Indeling van metadiskoers**

Category	Function	Examples
Interactive resources	Help to guide reader through the text	
Transitions	express semantic relation between main clauses	in addition/but/thus/and
Frame markers	refer to discourse acts, sequences, or text stages	finally/to conclude/my purpose here is to
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	noted above/se Fig/in section 2
Evidentials	refer to sources of information from other texts	according X/(Y, 1990)/Z states
Code glosses	help readers grasp functions of ideational material	namely/e.g./such as/in other words
Interactional resources	Involve the reader in the argument	
Hedges	withhold writer's full commitment to proposition	might/perhaps/possible/about
Boosters	emphasize force or writer's certainty in proposition	in fact/definitely/it is clear that
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	unfortunately/I agree/surprisingly
Engagement markers	explicitly refer to or build relationship with reader	consider/note that/you can see that
Self-mentions	explicit reference to author(s)	I/we/my/our

**Bron:** Hyland, K. & Tse, P. 2004. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2):169.

Navorsing oor metadiskoers fokus veral op *skryf*: hoe bedrewe en onervare skrywers metadiskoers in tekste gebruik. Daar is veral 'n fokus op hoe metadiskoers aangewend word om te oorreed (o.a. Abdi *et al.*, 2010; Afros & Schryer, 2009; Gillaerts & Van de Velde, 2010; Heng & Tan, 2010; Hyland, 2007; Hyland, 2010).

Metadiskoers as navorsingsonderwerp geniet ook aandag in terme van *lees*. Onderzoek oor metadiskoers en die effek wat hierdie merkers op lesers het, is deur Dafouz-Milne (2008) gedoen. Sy vergelyk die gebruik van tekstuele en interpersoonlike metadiskoersmerkers in

'n Engelse en 'n Spaanse koerant. Sy (2008) bevind eerstens dat beide soorte merkers in albei koerante teenwoordig is, maar dat daar 'n variasie is ten opsigte van die verspreiding en komposisie daarvan. Laastens bevind sy dat die merkers 'n positiewe rol speel met betrekking tot die oortuiging van lesers in rubrieke.

Ander ondersoekte betreffende metadiskoers en *lees* is onder andere oor *verskansers* gedoen: Jalififar en Shooshtari (2011) doen navorsing binne die veld van English for Specific Academic Purposes (ESAP). Hulle wil vasstel of eksplisiete onderrig ten opsigte van *verskansers* studente se leesbegrip bevorder. Hulle fokus op die woorde *may/ might, must, can/ could* en *should*. Hulle (2011) studie toon dat wanneer *verskansers* eksplisiet onderrig word, daar 'n moontlike verbetering is in voorgraadse studente se kennis van metadiskoers. Jalififar en Shooshtari (2011:66) toon uit hulle literatuurondersoek dat vele navorsers reeds erken het dat “linguistic knowledge and pragmatic awareness are essential to those students trying to gain proficiency in language”. Die voorgenoemde skrywers (2011:66) betoog voorts: “Explicit instruction of elements of metadiscourse seems to be necessary because the effectiveness of readers’ efforts to interpret a written text appropriately depends on how they manage to use language that best improves their knowledge of metapragmatics and polishes their understanding of the writers’ ideas and social relations.” 'n Verdere voordeel van hierdie onderrig is dat lesers gehelp word om hulle self te beskerm teen moontlike wanvertolking van skrywers se sienings, opinies, feite en besprekings (Jalififar & Shooshtari, 2011:66). Indien studente dus hierdie faset van metadiskoers sou verstaan, sou hulle evaluasievermoë meer toereikend wees. Jalififar en Shooshtari (2011:67) se ondersoek toon dat daar “'n beduidende interaksie is tussen eksplisiete onderrig en studente se prestasie in ESAP-leesbegripstoetse” [my vertaling – EV].

Die huidige studie sou onder 'n faset van metadiskoers kon ressorteer, naamlik die *interactive resources*, maar omdat metadiskoers 'n wyer afsetgebied het, sal hierdie studie eerder 'n nouer siening van merkers gebruik en daarom kry net konjunksiemerkers aandag.

Die genoemde studies wys almal daarop dat intervensies wat fokus daarop om studente 'n beter begrip van konjunksiemerkers, diskoersmerkers, verbande in tekste en metadiskoers te gee, begrip bevorder. Uit hierdie literatuurondersoek blyk duidelik dat begrip en korrekte toepassing van konjunksiemerkers en metadiskoers *akademiese leesbegrip* sal bevorder omdat konjunksiemerkers die vermoë om analities te lees, verbeter terwyl metadiskoers die vermoë om evaluerend te lees, vergroot. Konjunksiemerkers en metadiskoers speel albei 'n sentrale rol in dit wat in hierdie studie bekend staan as *akademiese leesbegrip*.

Die genoemde studies in hierdie afdeling fokus egter op Engels as eerste taal, 'n tweede taal of vreemde taal. Die doelwit van die huidige studie verskil hiervan omdat dit betrekking het op moedertaalsprekers van Afrikaans wat in Afrikaans lees. Verder is die doelwit om vas te stel of dié populasie in terme van akademiese leesbegrip baat vind by die onderrig van die betekenis en funksie van konjunksiemerkers.

## **2.5 Sluitingsprosedure**

Die sluitingsprosedure kan op verskillende wyses toegepas word (o.a. variasies ten opsigte van skrapmetode) en vir verskillende redes (o.a. as meetinstrument van taalvaardigheid, as meetinstrument om leesbaarheid van tekste te bepaal of as opleidingsinstrument). Vervolgens sal uitgebrei word op die verskillende wyses waarop en redes waarvoor die sluitingsprosedure reeds gebruik is.

Gamaroff (1997) noem twee skrapmetodes by die sluitingsprosedure, naamlik 'n vaste en 'n rasionele (vgl. ook Alderson, 1979:219). By die vaste skrapmetode word elke 6de tot 12de woord (Alderson, 1979:221), of elke 5de tot 9de woord (Gamaroff, 1997) uitgelaat. By die rasionele skrapmetode word woorde selektief uitgelaat (Alderson, 1979:219; Ingram, 1985:241).

Ongeag die skrapmetode, meen verskillende navorsers (o.a. Aitken, 1977; Bachman, 1982; Bensoussan, 1990a; Chavez, 1994; Gamaroff, 1998; Jacobs, 1988; Lee, 2008; Pretorius, 1971; Stotsky, 1983; Taylor, 1953) dat die sluitingsprosedure besonder geskik is om 'n leser se algemene linguïstiese vaardigheid en strategietoepassingsvermoë mee te bepaal. Tweedens word dit gebruik om die leesbaarheid van tekste te meet (Geyer, 1968; Oller 1973:106; Pretorius, 1971:175; Taylor, 1953). Laastens word dit onder andere deur Esterhuizen (2000:279) gebruik om ondersoek in te stel “na aspekte van die denkprosesse wat in die betekenisopbou van teks in werking is”.

Die sluitingsprosedure word as meetinstrument van taalvaardigheid deur Oller en Inal (1971) gebruik om te bepaal hoe niemoedertaalsprekers voorsetsels in Engels hanteer. Die deelnemers aan die studie het eers die University of California English as a Second Language Placement Exam (UCLA ESLPE) geskryf. Hierdie toets meet taalvaardigheid en word as 'n plasingstoets gebruik. Uitslae van die sluitingsprosedure is met die UCLA ESLPE vergelyk. Uit hierdie vergelyking blyk dat daar beduidende korrelasies bestaan tussen die uitslae van beide toetse en dit ondersteun die geldigheid van die sluitingstoets as meetinstrument vir taalvaardigheid (Oller & Inal, 1971:325).

Ook betreffende ESL toon Aitken (1977) dat die sluitingsprosedure 'n doeltreffende algehele toets vir taalvaardigheid is. Aitken (1977:60) stel voor dat die sluitingsprosedure 375 woorde lank is, 50 oop spasies het, en dat elke 7de woord weggelaat moet word. Wanneer die toets nagesien word, kan twee metodes gevolg word: óf slegs die presiese korrekte woord kan aanvaar word, óf 'n antwoord wat kontekstueel steeds reg is, kan as reg aanvaar word (Aitken, 1977:62). Aitken (1977) se literatuurondersoek toon dat albei metodes min of meer dieselfde resultate lewer.

In hierdie studie sal die sluitingsprosedure nie as 'n meetinstrument gebruik word nie, maar as onderrigmiddel. Ander soortgelyke studies, is onder andere, Lombard (1990) en Lee (2008). Voorts sal hierdie ondersoeke bespreek word.

Lombard (1990) gebruik 'n gemodifiseerde sluitingsprosedure in haar graad 9-, 11- en 12-klasse waar Engels as 'n T2 aangebied is. Haar eksperiment is uitgevoer deur sodra leerders die klas binnegekom het dadelik die toetse aan hulle te gee (Lombard, 1990:25). Nadat die toetse voltooi is, sien die leerders self hul toetse. Elke antwoord word bespreek tydens die nasienproses, en waar Lombard (1990) dit nodig geag het, het sy baie tyd geneem om 'n betrokke antwoord uitvoerig te bespreek sodat leerders met probleme die betrokke konsep sal verstaan. Sy gebruik hierdie metode in elke klas om die kurrikulum te onderrig. Sy bevind dat die graad 9-leerlinge baie uit hierdie toetse leer en dat hulle positief is oor die onderrigmetode. Wat die graad 11- en 12-leerlinge betref, bevind sy dat hul geskrewe werk en toetspunte besonder verbeter het (Lombard, 1990:26).

'n Ondersoek is deur Lee (2008) gedoen waarby 39 graad 8- tot 10-leerders met Engels as 'n T2 van 'n skool in Vancouver betrek is. Die fokus van die ondersoek was op lees, skryf, die onderrig van woordeskat en die interaksie tussen die onderwyser en die leerders (Lee, 2008). Die volgende metode is deur Lee (2008:648) aangewend: Die deelnemers kyk na die film *Mulan*, waarna hulle die storie moes oorskryf (weergawe 1) en daarna is 'n Rational Cloze Procedure (RCP) voltooi. Hierna moes hulle 'n C-toets voltooi. 'n C-toets is 'n aangepaste vorm van die sluitingsprosedure, die eerste of tweede helfte van sekere woorde word weggelaat (Lee, 2008:644). Hierdie toetse is deur medeleerders nagesien terwyl die onderwyser terugvoer gee. Vervolgens moes die deelnemers weer die storie skryf (weergawe 2), maar hulle is van hoofpunte voorsien en moes op sekere woorde fokus. In die natoets, drie weke later, moes die deelnemers weer die storie skryf (weergawe 3) met nuwe, gegewe hoofpunte, 'n C-toets asook 'n multi-keusetoets is voltooi. Lee (2008) het bevind dat

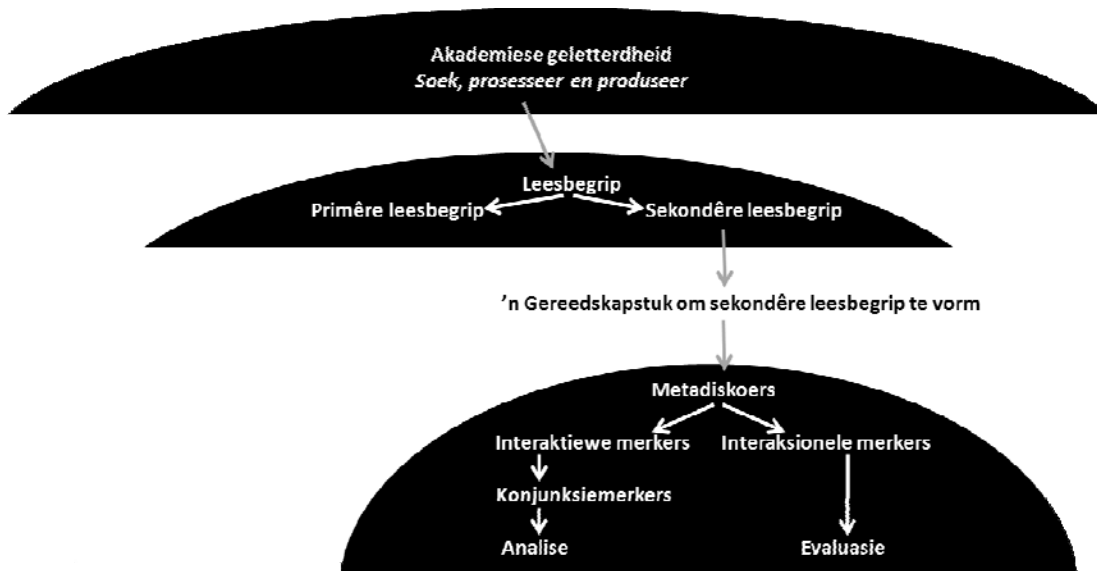
die RCP-metode die aanleer van woordeskat bevorder en dat dit die interaksie tussen die onderwyser en leerders verbeter het.

In die huidige studie word die rasonale skrapmetode gebruik – konjunksiemerkers word uitgelaat, en die sluitingsprosedure word as 'n onderrigmetode gebruik. Die doel van hierdie eksperiment is om te bepaal of studente se leesvaardigheid verbeter, as hulle die semantiek en funksie van konjunksiemerkers beter verstaan.

## 2.6 Samevatting

In Hoofstuk 2 is 'n bespreking verskaf oor die aard en definisie van *akademiese geletterdheid*, *leesbegrip*, *konjunksiemerkers* en die *sluitingsprosedure*. Die wyse waarop hierdie begrippe (uitsluitend sluitingsprosedure) bymekaar inskakel, word in Figuur 2.11 skematies weergegee. Die doelwit van die huidige intervensie is om opleiding te verskaf deur middel van die sluitingsprosedure, gefokus op konjunksiemerkers ten einde akademiese leesbegrip (een van die subkomponente van akademiese geletterdheid) te verbeter. Die sukses al dan nie van die opleiding sal bepaal word deur middel van die TAG-resultate wat in 2010 deur die populasie van hierdie studie afgelê is. In Hoofstuk 3 word die metode beskryf wat gevolg is vir die huidige intervensie.

**Figuur 2.11** Posisionering van akademiese geletterdheid, leesbegrip en konjunksiemerkers



## HOOFSTUK 3: METODOLOGIE

### 3.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 en 2 is aangedui dat daar 'n probleem bestaan met betrekking tot eerstejaarstudente se leesvermoëns. Hierdie tekortkoming belemmer die aanleer van die akademiese identiteit wat verskil van die primêre identiteit wat studente saambring na die tersiêre omgewing. Binne hierdie raamwerk is daar getoon dat die soort leesbegrip wat die akademiese konteks vereis, verskil van die leesbegrip wat nodig is in die alledaagse omgewing. Akademiese leesbegrip word binne die bestek van die huidige studie gekoppel aan drie essensiële vaardighede, te wete:

- om afleidings te maak;
- om 'n teks te analiseer; en
- om die inligting in 'n teks te evalueer.

Akademiese leesbegrip word gedefinieer as die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar, verwerp en te sintetiseer met teoretisering as einddoel.

Akademiese leesbegrip stel dus 'n groot uitdaging aan studente en hierdie uitdaging word in die huidige studie aangepak deur middel van 'n intervensie wat konjunksiemerkers as fokus het – omdat konjunksiemerkers veral by die eerste twee vaardighede nuttig is. Op grond van die literatuurondersoek, is bevind dat as studente die funksie en betekenis van konjunksiemerkers verstaan, hulle 'n moontlike verbeterde akademiese leesbegrip sal toon.

**Die doel van die huidige ondersoek is om studente op te lei met betrekking tot die funksie en semantiek van konjunksiemerkers ten einde akademiese leesbegrip te verbeter.** Hierdie verbetering, al dan nie, sal gemeet word aan die prestasie van die populasie in die TAG (2008-2010). Om die doel te bereik is eerstejaarstudente onderrig deur middel van die sluitingsprosedure. 'n Bespreking van hoe die sluitingsprosedure opgestel, die wyse waarop die intervensie bestuur is en hoe die data hanteer is wat hieruit geneem is, sal die fokus wees van die res van die hoofstuk. Die volgende aspekte sal bespreek word: *deelnemers, voorbereiding van intervensiemateriaal, implementering van intervensie, veranderlikes en beperkings, loodsondersoek, dataversameling en dataverwerking.*

### 3.2 Deelnemers

Die eerste saak wat belangrik is vir die huidige bespreking is die deelnemers wat vir die intervensie gebruik is. Deelnemers aan hierdie studie was eerstejaarstudente wat moedertaalsprekers van Afrikaans is en wat aan die NWU, VDK gestudeer het tydens die jare 2009 en 2010. Voordat studente aan die genoemde universiteit begin studeer, moet hulle die TAG skryf (Engelssprekende studente en studente wat hul kursus in Engels neem, skryf die TALL). Diegene wat nie die TAG slaag nie, word verplig om die vak AGLA111 (AFNL161 tot en met 2008) te neem. Hierdie studente word in vier tot ses klasgroepe verdeel. Die verdeling is hoofsaaklik gegrond op rooster- en studierigtingoorwegings. Tydens albei ondersoeke (loods- en eksperimentele ondersoek) was daar vier daggroepe en een deelydse groep; vier dosente het die klasse aangebied. Die klasgroottes het gewissel van 10 tot 80 studente per groep. Die populasie van die huidige ondersoek is al die studente wat AFNL161 (2009: loodsondersoek) en AGLA111 (2010: eksperimentele ondersoek) geneem het. Die groep studente wat in 2008 die verpligte AFNL161 geneem het, dien as kontrolegroep. Hierdie groep het slegs AFNL161 geneem om hul akademiese geletterheidsvlakke te verbeter. Die groepe van 2009 en 2010 het behalwe die akademiese geletterheidsmodule ook die intervensie (tydens gewone klastyd) van die huidige ondersoek ondergaan.

**Tabel 3.1 Deelnemers aan intervensie**

Jaartal	Groep	Soort intervensie	Populasie
2008	Kontrole	Slegs AFNL161-module	119
2009	Loodsondersoek	AGLA111-module en 5 weke intervensie	115
2010	Eksperiment	AGLA111-module en 9 weke intervensie	150

### 3.3 Voorbereiding van intervensiemateriaal

Die wyse waarop die sluitingsprosedure ontwerp is, word vervolgens bespreek. Die eerste oorweging was die soort tekste wat as geskik beskou is. Die tekste wat gebruik is, moes aan die volgende kriteria voldoen, die tekste moes:

- betogend van aard wees;
- op geen wyse sekere studente bo ander bevoordeel nie; en
- uit die primêre konteks afkomstig wees (vgl. laaste gedeelte in Afdeling 2.2.2 en Afdeling 2.2.3).

Op grond van hierdie kriteria is besluit op rubrieke wat deur Wilhelm Jordaan geskryf is en wat in die *Beeld* koerant gepubliseer is. Nege tekste is gekies vir die eksperiment en hierdie tekste word telkens die *bronteks* genoem. Vyf van hierdie tekste is gebruik in die loodsondersoek. Die verslag wat volg sal slegs inligting oor die eksperiment bevat, met 'n spesiale afdeling wat verslag doen oor die loodsondersoek.

Die tekste wat gekies is, het die volgende onderwerpe gehad.

**Tabel 3.2 Onderwerpe van tekste vir sluitingsprosedure**

Betrokke week	Tema
Week 1	Liefdesverhoudings
Week 2	Die invloed van tegnologiegebruik op kommunikasievermoë
Week 3	Gewoontes van bejaardes
Week 4	Die wyse waarop selfbeeld gevorm word deur onderwysers en ouers
Week 5	Leesgewoontes wat verander en die effek daarvan op die individu
Week 6	Eerbiedige teenoor Charismatiese manier van aanbidding
Week 7	Wat is ware vriendskap?
Week 8	Die waarde van <i>huis</i>
Week 9	Die effek van die gebruik van die internet en selfone op die individu se werklikheidsbelewenis

Nadat die tekste gekies is, is die tekste ontleed op grond van die verhoudings wat in die brontekste teenwoordig is. Na afloop van hierdie analise is 'n *doeltekst* met 'n lys konjunksiemerker vir elke brontekste geskep. Die doeltekst is 'n parafrase wat deur Skrywer geskryf is en behou steeds die konseptuele verhoudings tussen die proposisies in die brontekste. Die verhoudings in die doeltekst word eksplisiet deur gepaste konjunksiemerker aangedui, maar tien van die konjunksiemerker is weggelaat<sup>8</sup>. In oefening 1-2 is tien konjunksiemerker weggelaat en in oefening 3-9 is vyf konjunksiemerker weggelaat. Die vermindering is gegrond op die voorstel van mededosente ter vermindering van die tyd wat die navorsingsoefening van die klastyd sou neem. Die wyse waarop die sluitingsprosedure as intervensie gebruik is, sal in die volgende afdeling bespreek word.

<sup>8</sup> Die area waar die ontbrekende konjunksiemerker ingevul moet word, word "weglatings", "weggelate items" of "oop spasies" genoem.

Die oefening wat deur die studente ingevul is, word in Figuur 3.1 weergegee ('n duideliker voorbeeld is in ADDENDUM B).

**Figuur 3.1 Voorbeeld van sluitingsprosedure**

<p><b>Die lewe in lettergreps en afkortings</b></p> <p>Wilhelm Jordaan Ondangse navorsing verskaf onusbarende redes waarom pas gegradueerdes in Suid-Afrika dikwels nie werk kry nie: gebrekkige selfvertroue wat omsit in swak kommunikasie, wat verhinder dat hulle oor die hekkie van die eerste werkonderhoud kom. Dit het te make met basiese kommunikasiedinge – soos om werkgevers in die oë te kyk; 'n skerpige handdruk te gee en om gedagtes duidelik te formuleer. Die navorsers wys dit aan die selfoonkultuur en die uitwerking van SMS-taal.</p> <p>Die bevinding strook met navorsing van die Darwin@LSE-instituut in Londen wat wys tegnologie skop 'n nuwe soort mens: met gebrekkige gespreksvermoë, 'n onontwikkelde emosionele lewe en wat die lewe net in klein lettergreps kan bedink.</p> <p>Waarom só? Die ordelike formulering van gedagtes berus op die beproefde grammatika van sinbou, as jy skryf en praat, en sinsontleding as jy lees. Oormatige gebruik van SMS-taal programmeer die intellek vir die uiterste afkorting van gedagtegang sonder die hegewerk van grammatika. In so 'n mate dat jy nie meer weet wat is taamlik nodig om 'n gedagte of 'n argument in logies opeenvolgende volgorde of stellings uit te druk nie. Jy raap hier en skraap daar en kom só oor as onsamehangend en stompsinnig.</p> <p>Op wesenlik dieselfde manier word jou emosionele lewe "afgekort". Soos dit kom deur die gebruik van "emošies" in SMS-taal: soos - (vir droefheid), - O (vir verbasing), - S (vir verwarring), =O (vir geskoktheid), en @ (vir woede). Alles veronderstel om jou "ware gevoelens" te betuig. Op die duur raak oormatige emotikon-gebruikers ongevoelig vir die subtile nuances van die gevoelens – soos dit ter sprake kan kom in onderhoude en in emosioneel gelade werkverhoudings. Emosionele afstanding is die gevolg: Jy kan egte emosies nie herken nie en ook nie daaraan uitdrukking gee nie.</p> <p>Ook op ander lewensvlakke tas selfoongebruik, in samehang met dinge soos die internet, Bluetooth, Blackberry en die iPod, mense se kommunikasievermoë aan – in dié sin dat dit 'n skans word tussen jou en die lewe om jou.</p> <p>Subtle kommunikasie vereis nie die lyflike teenwoordigheid van 'n ander nie. En dit gestroop van gesigsuitdrukking, oogspel en gebare wat in formele kommunikasie allerlei intimiteite, nuances en korreksies uitdruk.</p> <p>Juis daarom sukkel al meer mense vandag met die konversasie van gesig-tot-gesig-gesprekvoering, byvoorbeeld in onderhoude, vergaderings en kassamer-situasies wat elk 'n eiesoortige dekorum vereis. Dialoog in lewende lywe het 'n bedreiging geword vir die wesenlik onbedreigde monoloog wat mense via hul selfoon en sleutelbord voer.</p> <p>Miskien getuig dit van hoe mense hulle al meer van ander in die openbaar afsluit en liefse gekonnekteer bly met hul gunstelingliedjies op iPods, of die TV-prentjies of speltjies op hul selfone. Sodat hulle die mense om hulle, of selfs dié naaste aan hulle, nie hoef te sien of te hoor nie?</p> <p>Wat seker is, is dat dié dinge, in oormatige gebruik, tot verdere vervlakking van die mens se gees sal lei.</p> <p>Bron: JORDAAN, W. 2008. Die lewe in lettergreps en afkortings. Bredif. 1 Jul. <a href="http://www.news24.com/BeleidsOpinie/Rubriek/03-2008-06_2350233.00.html">http://www.news24.com/BeleidsOpinie/Rubriek/03-2008-06_2350233.00.html</a> Datum van gebruik: 3 Mei 2009.</p>	<p><b>Oefening 2</b> Voorletters en van: _____ Studentenommer: _____ Groep: _____</p> <p>Lees die rubriek <i>Die lewe in lettergreps en afkortings</i> en voltooi dan die onderstaande deur gebruik te maak van die keuses in die lys hier onder. Sommige keuses hoef glad nie gebruik te word nie. Jy mag nie woorde gebruik wat nie in die lys verskyn nie. <b>Wanneer jy die oefening doen, skryf die antwoord wat jy kies hieronder in die sluitingsoefening in die oop spasies neer. Wanneer die oefening eemerk word, maak slegs 'n reëlmerk of kruis by jou antwoord, en indien jou antwoord verkeerd is, skryf die korrekte antwoord in die area waar staan "notas en korrekte antwoorde".</b></p> <p><b>Konjunksiemerker:</b> vervolgens, naamlik, desvrieteenstaande, gevolglik, eerder, dienooreenkomstig, maar, ondanks, verder, derhalwe, of, dat, aan die een kant, aan die ander kant, volgende, dus</p> <p>Die inleidende gedeelte bren uit oor gegradueerdes se grootste strukturele met betrekking tot suksesvolle onderhoude. Dit blyk 'n tekort aan selfvertroue te wees wat veroorsaak dat hulle nie goed kommunikeer nie wat veroorsaak dat hulle dit hulle nie die paal haal by die eerste werkonderhoud nie. Goeie kommunikasievaardighede behels die (1) _____ om werkgevers in die oë te kyk, 'n skerpige handdruk en die duidelike formulering van gedagtes. Die skuld vir die gebrek hieraan kan, volgens navorsing, voor die deur van die selfoonkultuur gete word.</p> <p>Die skrywer bring (2) _____ laasgenoemde gegewens in verband met die bevindings van die Darwin@LSE-instituut wat daarop wys dat tegnologie 'n nuwe soort mens na vore laat tree. Dit is 'n soort mens wat te kort skiet aan goeie gespreksvermoë, wat nie emosionele wassom bereik nie en wat sy omwêreld in terme van lettergreps ervaar.</p> <p>Voorts word die rede vir die totstandkoming van die nuwe soort mens gegee, (3) _____ dat mense nie meer die korrekte grammatikale konstruksies gebruik nie, en (4) _____ kan mense nie meer hulle gedagtes ordelik weergee nie. Hulle kan ook nie ordelike tekste begryp nie.</p> <p>Hierdie effek op die intellektuele lewe het (5) _____ 'n uitwerking op die emosionele lewe. Emotikons word gebruik om jou "ware gevoelens" weer te gee, (6) _____ emotikon-gebruikers raak afgestomp vir die subtile nuances van die gevoelens en hulle kan nie egte emosies herken of uitdrukking daaraan gee nie.</p> <p>Die skrywer betoog verder dat die voortdurende gebruik van tegnologiese kommunikasie-middele 'n reus tussen hierdie mense en die lewe rondom hulle word, omdat dit nie die fisiese teenwoordigheid van 'n volgende persoon vereis nie. Tydens die soort kommunikasie is dit nie nodig om liggaamstaal te interpreteer nie (7) _____ is dit te wyte hieraan dat onderhoude-kandidate nie die paal haal nie.</p> <p>Mense voel (8) _____ al meer gemaklik wanneer hulle slegs deur monoloog deur middel van selfone of sleutelbord kommunikeer as wanneer hulle dialoog in die teenwoordigheid van ander moet voer.</p> <p>Daar word gemeen dat mense hulle (9) _____ verdiep in hul gunstelingliedjies op hulle iPod, of in die speltjies op hulle selfone as om direkte kontak met ander te maak. Wanneer hulle besig is met hierdie dinge hoef hulle nie dié naaste aan hulle te sien of te hoor nie.</p> <p>Die slotom is (10) _____ mense wat hulle so verdiep in hulle tegnologiese toestelreëls, die gevaar loop om 'n vervlakking van die gees te ervaar.</p>	<p><b>Notas en korrekte antwoorde</b></p> <p>(1) _____</p> <p>(2) _____</p> <p>(3) _____</p> <p>(4) _____</p> <p>(5) _____</p> <p>(6) _____</p> <p>(7) _____</p> <p>(8) _____</p> <p>(9) _____</p> <p>(10) _____</p>
--	---	--

In die eerste kolom (heel links) is die bronteks, in die tweede (middelste) kolom is die doeltteks en in die derde (heel regs) is spasio vir studente om die memorandum in te vul. Bo aan die doeltteks is instruksies en 'n lys van konjunksiemerker. Sommige konjunksiemerker in die lys is gepaste merker vir die oefening en ander is oorbodig.

### 3.4 Implementering van intervensie

Die oefeninge wat in Afdeling 3.3 uiteengesit is, is tydens die weeklikse AGLA111-klasse deur studente ingevul – een oefening per week. Ontmoetingsessies vir AGLA111 duur ongeveer 70 minute en geskied een keer per week. Behalwe vir die klaswerk in die standaardkurrikulum, het die studente boonop 20 minute van die 70 minute weekliks aan die intervensie bestee.

Hierdie klasse is aangebied deur 4 dosente waarvan Skrywer een was. Die dosente het een keer per week ontmoet om die vordering en moontlike probleme met die intervensie te bespreek. Tydens hierdie ontmoetingsessie is ook die volgende kontakssessie se sluitingsprosedure en instruksies aan die dosente oorhandig.

Gedurende die eerste klas is 'n lesing aangebied oor die funksie en semantiek van konjunksiemerker. Inligting is verskaf ten opsigte van die doel van die navorsing en hoe die oefeninge by die kurrikulum van AGLA111 inskakel (ADDENDUM A). Tydens die opvolgende 8 klasse in 2010 is die intervensie tydens die eerste 20 minute van elke klas aangebied. Konjunksiemerker is 'n integrale deel van die AGLA111-studiegids, hoewel dit tydens normale omstandighede eers later in die semester behandel word en dan word 'n volledige periode daaraan bestee.

Die 20 minute wat die intervensie in beslag geneem het, het die volgende patroon aangeneem. Eerstens is die betekenis van sommige konjunksiemerker bespreek. Sommige van hierdie konjunksiemerker was antwoorde in die betrokke dag se sluitingsprosedure en ander was nie. Hierna is sewe tot tien minute toegelaat vir die voltooiing van die oefening waarna sewe tot tien minute gewy is aan die nasien van die oefening (elke student het sy eie oefening nagesien).

Die volgende instruksies is aan elke betrokke klasgroep mondelings gegee: Lees deur die bronteks. Vergewis jouself van die konjunksiemerker in die blokkie bokant die doelteks. Bepaal watter verhoudings bewerkstellig is tussen die gedagtes rondom die weggelate konjunksiemerker. Jy sal die oefening suksesvol kan beantwoord deur van die gedagtes gebruik te maak in die direkte omgewing van die weggelate konjunksiemerker asook om te kyk na die ooreenstemmende gedeelte in die bronteks. Kies die korrekte antwoord deur die voorafgaande instruksies uit te voer sowel as jou kennis van die funksie en semantiek van konjunksiemerker te gebruik.

Tydens die nasientyd is studente aangemoedig om hul antwoorde te deel. Indien dit duidelik geword het dat 'n spesifieke konjunksiemerker uitdagend vir baie studente in die klas was, is 'n verduideliking verskaf. Na afloop van elke klas is die oefeninge ingeneem en gekopieer vir datavasleggingsdoeleindes. Tydens die volgende week se klas is die oefeninge teruggegee aan die studente sodat hulle die oefening kan hersien en daaruit kan leer.

### **3.5 Veranderlikes en beperkings**

Die sukses van die implementering van die intervensie soos in Afdeling 3.2 tot 3.4 beskryf kan deur verskeie veranderlikes en beperkings beïnvloed word. Vervolgens sal sulke veranderlikes en beperkings bespreek word.

Die doelwit van die huidige studie is om studente se akademiese leesbegrip te verbeter deur studente te onderrig met betrekking tot konjunksiemiddele deur middel van die sluitingsprosedure. Die onafhanklike veranderlike is die opleiding deur middel van die sluitingsprosedure en die afhanklike veranderlike is die akademiese leesbegrip wat gemeet sal word aan die hand van die studente se prestasie in die TAG.

Die opleiding deur middel van die sluitingsprosedure is nie die enigste veranderlike wat 'n rol sou speel in die uitslag van die TAG nie. Alvorens ander veranderlikes en beperkings soos dit vir hierdie studie geld, bespreek word, sal die aard van eksperimente eers bespreek word.

Zimney (1961:18) definieer 'n eksperiment as 'n objektiewe waarneming van 'n fenomeen waar een of meer faktore gevarieer word terwyl die ander faktore dieselfde gehou word en dit vind plaas in 'n streng gekontroleerde situasie. Christensen (2003:66) wys daarop dat wanneer navorsing deur middel van eksperimente gedoen word, spreek dit vanself dat een aspek opsetlik op 'n ander manier aangepak word om die effek hiervan op iets anders waar te neem.

Uit die vorige twee outeurs se insigte blyk dit dat die doel van eksperimente is om die oorsake van gevolge te ontdek. Die korrekte afleidings kan egter nie gemaak word indien verskeie veranderlikes 'n bydrae tot die gevolg gelever het nie. *Beheer* is dus 'n sleutelaspek by eksperimente. Wat die huidige studie betref sou beter beheer uitgeoefen kon word indien die populasie die intervensie geïsoleerd en individueel kon ondergaan, maar weens beperkings ten opsigte van tyd en hulpbronne is die eksperiment in die klaskamerkonteks uitgevoer. Hierdie konteks veroorsaak dat verskeie veranderlikes 'n rol

speel in die resultate van die eksperiment. Een so 'n veranderlike is die interaksie tussen studente. Studente kon tydens die besprekingsessies te skaam gewees het om hulle vrae oor konjunksiemerke te vra en sou op dié manier die geleentheid misloop om optimaal by die besprekingsgeleentheid baat te vind.

Ander veranderlikes wat behalwe die intervensie ook tot die verbetering en/of verswakking kon lei, is motivering; die invloed van verskillende studierigtings; betrokke dosent en kurrikulumverandering.

- Gemotiveerde studente wat die intervensie as 'n positiewe bydrae tot hul studies beskou het, sou meer verbeter het as hulle eweknieë. In alle jare se groepe was motivering egter laag vanweë die redes in Afdeling 1.1.1 genoem.
- Studente wat in taalverwante studierigtings betrokke was, kon moontlik 'n groter verbetering in die TAG van Junie getoon het.
- Vier dosente was betrokke by die implementering van die intervensie (Afdeling 3.4). Hoewel die verduidelikings en instruksies deur Skrywer verskaf is, sou elke dosent haar eie interpretasie hiervan gebruik het tydens die intervensie.
- Met die naamsverandering van die module (AFNL116 in 2008 en AGLA111 vanaf 2009) is 'n paar oefeninge ontwikkel en die inhoud van die module is in 'n ander struktuur aangebied, maar die fokus was steeds om dieselfde vaardighede te ontwikkel as in AFNL116.

Alle veranderlikes kon nie verreken word nie, maar daar word aanvaar dat die populasies van 2008-2010 redelik soortgelyk is ten opsigte van motivering, studierigtings, verduidelikings, instruksies en kurrikuluminhoud.

Verdere faktore wat beperkings bied tot hierdie studie se uitslae is:

- dat presies dieselfde TAG nie oor die drie jare heen gebruik is nie;
- dat die studente in Junie 2010 nie die TAG in geheel geskryf het nie, maar slegs die afdelings waar konjunksiemerke 'n rol speel; en
- dat meer aandag geskenk moes word aan die soort konjunksiemerke wat gebruik is – die konjunksiemerke wat onderrig moes word, moes eerder diesulkes wees wat studente gereeld in hul onderskeie studierigtings teëkom.

### 3.6 Loodsondersoek

Die loodsondersoek het in 2009 plaasgevind. Die inhoud van AFNL161 en AGLA111 fokus op dieselfde vaardighede. Die ondersoek het 5 weke geduur. Op grond van insigte wat verkry is uit die loodsondersoek:

- is die weggelate items verminder;
- is die sluitingsprosedure aangepas om ruimte te laat vir korrekte antwoorde (memorandumblokkie) wat tydens die nasienproses gegee is; en
- het die oefeninge redigeerwerk ondergaan.

Die weggelate items is verminder sodat die oefeninge minder tyd van die klasperiode sal neem. Die aantal weggelate items tydens die loodsondersoek word in die volgende tabel weergegee:

**Tabel 3.3 Sluitingsprosedure weglatings in 2009**

Week	Aantal weglatings
1	18
2	15
3	20
4	15
5	10

Die rede waarom 'n memorandumblok bygevoeg is, is omdat studente tydens die nasienproses ontbrekende antwoorde met 'n ander kleur pen ingevul het en dit was nie onderskeibaar op die fotostate van die voltooide oefeninge nie.

Ten opsigte van redigeerwerk is tydens die loodsondersoek opgemerk dat daar soms tikfoute verskyn het en dit is reggestel vir die eksperiment. Ook is uit die loodsondersoek opgemerk dat sommige weglatings twee of selfs drie korrekte opsies kon hê. Tydens die eksperiment is gepoog om so ver moontlik slegs een korrekte opsie per oop spasie uit die keuselys moontlik te maak.

### 3.7 Dataversameling

Die verskillende stelle data wat versamel is, hoort tot die hieropvolgende groeperings. Die 2008-groep word as kontrolegroep gebruik; die intervensie wat in 2009 gedoen is, dien as die loodsondersoek; en in 2010 is die eksperiment geïmplementeer. Betreffende die gebruik van 'n kontrolegroep wys Babbie *et al.* (2001:210) daarop dat die vernaamste metode om die effek van 'n eksperiment te bepaal, die gebruik van 'n kontrolegroep is. Voorts word die groeperings getabuleer weergegee.

**Tabel 3.4 Voor- en natoetsdatums vir kontrolegroep, loodsondersoek en eksperiment**

Betrokke groep	Voortoets	Natoets
Kontrolegroep	Januarie 2008	Junie 2008
Loodsondersoek	Januarie 2009	Junie 2009
Eksperiment	Januarie 2010	Junie 2010

Die TAG-uitslae is elektronies vasgelê in 'n Microsoft Excel sigblad. In hierdie dokument is al die studente se vanne, voorletters en studentennommers ondermekaar gelys. Al die antwoorde wat deur studente in die TAG verskaf is, is langs hul biografiese inligting (in die voorbeeld hieronder word die biografiese inligting van studente bedek om anonimiteit te verseker) weergegee. 'n Gedeelte van hierdie lys word in Tabel 3.5 weergegee.

**Tabel 3.5 Voorbeeld van datavaslegging**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1				Afdeling	Skommelteks					Leesbegrip			
2				Vraag	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4
3				Antwoord	a	e	c	b	b	d	c	b	
4	Van	Voorletter	Studentenommer										
5				1	d	b	e	c	a	b	d	c	d
6				1	e	c	b	d	a	a	b	a	c
7				1	e	c	b	d	a	a	c	b	d
147				1	d	a	c	e	b	c	d	a	d
148				1	b	e	c	d	a	b	d	a	b
149				1	d	e	b	c	a	b	d	a	b
150				1	e	d	a	c	b	b	d	a	b
151				1	d	a	e	b	c	b	d	a	a
152				1	d	a	b	e	c	d	d	a	b
153				1	d	a	e	c	b	b	d	c	b
154				1	d	a	e	c	b	a	b	a	d
155				Hoeveel studente is reg	74	55	39	39	49	90	124	25	72

Tabel 3.5 reflekteer 11 studente se antwoorde van die skommelteksafdeling en 4 antwoorde van die leesbegripsafdeling. Die betrokke afdeling wat gebruik sal word vir die huidige bespreking is die skommelteksafdeling wat vyf vrae het (vraag 1.1-1.5). Die antwoord vir

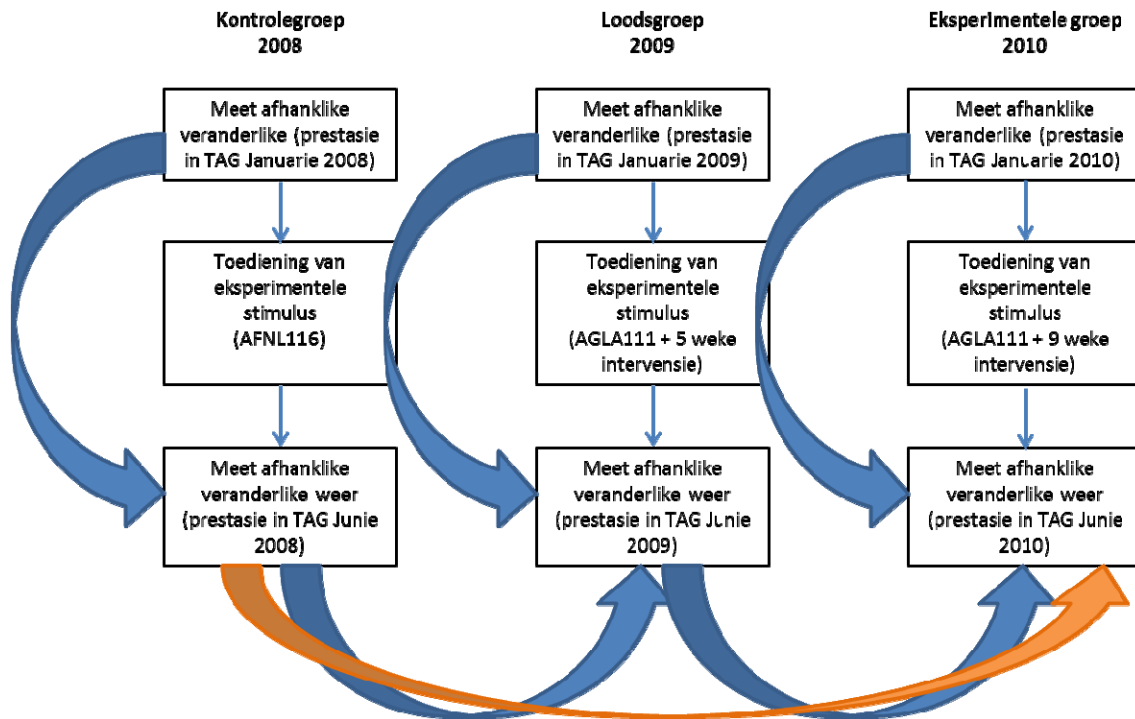
vraag 1.1 in hierdie toets is “d” en die antwoorde van al die studente word in kolom E weergegee. Die wyse waarop die versamelde data verwerk is, word in die volgende afdeling duidelik gemaak.

### **3.8 Dataverwerking**

Die data wat vir hierdie studie gebruik word, is die uitslae van die TAG wat in Januarie van 2008-2010 (voortoets) en Junie 2008-2010 (natoets) geskryf is. Hierdie uitslae is die afhanklike veranderlike. Die onafhanklike veranderlike wat ’n invloed op die data het, is die blootstelling aan die sluitingsprosedure.

Om vas te stel of die intervensie suksesvol was al dan nie sal eerstens die gemiddelde prestasie van studente in die TAG van 2008 wat in Januarie geskryf is, bepaal word. Hierna sal die gemiddelde prestasie van studente in die natoets (Junie) bepaal word. Dan sal vasgestel word of daar stygings of dalings in prestasie is deur die voortoetsresultate met die natoetsresultate te vergelyk – die onafhanklike t-toets word hiervoor gebruik. Dieselfde prosedure sal vir die resultate van 2009 en 2010 gebruik word. Die prosedure word vervolgens skematies (Figuur 3.2) weergegee – die pyle dui op die vergelykings wat getref is.

**Figuur 3.2 Skematiese voorstelling van intervensie**



**Bron:** Babbie, E., Mouton, J., Vorster, P. & Prozesky, B. 2001. The practice of social research. Oxford: Oxford University Press. p. 210. [My aanpassing – EV.]

### 3.8.1 Vrae wat konjunksiemerkers betrek

Ten einde te bepaal of die huidige intervensie 'n impak gemaak het op studente se begrip van konjunksiemerkers en nie op ander fasette nie, word 'n bespreking in hierdie afdeling gegee van die vrae uit die TAG wat spesifiek kohesie betrek. Die vrae van die TAG 2008-2010 sal progressief geanaliseer word.

Tabel 3.6-3.8 toon die korrekte volgorde van die skommeltekstafdeling. Die wyse waarop die werking van die semantiek en funksie van konjunksiemerkers<sup>9</sup> geïllustreer word, is deur kleurkodering. Slegs die skommeltekstafdeling sal op die wyse gemerk word. Die kleurkodering dui slegs die woorde en frases aan wat as leidrade sou dien om die sinne in die korrekte volgorde weer te gee. Daar is dus meer verskynsels van konjunksiemerkers, herhaling van dieselfde leksikale item, kollokasie en anaforiese verwysings, maar slegs die verskynsels wat 'n bydrae lewer tot die korrekte antwoord van die skommeltekst, word

<sup>9</sup> Hierdie vrae sluit ook ander kohesiemiddele in.

uitgelig. Daar word gebruik gemaak van voetnotas om te verduidelik hoe die betrokke verskynsel behulpsaam sou wees in die beantwoording van die skommeltekst.

Voorts sal die vrae wat konjunksiemerker betrek in drie kolomme weergegee word. In die eerste kolom sal die vraagnommer verskyn. By die skommeltekstafdeling word dit weergegee as byvoorbeeld sin een tot twee (1-2) omdat studente daartoe instaan moet wees om te kan raaksien dat sin E op sin C volg. In die tweede kolom word die soort merker weergegee. In die derde kolom word die spesifieke merker genoem. Die kleurkodering funksioneer as volg:

- konjunksiemerker word met **groen** gekleur;
- herhaling van dieselfde leksikale item word met **ligte blou** gekleur;
- woorde en frases wat kollokasionele verhoudinge toon, word met **pienk** gekleur; en
- anaforiese verwysing word met **grys** gekleur.

By die teksbegrip- en teksredigeringsafdelings word slegs die vraagnommer (kolom 1), soort merker (kolom 2) en spesifieke merker (kolom 3) genoem.

**Tabel 3.6 Antwoorde op vrae uit TAG 2008 wat begrip van konjunksiemerker vereis**

Korrekte volgorde van sinne in die skommeltekst – 2008		
1.	Die huidige droogte het <b>Suid-Afrika</b> <sup>10</sup> en groot dele van die subkontinent aan die keel beet; trouens, dit is 'n monster wat nie gou sy greep gaan verslap nie. <b>C</b>	
2.	<b>So</b> <sup>11</sup> lui die NEPAD-verslag oor droogtes en nood in die <b>groter Suid-Afrika</b> <sup>12</sup> , waarin gewaarsku word dat die land voorbereid moet wees op minstens een <b>droogte</b> elke vyf jaar. <b>E</b>	
3.	In ons <b>eie Suid-Afrika</b> het groot dele die afgelope jaar en 'n half 'n besonder lae reënval gehad; daarom dreig 'n <b>waterkrisis</b> in agt van ons nege provinsies. <b>A</b>	
4.	Dit word 'n <b>waterkrisis</b> genoem omdat damvlakke daal en boere hul plase verlaat; gevolglik oorweeg die <b>Wes-Kaapse</b> regering om groot dele tot rampgebied te verklaar. <b>B</b>	
5.	In die <b>Wes-Kaap</b> is talle boere alreeds op hul knieë gedwing deur die droogte; boonop moes baie van hulle reeds hul plaaswerkers afdank en plek-plek hul vee van kant	

<sup>10</sup> Die herhaling van “Suid-Afrika” in sin C, E, A; die herhaling van “waterkrisis” in sin A en B; en die herhaling van “Wes-Kaap” in sin B en D is leidrade dat hierdie groeperings bymekaar hoort.

<sup>11</sup> Die konjunksiemerker “So” en die sinsnede daarna “lui 'n NEPAD-verslag” dui eerstens daarop dat hierdie nie die eerste sin kan wees nie en tweedens moet dus 'n sin gesoek word wat 'n stelling maak sodat “So lui die NEPAD-verslag...” semantiesgewys na die gekose sin kan volg.

<sup>12</sup> Die kollokasionele verband tussen “groter Suid-Afrika” en “eie Suid-Afrika” toon 'n verband tussen sin E en A.

maak. D		
Korrekte antwoorde		
2008 Skommelteks		
Betrokke vraag	Betrokke merker	
1-2	Konjunksiemerker	“so”
3-4	Kohesiemiddel: verwysing	“dit”
	Kohesiemiddel: herhaling van dieselfde leksikale item	“waterkrisis”
4-5	Kohesiemiddel: herhaling van dieselfde leksikale item	“Wes-Kaapse” en “Wes-Kaap”
2008 Teksbegrip		
21	Konjunksiemerker	“dus”
36	Konjunksiemerker	“namate”
37	Konjunksiemerker	“daarteenoor”
2008 Teksredigering		
57 en 58	Konjunksiemerker	“egter”

**Tabel 3.7 Antwoorde op vrae uit TAG 2009 wat begrip van konjunksiemerker vereis**

Korrekte volgorde van sinne in die skommelteks – 2009	
1. Facebook is geweldig suksesvol omdat dit die nuuskierigheid <sup>13</sup> van die mens bevredig.	<b>C</b>
2. Dis tipies van mense om te wil weet waarmee hul vriende en kennisse besig is en hierdie sosiale netwerk bied jou 'n verskeidenheid maniere om aan hierdie voyeurisme deel te neem.	<b>A</b>
3. Verskillende maatstawwe stel jou byvoorbeeld in staat om vas te stel wat in die lewens van jou vriende aan die gang is en selfs om 'n nuwe vriendekring op te bou.	<b>E</b>
4. Die eerste paar weke op Facebook kan egter vir sommige angswekkend wees, veral as hulle sien hoe stadig hulle lysie vriende groei.	<b>B</b>
5. Aan die ander kant <sup>14</sup> meen sielkundiges dat dié tydperk 'n goeie manier is om nuwelinge te dwing om oor die aard van hulle sosiale verhoudings te besin.	<b>D</b>

<sup>13</sup> Die kollokasionale verhoudings tussen “nuuskierigheid” en “om te wil weet” (sin C en A); “verskeidenheid maniere” en “verskillende maatstawwe” (sin A en E); “eerste paar weke” en “dié tydperk” (sin B en D); “vriende” en “sosiale verhoudings” (sin B en D) gee leidrade dat hierdie sinne op mekaar moet volg.

Korrekte antwoorde		
2009 Skommelteks		
Betrokke vraag	Betrokke merker	
1-2	Kohesiemiddel: kollokasie	“nuuskierigheid” en “om te wil weet”
2-3	Konjunksiemerker	“byvoorbeeld”
	Kohesiemiddel: kollokasie	“verskeidenheid maniere” en “verskillende maatstawwe”
3-4	Konjunksiemerker	“egter”
	Kohesiemiddel: kollokasie	“nuwe vriendekring op te bou” en “lysie vriende groei”
4-5	Konjunksiemerker	“aan die ander kant”
	Kohesiemiddel: verwysing	“eerste paar weke” en “ <b>dié</b> tydperk”
2009 Teksbegrip		
22	Kohesiemiddel: verwysing	“hierdie”
25	Kohesiemiddel: verwysing	“hierdie”
35	Konjunksiemerker	“maar”
36	Konjunksiemerker	“alhoewel”
37	Konjunksiemerker	“trouens”
38	Konjunksiemerker	“want”
39	Konjunksiemerker	“want”
2009 Teksredigering		
58 en 59	Konjunksiemerker	“soos”

**Tabel 3.8 Antwoorde op vrae uit TAG 2010 wat begrip van konjunksiemerker vereis**

Korrekte volgorde van sinne in die skommelteks – 2010	
1.	Die gemiddelde man in 'n tweeberoephuwelik praat deesdae geesdriftig mee oor huweliksgelykheid. <b>D</b>

<sup>14</sup> Die merker “aan die ander kant” bied ’n leidraad dat die semantiese inhoud van hierdie sin moet kontrasteer met die inhoud wat in die voorafgaande sin is.

2. **Tog** lyk dit in die praktyk asof **hy**<sup>15</sup> nie werklik 'n gelyke deel bydra tot die huishouding en die grootmaak van kinders nie. **A**
3. 'n Opname in 1989 in Amerika het **byvoorbeeld**<sup>16</sup> getoon dat dit nog steeds die werkende **vrou** is wat **alreeds** op pad huis toe begin beplan aan die tweede skof: huiswerk. **E**
4. Daar is **ook**<sup>17</sup> bereken dat **Amerikaanse**<sup>18</sup> **vroue** vyftien uur per week minder ontspanningstyd as **mans** het. **C**
5. **Ook** in die **Suid-Afrikaanse** opset bestaan die neiging by **mans** om naweke as 'n tyd vir sport en ontspanning te beskou te beskou, terwyl die vroue, wat ook voltydsk werk, dié tyd gebruik om agterstallige inkopies te doen. **B**

Korrekte antwoorde

2010 Skommeltekste

Betrokke vraag	Betrokke merker	
1-2 (1.1-1.2)	Konjunksiemerker	“tog”
	Kohesiemiddel: anaforiese verwysing	“man” en “hy”
2-3 (1.2-1.3)	Konjunksiemerker	“byvoorbeeld”
3-4 (1.3-1.4)	Konjunksiemerker	“ook”
	Kohesiemiddel: kollokasie	“Amerika” “Amerikaanse”
4-5 (1.4-1.5)	Konjunksiemerker	“ook”
	Kohesiemiddel: kollokasie	“Amerikaanse” en “Suid-Afrikaanse”
2010 Teksbegrip		
37 (2.10)	Konjunksiemerker	“egter”
38 (2.11)	Konjunksiemerker	“omdat” “as gevolg van”
41 (2.14)	Konjunksiemerker	“maar”
42 (2.15)	Konjunksiemerker	“boonop”
43 (2.16)	Konjunksiemerker	“tog”
44 (2.17)	Konjunksiemerker	“insgelyks”
45 (2.18)	Konjunksiemerker	“anders”

<sup>15</sup> Die anaforiese verhouding tussen “Die gemiddelde man” in sin D en “hy” in sin A, gee 'n leidraad dat hierdie twee sinne opmekaar moet volg.

<sup>16</sup> Die konjunksiemerker “byvoorbeeld” (sin E) dui daarop dat die huidige sin inhoudelik illustrerend funksioneer tot die voorafgaande sin.

<sup>17</sup> Die konjunksiemerker “ook” in sin C dui daarop dat die huidige sin 'n byvoegende funksie ten opsigte van die semantiese inhoud van die vorige sin moet hê.

<sup>18</sup> Die kollokasionale verhouding tussen “Amerikaanse” (sin C) en “Suid-Afrikaanse” (sin B) dui daarop dat sin C en B opmekaar moet volg.

2010 Teksredigering		
61 en 62 (3.11 en 3.12)	Konjunksiemerker	“soos”

In die Tabel 3.8-3.10 is aangedui watter vrae konjunksiemerker betrek. Voorts word dit in tabelvorm uiteengesit.

**Tabel 3.9 Vrae in TAG 2008-2010 wat konjunksiemerker betrek**

Jaar	Watter vrae	Totaal
2008	1-5, 21, 36, 37, 57, 58	10
2009	1-5, 22, 25, 35-39, 58, 59	14
2010	1-5, 37, 38, 41-45, 61, 62	14

Ten opsigte van die skommelteks is aangetoon hoe die begrip van hierdie merker die beantwoording van die vrae sou vergemaklik. Hierdie vrae sal in Afdeling 3.8.2 gebruik word om die effektiwiteit van die huidige intervensie te meet.

### 3.8.2 Statistiese verwerkings

Die wyse waarop die effektiwiteit van die huidige intervensie bepaal word, is deur die toepassing van die onafhanklike t-toets. Onafhanklike t-toetse word gewoonlik gebruik om die verskil tussen die gemiddeldes van twee populasies te bereken (Aron & Aron, 1997:179).

Voordat die onafhanklike t-toetse uitgevoer kon word, moes eers sekere aanpassings aangebring word omdat die 2008 TAG 10 vrae het wat konjunksiemerker betrek, terwyl die TAG van 2009 en 2010 elk onderskeidelik 14 vrae het wat konjunksiemerker betrek. Om die stelle data met mekaar vergelykbaar te kry is 2008 se syfers met 'n faktor van 1,4 aangepas. Die data in Tabel 4.4-4.5 is reeds aangepas.

Onafhanklike t-toetse is gedoen om telkens die data van die voortoets met die data van die natoets met mekaar te vergelyk (Tabel 4.1-4.3); maar ook om die Junie uitslae van elke jaar met mekaar te vergelyk (Tabel 4.6-4.7). Laasgenoemde sal toon of die intervensie spesifiek meer verandering in prestasie gebring het as net om die akademiese geletterdheidsmodule te volg.

### **3.9 Samevatting**

Die doel van Hoofstuk 3 is om die metode wat gevolg is vir die intervensie breedvoerig uiteen te sit. Hierdie doelwit is bereik deur 'n bespreking van die deelnemers, voorbereiding van intervensiemateriaal, implementering van intervensie; veranderlikes en beperkings; loodsondersoek; dataversameling; en dataverwerking. In Hoofstuk 4 sal die resultate van hierdie metode bespreek word.

## HOOFSTUK 4: RESULTATE EN INTERPRETASIE

### 4.1 Inleiding

Die vraag wat deur middel van die huidige studie beantwoord moes word, is: Het die intervensie wat in Hoofstuk 3 beskryf is, tot verbeterde akademiese leesbegrip gelei? 'n Nul-hipotese is vir hierdie intervensie geformuleer, naamlik dat die sluitingsprosedure as onderrigmiddel nie tot verbeterde leesbegrip sal lei nie. Vrae wat beantwoord moet word, is:

- a) Het studente in die eksperimentele groep (2010-groep) betreffende effek
  - i) 'n verbetering ten opsigte van akademiese leesbegrip (prestasie in TAG) ondergaan; en/of
  - ii) 'n verbetering ten opsigte van hulle begrip van konjunksiemerke ondergaan as gevolg van die blootstelling aan die sluitingsprosedure wat gefokus is op die onderrig van konjunksiemerke?
- b) Is die prestasie van die studente in die eksperimentele groep statisties beduidend
  - iii) met betrekking tot akademiese leesbegrip (prestasie in TAG); en/of
  - iv) met betrekking tot konjunksiemerke?
- c) Indien wel, is die invloed slegs deur die intervensie veroorsaak?
- d) Kan die nul-hipotese verwerp word?

Die metode wat empiriesgewys antwoorde op die voorafgaande vrae sal verskaf, is onafhanklike t-toetse.

### 4.2 Teoretiese begroning teenoor empiriese resultate

Ten einde voorgenoemde vrae te beantwoord, sal vlugtig verwys word na die teoretiese begroning van hierdie studie. In Afdeling 4.2 sal die resultate in meer besonderhede bespreek word.

Daar is getoon dat die tersiêre omgewing 'n besondere uitdaging aan individue stel omdat hierdie omgewing soveel verskil van die primêre omgewing in terme van inligtingsgeletterdheid, denke, taal, lees en skryf. Hierdie vyf elemente is deel van *akademiese geletterdheid*. Omdat die begrip *lees* in hierdie studie onder akademiese geletterdheid ressorteer, is daar spesifieke leesvaardighede wat beklemtoon word, te wete om:

- afleidings uit 'n akademiese teks te maak;
- 'n akademiese teks te analiseer; en
- die inligting in 'n akademiese teks te evalueer.

Die definisie vir *akademiese leesbegrip* soos dit vir die studie geld, is die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar, verwerp en te sintetiseer met teoretisering as einddoel.

In Afdeling 2.3.4 en 2.3.5 is getoon hoedat begrip van die semantiek en funksie van konjunksiemerkers akademiese leesbegrip fasiliteer. Hierdie merkers is direk betrokke by die vaardigheid om afleidings uit 'n akademiese teks te maak en om 'n akademiese teks te kan analiseer. Die teoretiese begroning is getoets deur studente bloot te stel aan nege sluitingsprosedure-oefeninge oor die bestek van vier maande gedurende 2010. Die deelnemers het dieselfde toets voor en na die intervensie geskryf.

Die resultate van die empiriese ondersoek wat in Tabel 4.1-4.3 weergegee word, toon telkens 'n verbetering wanneer die voortoetsgemiddeld met die natoetsgemiddeld vergelyk word. Die p-waarde is ook telkens minder as 0.05 wat beteken dat die resultate statisties beduidend is. Die effekgroottes in Tabel 4.4-4.5 dui 'n medium tot groot verandering vir die resultate van die TAG in geheel, terwyl die effekgroottes van die vrae wat konjunksiemerkers betrek 'n verandering van klein tot medium toon.

### **4.3 Resultate**

Onafhanklike t-toetse is gebruik om aan te toon of die uitslae statisties beduidend is. Tabel 4.1 dui die voor- en natoetsgemiddelde, voor- en natoets se standaardafwykings, t-waarde en p-waardes wanneer die resultate van al die afdelings van die TAG 2008, Januarie met Junie vergelyk word. Tabel 4.2 en 4.3 toon dieselfde resultate, maar vir die jare 2009 en 2010 onderskeidelik. 'n Bespreking van die resultate volg na elke tabel.

**Tabel 4.1 Statistiese resultate van TAG 2008<sup>19</sup>**

Veranderlike	Voortoets gemiddeld	Voortoets standaard- afwyking	Natoets gemiddeld	Natoets standaard- afwyking	t	p
Totaal vir vraestel (uit 100)	42,71	8,24	49,31	10,74	5,61	<0,001
Slegs konjunksiemerker (uit 10)	3,79	1,51	4,60	1,93	3,61	<0,001

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die TAG 2008 wanneer studente se prestasie in die vraestel vergelyk word  $t(118) = 5,61$   $p < 0,001$ , waar die intervensie geassosieer is met verbeterde prestasie as die voortoets met die natoets vergelyk word (voortoets  $M = 42,71$ ; natoets  $M = 49,31$ ).

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die TAG 2008 wanneer studente se prestasie in die vrae wat konjunksiemerker betrek, vergelyk word  $t(118) = 3,61$   $p < 0,001$ , waar die intervensie geassosieer is met verbeterde prestasie as die voortoets met die natoets vergelyk word (voortoets  $M = 3,79$ ; natoets  $M = 4,60$ ).

**Tabel 4.2 Statistiese resultate van TAG 2009**

Veranderlike	Voortoets gemiddeld	Voortoets standaard- afwyking	Natoets gemiddeld	Natoets standaard- afwyking	t	p
Totaal vir vraestel (uit 100)	43,45	8,98	51,70	10,54	6,39	<0,001
Slegs konjunksiemerker (uit 14)	5,63	2,11	6,44	2,26	3,17	0,002

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die TAG 2009 wanneer studente se prestasie in die vraestel vergelyk word  $t(114) = 6,39$   $p <$

<sup>19</sup> Die data in hierdie tabel sal op 'n aangepaste wyse aangebied word in Tabel 4.4-4.5.

0,001, waar die intervensie geassosieer is met verbeterde prestasie as die voortoets met die natoets vergelyk word (voortoets M = 43,45; natoets M = 51,70).

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die TAG 2009 wanneer studente se prestasie in die vrae wat konjunksiemerke betrek, vergelyk word  $t(114) = 3,17$   $p < 0,001$ , waar die intervensie geassosieer is met verbeterde prestasie as die voortoets met die natoets vergelyk word (voortoets M = 5,63; natoets M = 6,44).

**Tabel 4.3 Statistiese resultate van TAG 2010<sup>20</sup>**

Veranderlike	Voortoets gemiddeld	Voortoets standaard-afwyking	Natoets gemiddeld	Natoets standaard-afwyking	t	p
Totaal vir vraestel (uit 100)	46,51	12,28	60,45	14,14	9,12	<0,001
Slegs konjunksiemerke (uit 14)	5,45	2,47	7,67	2,85	7,24	<0,001

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die TAG 2010 wanneer studente se prestasie in die vraestel vergelyk word  $t(149) = 9,12$   $p < 0,001$ , waar die intervensie geassosieer is met verbeterde prestasie as die voortoets met die natoets vergelyk word (voortoets M = 46,51; natoets M = 60,45).

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die TAG 2010 wanneer studente se prestasie in die vrae wat konjunksiemerke betrek, vergelyk word  $t(149) = 7,24$   $p < 0,001$ , waar die intervensie geassosieer is met verbeterde prestasie as die voortoets met die natoets vergelyk word (voortoets M = 5,45; natoets M = 7,67).

Tabel 4.4 en 4.5 toon op 'n samevattende wyse die resultate van die huidige studie. Die kursus in 2008, die kursus en 5 weke se intervensie (2009), en die kursus met 9 weke se

<sup>20</sup> Die volledige TAG-toets is nie in 2010 herhaal nie, slegs 'n gedeelte van 63 uit die oorspronklike 100 punte. In die voortoets en natoets is die punt uit 63 vir die vrae wat herhaal het, geneem en verwerk tot 'n punt uit 100, om die data vergelykbaar te hou met die vorige jare. Dit is gedoen deur die punt uit 63 te vermenigvuldig met 0,63, wat dan 'n punt uit 100 gee.

intervensie (2010) het elkeen onderskeidelik 'n verbetering veroorsaak. In die kolom langs die effekgroottes word telkens die belangrikheid van die grootte weergegee na aanleiding van Cohen se effekgrootte konvensies (Aron & Aron, 1997:137) vir verskil in gemiddeldes. Aron en Aron (1997:137) toon aan dat Cohen se effekgrootte konvensies aan 'n navorsers toon watter effekgroottes as klein, medium of groot beskou kan word. Hulle dui die verbale beskrywings aan soos dit deur Cohen uiteengesit is: 'n effekgrootte van .2 is "klein", 'n effekgrootte van .5 is "medium" en 'n effekgrootte van .8 is "groot". Die inligting in hierdie kolom weerspieël dat die studente die beste gevaar het tydens die eksperiment wanneer die TAG in geheel se uitslae beskou word.

**Tabel 4.4 Beskrywende verbetering van TAG in geheel<sup>21</sup>**

Jaar	Standaardafwyking	Aantal studente	Effekgrootte	Cohen se beskrywing
2008	15,03	119	0,61	medium
2009	10,54	115	0,78	medium/groot
2010	14,14	150	0,98	groot

**Tabel 4.5 Beskrywende verbetering van vrae wat konjunksiemerkers betrek<sup>22</sup>**

Jaar	Standaardafwyking	Aantal studente	Effekgrootte	Cohen se beskrywing
2008	2,7	119	0,42	klein
2009	2,26	115	0,35	klein
2010	2,85	150	0,77	medium

Die metode wat gevolg is vir die data wat in Tabelle 4.4-4.5 verskyn, is as volg: die onafhanklike t-toets is gebruik vir vergelykings in dieselfde jaar. Hierdie metode kan aandui of daar 'n verbetering is wanneer:

- slegs die kursus AFNL116 as intervensie gebruik word;
- die kursus AFNL116 en 5 weke se sluitingsprosedure-oefeninge as intervensie gebruik word; en
- die kursus AGLA111 en 9 weke se sluitingsprosedure-oefeninge as intervensie gebruik word.

<sup>21</sup> Die 2008 TAG is aangepas met 'n faktor van 1,4.

<sup>22</sup> Die 2008 TAG is aangepas met 'n faktor van 1,4.

Om die sukses van die huidige intervensie te meet, moet ook die Junie-uitslae telkens met mekaar vergelyk word, want daar moet bepaal word **of die eksperiment beter resultate lewer wanneer dit met die loodsondersoek en kontrolegroep onderskeidelik vergelyk word**. Hierdie vergelykings is met behulp van die onafhanklike t-toets gedoen. Die resultate hiervan word in Tabel 4.6-4.7 weergegee.

**Tabel 4.6 Onafhanklike t-toetse van TAG in geheel<sup>23</sup>**

	2009	2010
2008	0,02 (p=0,98)	3,49 (p<0,001)
2009		3,48 (p<0,001)

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die vraestel **in geheel** wanneer die eksperimentuitslae vergelyk word met die loodsondersoek- en kontrolegroep. Die t-waardes 3,49 en 3,48 dui daarop dat die verskil in verbetering statisties beduidend is.<sup>24</sup>

**Tabel 4.7 Onafhanklike t-toetse van vrae wat konjunksiemerke betrek<sup>25</sup>**

	2009	2010
2008	0,44 (p=0,66)	3,27 (p=0,001)
2009		3,59 (p<0,001)

'n Onafhanklike t-toets is gebruik om die effektiwiteit van die huidige intervensie te bepaal vir die vrae wat konjunksiemerke betrek wanneer die eksperimentuitslae vergelyk word met die loodsondersoek- en kontrolegroep. Die t-waardes 3,27 en 3,59 dui daarop dat die verskil in verbetering statisties beduidend is.<sup>26</sup>

Tabelle 4.6 en 4.7 reflekteer die resultate wanneer die Junie-uitslae van 2010 met 2009 vergelyk word. Hierdie onafhanklike t-toetse toon dat die intervensie die meeste verbetering veroorsaak het. Vir die toets in geheel het die t-waarde 3,49 en 3,48 'n p-waarde van minder

<sup>23</sup> Die p-waarde verskyn tussen hakies.

<sup>24</sup> Die waardes wat hier vertoon word, kan nie as onomstootlike bewys beskou word nie aangesien die 2008-2010 TAG nie telkens presies dieselfde toets was nie.

<sup>25</sup> Die p-waarde verskyn tussen hakies.

<sup>26</sup> Die waardes wat hier vertoon word, kan nie as onomstootlike bewys beskou word nie aangesien die 2008-2010 TAG nie telkens presies dieselfde toets was nie.

as 0,001. Vir die vrae wat konjunksiemerker betrek, is die t-waarde 3,27 ( $p=0,001$ ) wanneer 2010 met 2008 vergelyk word, en vir 2010 met 2009 is dit 3,59 ( $p,0,001$ ). 'n P-waarde van 0.05 of minder word gewoonlik beskou as 'n beduidende verskil en dus kan die uitslae van hierdie intervensie as beduidend gesien word.

#### 4.4 Samevatting

Die antwoorde op die vrae wat aan die begin van Hoofstuk 4 gevra is, is as volg:

- a) Die studente in die eksperimentele groep (2010-groep) het betreffende effek
  - i) 'n **groot** verbetering ten opsigte van akademiese leesbegrip (prestasie in TAG) ondergaan; en
  - ii) 'n **medium** verbetering ondergaan ten opsigte van hulle begrip van konjunksiemerker.Die verbeterings kan dus nie toegeskryf word aan die eksperiment as sodanig nie, omdat hulle nie betreffende die konjunksiemerkervrae 'n groot effek toon nie.
- b) Die prestasie van die studente in die eksperimentele groep is statisties beduidend (die p-waarde is minder as 0.05)
  - i) met betrekking tot akademiese leesbegrip (prestasie in TAG); en
  - ii) met betrekking tot konjunksiemerker.
- c) Verskeie veranderlikes en beperkings het 'n rol in die intervensie gespeel (Afdeling 3.5); en dus
- d) kan die nul-hipotese nie verwerp word nie. Die verbeterings strook egter met die studies van Chung (2000); Geva (1992); Martínez (2009); McCrudden *et al.* (2009); Ozono en Ito (2003); en Pretorius (2006) waar getoon is dat intervensie ten opsigte van konjunksiemerker 'n verbetering in leesbegrip meewerk.

Hoofstuk 5 bevat 'n samevatting van die bevindings wat hierdie studie betref.

## HOOFSTUK 5: BEVINDINGS, GEVOLGTREKKING EN SLOT

### 5.1 Inleiding

Die doel van die navorsing wat in hierdie verhandeling bekend gemaak is, is om ondersoek in te stel na die gebruikmaking van die sluitingsprosedure – met spesiale fokus op konjunksiemerkers – ter verbetering van akademiese leesbegrip, binne die veld van akademiese geletterdheid. Om die doel te bereik is 'n literatuurondersoek (Hoofstuk 2) en 'n empiriese ondersoek (Hoofstuk 3) gedoen. Met betrekking tot laasgenoemde is daar van 'n voor- en natoets-eksperimentele-ontwerp gebruik gemaak. Die resultate van die intervensie is in Hoofstuk 4 bespreek. Voorts sal:

- die vernaamste bevindings wat in die literatuurondersoek aan die lig gekom het;
- die leemtes in die literatuur wat deur hierdie studie gevul word;
- die bevinding betreffende die nul-hipotese en aanbeveling; en
- verdere moontlike navorsing bespreek word.

### 5.2 Vernaamste bevindings

In hierdie afdeling sal sommige van die vernaamste bevindings weergegee word wat deur die loop van die verhandeling duidelik geword het. Eerstens sal bevindings oor die makrokomponente van die studie gegee word (akademiese geletterdheid en lees) en tweedens sal die bevindings ten opsigte van die mikrokomponente (konjunksiemerkers en sluitingsprosedure) bespreek word.

#### 5.2.1 Bevindings betreffende akademiese geletterdheid en lees

In Afdeling 2.2.1 is aangetoon dat die veld *Akademiese Geletterdheid* ontstaan het weens die vergrote aantal studente wat, plaaslik en internasionaal, by tersiêre instansies inskryf. Hierdie onlangse tendens is veroorsaak deurdat studentepotensiaal as toelatingsmeganisme gebruik is eerder as matriekuitslae. Akademiese geletterdheidsintervensies is op die been gebring as gevolg van die behoefte van studente wat op die voorgenoemde basis tot die tersiêre sisteem toegelaat is. Akademiese geletterdheid as 'n studierrein is tans besig om te vergroot en lewer 'n belangrike bydrae tot die ontwikkeling van studentepotensiaal in die tersiêre omgewing. Studente moet ontwikkeling ondergaan ten opsigte van die wyse waarop daar inligting in die akademiese sfeer gesoek, geprosesseer en geproduseer word (Afdeling 2.2.2), omdat die konteks van die akademie soveel van die primêre konteks verskil (Afdeling

2.2.3). Daar word aangevoer dat studente die identiteit (Afdeling 2.2.4) of die diskoers van die sekondêre omgewing moet aanleer, met ander woorde hulle moet leer om op 'n akademiese manier:

- op te tree;
- interaksie met mense te hê;
- waarde aan konkrete en abstrakte elemente te koppel;
- te dink;
- te glo;
- te praat;
- te lees; en
- te skryf.

Sommige van die voorgenoemde aspekte is bespreek in Afdeling 2.2.7.1 tot 2.2.7.5. Wanneer studente die identiteit van die sekondêre omgewing aangeleer het, is hulle goed op dreef om suksesvolle akademiese loopbane te hê.

Navorsing dui op die bestaan van verskeie modelle wat gefokus is daarop om die akademiese identiteit aan studente te onderrig. Die model wat die meeste aandag tans geniet is die Academic Literacies-model. Een van die sentrale aspekte van hierdie model is dat studente die sekondêre identiteit aanleer deur dit aan die primêre identiteit te koppel, anders gestel: studente gebruik hul primêre identiteit as brug in die proses om die sekondêre identiteit aan te leer. Die wyse waarop hierdie model die huidige studie beïnvloed het, word gesien in die keuse van intervensiemateriaal. Die onderwerpe van die tekste wat gebruik is, is uit die primêre omgewing afkomstig (Tabel 3.2).

Daar is gekies om op een van die komponente te fokus wat deel is van identiteit en dit is *lees* (Afdeling 2.3-2.3.5) – meer spesifiek *leesbegrip* (Afdeling 2.3.2). *Leesbegrip* word in die studie verstaan as die geheelindruk wat mense van 'n teks vorm, dus is dit die produk van leesvermoë. Hierdie *leesbegrip* word teenoor *akademiese leesbegrip* geplaas wat gedefinieer word as die proses om inkomende inligting uit verskillende bronne te aanvaar, verwerp en te sintetiseer met teoretisering as einddoel. Verder word die term spesifiek binne die raamwerk van akademiese geletterdheid verstaan en derhalwe word drie vaardighede as essensieel beskou, te wete die vermoë om:

- afleidings uit 'n akademiese teks te maak;
- 'n akademiese teks te analiseer; en
- die inligting in 'n akademiese teks te evalueer.

Die bevindings wat getref is betreffende akademiese geletterdheid en lees vorm die raamwerk vir die wyse waarop konjunksiemerkers en die sluitingsprosedure in die huidige intervensie gebruik is. Vervolgens sal bevindings weergegee word wat betrekking het op aspekte betreffende konjunksiemerkers en sluitingsprosedure.

### **5.2.2 Bevindings betreffende konjunksiemerkers en sluitingsprosedure**

In Afdeling 1.1.4, 1.1.4.1, 1.1.4.2, 2.3.4, 2.3.5 en 2.4 is aangetoon dat die effektiewe gebruikmaking van konjunksiemerkers tydens die leesproses akademiese leesbegrip fasiliteer. In die bespreking in Afdeling 1.1.5 en 2.5 is gewys dat die sluitingsprosedure effektief gebruik kan word as 'n middel vir leesonderrig.

### **5.2.3 Samevatting**

Die literatuurondersoek toon dus dat begrip van die semantiek en funksie van konjunksiemerkers behulpsaam kan wees in die vorming van akademiese leesbegrip sowel as dat die sluitingsprosedure 'n goeie middel sal wees om konjunksiemerkers aan studente te onderrig. Hierdie teoretiese begroning is empiries getoets en die resultate strook grootliks met die teorie. Meer besonderhede word in die res van hierdie hoofstuk verskaf. Die leemtes wat hierdie ondersoek vul, word in die volgende afdeling bespreek.

## **5.3 Leemtes in die literatuur en praktyk**

Die huidige studie vervul die volgende leemtes. Eerstens is die sluitingsprosedure al gebruik as onderrigmiddel, maar geen navorser het tot dusver die sluitingsprosedure gebruik as metode om konjunksiemerkers te onderrig nie. Tweedens het die verband tussen konjunksiemerkers en leesbegrip as ondersoekmateriaal vir verskeie studies al gedien (o.a. Chung, 2000; Geva, 1992; Martínez, 2009; McCrudden, 2009; Ozono & Ito, 2003; Pretorius, 2006), maar die sluitingsprosedure is nog nie gebruik wanneer konjunksiemerkers en leesbegrip ondersoek word nie. Derdens is hierdie drie elemente nog nie binne die raamwerk van akademiese geletterdheid ondersoek nie. Laastens is die drie elemente afsonderlik reeds in Afrikaans ondersoek, maar nog nie vantevore op 'n gekombineerde wyse nie.

Nie net vul hierdie studie 'n leemte in die literatuur nie, maar ook in die praktyk. In Afdeling 1.1.1 is getoon dat die TAG-uitslae jaarliks verswak (Verhoef, 2009). Hierdie tendens word

deur Van der Slik en Weideman (2007) bevestig. Die voorgenoemde skrywers wys egter dat die afname in prestasie nie weens afnemende akademiese geletterdheidsvlakke bestaan nie, maar die afname is as gevolg daarvan dat die toetse elke jaar moeiliker word. Studente wat die TAG nie slaag nie word verplig om die module AGLA 111 te neem. Hierdie vereiste is ingestel om studente beter toe te rus vir hulle akademiese loopbaan. Die ervaring van die dosente wat AGLA 111 aanbied, is dat studente nie veel verbetering toon na die akademiese geletterdheidsmodule nie en dus is die doel van die huidige studie om meer ondersteuning te bied as net die AGLA 111-kursus.

Die leemte wat die huidige studie aanvul, is dus duidelik en vervolgens sal die bevindings van hierdie studie weergegee word.

#### **5.4 Bevindings betreffende hipotese en aanbeveling**

Soos getoon in Afdeling 4.3 is die effek van die huidige intervensie **groot** met betrekking tot die prestasie in die TAG en **medium** met betrekking tot die prestasie in vrae wat konjunksiemerkers betrek het; die uitslae van beide resultate is statisties beduidend; en die gemiddeld van die natoetse is telkens hoër as die gemiddeld van die voortoetse. Die bevinding van hierdie empiriese ondersoek is dus dat die wyse waarop konjunksiemerkers onderrig is aan eerstejaarstudente met behulp van die sluitingsprosedure (soos uiteengesit is in hierdie studie) 'n verbetering veroorsaak het ten opsigte van akademiese leesbegrip. Die nul-hipotese kan egter nie volledig verwerp word nie vanweë die veranderlikes en beperkings (Afdeling 3.5) en verdere navorsing (Afdeling 5.5) wat gedoen moet word.

Hoewel hierdie studie die basis vorm vir sommige toekomstige navorsingstudies, beveel Skrywer aan dat daadwerklike maatreëls in plek gestel word om positiwiteit teenoor akademiese geletterdheid te verbeter (Afdeling 1.1.1). Die vaardighede wat in AGLA 111 onderrig word, sal studente besonders baat, maar hul gesindheid is 'n groot hindernis. Indien hul motiveringsvlakke hoër is, sal die aanbeveling wat volg sowel as ander toekomstige navorsingstudies baie suksesvol wees.

Daar word aanbeveel dat die sluitingsprosedure tesame met die samestelling van situasionele modelle (voorbeeld hiervan is Figuur 2.10) deelgemaak word van die standaard-kurrikulum vir AGLA111. Die oefeninge sou egter ook tydens die weeklikse fasiliteringsklasse aangebied kon word, maar weens lae motiveringsvlakke word hierdie klasse bykans glad nie bygewoon nie.

Die sluitingsprosedure en situasionele modelle sal studente behulpsaam wees om beter begrip te vorm van gelese materiaal omdat dit wys hoe konjunksiemerkers teksbou en samehang beïnvloed. Die voorgenoemde aanbeveling strook met die bevinding van McCrudden *et al.* (2009) wat in Afdeling 2.4 genoem is.

### **5.5 Verdere moontlike navorsing**

Die studie het positiewe resultate gelewer, maar verdere ondersoek kan op die volgende wyses geïmplementeer word.

- Die saak kan verder ondersoek word deur die prestasie van die 2010-groep deur die verloop van hul kursus as geheel te vergelyk met 'n kontrolegroep – die gemiddeld van al die modules waaruit 'n graad bestaan. Daar word voorgestel dat die 2010-eerstejaargestudente van die Potchefstroomkampus as kontrolegroep gebruik word.
- Die metode kan weer gevolg word met drie veranderinge (hierdie voorstelle kan afsonderlik sowel as gekombineerd toegepas word):
  - dieselfde TAG moet vir die kontrolegroep, loodsondersoek en eksperiment gebruik word;
  - studente kan self situasionele modelle opstel soos in Figuur 2.10 (tesame met die oefeninge soos in hierdie studie gebruik is); en
  - verdere maatstawwe as net die TAG kan gebruik word om akademiese leesbegrip mee te bepaal.
- Die huidige navorsingstendens, plaaslik sowel as internasionaal, is 'n fokus op niemoedertaalsprekers van Engels. Dus sou dit sinvol wees om die studie te herhaal onder studente wat Engels as 'n tweede taal of Engels as 'n vreemde taal op universiteitsvlak gebruik.
- Elke studierigting het 'n eie unieke kultuur (norme en praktyke). Dit sou sinvol wees om die AGLA111-module inhoudelik aan te pas sodat elke studierigting wat by die NWU, VDK aangebied word, sy eie dissipline-spesifieke akademiese geletterdheidsmodule het. Binne hierdie struktuur, sou dit sinvol wees om die studie te herhaal om sodoende die ACLITS-model geheel toe te pas (Afdeling 2.2.5).

Soos gesien uit die lys van voorstelle hierbo is baie navorsing steeds nodig met betrekking tot die wyse waarop akademiese geletterdheid, akademiese lees, konjunksiemerkers en die sluitingsprosedure in hierdie studie gebruik is. Die positiewe resultate wat hier verkry is, kan dien as motivering vir sulke navorsing.

## 5.6 Samevatting en slot

Ten slotte kan daarop gewys word dat 'n suksesvolle universiteitsloopbaan die begeerte is van elke ingeskrewe kandidaat aan tersiêre instansies wêreldwyd. Daarom behoort intervensies wat sukses meehelp deur dosente en studente ondersteun te word. Hierdie studie het op een sodanige aspek gefokus, te wete *lees*, maar verskeie faktore dra by tot prestasie in 'n akademiese loopbaan (Afdeling 2.1).

Die effek van die intervensie is gemeet aan die uitslae van die TAG oor die periode van 3 jaar (2008-2010). Die uitslag van hierdie studie dui daarop dat die sluitingsprosedure wat konjunksiemerkers aan studente onderrig soos dit in hierdie studie gedoen is, die potensiaal het om hulle behulpsaam te wees in die proses om akademiese leesbegrip te bemeester. Studente wat akademiese leesbegrip onder die knie het, staan 'n groter kans om sukses op tersiêre vlak te behaal.

## BRONNELYS

AAC&U (Association of American Colleges and Universities). 2002. Greater expectations: a new vision for learning as a nation goes to college. Washington.

Abasi, A. R. & Graves, B. 2008. Academic literacy and plagiarism: conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for academic purposes*, 7:221-233.

Abdi, R., Rizi, M.R. & Tavakoli, M. 2010. The cooperative principle in discourse communities and genres: a framework for the use of metadiscourse. *Journal of pragmatics*, 42:1669-1679.

AbuSeileek, A.F. 2011. Hypermedia annotation presentation: the effect of location and type on the EFL learners' achievement in reading comprehension and vocabulary acquisition. *Computers & education*, 57(1):1281-1291.

Adams, M.J. 2004. Modelling the connections between word recognition and reading. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association. p.838-863).

Afros, E. & Schryer, C.F. 2009. Promotional (meta)discourse in research articles in language and literary studies. *English for specific purposes*, 28:58-68.

Aitken, K.G. 1977. Using cloze procedure as an overall language proficiency test. *TESOL quarterly*, 11(1):59-67.

Ajideh, P. & Mozaffarzadeh, S. 2012. C-test vs. multiple-choice cloze test as test of reading comprehension in Iranian EFL context: learners' perspective. *English language teaching*, 5(11):143-150.

Akkakoson, S. & Evans, M.S. 2010. A reading intervention for Thai undergraduates. *New Zealand studies in applied linguistics*, 16(2):53-72.

Alderson, J.C. 1979. The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL quarterly*, 13:219-227.

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P.A. 2003. Profiling the developing reader: the interplay of knowledge, interest, and strategic processing. (In Fairbanks, C.M., Worthy, J., Maloch, B., Hoffman, J.V. & Schalle, R.T., eds. *52nd yearbook of the National Reading Conference*. Oak Creek, WI: National Reading Conference. p. 47-65).
- Alexander, P.A. & Fox, E. 2004. A historical perspective on reading research and practice. (In Ruddel, B.B. & Unrau, N.J., eds. *Theoretical models and processes of reading*. 5th ed. Newark, Delaware: International Reading Association. p. 33-68).
- Alexander, R., Badenhorst, E. & Gibbs, T. 2005. Intervention programme: a supported learning programme for educationally disadvantaged students. *Medical teacher*, 27(1):66-70.
- Anjomshoaa, L., Golestan, S. & Anjomshoaa, A. 2012. The influences of metacognitive awareness on reading comprehension in Iranian English undergraduate students in Kerman, Iran. *International journal of applied linguistics & English literature*, 1(6):193-198.
- Anon. 2010. *Effective reading strategies*.  
[http://media.otago.ac.nz/r73SjLdJm2/793kw5L8/Effective\\_Reading\\_Strategies.pdf](http://media.otago.ac.nz/r73SjLdJm2/793kw5L8/Effective_Reading_Strategies.pdf) Date of access: 14 Sept. 2010.
- Archer, A. 2006. A multimodal approach to academic 'literacies': problematising the visual/verbal divide. *Language and education*, 20(6):449-462, Nov.
- Aron, A. & Aron, E.N. 1997. *Statistics for the behavioral and social sciences: a brief course*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ayonghe, L.S. 2009. *Subtitling as an aid in academic literacy programmes: the University of Buea*. Vanderbijlpark: NWU. (Thesis – DPhil).
- Babbie, E., Mouton, J., Vorster, P. & Prozesky, B. 2001. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press. p. 210.
- Bachman, L.F. 1982. The trait structure of cloze test scores. *TESOL quarterly*, 16(1):61-70.

Barnet, S. & Bedau, H. 1993. *Critical thinking, reading, and writing*. Boston: Bedford Books.

Bartholomae, D. 1985. *Inventing the university*. (In Rose, M. ed. *When a writer can't write: studies in writer's block and other composing-process problems*. New York: Guilford. p. 403-417).

Basturkmen, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Baynham, M. 1995. *Literacy practices: investigating literacy in social context*. London: Longman.

Beard, J. & Dale, P. 2010. *Library design, learning spaces and academic literacy*. *New library world*, 111 (11/12):480-492.

Beeson, I. 2005. *Judging relevance: a problem for e-literacy*. *Italics* 4: 210-219.  
<http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.11120/ital.2006.05040210> Date of access: 24 Jul. 2013.

Bensoussan, M. 1990a. *Redundancy and the cohesion cloze*. *Journal of research in reading*, 13(1):18-37.

Bensoussan, M. 1990b. *EFL reading as seen through translation and discourse analysis: narrative vs. expository texts*. *English for specific purposes*, 9:49-66.

Bharuthram, S. & Mckenna, S. 2006. *A writer-respondent intervention as a means of developing academic literacy*. *Teaching in higher education*, 11(4):495-507.

Bitran, M., Zúñiga, D. & Leiva, I. 2012. *Reading strategies used by undergraduate medical students to comprehend scientific publications*. *The journal of the international association of medical science educators*, 22(3S):147-150.

Blachowicz, C. & Ogle, D. 2008. *Reading comprehension: strategies for independent learners*. 2nd ed. New York: Guilford.

Blue, G.M. 1993. Nothing succeeds like linguistic competence: the role of language in academic success. *Review of English language teaching*, 3(1):4-13.

Booyse, C. & Du Plessis, E. 2008. *The educator as learning programme developer*. Pretoria: Van Schaik.

Bridge, C.A. & Winograd, P.N. 1982. Readers' awareness of cohesive relationships during cloze comprehension. *Journal of reading behavior*, 14:299-312.

Brown, A.L., Palincsar, A.S. & Armbruster, B.B. 2004. Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association. p.757-787).

Bourdieu, P., Passeron, J. & De Saint Martin, M. 1994. *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Burton, C. & Daneman, M. 2007. Compensating for a limited working memory capacity during reading: evidence from eye movements. *Reading psychology*, 28:163-186.

Butler, H.G. 2006. *A framework for course design in academic writing for tertiary education*. Pretoria: UP. (Thesis – DPhil).

Butler, H.G. 2009. The design of a postgraduate test of academic literacy: accommodating student and supervisor perceptions. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):291-300.

Cain, K., Patson, N. & Andrews, L. 2005. Age- and ability-related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal of child language*, 32:877-892.

Carstens, W.A.M. 1997. *Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, A. 2008. A multidirectional model for tertiary-level disciplinary writing. *Journal for language teaching*, 42(1):81-97.

Carstens, A. 2012. Using literacy narratives to scaffold academic literacy in the Bachelor of Education: a pedagogical framework. *Journal for language teaching*, 46(2):9-25.

- Cekiso, M.P. 2007. Evaluating reading strategies instruction. Potchefstroom: NWU. (Thesis – DPhil).
- Chang, M. 2008. Discourse and grammaticalization of contrastive markers in Taiwanese Southern Min: a corpus-based study. *Journal of pragmatics*, 40:2114-2149.
- Chatel, R. G. 2002. New technology, new literacy: creating a bridge for English language learners. *The New England reading association journal*, 38(3):45-49.
- Chavez, M.M. 1994. English native speakers reading German: syntactic versus semantic problems and strategic behavior. *IRAL: international review of applied linguistics in language teaching*, xxxii:321-333, Nov. 4.
- Chen, C., Chen, S. & Chen, S. E. 2013. The effects of extensive reading via e-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary. *TOJET: the Turkish online journal of educational technology*, 12(2):303-312.
- Cheng, A. 2008a. Individualized engagement with genre in academic literacy tasks. *English for specific purposes*, 27:387-411.
- Cheng, A. 2008b. Analyzing genre exemplars in preparation for writing: the case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied linguistics*, 29(1):50-71.
- Chostelidou, D. 2012. Reading skills development among Greek tertiary education students: principles and practice of an experimental intervention. *Social and behavioral sciences*, 46:1395-1400.
- Christensen, L.B. 2003. *Experimental methodology*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Chung, J.S.L. 2000. Signals and reading comprehension – theory and practice. *System*, 28:247-259.
- Cliff, A. & Hanslo, M. 2009. The design and use of 'alternate' assessments of academic literacy as selection mechanisms in higher education. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):265-276.

Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S., Hewings, A., Lillies, T.M., Swann, J. 2003. Teaching academic writing: a toolkit for higher education. London: Routledge.

Cohen, A. & Upton, T.A. 2006. Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks. Princeton, NJ: ETS.

Constable, S., Schneider, J.J. & Scheckelhoff, C.B. 2012. Apprenticeship in academic literacy: three K-12 literacy strategies to support higher education students. *Journal of academic language & learning*, 6(3):A70-A83.

Cummins, J. 1980. Psychological assessment of immigrant children: logic or institution? *Journal of multilingual and multicultural development*, 1(2):97-111.

Cummins, J. 2003. Challenging the construction of difference as deficit: where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? (In Trifonas, P., ed. *Pedagogies of difference: rethinking education for social change*. New York: Routledge Falmer. p. 41-60).

Dafouz-Milne, E. 2008. The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: a cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of pragmatics*, 40:95-113.

Dalla Costa, N.V. 2012. Towards enhancing EFL academic literacy: the effect of genre-based instruction on summary-response writing. Cordoba: UNC. (Dissertation – MA).

Dannhauser, A.J. 2004. The role of a reading development course in an effort to improve the reading ability of first-year students at the Central University of Technology, Free State: a proposed model. Free State: CUT. (Dissertation – MTech).

Da Silva, A.S. 2006. The polysemy of discourse markers: the case of pronto in Portuguese. *Journal of pragmatics*, 38:2188-2205.

De Beaugrande, R. & Dressler, W. 1981. Introduction to text linguistics. London and New York: Longman.

Dickinson, D.K., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. 2010. Speaking out for language: why language is central to reading development. *Educational researcher*, 39 (4):305-310.

Dreyer, C. 1998. Improving students' reading comprehension by means of strategy instruction. *Journal for language teaching*, 31(1):18-29.

Dreyer, C. & Nel, C. 2003. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31:349-365.

DuBravac, S. & Dalle, M. 2002. Reader question formation as a tool for measuring comprehension: narrative and expository textual inferences in a second language. *Journal of research in reading*, 25(2):217-231.

Du Toit, P. & Smith-Müller, W. 2003. *Stylboek: riglyne vir paslik skryf*. Pretoria: Van Schaik.

Dymock, S. & Nicholson, T. 2010. "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The reading teacher*, 64(3):166-178.

Eenheid vir die Ontwikkeling van Taalvaardigheid. 2005. TAG: Toets van akademiese geletterdheidsvlakke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Eenheid vir die Ontwikkeling van Taalvaardigheid. 2006. TAG: Toets van akademiese geletterdheidsvlakke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Eenheid vir die Ontwikkeling van Taalvaardigheid. 2007. TAG: Toets van akademiese geletterdheidsvlakke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Eenheid vir die Ontwikkeling van Taalvaardigheid. 2008. TAG: Toets van akademiese geletterdheidsvlakke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Eenheid vir die Ontwikkeling van Taalvaardigheid. 2009. TAG: Toets van akademiese geletterdheidsvlakke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Elbow, P. 1991. Reflections on academic discourse: how it relates to freshmen and colleagues. *College English*, 53(2):135-155.

Elder, C., Erlan, R., & Von Randow, J. 2002. Enhancing chances of academic success amongst first year undergraduates from diverse language backgrounds. <http://www.qut.edu.au/talss/fye/abstracts02/ErlamAbstract.htm> Date of access: 28 April 2010.

Elmborg, J. 2006. Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*, 32:192-199.

Esterhuizen, M. 2000. *Metakognisie, teks en leser*. Vanderbijlpark: Vista University. (Tesis – DPhil).

Esterhuizen, M. 2004. Lees-om-te-leer: 'n studievaardigheid. *Tydskrif vir taalonderrig*, 38(2):198-214.

Evans, E. & Rigby, B. 2008. Integrating academic literacy skills in an elective intermediate accounting subject. *Asian social science*, 4(3):59-65, Mar.

Fabelo, T., Austin, J. & Gunter, A. 2004. Report to the Dyslexia Research Foundation of Texas, Inc. Mr. William B. Hilgers, Chairman. Washington: JFA Associates/The Institute.

Falk-Ross, F.C. 2001/2002. Toward the new literacy: changes in college students' reading comprehension strategies following reading/writing projects. *Journal of adolescent and adult literacy*, 45(4):278-289.

Ferenz, O. 2005. EFL writers' social networks: impact on advanced academic literacy development. *Journal of English for academic purposes*, 4:339-351.

Ferreira, A. & Mendelowitz, B. 2009. Diversity, double-talk and (mis)alignment: pedagogic moves for epistemological access. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(1):77-92.

Ferris, D.R. & Hedgcock, J.S. 2005. *Teaching ESL composition: purpose, process and practice*. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fouche, I. 2007. The influence of tutorials on the improvement of tertiary students' academic literacy. *Per linguam*, 23(1):45-55.

Francis, D.J., Snow, C.E., August, D., Carlson, C.D., Miller, J. & Iglesias, A. 2006. Measures of reading comprehension: a latent variable analysis of the diagnostic assessment of reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 10(3):301-322.

Fraser, W. & Killen, R. 2005. The perceptions of students and lecturers of some factors influencing academic performance at two South African universities. *Perspectives in education*, 23(1):25-40.

Gamaroff, R. 1996. Is the (unreal) tail wagging the (real) dog?: understanding the construct of language proficiency. *Per linguam*, 12(1):48-58.

Gamaroff, R. 1997. Paradigm lost, paradigm regained: statistics in language testing. *Journal of the South African association of language teaching (SAALT)*, 31(2):131-139.

Gamaroff, R. 1998. The cloze test as a measure of language proficiency: a statistical analysis. *South African journal of linguistics*, 16(1):7-15.

Gee, J.P. 1996. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd ed. London: The Falmer Press.

Gee, J.P. 1998. What is literacy? (In Zamel, V. & Spack, R., eds. *Negotiating academic literacies: teaching and learning across languages and cultures*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. p. 51-59).

Gee, J.P. 2003. Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. *Assessment in education*, 10(1):27-46.

Gellert, A.S. & Elbro, C. 2013. Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. *Journal of psychoeducational assessment*, 31(1):16-28.

Geva, E. & Ryan, E.B. 1985. Use of conjunctions in expository texts by skilled and less skilled readers. *Journal of reading behavior*, 17:331-346.

Geva, E. 1992. The role of conjunctions in L2 text comprehension. *TESOL quarterly*, 26(4):731-747.

Geyer, J.R. 1968. Cloze procedure as a predictor of comprehension in secondary social studies materials. Washington: State Board for Community College Education.

Gillaerts, P. & Van de Velde, F. 2010. Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for academic purposes*, 9:128-139.

Goodfellow, R. 2005. Academic literacies and e-learning: a critical approach to writing in the online university. *International journal of educational research*, 43:481-494.

Goodman, K.S. 1984. Unity in reading. (In Purves, A.C. & Niles, O. eds. *Becoming readers in a complex society*. Chicago: National Society for the Study of Education. p. 79-114).

Goodier, C. & Parkinson, J. 2005. Discipline-based academic literacy in two contexts. *Journal for language teaching*, 39(1):66-79.

Grabe, B. 2002. Using discourse patterns to improve reading comprehension. Paper presented at the Japan Association for Language Teaching, Japan.

Grabe, W. & Stoller, F.L. 2002. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

Granville, S. & Dison, L. 2005. Thinking about thinking: integrating self-reflection into an academic literacy course. *Journal of English for academic purposes*, 4:99-118.

Granville, S. & Dison, L. 2009. Making connections through reflection: writing and feedback in an academic literacy programme. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(1):53-63.

Green, A., Ünal, A. & Weir, C. 2010. Empiricism versus connoisseurship: establishing the appropriacy of texts in tests of academic reading. *Language testing*, 27(2):191-211.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A. & Davis, M.H. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3):403-423.

Habibian, M. 2012. The investigation of reading comprehension test and cloze test among learners who learn English as a foreign language with respect to their language proficiency and gender. *Journal of social sciences and humanities*, 7(1):177-186.

Haggis, T. 2006. Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in higher education*, 31(5):521-535, Oct.

Haghverdi, H.R. 2012. The effectiveness of psychotypology-reduced L2 teaching on three linguistically different groups of Iranian undergraduate EFL learners' reading comprehension skill. *World journal of English language*, 2(1):44-56.

Hao, J. & Humphrey, S.L. 2012. Burnishing and tarnishing in academic literacy. (In Knox, J.S. ed. *Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*. Sydney: 39th ISFC Organising Committee. p. 15-20).

Hall, M.R. 2009. Hip-hop education resources. *Equity & excellence in education*, 42(1):86-94.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Hao, J. & Humphrey, S.L. 2012. Burnishing and tarnishing in academic literacy. (In Knox, J.S. ed. *Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*. Sydney: 39th ISFC Organising Committee. p. 15-20).

Harris, A.J. & Sipay, E.R. 1980. *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods*. 7th ed. New York: Longman.

Harvey, S. & Goudvis, A. 2007. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Stenhouse.

He, T. 2008. Reading for different goals: the interplay of EFL college students' multiple goals, reading strategy use and reading comprehension. *Journal of research in reading*, 31(2):224-242.

Henderson, F. & Whitelaw, P.A. 2013. Academic literacy and cultural familiarity: developing and assessing academic literacy resources for Chinese students. *Interdisciplinary journal of e-learning and learning objects*, 9:13-27.

Heng, C.S. & Tan, H. 2010. Extracting and comparing the intricacies of metadiscourse of two written persuasive corpora. *International journal of education and development using information and communication technology*, 6(3):124-146.

Henning, J.G. 2006. Linking adverbials in first, second and foreign language English student writing corpora. Potchefstroom: NWU. (Dissertation – MA).

Herczog, M.M. & Porter, P. 2010. *Strategies for struggling readers: a teacher resource guide*. Center for Civic Education.

Hirst, E., Henderson, R., Allan M., Bode, J. & Kocatepe, M. 2004. Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian journal of language and literacy*, 27(1):66-80.

Hofmeister, P. 2011. Representational complexity and memory retrieval in language comprehension. *Language and cognitive processes*, (26)3:376-405.

Huang, Y.T. & Gordon, P.C. 2011. Distinguishing the time course of lexical and discourse processes through context, coreference, and quantified expressions. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 37(4):966-978.

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(3&4):231-240.

Hugo, A.J. 2001. Lees en studeer op tersiêre vlak: die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir taalonderrig*, 35(2&3):138-146.

Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of second language writing*, 12:17-29.

Hyland, K. 2007. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied linguistics*, 28(2):266-285.

Hyland, K. 2010. Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. *Nordic journal of English studies*, 9(2):125-143.

Hyland, K. & Tse, P. 2004. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied linguistics*, 25(2):156-177.

Ingram, E. 1985. Assessing proficiency: an overview on some aspects of testing. (In Hyltenstam, K. & Pienemann, M., eds. *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. p. 215-276).

Jacobs, C. 2005. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. *Teaching in higher education*, 10(4):475-487.

Jacobs, C. 2007. Mainstreaming academic literacy teaching: implications for how academic development understands its work in higher education. *South African journal of higher education*, 21(7):870-881.

Jacobs, G. 1988. Ideas for using cloze to teach reading. *English teaching forum*, xxvi(2):46-48.

Jakobson, R. 1960. Linguistics and poetics. (In Sebeok, T., ed. *Style in language*. Cambridge: M.I.T. Press. p. 350-377).

Jalififar, A.R. & Shooshtari, Z.G. 2011. Metadiscourse awareness and ESAP comprehension. *Journal of college reading and learning*, 41(2):53-74.

Jansen, J.D. 2004. Changes and continuities in South Africa's higher education system, 1994 to 2004. (In Chisholm, L., ed. *Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Press and Zed Books. p. 293-314).

Johl, R. 2002. Akademiese geletterdheid: van studievaardighede tot kritiese geletterdheid. *Tydskrif vir taalonderrig*, 36(1&2):41-61.

Johns, A.M. 1997. *Text, role, and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, E.M. 2008. An investigation into pedagogical challenges facing international tertiary-level students in New Zealand. *Higher education research & development*, 27(3):231-243.

Jones, D. 1996. Critical thinking in an online world. <http://misc.library.ucsb.edu/untangle/jones.html> Date of access: 23 Jul. 2013.

Jung, E.H. 2003. The effects of organization markers on ESL learners' text understanding. *TESOL quarterly*, 37(4):749-759.

Karbalaei, A. & Rajyashree, K. S. 2009. The effect of reading strategy training on university ESL learners' reading comprehension. *Language in India*, 9(7).

Kiely, R. 2009. Observing, noticing, and understanding: two case studies in language awareness in the development of academic literacy. *Language awareness*, 18(3-4):329-344.

Kintsch, W. 1974. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. 1983. *Text structure and inference*. Colorado: University of Colorado.

Kintsch, W. 2004. Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association. p.414-447).

Klopper, M. 2001. Leesverryking en leerontwikkeling as metodes van leerderondersteuning vir die verbetering van akademiese prestasie van eerstejaar risikostudente. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – MEd).

Knott, D. 2008. Critical reading towards critical writing. <http://www.writing.utoronto.ca/images/stories/Documents/critical-reading.pdf> Date of access: 23 Jul. 2013.

Koch, E., Foxcroft, C. & Watson, A. 2001. A developmental focus to student access at the University of Port Elizabeth: process and preliminary insights in placement assessment. *South African journal of higher education*, 15(2):126-131.

Koltay, T. 2010. Information literacy and abstracting: interdisciplinary issues for linguists and information professionals. *Ibérica*, 19:141-154.

- Kritzinger, W.H.C. 1979. The cloze test. *Educamus*, 25(5):9-10.
- Krügel, R. 2011. The predictive power of two measures on academic success of first year Bed English major students. Vanderbijlpark: NWU. (Thesis – DPhil).
- Kynard, C. 2005. 'Looking for the perfect beat': the power of black student protest rhetorics for academic literacy and higher education. *Changing English*, 12(3):387-402.
- Lathy, H. 2007. An assessment of reading in first language (L1) and second language (L2) learners who experience barriers to learning. Johannesburg: WITS. (Dissertation – MEd).
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2):157-173.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 2006. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, 45(4):368-377.
- Lea, M.R. & Jones, S. 2011. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in higher education*, 36(4):377-393.
- Lee, S.H. 2008. Beyond reading and proficiency assessment: the rational cloze procedure as stimulus for integrated reading, writing, and vocabulary instruction and teacher-student interaction in ESL. *System*, 36:642-660.
- Leibowitz, B. 2004. Becoming academically literate in South Africa: lessons from student accounts for policymakers and educators. *Language and education*, 18(1):35-52.
- Leist, C.W., Woolwine, M.A. & Bays, C.L. 2012. The effects of using a critical thinking scoring rubric to assess undergraduate students' reading skills. *Journal of college reading and learning*, 43(1):31-58.
- Li, Y. 2012. Undergraduate students searching and reading web sources for writing. *Educational media international*, 49(3):201-215.
- Lin, D.T.A., Choo, L.B. & Pandian, A. 2012. Learners' perceptions of sustained silent reading practices in tertiary classrooms. *Social and behavioral sciences*, 55:266-274.

Lombard, J.V. 1987. An experiment in testing and improving language proficiency. *Crux*, 21(3):46-50.

Lombard, J.V. 1990. How to improve language proficiency by means of cloze testing. *Journal for language teaching*, 24(3):21-29.

Loock, I. & De Wet, A. 2010. Die verband tussen die blootstelling aan en gebruik van elektroniese media en akademiese taalvaardigheid. *Tydskrif vir taalonderrig*, 44(1):89-105.

Macken-Horarik, M., Devereux, L., Trimmingham-Jack, C. & Wilson, K. 2006. Negotiating the territory of tertiary literacies: a case study of teacher education. *Linguistics and education*, 17:240-257.

MacMillan, M. & Mackenzie, A. 2012. Strategies for integrating information literacy and academic literacy: helping undergraduate students make the most of scholarly articles. *Proceedings of the IATUL conferences. Paper 16.* <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2012/papers/16> Date of access: 22 May 2013.

Mahlasela, J.T. 2012. Improving comprehension in physical science content subjects through mother tongue subtitling in secondary education. Vanderbijlpark: NWU. (Dissertation – MA).

Maleki, A. & Zangani, E. 2008. A survey on the relationship between English language proficiency and the academic achievement of Iranian EFL students. *Iranian EFL journal*, 1:146-155.

Martínez, A.C.L. 2009. Empirical study of the effects of discourse markers on the reading comprehension of Spanish students of English as a Foreign Language. *International journal of English studies*, 9(2):19-43.

Martino, N.L. & Hoffman, P.R. 2002. An investigation of reading and language abilities of college freshmen. *Journal of research in reading*, 25(3):310-318.

Mathews, J. 2007. Predicting international students' academic success... may not always be enough: assessing Turkey's foreign study scholarship program. *Higher education*, 53:645-673.

McCrudden, M.T., Schraw, G. & Lehman, S. 2009. The use of adjunct displays to facilitate comprehension of causal relationships in expository text. *Instructional science*, 37(1):65-86.

McGhie, V., Van der Walt, C. & Van Schalkwyk, S. 2012. Successful first-year learning: a social cognitive view of academic literacy. *Journal for language teaching*, 46(2):27-41.

McKenna, S. 2003. Changing discourses of academic development at a South African technikon 1991-2002. *South African journal of higher education*, 17(2):60-67.

McNaught, K. & McIntyre, F. 2012. Using 'core academic literacy' course results to create a profile for potentially 'at risk' students. (In Brown, N., Jones, S.M. & Adam, I. eds. *Research and development in higher education: connections in higher education*. Hobart: Higher Education Research and Development Society of Australasia. p. 180-190).

Michael-Luna, S. & Canagaraja, A.S. 2008. Multilingual academic literacies: pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of applied linguistics*, 4(1):55-77.

Miller, D. 2011. ESL reading textbooks vs. university textbooks: are we giving our students the input they may need? *Journal of English for academic purposes*, 10:32-46.

Millis, K., Magliano, J. & Todaro, S. 2006. Measuring discourse-level processes with verbal protocols and latent semantic analysis. *Scientific studies of reading*, 10(3):225-240.

Montelongo, J., Herter, R.J., Ansaldo, R. & Hatter, N. 2010. A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(8):656-666.

Moore, R., Paxton, M., Scott, I. & Thesen, L. 1998. Retrospective: language development initiatives and their policy contexts. (In Angelil-Carter, S., ed. *Access to success: literacy in academic contexts*. Cape Town: UCT Press. p. 8-20).

Mort, P. & Drury, H. 2012. Supporting student academic literacy in the disciplines using genre-based online pedagogy. *Journal of academic language & learning*, 6(3):A1-A15.

Murray, S. & Johanson, L. 1996. *Read to learn: a course in reading for academic purposes*. Randburg: Hodder & Stoughton.

Naeimi, M. & Foo, T.C.V. 2013. The study of the effectiveness of indirect vocabulary learning strategy on the Iranian undergraduate students' reading comprehension. *Language in India*, 13(3):407-430.

Nel, C. 2003. Content-based strategic reading instruction within a distributed learning environment. Potchefstroom: NWU. (Thesis – DPhil).

Nel, C., Dreyer, C. & Klopper, M. 2004. An analysis of the reading profiles of first-year students at Potchefstroom University: a cross-sectional study and a case study. *South African journal of education*, 24(1):95-103.

Niven, P.M. 2005. Exploring first year students' and their lecturers' constructions of what it means to read in a humanities discipline: a conflict of frames? *South African journal of higher education*, 19(4):777-789.

Noordwes-Universiteit. 2009. Jaarboek. Vaaldriehoekcampus: Noordwes-Universiteit.

Northedge, A. 2003. Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in higher education*, 8(1):17-32.

Ntete, S. 2012. Making the short story long: an approach to meeting the academic literacy needs of low-level university students in South Africa. (In Gray, B. & Krzanowski, M., eds. *Time for change: developing English language teaching at tertiary level in Sudan*. London: British Council. p. 12-15).

Oller, J.W. 1973. Cloze tests of second language proficiency and what they measure. *Language learning*, 23(1):105-118.

Oller, J.W. 1975. Cloze, discourse, and approximations to English. (In Burt, M.K. & Dulay, H., eds. *New directions in TESOL*. Washington: TESOL. p. 345-356).

Oller, J.W. & Inal, N. 1971. A cloze test of English prepositions. *Teachers of English to speakers of other languages*, 5(4):315-326.

Ozono, S. & Ito, H. 2003. Logical connectives as catalysts for interactive L2 reading. *System*, 31:283-297.

Parkinson, J., Jackson, L., Kirkwood, T. & Padayachee, V. 2007. A scaffolded reading and writing course for foundation level science students. *English for specific purposes*, 26:443-461.

Parkinson, J., Jackson, L., Kirkwood, T. & Padayachee, V. 2008. Evaluating the effectiveness of an academic literacy course: do students benefit? *Per linguam*, 24(1):11-29.

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.

Peacock, J.A. 2008. Not yours, not mine... but ours: integrating learning skills for integrated learning. (In *Proceedings Dreaming 08*, Australian Library and Information Association (ALIA) Biennial Conference. Alice Springs. p. 1-14).

Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., Malström, H. & Mežek, Š. 2012. Reading in tertiary education: undergraduate student practices and attitudes. *Quality in higher education*, 18(2):235-256.

Peters, C.W. 1992. Content knowledge in reading: creating a new framework. (In Duffy, G.G., ed. *Reading in the middle school*. Delaware: International Reading Association. p. 63-80).

Peterson, C.L. & Carverly, D.C. 2005. Techtalk: Building academic literacy through online discussion forums. *Journal of developmental education*, 29(2):38-39.

Piriyasilpa, Y. 2012. Investigating Thai students' academic literacy development in Australian universities. (In Knox, J.S. ed. *Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*. Sydney: 39th ISFC Organising Committee. p. 33-38).

Pressley, M. 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? (In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R., eds. *Handbook of reading research*. Vol. III. London: Erlbaum. p. 545-562).

Pretorius, D.J. 1971. Leesbaarheid en leesbegrip, met spesiale verwysing na sluitingsprosedure. Pretoria: UNISA. (Verhandeling – MEd).

Pretorius, E.J. 2000a. Inference generation in the reading of expository texts by university students. Pretoria: UP. (Thesis – DPhil).

Pretorius, E.J. 2000b. Reading and the Unisa student: is academic performance related to reading ability? *Progressio*, 22(2):35-48.

Pretorius, E.J. 2001. Reading ability and academic performance: what's the big deal? Paper presented at the International Literacy Conference, Cape Town, 13-17 November.

Pretorius, E.J. 2002a. Reading ability and academic performance in South Africa: are we fiddling while Rome is burning? *Language matters*, 33:169-208.

Pretorius, E.J. 2002b. Reading and applied linguistics – a deafening silence? *Southern African linguistics and applied language studies*, 20:91-103.

Pretorius, E.J. 2003. The reading skills of undergraduate students. *Psychologia*, 29:100-111.

Pretorius, E.J. 2006. The comprehension of logical relations in expository texts by students who study the through medium of ESL. *System*, 34(3):432-450.

Pritchard, R. 1990. The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading research quarterly*, 25(4):273-295.

Pritchard, R.E., Romeo, G.C., Muller, S.A.B. 1999. Integrating reading strategies into the accounting curriculum. *College student reading*, 33(1):77-82.

Rapp, D.N., Van Den Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P. & Espin, C.A. 2007. Higher-order comprehension processes in struggling learners: a perspective for research and intervention. *Scientific studies of reading*, 11(4):289-312.

Read, J. 2008. Identifying academic language needs through diagnostic assessment. *Journal of English for academic purposes*, 7:180-190.

Reynolds, J. 2010. Writing in the discipline of anthropology – theoretical, thematic and geographical spaces. *Studies in higher education*, 35(1):11-24.

Rhodes, T., ed. 2010. *Assessing outcomes and improving achievement: tips and tools for using rubrics*. Washington: Association of American Colleges and Universities.

Richardson, R.C., Okun, M.A. & Fisk, E.C. 1983. *Literacy in the open-access college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rings, S. 1994. The role of computer technology in teaching critical reading. <http://zircon.mcli.dist.maricopa.edu/critR/> Date of access: 21 Sep. 2009.

Ripley, B. 2007. Causation, counterfactuals, and critical reading in the active classroom. *International studies perspectives*, 8:303-314.

Romova, Z. & Andrew, M. 2011. Teaching and assessing academic writing via the portfolio: benefits for learners of English as an additional language. *Assessing writing*, 16:111-122.

Roozen, K. 2008. Journalism, poetry, stand-up comedy, and academic literacy: mapping the interplay of curricular and extracurricular literate activities. *Journal of basic writing*, 27(1):5-34.

Rose, D., Rose, M., Farrington, S. & Page, S. 2008. Scaffolding academic literacy with indigenous health sciences students: an evaluative study. *Journal of English for academic purposes*, 7:165-179.

Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A. & Smith, A. 2003. Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *Australian journal of indigenous education*, 32:41-49.

Rosenblatt, L.M. 2004. The transactional theory of reading and writing. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association. p.1370-1405).

Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. 2004. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association. p. 1015-1068).

Rumelhart, D.E. 1994. Toward an interactive model of reading. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware: International Reading Association. p. 864-894).

Russell, D.R., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue, T. 2009. Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. (In Bazerman, C., Bonini, A. & Figueiredo, D. eds. Genre in a changing world. Perspectives on writing. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. p. 459-491).

Ruterana, P.C. 2012. Enhancing the culture of reading in Rwanda: reflections by students in tertiary institutions. *The journal of pan African studies*, 5(1):36-54.

Sadeghoghli, H., Amini, D. & Assadi, N. 2012. The influence of learning styles on achievement in undergraduate students' reading comprehension in hypermedia environments. *Journal of basic applied scientific research*, 2(5):4780-4788.

Saltmarsh, D. & Saltmarsh, S. 2008. Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies and learning cultures. *Teaching in higher education*, 13(6):621-632.

Samuels, S.J. 2004. Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. eds. Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware: International Reading Association. p.1100-1158).

Sanavi, R.V., Dorri, J., Tavakolli, S. & Soufiany, A.S. 2012. Academic literacy: an investigation of problematic areas in EAP at KNT University of Science and Technology. *Sheikhbahaee EFL journal*, 1(2):59-74.

SAQA. 2004. Draft level descriptors for a 10-Level NQF. [http://www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/as/oo/OO\\_Docs\\_2008/Draft\\_Level\\_Descriptors\\_\\_Nov\\_2005.pdf](http://www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/as/oo/OO_Docs_2008/Draft_Level_Descriptors__Nov_2005.pdf) Date of access: 3 Feb. 2010.

Savery, N. 2012. Targeted reading comprehension strategies instruction for raising reading levels in tertiary contexts. *Journal of academic language & learning*, 6(1):A32-A47.

Scalone, P. & Street, B. 2006. An academic language development programme (widening participation). (In Leung, C. & Jenkins, J. eds. *Reconfiguring Europe: the contribution of applied linguistics*. London: Equinox. p. 123-137).

Scholtz, A.H. 1980. Estimate of the optimal length for a cloze test. *Journal of education*, 12(10):11-20.

Schleiermacher, F. 2004. The different methods of translating. (In Venuti, L., ed. *The translation studies reader*. 2nd ed. New York and London: Routledge. p. 44-63).

Schleppegrell, M.J. 1996. Conjunction in spoken English and ESL writing. *Applied linguistics*, 17(3):271-285.

Shor, I. 1999. What is critical literacy? *Journal for pedagogy, pluralism and practice*. 4(1): Available at: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>

Skinner, I. & Mort, P. 2009. Embedding academic literacy support within the electrical engineering curriculum: a case study. *IEEE transaction on education*, 52(4):547-554, Nov.

Skyrme, G. 2010. Learning to read at university: English L2 students learning on the job. *New Zealand studies in applied linguistics*, 16(2):73-87.

Smith, F. 2004. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Stacey, J. 2009. Writer identity while learning discipline-specific academic literacy in an additional language. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):345-356.

Steinman, L. 2002. A touch of ... class! Considering the cloze. *The Canadian modern language review*, 59(2):291-301.

Stotsky, S. 1983. Types of lexical cohesion in expository writing: implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College composition and communication*, 34(1):430-446.

Stromso, H.I., Braten, I. & Samuelsteun, M.S. 2008. Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding. *Learning and instruction*, 18:513-527.

Strydom, J.F. 1997. The counselling needs of students in a resource-based learning programme. Bloemfontein: UFS. (Dissertation – MA).

Taljad, M.E., Meintjes, Z., Banghart, Q.C., De Beer, E., Schutte, J.W. & Van Dyk, T. 2008. *Akademie geletterdheid*. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (AFNL116/126).

Tardy, C.M. 2005. “It’s like a story”: rhetorical knowledge development in advanced academic literacy. *Journal of English for academic purposes*, 4:325-338.

Taylor, G. 1989. *The student’s writing guide for the arts and social sciences*. Oakleigh: Cambridge University Press.

Taylor, W. 1953. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism quarterly*, 30: 414-438.

Thesen, L. 2008. Breaking the frame: lectures, ritual and academic literacies. *Journal of applied linguistics*, 4(1):33-53.

Thesen, L. & Van Pletzen, E. 2006. *Academic literacy and the languages of change*. London: Continuum.

Thompson, G. 2001. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied linguistics*, 22(1):58-78.

Tishman, S., Perkins, D. & Jay, E. 1995. *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

Ullah, M. & Fatem, S. 2013. Why some students are less motivated in reading classes at tertiary level in Bangladesh. *English language teaching*, 6(5):129-140.

Van Den Broek, P. 1997. Discovering the cement of the universe: the development of event comprehension from childhood to adulthood. (In Van den Broek, P., Bauer, P.J. & Bourg, T.

eds. Developmental spans in event comprehension and representation. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ).

Van Der Slik, F. 2009. Gender bias and gender differences in two South African tests of academic literacy. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):277-290.

Van Der Slik, F. & Weideman, A. 2005. The refinement of a test of academic literacy. *Per linguam*, 21(1):23-35.

Van Der Slik, F. & Weideman, A. 2007. Testing academic literacy over time: is the academic literacy of first year students deteriorating? *Ensovoort*, 11(2):126-137.

Van Der Slik, F. & Weideman, A. 2008. Measures of improvement in academic literacy. *Southern African linguistics and applied language studies*, 26(3):363-378.

Van Der Slik, F. & Weideman, A. 2009. Revisiting test stability: further evidence relating to the measurement of difference in performance on a test of academic literacy. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):253-263.

Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dyk, T. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per linguam*, 21(2):38-51.

Van Dyk, T. & Weideman, A. 2004a. Switching constructs: on the selection of an appropriate blueprint for academic literacy assessment. *Journal for language teaching*, 38(1):1-13.

Van Dyk, T. & Weideman, A. 2004b. Finding the right measure: from blueprint to specification to item type. *Journal for language teaching*, 38(1):15-24.

Van Niekerk, A. 1996. *Die rol van gespreksmerkers in die interpretasie van gesproke Afrikaans in 'n meertalige verband*. Bloemfontein: UFS. (Proefskrif – DPhil).

Van Rensburg, C. & Weideman, A.J. 2002. Language proficiency: current strategies, future remedies. *Journal for language teaching*, 36(1&2):152-164.

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, S.C. 2008. *Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University*. Stellenbosch: US. (Thesis – DPhil).

Van Schalkwyk, S., Bitzer, E. & Van Der Walt, C. 2009. *Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students*. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(2):189-201.

Van Wyk, A.L. 2001. *The development and implementation of an English language and literature programme for low-proficiency tertiary learners*. Bloemfontein: UFS. (Thesis – DPhil).

Verhoef, M. 2009. *Ongepubliseerde verslag*. Vanderbijlpark. (Ongepubliseer).

Weideman, A. 1981. *Systematic concepts in linguistics*. Bloemfontein: UFS. (Dissertation – M.A.)

Weideman, A. 2003a. *Academic literacy: prepare to learn*. Pretoria: Van Schaik.

Weideman, A. 2003b. *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. 2009. *Constitutive and regulative conditions for the assessment of academic literacy*. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):235-251.

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.

Winberg, C. 1999. Reading for a degree: some “outcomes” for academic reading. *South African journal of higher education*, 13(2):166-179.

Wolfe, M.B.W. & Woodwyk, J.M. 2010. Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British journal of educational psychology*, 80:341-362.

Woollacott, L. & Henning, L. 2004. Dealing with under-preparedness in engineering entrants: a perspective from Wits. *For engineering educators*, 8(1):3-8.

Wybenga, D.M. 1988. *Diskoersanalise en stilistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Serva.

Yağiz, O. & Yiğiter, K. 2012. Academic writing difficulties and challenges in advanced academic literacy. *The journal of academic social science studies*, 5(8):1261-1272.

Yu-Hui, L., Li-Rong, Z. & Yue, N. 2010. Application of schema theory in teaching college English reading. *Canadian social science*, 6(1):59-65.

Zimney, G.H. 1961. *Method in experimental psychology*. New York: Ronald press.

## ADDENDUM A



NORTH-WEST UNIVERSITY  
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA  
NOORDWES-UNIVERSITEIT  
VAALDRIEHOEKKAMPUS

Posbus 1174, Vanderbijlpark  
Suid-Afrika, 1900

Skool vir Tale

Tel: (016) 910-3463  
Faks: (016) 910-3463  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

21 April 2009

### INGELIGTE TOESTEMMING

Beste Student

Ek is tans besig met navorsing vir my M.A.-graad in Afrikaans en Nederlands aan die Vaaldriehoekskampus van die Noordwes-Universiteit. Ek spesialiseer in akademiese geletterdheid en die voorlopige titel van my verhandeling is *Die sluitingstegniek as onderrigmiddel ter bevordering van leesbegrip*. Die aard van die sluitingstegniek word hieronder verduidelik. Ek sal dit baie waardeer as jy my sal bystaan in my projek. Hierdie dokument sal aan jou die nodige inligting verskaf ten opsigte van die projek sowel as jou betrokkenheid daarby. Teken asseblief die onderstaande afdeling as jy gemaklik voel met die verduideliking wat hieronder verskaf word.

Die projek:

In die navorsing word gebruik gemaak van sluitingstegniek-oefeninge tydens die formele AFNL 116-klasontmoetings. Die oefeninge behels dat jy 'n teks moet lees en daarna woorde wat uitgelaat word in 'n parafrase van die teks invul. Die oefening behoort ongeveer 20 minute te neem en dit word individueel gedoen. Daar word van jou verwag, as jy instem, om weekliks tydens die genoemde klasgeleentheid, die sluitingstegniek-oefening te voltooi.

Die verkreeë data sal anoniem bly en as vertroulik hanteer word. Dit sal geensins 'n nadelige invloed op die assessering van jou opdragte in die betrokke module uitoefen nie. Trouens dit kan jou en ander studente van hulp wees ten opsigte van beter lees- en studieverwante tegnieke. Let asseblief daarna dat hierdie data slegs vir navorsingsdoeleindes aangewend word en dat jou uitslag in die TAG wat jy geskryf het as deel van jou plasing aan die NWU ook anoniem gebruik sal word as deel van die studie.

By voorbaat dankie

Elmarie van Rooyen

Toestemming: \_\_\_\_\_ Studentenommer \_\_\_\_\_

Van en voorletters \_\_\_\_\_

Kursus \_\_\_\_\_ Hoofvakke \_\_\_\_\_

Hiermee verklaar ek dat ek kennis geneem het van die navorsingsprojek se inhoud. Ek is vrywillig bereid om daaraan deel te neem. Verder is ek bewus daarvan dat ek my ter enigertyd aan die projek kan onttrek, indien ek dit so sou verkies. Ek is ook bewus daarvan dat my TAG-punte anoniem in die projek gebruik sal word. Ek onderneem om die sluitingsoefeninge as vertroulik te beskou.

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum



## **ADDENDUM B**

## Die lewe in lettergrepies en afkortings

Wilhelm Jordaan

Onlangse navorsing verskaf onrusbarende redes waarom pas gegradueerdes in Suid-Afrika dikwels nie werk kry nie: gebrekkige selfvertroue wat omsit in swak kommunikasie, wat verhinder dat hulle oor die hekkie van die eerste werkonderhoud kom. Dit het te make met basiese kommunikasiedinge – soos om werkgewers in die oë te kyk; 'n stewige handdruk te gee en om gedagtes duidelik te formuleer. Die navorsers wyt dit aan die selfoonkultuur en die uitwerking van SMS-taal.

Dié bevinding strook met navorsing van die Darwin@LSE-instituut in Londen wat wys tegnologie skep 'n nuwe soort mens: met gebrekkige gespreksvernuf; 'n onontwikkelde emosionele lewe en wat die lewe net in klein lettergrepies kan bedink.

Waarom só?

Die ordelike formulering van gedagtes berus op die beproefde grammatika van sinsbou, as jy skryf en praat, en sinsontleding as jy lees. Oormatige gebruik van SMS-taal programmeer die intellek vir die uiterste afkorting van gedagtegelees sonder die hegwerk van grammatika. In so 'n mate dat jy nie meer weet wat is taalmatig nodig om 'n gedagte of 'n argument in logies opeenvolgende volsinne of stellings uit te druk nie. Jy raap hier en skraap daar en kom só oor as onsamehangend en stompsinnig.

Op wesenlik dieselfde manier word jou emosionele lewe "afgekort". Soos dit kom deur die gebruik van "emotikons" in SMS-taal: soos :- ( (vir droefheid), :- O (vir verbasing), :- S (vir verwarring), =O (vir geskoktheid), en :@ (vir woede). Alles veronderstel om jou "ware gevoelens" te betuig. Op die duur raak oormatige emotikon-gebruikers ongevoelig vir die subtiële nuanses van die gevoelslewe – soos dit ter sprake kan kom in onderhoude en in emosioneel gelade werkverhoudings. Emosionele afstomping is die gevolg. Jy kan egte emosies nie herken nie en ook nie daaraan uitdrukking gee nie.

Ook op ander lewensvlakke tas selfoongebruik, in samehang met dinge soos die internet, Bluetooth, Blackberry en die iPod, mense se kommunikasievermoë aan – in dié sin dat dit 'n skans word tussen jou en die lewe om jou. Sulke kommunikasie vereis nie die lyflike teenwoordigheid van 'n ander nie. En dit is gestroop van gesigsuitdrukkinge, oogspel en gebare wat in formele kommunikasie allerlei intimiteite, nuanses en korreksies uitdruk.

Juis daarom sukkel ál meer mense vandag met die konvensies van gesig-tot-gesig-gesprekvoering, byvoorbeeld in onderhoude, vergaderings en klaskamersituasies wat elk 'n eiesoortige dekorum vereis. Dialoog in lewendige lywe het 'n bedreiging geword vir die wesenlik onbedreigde monoloë wat mense via hul selfoon en sleutelbord voer.

Miskien getuig dit van hoe mense hulle al meer van ander in die openbaar afsluit en liefes gekonnekteer bly met hul gunstelingliedjies op iPods, of die TV-prentjies of speletjies op hul selfone. Sodat hulle die mense om hulle, of selfs dié naaste aan hulle, nie hoef te sien of te hoor nie?

Wat seker is, is dat dié dinge, in oormatige gebruik, tot verdere vervlakking van die mens se gees sal lei.

Bron: JORDAAN, W. 2008. Die lewe in lettergrepies en afkortings. *Beeld*. 1 Jul. [http://www.news24.com/Beeld/Opinie/Rubrieke/0\\_3-2085-66\\_2350233\\_00.html](http://www.news24.com/Beeld/Opinie/Rubrieke/0_3-2085-66_2350233_00.html) Datum van gebruik: 3 Mei 2009.

## Oefening 2

Voorletters en van: \_\_\_\_\_

Studentenommer: \_\_\_\_\_

Groep: \_\_\_\_\_

Lees die rubriek *Die lewe in lettergrepies en afkortings* en voltooi dan die onderstaande deur gebruik te maak van die keuses in die lys hier onder. Sommige keuses hoef glad nie gebruik te word nie. Jy mag nie woorde gebruik wat nie in die lys verskyn nie. **Wanneer jy die oefening doen, skryf die antwoord wat jy kies hieronder in die sluitingsoefening in die oop spasies neer. Wanneer die oefening gemerk word, maak slegs 'n reqmerk of kruis by jou antwoord, en indien jou antwoord verkeerd is, skryf die korrekte antwoord in die area waar staan "notas en korrekte antwoorde".**

**Konjunksiemerkers:** vervolgens, naamlik, desnieteenstaande, gevolglik, eerder, dienooreenkomstig, maar, ondanks, verder, derhalwe, of, dat, aan die een kant, aan die ander kant, volgende, dus

Die inleidende gedeelte brei uit oor gegradueerdes se grootste struikelblok met betrekking tot suksesvolle onderhoude. Dit blyk 'n tekort aan selfvertroue te wees wat veroorsaak dat hulle nie goed kommunikeer nie wat veroorsaak dat hulle dit hulle nie die paal haal by die eerste werksonderhoud nie. Goeie kommunikasievaardighede behels die (1) \_\_\_\_\_: om werkgewers in die oë te kyk, 'n stewige handdruk en die duidelike formulering van gedagtes. Die skuld vir die gebrek hieraan kan, volgens navorsing, voor die deur van die selfoonkultuur gelê word.

Die skrywer bring (2) \_\_\_\_\_ laasgenoemde gegewens in verband met die bevindings van die Darwin@LSE-instituut wat daarop wys dat tegnologie 'n nuwe soort mens na vore laat tree. Dit is 'n soort mens wat te kort skiet aan goeie gespreksvermoë, wat nie emosionele wasdom bereik nie en wat sy omwêreld in terme van lettergrepies ervaar.

Voorts word die rede vir die totstandkoming van die nuwe soort mens gegee, (3) \_\_\_\_\_ dat mense nie meer die korrekte grammatikale konstruksies gebruik nie, en (4) \_\_\_\_\_ kan mense nie meer hulle gedagtes ordelik weergee nie. Hulle kan ook nie ordelike tekste begryp nie.

Hierdie effek op die intellektuele lewe het (5) \_\_\_\_\_ 'n uitwerking op die emosionele lewe. Emotikons word gebruik om jou "ware gevoelens" weer te gee, (6) \_\_\_\_\_ emotikon-gebruikers raak afgestomp vir die subtiële nuanses van die gevoelslewe en hulle kan nie egte emosies herken of uitdrukking daaraan gee nie.

Die skrywer betoog verder dat die voortdurende gebruik van tegnologiese kommunikasie-middele 'n muur tussen hierdie mense en die lewe rondom hulle word, omdat dit nie die fisiese teenwoordigheid van 'n volgende persoon vereis nie. Tydens die soort kommunikasie is dit nie nodig om liggaamstaal te interpreteer nie (7) \_\_\_\_\_ is dit te wyte hieraan dat onderhoudskandidate nie die paal haal nie.

Mense voel (8) \_\_\_\_\_ al meer gemaklik wanneer hulle slegs deur monoloë deur middel van selfone of sleutelborde kommunikeer as wanneer hulle dialoë in die teenwoordigheid van ander moet voer.

Daar word gemeen dat mense hulle (9) \_\_\_\_\_ verdiep in hul gunstelingliedjies op hulle iPod, of in die speletjies op hulle selfone as om direkte kontak met ander te maak. Wanneer hulle besig is met hierdie dinge hoef hulle nie dié naaste aan hulle te sien of te hoor nie.

Die slotsom is (10) \_\_\_\_\_ mense wat hulle so verdiep in hulle tegnologiese toestelgereguleerde lewens, die gevaar loop om 'n vervlakking van die gees te ervaar.

## Notas en korrekte antwoorde

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

(3) \_\_\_\_\_

(4) \_\_\_\_\_

(5) \_\_\_\_\_

(6) \_\_\_\_\_

(7) \_\_\_\_\_

(8) \_\_\_\_\_

(9) \_\_\_\_\_

(10) \_\_\_\_\_