

Koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: 'n teksgebaseerde ondersoek

Z. Meintjes

13265369

M.A. (Afrikaans en Nederlands)

Proefskrif voorgelê vir die graad Doctor Philosophiae in Afrikaans en Nederlands aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof. J.L. van der Walt

Medepromotor: Prof. A.J. van Rooy

Mei 2015

DANKBETUIGING

Hiermee spreek ek my opregte dank en waardering uit teenoor:

My Hemelse Vader wat my die insig, krag, en deursettingsvermoë gegee het om hierdie studie te kon voltooi. Soli Deo Gloria.

Prof. Johann van der Walt, my promotor, vir die wyse waarop hy my in staat gestel het om self te ondersoek en te ontdek, sy positiewe en opbouende kritiek, volgehoue ondersteuning, aanmoediging, en begrip wanneer ek nie 'n sperdatum kon haal nie of bloot net op moedverloor se vlakte was. Dankie dat Prof. vir my 'n mentor was, en bereid was om die pad saam met my te stap.

Prof. Bertus van Rooy, my medepromotor, vir die talle intellektuele gesprekke wat my eie soeke na akademiese kennis verder geprikkel het, sy positiewe en opbouende kritiek, al die hulp tydens naweke en vakansies, volgehoue ondersteuning, aanmoediging, en moed inpraat wanneer die spanning te veel geraak het. Bertus, dankie dat jy my bekendgestel het aan korpuslinguistiek, en al die interessante moontlikhede vir navorsing binne die veld.

My eggenoot, Aloe, vir sy ongelooflike vriendskap, liefde, geduld, ondersteuning, die talle motiveringsgesprekke wanneer ek in my eie vermoë begin twyfel het, hulp met huishoudelike take, en dat hy, ten spyte daarvan dat hy self besig was met 'n doktorsale studie, my en Rohan se behoeftes altyd eerste gestel het. Dankie dat jy altyd daar is vir ons, en dat jy in my bly glo het!

My seun, Rohan, vir al sy ondersteuning, liefde, begrip en geduld wanneer ek nie dadelik kon aandag gee nie, sy arm om my skouers wanneer ek moes werk en hy net naby wou wees, al die drukkies en die talle blommetjies uit die tuin vir my "af" dae, 'n ongelooflike humorsin waarmee hy so maklik 'n glimlag op 'n gestresde gesig kon plaas, en al die tee wat hy aangedra het. Jy is 'n seun duisend!

My ouers, Jan en Christa Potgieter, en skoonouers, Piet en Charlotte Meintjes, vir al hulle liefde, belangstelling, ondersteuning, aanmoediging, gebede, en begrip wanneer 'n familiekuier nie ingepas kon word nie. Dit is 'n voorreg om ouers en 'n ondersteuningsnetwerk soos julle te hê.

My broers, Francois, Pieter en Johann, my swaer Jan en skoonsuster Carina, vir hulle ondersteuning, aanmoediging, talle boodskappe, gebede en vir hulle begrip wanneer ek nie kon kuier nie.

Ouma Sienie Meintjes, vir haar volgehoue belangstelling in die vordering van my studie. Dit is jammer dat Ouma nie saam kon deel in die vreugde toe die laaste punt (.) in hierdie proefskrif getik is nie.

Alle ander familie en vriende vir hulle ondersteuning, en begrip vir die wyse waarop 'n PhD-studie kuiertyd beperk.

My kollega, Adéle Jordaan, vir haar vriendskap, ondersteuning, motivering, talle gesprekke oor die betekenis en funksies van bepaalde woorde en frases, en die kritiese lees van die tekste vir die voorgestelde onderrigaktiwiteite.

Prof. Wannie Carstens wat uit sy pad gegaan het om bronne wat moontlik van toepassing kon wees op hierdie studie, aan my deur te gee. Dankie vir Prof. se belangstelling en aanmoediging.

Prof. Jan Swanepoel, dekaan van die fakulteit Lettere en Wysbegeerte en prof. Wannie Carstens, direkteur van die Skool vir Tale, vir die toestaan van navorsingsverlof.

Prof. Tobie van Dyk, hoof van die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT), vir sy begrip, ondersteuning en die toestaan van navorsingsdae.

Dr. Martin Puttkammer van die Sentrum vir Tekstegnologie wat die korpus van argumentatiewe skryfstukke masjienleesbaar gemaak het.

Prof. Faans Steyn, dr. Suria Ellis en me. Monique Vermeulen van Statistiese Hulpdienste vir hulle hulp met data-analise.

Tersia Dyason en Leischa Pretorius, sekretaresses van SAPT, en my kollega Retha Fritz, wat ongeag hul besige werkskedule, altyd bereid was om te help met take waarvoor ek bloot nie tyd gehad het nie, of wanneer my rekenaarkennis my in die steek gelaat het.

Al my ander kollegas by SAPT vir hulle ondersteuning, hulp met die insameling van data, en die ekstra werkslading wat hul moes dra tydens my studieverlof.

My navorsingsassistent Carmen du Plessis, vir haar hulp met die nagaan van die teksverwysings en bronnelys.

Marinus Pawson, assistent by SAPT, vir sy vriendelikheid, ondersteuning, en dat hy altyd bereid was om te help met take waarvoor ek nie tyd gehad het nie.

Petro Beukes vir haar ondersteuning tydens my en Aloe se studies, en die tegniese versorging van my proefskrif.

Antoinette Bischoff vir die vertaling van die opsomming.

Die Noordwes-Universiteit vir finansiële ondersteuning in die vorm van 'n beurs. Alle opinies, bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings is dié van die navorser en nie van die Noordwes-Universiteit nie.

ABSTRACT

Key terms:

Academic writing skills, academic language convention, academic literacy, academic discourse community, academic discourse, academic argument, cohesion, coherence, argumentative conjunction markers, teaching activities.

The South African education system makes provision for the development and establishment of various writing skills in both the primary and secondary language curriculums. In spite of this, it seems that numerous first-year students, when they enter university, do not possess the requisite skills to write texts that conform to the usual conventions and standards of an academic discourse community. The researcher of this study is therefore of the opinion that universities ought to make a continued contribution to the further development of first-years' writing skills after their schooling in order to enable them to communicate effectively in a university environment.

This study investigated the ways in which Afrikaans-speaking first-year students use conjunction markers in their argumentative writing. The specific focus was the use of thirteen conjunction marker categories and their respective markers that could be used in all three levels (introduction, body and conclusion) of an argument, in order to achieve coherence among all their components (claim/conclusion, data, warrant, backing, rebuttal and qualification). The type of argumentative conjunction markers used by the study population, their functional appropriateness and their frequency of use were investigated. A list of two hundred and ninety six Afrikaans argumentative conjunction markers was compiled for this purpose. It was compiled on the basis of information obtained from a literature survey as well as a manual analysis of one hundred argumentative writing tasks (phase 1 of the empirical investigation). After this, the markers were divided into thirteen argumentative conjunction marker categories and included in a framework for analysis.

The empirical investigation took place within the ambit of corpus linguistics. A corpus-based research design was used, and the design was therefore a cross-sectional one. The quantitative analysis of the data (using WordSmith Tools, version 5) was the main focus of the study (phase 2 of the empirical investigation). A learner corpus consisting of seven hundred and thirty one argumentative assignments with a word count of 437 580 was analysed. During the analysis, the frequency of use as well as the functional and non-functional use of the conjunction markers was established. In addition to this analysis, the assignments were assessed by three

independent markers by means of an analytic marking scheme (phase 3 of the empirical study). The data emanating from this phase were used to establish statistical links (by way of a correlation analysis) between the marks assigned by the markers and the data from the main analysis (phase 4 of the study). These analyses enabled the researcher to establish whether first-years' skills in the writing of coherent arguments should be further developed and, if so, which markers should be taught.

The results of the empirical investigation showed that the study population did not possess the necessary skills to use all the argumentative conjunction marker categories and their respective markers correctly. Only one of the categories (grounding/causal) and its markers proved not to require any further instruction. All the other categories ought to be taught. The study population's use of these categories did not bring about coherence over all three levels of the argument, including their respective components. Furthermore, only a limited number of conjunction markers were used by the study population. The results of the correlation analysis (phases 2 and 3) showed that there were only marginal differences in the use of four conjunction markers between writers that received a mark of 65% and higher, those that received between 50% and 64%, and those that received 48% and less for their assignments. It was therefore found that first-year students' skills in the writing of coherent argumentative text should be further developed. In conclusion, the researcher proposes a number of teaching activities that can be used for this purpose.

OPSOMMING

Sleutelwoorde:

Akademie se skryfvaardighede, akademiese taalkonvensies, akademiese geletterdheid, akademiese diskoersgemeenskap, akademiese diskoers, akademiese argument, kohesie, koherensie, argumentatiewe konjunksiemarkers, onderrigaktiwiteite.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel maak in die primêre en sekondêre taalkurrikulums voorsiening vir die ontwikkeling en vaslegging van verskillende skryfvaardighede. Ten spyte hiervan blyk dit dat talle eerstejaarstudente met toetreding tot universiteit, nie oor die nodige vaardigheid beskik om tekste te skryf wat aan die gebruiklike konvensies en standaarde van 'n akademiese diskoersgemeenskap voldoen nie. Daarom gaan die navorser van hierdie studie uit van die standpunt dat universiteite 'n voortgesette bydrae behoort te lewer in die verdere ontwikkeling van eerstejaarstudente se skryfvaardigheid ná hulle skoolopleiding, om hulle sodoende in staat te stel om effektief binne 'n universiteitskonteks te kan kommunikeer.

In hierdie studie is ondersoek ingestel na die wyse waarop Afrikaanssprekende eerstejaarstudente konjunksiemarkers in hulle argumentatiewe skryfwerk gebruik. Daar is spesifiek gefokus op die eksplisiete gebruik van dertien konjunksiemarkerkategorieë en hulle onderskeie merkers wat oor al drie die dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) van 'n argument gebruik kan word, ten einde koherensie tussen al die komponente daarvan (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) te bewerkstellig. Die tipe argumentatiewe konjunksiemarkers wat deur die studiebevolking gebruik is, die funksionele gepastheid daarvan, en die frekwensie van gebruik het onder die soeklig gekom. Vir die doel hiervan, is 'n lys van tweehonderd ses-en-negentig (296) Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemarkers saamgestel. Dit is saamgestel op grond van inligting wat uit die literatuur bekom is, sowel as 'n handanalise van 'n honderd argumentatiewe skryfstukke (Fase 1 van die empiriese ondersoek). Hierna is die merkers onder dertien argumentatiewe konjunksiemarkerkategorieë ingedeel en in 'n analiseraamwerk opgeneem.

Die empiriese ondersoek het plaasgevind binne die bestek van korpuslinguistiek. 'n Korpusgebaseerde navorsingsontwerp is gebruik, en daarom is die data eenmalig ingesamel. Die kwantitatiewe ontledingstechniek daarvan (met behulp van WordSmith Tools, weergawe 5) het as hooffokus van die ondersoek gedien (Fase 2 van die empiriese ondersoek). 'n Leerderkorpus bestaande uit sewehonderd een-en-dertig argumentatiewe skryfstukke met 'n woordtelling van 437 580 woorde is ontleed. Tydens die analise is die frekwensie van gebruik,

asook die funksionele en niefunksionele gebruik van die konjunksiemerke vasgestel. Bo en behalwe hierdie analise is die skryfstukke ook deur drie onafhanklike nasieners aan die hand van 'n analitiese nasienerskema geëvalueer (Fase 3 van die empiriese ondersoek). Die data wat hieruit bekom is, is gebruik om statistiese verbande (deur middel van 'n korrelasie-analise) te trek tussen die punte wat die nasieners toegeken het, en die data wat uit die hoofanalise bekom is (Fase 4 van die ondersoek). Deur hierdie analyses kon vasgestel word of eerstejaarstudente se vaardigheid in die skryf van koherente argumente verder ontwikkel behoort te word, en indien wel, watter merke onderrig moet word.

Die resultate van die empiriese ondersoek het getoon dat die studiepulasie nie oor die nodige vaardigheid beskik het om al die argumentatiewe konjunksiemerke-kategorieë en hulle onderskeie merke korrek te gebruik nie. Slegs een van die kategorieë (begronning/redegewend) en sy merke het getoon dat verdere onderrig nie nodig is nie. Al die ander kategorieë behoort wel onderrig te word. Die studiepulasie se gebruik van hierdie kategorieë kon nie koherensie oor al drie die dele van die argument, en tussen al die komponente daarvan bewerkstellig nie. Dit het verder ook geblyk dat slegs 'n beperkte aantal van die konjunksiemerke deur die studiepulasie gebruik is. Die resultate van die korrelasie-analise (Fases 2 en 3) het getoon dat daar slegs matige verskille was in die gebruik van vier konjunksiemerke-kategorieë tussen die skrywers wat 65% en hoër, die wat tussen 50% en 64%, en diegene wat 49% en laer vir hulle skryfstukke ontvang het. Daar is dus bevind dat eerstejaarstudente se vaardigheid in die skryf van koherente argumentatiewe tekste ná hulle skoolopleiding steeds verder ontwikkel behoort te word. Daarom stel die navorser enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voor wat vir hierdie doel gebruik kan word.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGING	i
ABSTRACT	iv
OPSOMMING	vi
INHOUDSOPGAWE	viii
HOOFSTUK 1: INLEIDING.....	1
1.1 Vooruitskousing	1
1.2 Kontekstualisering en probleemstelling	1
1.3 Navorsingsvrae.....	5
1.4 Navorsingsdoelstelling en -doelwitte.....	6
1.4.1 Doelstelling	6
1.4.2 Doelwitte.....	6
1.5 Navorsingsmetodes	7
1.5.1 Literatuurstudie.....	7
1.5.2 Empiriese ondersoek	8
1.5.2.1 Navorsingsontwerp	8
1.5.2.2 Studiepopulasie	8
1.5.2.3 Data-insameling.....	8
1.5.2.3.1 Skryfstukke	8
1.5.2.3.2 Vraelys	8
1.5.2.3.3 Evaluering van skryfstukke	9
1.5.2.4 Prosedure.....	9

1.5.2.4.1	Skryfstukke	9
1.5.2.4.2	Vraelys	9
1.5.2.4.3	Evaluering van skryfstukke	9
1.5.2.5	Data-analise en interpretasie	9
1.5.2.5.1	Skryfstukke	9
1.5.2.5.2	Vraelys	9
1.6	Etiese aspekte.....	10
1.7	Bydrae	10
1.8	Indeling van die studie	10
HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN SKRYFVAARDIGHEID		12
2.1	Inleiding.....	12
2.2	Relevante modelle van skryf.....	13
2.2.1	Produkmodelle.....	13
2.2.2	Prosesmodelle.....	14
2.2.3	Sosio-kulturele/kontekstuele modelle.....	22
2.3	Gevolgtrekking	25
2.4	Die kernelemente van skryfvaardigheid.....	26
2.5	Die konvensies van akademiese skryfvaardigheid op universiteit	29
2.5.1	Formele taal	34
2.5.2	Georganiseerde en vloeiende taal	41
2.5.3	Logiese uiteensetting van 'n saak/idees	42
2.6	Gevolgtrekking	44

HOOFSTUK 3: GESKREWE DISKOERS BINNE 'N UNIVERSITEITS-	
KONTEKS	46
3.1 Inleiding.....	46
3.2 Diskoers en diskoersgemeenskap	46
3.3 Akademiese diskoers en diskoersgemeenskap binne 'n	
universiteitskonteks	52
3.4 Akademiese geletterdheid binne 'n universiteitskonteks	55
3.4.1 Die outonome benadering	57
3.4.2 Die ideologiese benadering	58
3.4.3 Akademiese Geletterdhede-benadering.....	60
3.5 Die outonome benadering, die ideologiese benadering, en die	
Akademiese Geletterdhede-benadering: 'n sintese.....	61
3.6 Genres en tekstipes.....	63
3.7 Akademiese genres en akademiese tekstipes binne 'n	
universiteitskonteks	65
3.7.1 Nuwe Retoriek.....	65
3.7.2 Sisteem-Funksionele Linguistiek	66
3.7.3 Taal vir Akademiese Doeleindes.....	68
3.8 Die geskrewe akademiese argument.....	69
3.8.1 Argumenttipes	71
3.8.2 Argumentstruktuur	72
3.8.2.1 Die oorhoofse struktuur	72
3.8.2.2 Die interne struktuur	73
3.8.2.2.1 Stelling	75

3.8.2.2.2	Data.....	75
3.8.2.2.3	Waarborg.....	75
3.8.2.2.4	Ondersteuning	76
3.8.2.2.5	Kwalifisering	76
3.8.2.2.6	Weerlegging	76
3.8.3	Argumentkoherensie.....	77
3.9	Gevolgtrekking	78
HOOFSTUK 4: KOHERENSIE IN GESKREWE AKADEMIESE ARGUMENTE.....		79
4.1	Inleiding.....	79
4.2	Kohesie en koherensie.....	80
4.2.1	Die begrip <i>kohesie</i>	83
4.2.1.1	Grammatikale kohesie	84
4.2.1.2	Leksikale kohesie	86
4.2.2	Die begrip <i>koherensie</i>	89
4.2.2.1	Lesergebaseerde koherensie	92
4.2.2.2	Teksgebaseerde koherensie.....	94
4.2.2.2.1	Lokale koherensie	94
4.2.2.2.2	Makrostruktuur.....	95
4.2.2.2.3	Kohesie	95
4.2.2.2.4	Inligtingverspreiding.....	96
4.2.2.2.5	Metadiskoers	96
4.3	Die rol van kohesie in eksplisiete argumentatiewe koherensieverhoudinge	102

4.4	Konjunksie	104
4.5	'n Indeling van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemerkers	112
4.6	Samevatting	132
HOOFSTUK 5: NAVORSINGSMETODOLOGIE		133
5.1	Inleiding.....	133
5.2	Korpuslinguistiek: 'n Inleidende oorsig	133
5.2.1	Die begrip korpus en korpora.....	134
5.2.2	Tipes korpora.....	135
5.2.3	Die korpusgedrewe variant	136
5.2.4	Die korpusgebaseerde variant	137
5.3	Navorsingsontwerp	138
5.4	Studiepopulasie.....	139
5.5	Data-insameling.....	142
5.5.1	Skryfstukke	142
5.5.2	Vraelys	143
5.5.3	Evaluering van skryfstukke	143
5.6	Prosedure.....	144
5.6.1	Skryfstukke	144
5.6.2	Vraelys	144
5.6.3	Evaluering van skryfstukke	145
5.7	Data-analise	146
5.7.1	Skryfstukke	146

5.7.1.1	Fase 1: Handanalise deur die navorser	146
5.7.1.2	Fase 2: Hoofanalise met behulp van WordSmith 5	147
5.7.1.3	Fase 3: Evaluering van skryfstukke deur onafhanklike nasieners	150
5.7.1.4	Fase 4: Korrelasie-analise tussen Fase 2 en Fase 3	151
5.7.2	Vraelys	152
5.8	Etiese aspekte.....	152
5.9	Samevatting	153
HOOFSTUK 6: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE.....		154
6.1	Inleiding.....	154
6.2	Fase 1: Handanalise deur die navorser.....	154
6.3	Fase 2: Hoofanalise met behulp van WordSmith 5	154
6.3.1	Steekproefneming van hoëfrekwensie soekterme.....	190
6.3.2	Afsonderlike klassifikasie van die hoëfrekwensiesoekterm “of”	191
6.3.3	Frekwensie en verspreiding van kategorieë waar argumentatiewe konjunksiemerkers funksioneel gebruik is.....	191
6.3.3.1	Begroning-/redegewende kategorie	194
6.3.3.2	Bekendheidskategorie	210
6.3.3.3	Beklemtoningskategorie	212
6.3.3.4	Beperkingskategorie	217
6.3.3.5	Gevolgtrekkingskategorie	219
6.3.3.6	Omstandigheid-/gesteldsheidskategorie	223
6.3.3.7	Opeenvolgingskategorie	226
6.3.3.8	Samevattings-/opsommingskategorie	229

6.3.3.9	Skrywergesentreerde kategorie	232
6.3.3.10	Toegewende/teenstellende kategorie	236
6.3.3.11	Versterking-/sekerheidskategorie.....	240
6.3.3.12	Voorwaardelikheidskategorie.....	247
6.3.3.13	Weerhoudingskategorie.....	251
6.3.4	Samevatting	254
6.3.5	Klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers: 'n refleksie op gebruikspatrone.....	257
6.3.5.1	Argumentatiewe konjunksiemarkers wat met mekaar verwar word	258
6.3.5.1.1	Begroning-/redegewende merkers.....	259
6.3.5.1.2	Skrywergesentreerde merkers.....	260
6.3.5.1.3	Opeenvolgingsmerkers.....	262
6.3.5.1.4	Toegewende-/teenstellende merkers.....	263
6.3.5.1.5	Bekendheidsmerkers.....	263
6.3.5.1.6	Versterking-/sekerheidsmerker	264
6.3.5.1.7	Weerhoudingsmerkers.....	264
6.3.5.1.8	Gevolgtrekkingsmerkers	265
6.3.5.2	Probleme in die koherente skakeling van argumentatiewe konjunksiemarkers met voorafgaande of daaropvolgende sinne.....	266
6.3.5.3	Neweskikkende voegwoorde wat in die aanvangsposisie van sinne gebruik word	267
6.3.5.4	Die gebruik van meer as een argumentatiewe konjunksiemerker met verskillende betekenisfunksies langs mekaar in dieselfde sin	268

6.3.5.5	Die gebruik van die toegewende/teenstellende merkers <i>maar</i> en <i>egter</i> in dieselfde sin	269
6.3.5.6	Die gebruik van vergelykings wat nie bydra tot die begronding van die argument nie	270
6.3.5.7	Begroning-/redegewende merkers wat in die slot gebruik word, en op die gee van nuwe inligting dui	271
6.3.5.8	Spelfoute in die gebruik van argumentatiewe konjunksiemerke	273
6.3.5.9	Argumentatiewe konjunksiemerke wat nie deur die studiepopulasie gebruik is nie	274
6.3.6	Samevatting	278
6.3.7	Fase 3: Evaluering van skryfstukke deur onafhanklike nasieners	278
6.3.8	Fase 4: Korrelasie-analise tussen Fase 2 en Fase 3	279
6.3.8.1	Diagram van die verskillende kategorieë se gemiddeldes.....	280
6.3.8.2	Effekgroottes vir verskille tussen die groepe se gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerke kategorieë	281
6.3.8.3	Kategorieë met mediumbetekenisvolle verskille in gebruik	282
6.3.8.3.1	Begroning-/redegewende kategorie	283
6.3.8.3.2	Gevolgtrekkingskategorie	285
6.3.8.3.3	Opeenvolgingskategorie	286
6.3.8.3.4	Toegewende-/teenstellende kategorie	287
6.3.9	Gevolgtrekking.....	288
HOOFSTUK 7: VOORGESTELDE ONDERRIGAKTIWITEITE		290
7.1	Inleiding.....	290
7.2	Die ontwikkeling van onderrigaktiwiteite	290

7.3	Werkkaarte met voorgestelde aktiwiteite.....	296
7.4	Samevatting	331
HOOFSTUK 8: SAMEVATTING, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS.....		332
8.1	Inleiding.....	332
8.2	Samevatting van die studie.....	332
8.2.1	Die doel en doelwitte van die studie.....	332
8.2.2	Literatuurstudie.....	333
8.2.3	Die empiriese ondersoek	334
8.3	Beantwoording van navorsingsvrae	335
8.4	Gevolgtrekking	338
8.5	Beperkinge van die studie	338
8.6	Aanbevelings vir verdere navorsing	339
8.7	Samevatting en slot.....	340
BRONNELYS.....		341
BYLAAG A		369
BYLAAG B		383
BYLAAG C		386
BYLAAG D		398
BYLAAG E.....		400
BYLAAG F.....		401
BYLAAG G		409

Lys van Tabele

Tabel 2.1:	Taksonomie van die skryfprosesse	25
Tabel 2.2:	Die kernelemente van skryfvaardigheid.....	28
Tabel 2.3:	Die konvensies van akademiese skryfvaardigheid op universiteit.....	32
Tabel 3.1:	Genre-klassifikasie	69
Tabel 4.1:	Hyland (1998) se indeling van metadiskoers van akademiese tekste	100
Tabel 4.2:	'n Lys van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemarkers	116
Tabel 4.3:	Semantiese klassifikasie, strukturele gebruik en funksionele kategorieë van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemarkers	130
Tabel 6.1:	Die funksionele kategorieë van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemarkers	156
Tabel 6.2:	Getalle van hoëfrekwensie soekterme vir steekproefanalise	191
Tabel 6.3:	Voorkoms (aantal en persentasie) van die argumentatiewe merkers in die onderskeie kategorieë	193
Tabel 6.4:	Voorkoms (persentasie) van individuele merkers soos dit in die drie dele van die argumentatiewe skryfstukke figureer.....	193

Lys van Figure

Figuur 1.1:	Hoofstukke en hoofstuktitels	11
Figuur 2.1:	Hayes en Flower (1980) se kognitiewe model van skryf	16
Figuur 2.2:	Bereiter en Scardamalia (1987) se model van kennisrapportering	18
Figuur 2.3:	Bereiter en Scardamalia (1987) se model van kennisomvorming	19
Figuur 2.4:	Hayes (1996) se aangepaste weergawe van Hayes en Flower (1980)	21
Figuur 2.5:	Grabe en Kaplan (1996) se parameters van skryf	23
Figuur 2.6:	Hoof- en subkategorieë van die konvensies verbonde aan akademiese skryfvaardigheid op universiteit	33
Figuur 3.1:	Argumentstruktuur soos uiteengesit deur Toulmin (1958)	75
Figuur 4.1:	Die wisselwerking tussen die tekswêreld en die nielinguistiese korrelate daarvan	94
Figuur 4.2:	Crismore <i>et al.</i> (1993:47) se kategorieë van metadiskoers	98
Figuur 4.3:	Halliday en Hasan (1976) se indeling van basiese konjunksiemerkers	108
Figuur 4.4:	Quirk <i>et al.</i> (1985) se indeling van konjunksiemerkers	109
Figuur 5.1:	Voorbeeld van WordSmith se Concordance-funksie: ongesorteerde konkordansie van <i>indien</i>	148
Figuur 5.2:	Voorbeeld van WordSmith se Concordance-funksie: gesorteerde konkordansie van <i>indien</i>	149
Figuur 7.1:	Fases in die ontwikkeling van die voorgestelde aktiwiteite	292

Lys van Voorbeelde

Voorbeeld 2.1:	Algemene en spesifieke akademiese woordeskat	34
Voorbeeld 2.2:	Formele alternatiewe woorde en uitdrukkings	34
Voorbeeld 2.3:	Grammatikale korrektheid	35
Voorbeeld 2.4:	Skrywersidentiteit	38
Voorbeeld 2.5:	Subjektiewe en objektiewe taal	39
Voorbeeld 2.6:	Passiefkonstruksie	40
Voorbeeld 2.7:	Nominalisering	41
Voorbeeld 2.8:	Bronverwysings.....	43
Voorbeeld 3.1:	Genre en tekstipe	65
Voorbeeld 3.2:	Hyland (2006) se indeling van universiteitsgenres	67
Voorbeeld 3.3:	Akademiese genres	69

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 Vooruitskouing

Die studie word in hierdie hoofstuk binne konteks geplaas deur eerstens 'n agtergrond te verskaf rakende die huidige stand van eerstejaar-universiteitstudente in Suid-Afrika se skryfvaardigheid, en die belangrike rol wat hierdie vaardigheid speel in 'n geslaagde universiteitsloopbaan. Hierna word die navorsingsprobleem van die studie uiteengesit, gevolg deur die onderskeie navorsingsvrae, die navorsingsdoelstelling en -doelwitte. Hieropvolgend kom die navorsingsmetodologie, die etiese aspekte, en die bydrae van die studie aan die bod. Laastens word 'n uiteensetting verskaf van die onderskeie hoofstukke se indelings.

1.2 Kontekstualisering en probleemstelling

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel maak in die primêre en sekondêre taalkurrikulums op 'n deurlopende basis voorsiening vir die ontwikkeling en vaslegging van verskillende *skryfvaardighede* (SA, 2011a; SA, 2011b; SA, 2011c; SA, 2011d). Desnieteenstaande heers daar toenemende kommer oor eerstejaarstudente (Afrikaans en Engels) se taalvaardigheid op geskrewe vlak (Loock & De Wet, 2010:89; Van Dyk *et al.*, 2009:334). Talle akademiese artikels (o.a. Butler, 2011; Fourie, 2009; Loock & De Wet, 2010; Olivier & Olivier, 2012:31; Twalo, 2008; Van Dyk *et al.* 2007; Van Dyk *et al.* 2009; Van Rooy & Esterhuizen, 2011) en verskeie mediaberigte (o.a. De Vries, 2007; English, 2001; Geldenhuys, 2003; Lefera, 2010; Momberg, 2006; Muller, 2001; Oelofse, 2005; Rademeyer, 2001; Rademeyer, 2009; Versluis, 2005; Willemse, 2001) bevestig dat die meerderheid van eerstejaarstudente dit moeilik vind om geskrewe akademiese tekste van hoë gehalte te produseer. Die skrywers van hierdie artikels en berigte spreek hul kommer uit oor studente se foutiewe spelling, die talle grammatikale, strukturele, sintaktiese, uitdrukkings-, en redeneringsfoute wat begaan word, asook die gebruik van SMS-taal in hulle akademiese tekste.

Die blaam vir die genoemde skryffoute van eerstejaarstudente word geredelik voor die deur gelê van die huidige skoolsisteem, misleidende matrieksimbole, 'n swak leeskultuur, tegnologie (o.a. televisie, videospelletjies, e-pos, selfone, MXit, Facebook en Twitter), asook globalisering (Geldenhuys, 2003; Loock & De Wet, 2010; Pretorius, 2005). Tog blyk die klagtes oor eerstejaarstudente se gebrekkige akademiese skryfvaardigheid, en die soeke na die oorsake daarvan, nie beperk te wees tot die nuwe millennium nie. Geldenhuys (2003:109-111) wys

daarop dat uitsprake van ontevredenheid en kommer so ver terug dateer as 1959 met 'n klagte in *Die Huisgenoot* van 16 Januarie 1959:

'n Groot aantal van die eerstejaars hanteer die taalinstrument op 'n manier wat ons nie anders as skrikwekkend kan noem nie. Uit hul taalgebruik moet mens aflei dat hulle nog nie weet hoe om te redeneer en suiwer te dink nie. 'n Mens vra jou dikwels af hoe dit gekom het dat sulke mense in die hoogste eksamen van die skool geslaag het, gesien veral dat die goeie gebruik van die twee landstale 'n eerste vereiste vir die kandidaat is om te kan slaag.

Ná 1959 is daar 'n merkbare toename in uitsprake met 'n soortgelyke trant¹. Duidelik is die *probleme* wat Suid-Afrikaanse universiteite met die skryfwerk van eerstejaarstudente ervaar, nie 'n probleem wat eers onlangs (met o.a. die verbetering van tegnologie of die verandering van 'n skoolsisteem) te voorskyn gekom het nie, maar eerder 'n *universele* probleem wat reeds oor etlike jare strek (Van Rooy, 2013). Onbevredigende skryfwerk blyk dus 'n algemene probleem onder eerstejaarstudente te wees, en ook 'n algemene bron van kommer onder universiteitsdosente. Aangesien hierdie *probleem* hoofsaaklik eers op universiteit manifesteer, kan daar van die standpunt uitgegaan word dat die taalkurrikulums van skole hoofsaaklik daarop gerig is om 'n leerder by te staan in die ontwikkeling van skryfvaardighede wat nodig is om op skoolvlak suksesvol te kan skryf. Derhalwe behoort skryfvaardigheidsontwikkeling ook op universiteit aandag te geniet.

Aangesien die taalgebruik, doel en kompleksiteit van skryf op skool en universiteit grotendeels van mekaar verskil (Carstens, 2008:82; Creme & Lea, 2003:2; Murray & Moore, 2006:xi; Ravelli & Ellis, 2004:3), behoort Suid-Afrikaanse universiteite 'n voortgesette bydrae te lewer tot die ontwikkeling van eerstejaarstudente se geskrewe akademiese diskoersvaardighede. Deur voort te bou op die skryfvaardighede wat reeds in die primêre en sekondêre skoolfasies onderrig en bemeester is, kan eerstejaarstudente vroegtydig in staat gestel word om aan al die gebruikelike standaarde van geskrewe akademiese diskoersvoering te voldoen.

Die voorgenoemde aannames word verder ondersteun deur die hernude klem wat geplaas word op die belangrike wisselwerking tussen akademiese skryfvaardigheid en akademiese sukses op universiteit. Giridharan (2012:579) wys daarop dat die kwaliteit van 'n geskrewe akademiese teks nie net 'n individu se vakkundigheid kommunikeer nie, maar terselfdertyd ook dien as

¹ Geldenhuys (2003) wys daarop dat soortgelyke kommer uitgespreek word in Jooste (1969), Venter (1964) en Webb (1991).

voorspeller van 'n persoon se akademiese sukses. Aangesien studente grotendeels op grond van hul geskrewe tekste (o.a. verskillende soorte essays, geskrewe klasopdragte, en geskrewe antwoorde in toetse en eksamens) se inhoud en kwaliteit geassesseer word, wys Van Dyk *et al.* (2009:334) daarop dat taal- en skryfvaardigheid 'n pertinente rol speel in akademiese prestasie. Hierdie interafhanklikheid van skryfvaardigheid en akademiese welslae word nie net deur Van Dyk *et al.* beklemtoon nie, maar ook deur talle ander navorsers op die gebied van akademiese skryfvaardigheid (o.a. Barrass, 1995; Butler, 2006; Clark *et al.*, 2002; Geiser & Studley, 2001; Hammann, 2005; Hyland, 2006; Miller 1997; Mitchell 1999; Murray & Moore, 2006; Naudé *et al.*, 2011; Olson, 2008; Orr, 1995; Paxton, 1995; Van De Poel & Gasiorek, 2012a; Van Dyk & Weideman, 2004; Weideman, 2003; Weideman, 2007).

Die verband tussen taalvaardigheid, die skryf van akademiese tekste, en akademiese sukses kan teruggevoer word na Vygotsky (1978) se beskouing oor taal en kognitiewe ontwikkeling. Vygotsky (1978) gaan uit van die standpunt dat sosiale interaksie 'n sentrale rol speel in die ontwikkeling van taal en kognisie (Henrico, s.a.:8; Veldsman, 2011:31). Volgens hierdie siening vind die aanleer en bemeestering van taal plaas binne 'n bepaalde kulturele konteks wat die individu in staat stel tot kritiese denke en sinvolle redenasies binne daardie spesifieke sosiale konteks (Henrico, s.a.:9). Aangesien die universiteit 'n *nuwe* sosiale omgewing is, met *eiesoortige* konvensies en norme aangaande geskrewe diskoersvoering², behoort *skryf* op universiteit steeds as geletterdheidspraktyk hanteer te word, en deel te vorm van die onderrig-leer-proses (vgl. 2.5 en Hoofstuk 3). Hierdie standpunt word ook deur Van de Poel en Gasiorek (2012b:59) ondersteun wanneer hulle daarop wys dat:

Complex social activities like transferring and demonstrating learning, constructing knowledge and disseminating ideas heavily rely on language; language is also the means through which people form personal as well as professional identities. Thus academic language in use constructs the social reality of the academic community... To engage with and integrate themselves into academic culture, students need to understand what “academic culture” entails.

Om deel te word van 'n universiteitskultuur behels dus volgens Van de Poel en Gasiorek 'n akkulturasieproses waartydens die *nuwe* sosiale omgewing se norme, standaarde, waardes, veronderstellings, gedrag, prosedures en linguistiese vorme aangeleer word. Daar kan daarom

² In Hoofstuk 2 word die konvensies verbonde aan akademiese skryfvaardigheid op universiteit uiteengesit, en in Hoofstuk 3 word die aard van geskrewe diskoers binne 'n universiteitskonteks in meer detail bespreek.

nie sonder meer aanvaar word dat eerstejaarstudente voldoende kennis het aangaande geskrewe akademiese diskoersvoering, en dat hul direk ná hul skoolopleiding oor die vaardigheid sal beskik om hierdie diskoers in hul skryfwerk te kan toepas nie (Carstens, 2008:82; Van de Poel & Gasiorek, 2012b:60). Akademiese skryfvaardigheid kan slegs bemeester word deur middel van doelbewuste, praktiese oefening en deurlopende ondersteuning (Grabe & Kaplan, 1996:6). Aansluitend hierby wys Candlin *et al.* (1998), Ganobscik-Williams (2004), en Mitchell (1999) daarop dat *lees* en *skryf* twee aspekte is wat nie sosiaal natuurlik ontwikkel nie, maar eerder 'n kulturele vaardigheid is wat as sodanig hanteer moet word, en daarom behoort dit ook deel te vorm van 'n onafgebroke onderrig- en leerproses (vgl. ook Barton & Ivanic, 1991; Orr, 1995; Street 1993; Williams, 1991).

Dat die meerderheid Afrikaanssprekende eerstejaarstudente nie oor die vaardigheid beskik om akademiese tekste (wat aan die gebruikelike norme en konvensies van akademiese diskoersvoering voldoen) in Afrikaans te produseer nie, kan deur die navorser van die huidige studie bevestig word. In die onderrig van *Akademiese Geletterdheid* sedert 2007 aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus, het die navorser gevind dat veral die *argumentatiewe* tekste van eerstejaarstudente talle leemtes en foute toon ten opsigte van *die gebruik van formele taal, georganiseerde en vloeiende taal, en die logiese uiteensetting van idees*. Derhalwe voldoen hulle geskrewe argumente nie aan die vereistes van die akademiese diskoersgemeenskap nie, en ontvang hulle dienooreenkomstig ook onbevredigende assesseringspunte.

Hierdie leemtes en foute dui daarop dat Afrikaanssprekende eerstejaarstudente steeds op universiteit verdere skryfvaardigheidsontwikkeling nodig het, aangesien hulle nog nie genoegsaam bewus is van die onderstaande aspekte rakende *skryf* en *argumentatiewe teksproduksie* binne 'n universiteitskonteks nie:

- Geskrewe tekste op universiteit word deur 'n spesifieke manier van uitdrukking gekenmerk. Dit behoort aan die spesifieke eienskappe van geskrewe akademiese diskoersvoering te voldoen, alvorens dit deur die akademiese diskoersgemeenskap as korrek aanvaar sal word.
- Genres en tekstipes word binne 'n universiteitskonteks ingedeel op grond van die spesifieke doel, sosiale konteks en gehoor. Daarom is kennis aangaande die funksie, struktuur, inhoud, en linguistiese eienskappe van die verskillende genres en tekstipes nodig, alvorens

dit korrek gekonstrueer en geproduseer kan word, en deur die akademiese diskoersgemeenskap goedgekeur sal word.

- Kennisverwerwing en kritiese denkvaardighede word op universiteit hoofsaaklik getoets aan die hand van argumentatiewe diskoers. Om dié rede behoort 'n skrywer kennis te dra van die oorhoofse en interne struktuur van 'n geskrewe argument.
- 'n Teks behoort te getuig van logiese samehang en dienoooreenkomstig ook as 'n logiese eenheid deur die leser ervaar te word. Dit hou verband met die *kohesie* en *koherensie* van 'n teks. Derhalwe behoort die skrywer kennis te hê van onder andere die verskillende argumentatiewe konjunksiemarkers wat gebruik kan word om koherensieverhoudinge in 'n argument te bewerkstellig.

Uit die literatuur blyk dit dat daar weinig navorsing gedoen is oor die wyse waarop *Afrikaanssprekende* eerstejaarstudente konjunksiemarkers gebruik, ten einde koherensie in hulle geskrewe argumente te bewerkstellig. 'n Uitgebreide ondersoek en analise van hierdie merkers is nodig ten einde vas te stel watter struikelblokke eerstejaarstudente ervaar in die skryf van 'n koherente akademiese argument. Dienoooreenkomstig kan voorbeelde van onderrigaktiwiteite voorgestel word wat hulle vaardigheid in die skryf van akademiese argumente ná hul skoolopleiding verder kan vorm en ontwikkel. Hierdeur kan die leemtes ten opsigte van *koherensie* in akademiese skryfwerk reeds aan die begin van universiteitstudie moontlik verminder word, die bestaande gaping wat tans ten opsigte van navorsing oor die onderwerp van hierdie studie bestaan, gevul word, en kan die koherensieleemtes wat studente se akademiese skryfwerk in latere jare van hul studies toon (vgl. o.a. Casanave & Hubbard, 1992; Esterhuizen, 2001; Naidoo & Tshivhase, 2003; Butler, 2006; Charles, 2007) moontlik verminder word.

1.3 Navorsingsvrae

Die navorsingsvrae kan soos volg geformuleer word:

- Wat is die aard van skryfvaardigheid en spesifiek akademiese skryfvaardigheid?
- Wat behels *diskoers*, *diskoersgemeenskap* en *geletterdheid* binne 'n universiteitskonteks?
- Wat behels die oorhoofse en interne struktuur van 'n geskrewe akademiese argument?

- Watter tipe argumentatiewe konjunksiemerke kan oor al drie die dele van 'n argument gebruik word, ten einde koherensie tussen al die komponente daarvan te bewerkstellig?
- Watter tipe argumentatiewe konjunksiemerke word spesifiek deur Afrikaanssprekende eerstejaarstudente gebruik om 'n logiese, koherente argument te bewerkstellig?
- Wat is die frekwensie in die gebruik van hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerke?
- Word hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerke korrek gebruik volgens hulle semantiese klassifikasie en funksie?
- Watter onderrigaktiwiteite kan voorgestel word om koherensie in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente te verbeter, en hulle skryfvaardigheid na skoolopleiding verder te vorm en te ontwikkel?

1.4 Navorsingsdoelstelling en -doelwitte

1.4.1 Doelstelling

Die doel van hierdie studie is om Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente te analiseer, ten einde die mate waartoe koherensie daarin figureer vas te stel. Daar word spesifiek ondersoek ingestel na die *tipe* argumentatiewe konjunksiemerke wat deur hulle gebruik word, asook die *frekwensie* daarvan. Verder word daar ondersoek ingestel na die *wyse* waarop die bepaalde argumentatiewe konjunksiemerke gebruik word, en of hierdie manier van gebruik enige invloed het op die koherensie van die argument. Op hierdie wyse kan eerstejaarstudente se akademiese skryfvaardighede ná hul skoolopleiding steeds verder gevorm en ontwikkel word, en die geïdentifiseerde tekortkominge ten opsigte van koherensie in hulle skryfwerk moontlik verminder word.

1.4.2 Doelwitte

Die doelwitte van hierdie studie is om:

- die aard van skryfvaardigheid en spesifiek akademiese skryfvaardigheid vas te stel;
- die sosiale gesitueerdheid van akademiese skryfvaardigheid te ondersoek deur begrippe soos *diskoers*, *diskoersgemeenskap* en *geletterdheid* toe te lig;

- aan te toon wat die oorhoofse en interne struktuur van 'n geskrewe akademiese argument presies behels;
- die verskillende tipes argumentatiewe konjunksiemerkerers wat oor al drie die dele van 'n argument gebruik kan word ten einde koherensie tussen al die komponente daarvan te bewerkstellig, te identifiseer;
- vas te stel watter tipe argumentatiewe konjunksiemerkerers spesifiek deur Afrikaanssprekende eerstejaarstudente gebruik word om 'n logiese, koherente argument te bewerkstellig;
- die frekwensie in die gebruik van hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerkerers vas te stel;
- vas te stel of hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerkerers korrek gebruik word volgens hulle semantiese klassifikasie en funksie; en
- voorbeelde van onderrigaktiwiteite voor te stel wat die koherensie in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente moontlik kan verbeter. Dit sal gedoen word met inagneming van die *NQF 5-vlakbeskrywer* (SA, 2006) wat bepaal dat eerstejaarstudente oor die vermoë moet beskik om inligting op 'n koherente wyse te kan kommunikeer, deur gebruik te maak van die basiese konvensies verbonde aan geskrewe akademiese/professionele diskoers.

1.5 Navorsingsmetodes

In hierdie studie word daar gebruik gemaak van 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

1.5.1 Literatuurstudie

'n Toepaslike, in-diepte-literatuurstudie rakende die terrein van ondersoek sal gedoen word om die mees aanvaarbare en heersende beskouings oor die aard van skryfvaardigheid “en spesifiek akademiese skryfvaardigheid” in te win; die sosiale gesitueerdheid van geskrewe diskoers binne 'n universiteitskonteks toe te lig; die aard van koherensie in geskrewe akademiese argumente te ondersoek; en 'n toepaslike analiseraamwerk op te stel waarvolgens die funksionele gebruik van argumentatiewe konjunksiemerkerers in die geskrewe argumente van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente ontleed kan word.

1.5.2 Empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek behels die insameling en analise van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se argumentatiewe skryfstukke. Verder behels die ondersoek die invul van 'n biografiese vraelys deur die betrokke studente, en die verwerking daarvan.

1.5.2.1 Navorsingsontwerp

Die empiriese ondersoek vind plaas binne die bestek van korpuslinguistiek. Korpuslinguistiek word in hierdie studie gesien as 'n *metode* waarvolgens geskrewe tekste ontleed kan word. Daarom word 'n korpusgebaseerde navorsingsontwerp, wat ooreenstemming toon met 'n nie-eksperimentele eenmalige dwarsnitopname gebruik. Die kwantitatiewe ontledingstegniek daarvan dien as hooftokus van die empiriese ondersoek.

1.5.2.2 Studiepopulasie

Die studiepulasie het bestaan uit Afrikaanssprekende eerstejaarstudente wat in 2010 ingeskryf was vir hul tersiêre studie aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Sewehonderd een-en-dertig studente wat die verpligte Afrikaanse Akademiese Geletterdheidsmodule in die eerste semester van 2010 moes neem, het aan die studie deelgeneem.

1.5.2.3 Data-insameling

1.5.2.3.1 Skryfstukke

'n *Leerderkorpus* van argumentatiewe tekste is ingesamel ten einde 'n rekenaarmatige ontleding te doen van die argumentatiewe konjunksiemerkers wat eerstejaarstudente funksioneel gebruik om tekskoherensie te bewerkstellig. Die onderwerpe (vgl. 5.5.1) waaroor die studente kon skryf, was resente onderwerpe in die media, en daarom kon die studente daarby aansluiting vind. Elke student het vier onderwerpe ontvang (vgl. 5.6.1 en Bylaag C), en het dus 'n keuse gehad waaroor hy/sy graag wou skryf.

1.5.2.3.2 Vraelys

'n Vraelys (vgl. 5.5.2 en Bylaag B) is in die huidige studie gebruik om inligting oor die studiepulasie se biografiese besonderhede te versamel. Hierdie inligting is gebruik om 'n profiel van die studiepulasie te kon saamstel (vgl. 5.4).

1.5.2.3.3 Evaluering van skryfstukke

Die argumentatiewe skryfstukke is, bo en behalwe die rekenaarmatige ontleding met behulp van WordSmith 5, ook deur drie onafhanklike nasieners geëvalueer. Die inligting wat hierdeur ingesamel is, is gebruik om statistiese verbande met die rekenaarmatige analise se resultate te kon aandui.

1.5.2.4 Prosedure

1.5.2.4.1 Skryfstukke

Argumentatiewe skryfstukke is aan die begin van die akademiese jaar in 2010 ingesamel. Elke student kon uit tien verskillende onderwerpe kies waaroor hy/sy graag wou skryf. Die skryfstukke is tuis voltooi, en in elektroniese formaat ingedien (vgl. 5.6.1).

1.5.2.4.2 Vraelys

Die vraelys met betrekking tot die studiepopulasie se biografiese besonderhede is opgestel met behulp van insigte wat verkry is vanuit Maree en Pietersen (2010:158-170), en konsultasies met Statistiese Hulpdienste (Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus) (vgl. 5.6.2).

1.5.2.4.3 Evaluering van skryfstukke

Die skryfstukke is deur drie onafhanklike nasieners geëvalueer aan die hand van 'n analitiese nasienskema (vgl. 5.6.3 en Bylaag D).

1.5.2.5 Data-analise en interpretasie

1.5.2.5.1 Skryfstukke

Die analise van die skryfstukke en die interpretasie van die onderskeie datastelle het plaasgevind aan die hand van vier fases (vgl. 5.7.1). Hierdie fases het (1) 'n handanalise deur die navorser behels, (2) 'n hoofontleding met behulp van WordSmith 5, (3) evaluering deur onafhanklike nasieners, en (4) 'n korrelasie-analise tussen fase 2 en fase 3.

1.5.2.5.2 Vraelys

Die voltooide vraelys is deur Statistiese Hulpdienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus verwerk (vgl. 5.7.2).

1.6 Etiese aspekte

Die navorser was bewus van die etiese kwessies verbonde aan die studie, en daarom is die nodige prosedures soos vereis deur die Noordwes-Universiteit gevolg (vgl. 5.8).

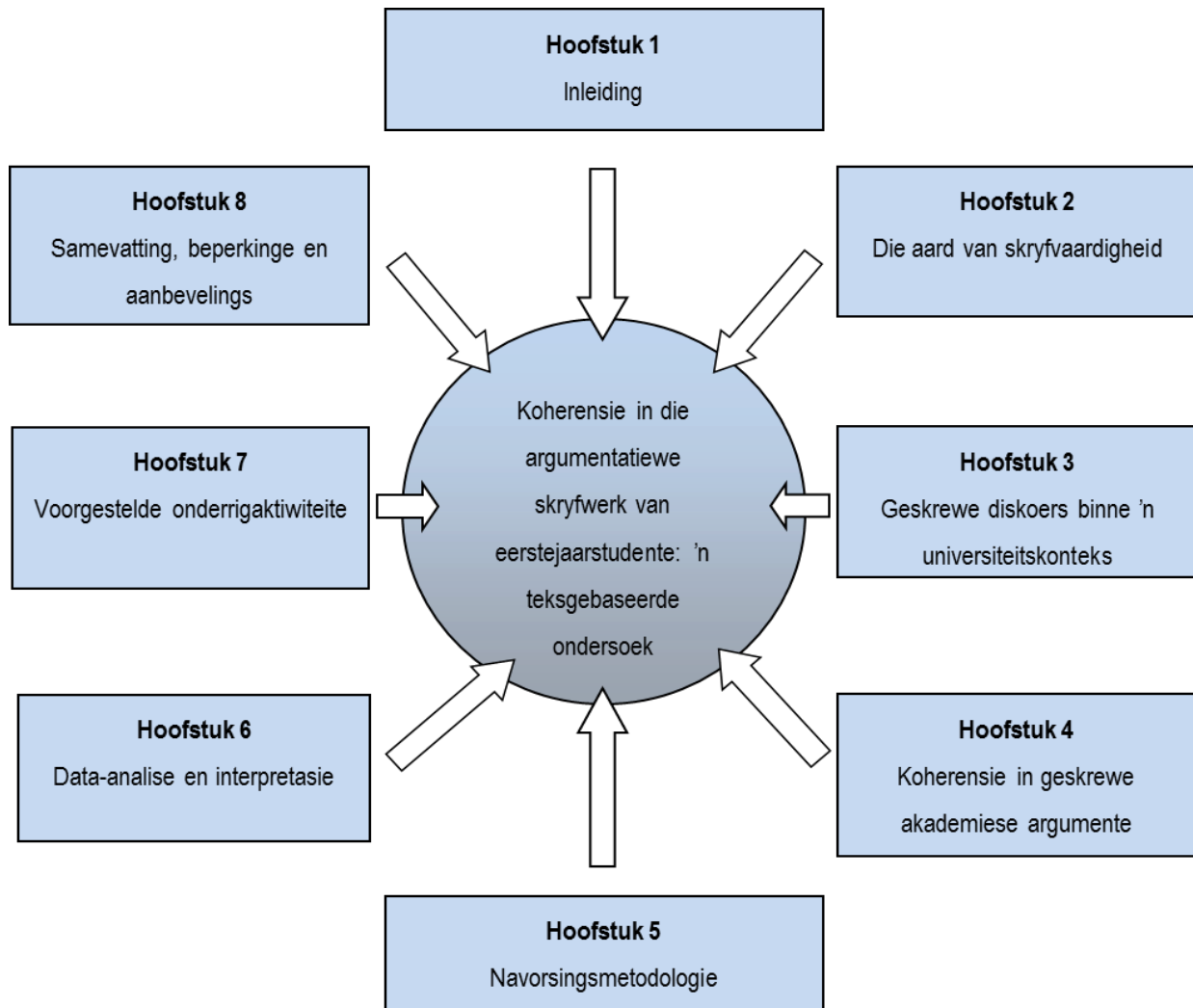
1.7 Bydrae

Aangesien die *koherensie-leemtes* teenwoordig in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se argumentatiewe skryfstukke aan die begin van hul universiteitstudie nog nie vantevore oor 'n breë studiepulasie ondersoek is nie, sal hierdie studie moontlik 'n bydrae kan lewer tot die verdere ontwikkeling van sodanige studente se *argumentatiewe* skryfvaardighede ná hulle skoolopleiding.

1.8 Indeling van die studie

In Hoofstuk 2 word die aard van skryfvaardigheid en spesifiek akademiese skryfvaardigheid ondersoek en uiteengesit. In Hoofstuk 3 word ondersoek ingestel na die sosiale gesitueerdheid van geskrewe diskoers binne 'n universiteitskonteks, met spesifieke verwysing na die belangrike rol wat koherente geskrewe argumente binne 'n universiteitskonteks speel. Die belangrikheid van koherensie in akademiese argumentvoering word hierna verder toegelig in Hoofstuk 4, waarna 'n werksdefinisie vir hierdie studie geformuleer word, en 'n raamwerk vir die analise van argumentatiewe tekste saamgestel word. In Hoofstuk 5 word die navorsingsmetodologie uiteengesit, waarna die data-analise en interpretasie van die resultate in Hoofstuk 6 aan die bod kom. Enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite wat gebruik kan word vir die verdere ontwikkeling van koherensievaardighede op universiteit, word hierna in Hoofstuk 7 aangebied. Hoofstuk 8 word gewy aan 'n samevatting van die studie, beantwoording van die navorsingsvrae, die beperkinge van die studie, en aanbevelings vir verdere navorsing.

In die onderstaande figuur (Figuur 1.1) word die studie ingedeel volgens hoofstukke en hoofstuktitels.



Figuur 1.1: Hoofstukke en hoofstuktitels

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN SKRYFVAARDIGHEID

2.1 Inleiding

Die kompleksiteit van skryfvaardigheid word in die literatuur geïllustreer deur die moeilike definieerbaarheid van die term *skryf*, asook die diverse perspektiewe oor *skryfvaardigheidsontwikkeling* (Freedman *et al.*, 1987:3; Grabe & Kaplan, 1996; Nystrand, 2006:21). *Skryf* is 'n polisemiese woord wat volgens Tolchinsky (2006:83) onder andere kan verwys na die *aanbring* van letters op 'n oppervlak, 'n lettersisteem wat gebruik word om 'n taal *op te teken*, asook na die *samestelling* van verskillende tekstipes. Hoewel *skryf* nie afgepen kan word tot een betekenis nie, toon die werkwoorde (*aanbring*, *op te teken*, *samestelling*) binne hierdie verskillende betekenismoontlikhede daarop dat *skryf* 'n *proses* impliseer (Tolchinsky, 2006:83).

Hierdie proses is 'n doelbewuste handeling (Nelson, 2008:439) wat gepaard gaan met die skrywer se vaardigheid om kommunikasie op 'n kunsmatige, bewustelike, en reflektiewe wyse te bewerkstellig (Hidi & Boscolo, 2006:152; Ong, 1979:2-3). In 'n geletterdheidskultuur waar intellektuele aktiwiteite 'n sentrale rol speel, en geskrewe kennisprodusering en -transformering 'n integrale deel vorm van selfpersepsie, voortbestaan en nalating, speel die bewustelike aanleer van hierdie vaardigheid 'n sleutelrol in onderwys en opleiding (Freedman *et al.*, 1987:3-4; Hamilton & Pitt, 2009:68; Malcolm, 1999:122; Ong, 1979:3,6; Ong, 1982:83; Prior & Lunsford, 2008:90). Universiteite as geletterdheidsinstellings vorm derhalwe belangrike hoekstene vir die verdere ontwikkeling van studente se skryfvaardighede, ten einde hulle in staat te stel om as volwaardige lede binne 'n geletterdheidsgemeenskap te funksioneer.

Die doel van hierdie hoofstuk is om uit die literatuur prominente modelle oor die skryfproses te evalueer, en die kernmodel/-le wat die hoofdoel (vgl. 1.4) van hierdie studie reflekteer, te identifiseer. Voortvloeiend hieruit kan die kernelemente van skryfvaardigheid geïdentifiseer word, waarna die konvensies verbonde spesifiek aan *akademiese* skryfvaardigheid bepaal kan word. Hieropvolgend kan die implikasies wat die geïdentifiseerde model/-le inhou vir die verdere verloop van hierdie studie en die verdere ontwikkeling van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se *akademiese* skryfvaardigheid ná hul skoolopleiding vasgestel word.

2.2 Relevante modelle van skryf

Om skrywers te begelei in die wyse waarop daar met 'n afwesige en soms onbekende gehoor gekommunikeer word, het navorsers deur die jare talle pogings aangewend om 'n beter begrip te verkry aangaande skryf en die onderrig daarvan. Voortvloeiend hieruit word die literatuur oor skryfvaardigheidsontwikkeling gekenmerk deur drie prominente navorsingstradisies, naamlik die **tekstuele** eienskappe van die eindproduk (produkmodelle), die **kognitiewe** prosesse betrokke by skryf (prosesmodelle), en die **sosiale of kulturele** konteks waarbinne skryf plaasvind (sosio-kulturele/kontekstuele modelle) (Freedman *et al.*, 1987:1; Haswell, 2008:331).

2.2.1 Produkmodelle

Tot ongeveer die middel van die 1970's, is daar hoofsaaklik gefokus op die kwaliteit van die eindproduk, oftewel die reeds geproduseerde teks (Freedman *et al.*, 1987:1). Hillocks (2008:316) wys daarop dat die periode waar produkmodelle die algemeen aanvaarde benadering tot skryf vorm, gekenmerk word deur die veronderstelling dat skryfvaardigheid gepaard gaan met algemene kennis rakende 'n paar basiese beginsels van taalgebruik, en dat hierdie beginsels toegepas kan word op enige tipe skryfwerk. Die skrywer word deur hierdie modelle bewusgemaak van die basiese kenmerke van tekste, en die organisering daarvan (Badger & White, 2000:153). Hillocks (2008:316) noem ook dat die klem hier spesifiek op die *vorm* en die *hoe* van die skryfstuk val, en dat die kwaliteit van die finale geskrewe teks ook daarvolgens geëvalueer word. Geskrewe tekste word dus primêr beskou as artefakte van "korrekte" vorm en struktuur (Candlin & Hyland, 1999:6; Grabe & Kaplan, 1996:85; Hyland, 2002a:7,8).

Die kwaliteit van 'n geskrewe teks word gekoppel aan die korrektheid in die gebruik van taalkundige aspekte soos grammatika, woordeskat en styl (Badger & White, 2000:153; Butler, 2006:58; Hinkel, 2004:8; Townsend, 2010:32; White, 1993:111). Om geskrewe tekste te produseer wat aan hierdie standaarde van korrektheid voldoen, word skryfonderrig gekoppel aan 'n voorbeeld van die doelteks (Nystrand, 2006:11). Derhalwe word hierdie benadering volgens Badger en White (2000:153) beskou as 'n vorm van nabootsing, aangesien die teksvorm vooraf aan skrywers voorsien word, waarna die inskerping van skryfvaardighede gepaardgaan met gekontroleerde en begeleide skryfsessies.

Kritiek teenoor produkmodelle dui daarop dat dit die vorm en taal van 'n teks oorbeklemtoon (Butler, 2006:57), terwyl belangrike vaardighede soos onder andere teksbeplanning verlore

gaan (Badger & White, 2000:157). Badger en White (2000:157) asook Townsend (2010:31) argumenteer verder dat hierdie modelle skryf verwyder van die doel, leser en konteks wat daartoe aanleiding gee dat verwerfde kennis en vaardighede van skrywers en lesers onderskat word.

Ten spyte van hierdie kritiek toon Badger en White (2000:157) aan dat produkmodelle wel 'n positiewe bydrae lewer tot skryfvaardigheid. Die gebruik daarvan kweek by skrywers 'n bewustheid van die belangrike rol wat *taalkundige* kennis speel by die produsering van aanvaarbare tekste.

2.2.2 Prosesmodelle

Gedurende die 1970's verskuif die navorsingsfokus na die verskillende prosesse wat betrokke is by skryf (Freedman *et al.*, 1987:1). Prosesmodelle beskou skryf as 'n reeks oorvleuelende aktiwiteite wat verband hou met kritiese denke en die oplossing van probleme (White, 1993:111). Hierdie periode word gekenmerk deur pogings om die verskille tussen ervare skrywers en onervare skrywers uit te lig, asook om die verskillende faktore wat betrokke is by die skryfproses vas te stel en te beskryf (Weigle, 2002:23). Voortvloeiend uit hierdie navorsing, bestaan daar tans verskeie modelle waarin die kognitiewe prosesse wat betrokke is by skryf, aangetoon word (Archibald & Jeffery, 2000:2; Hattingh, 2009:93).

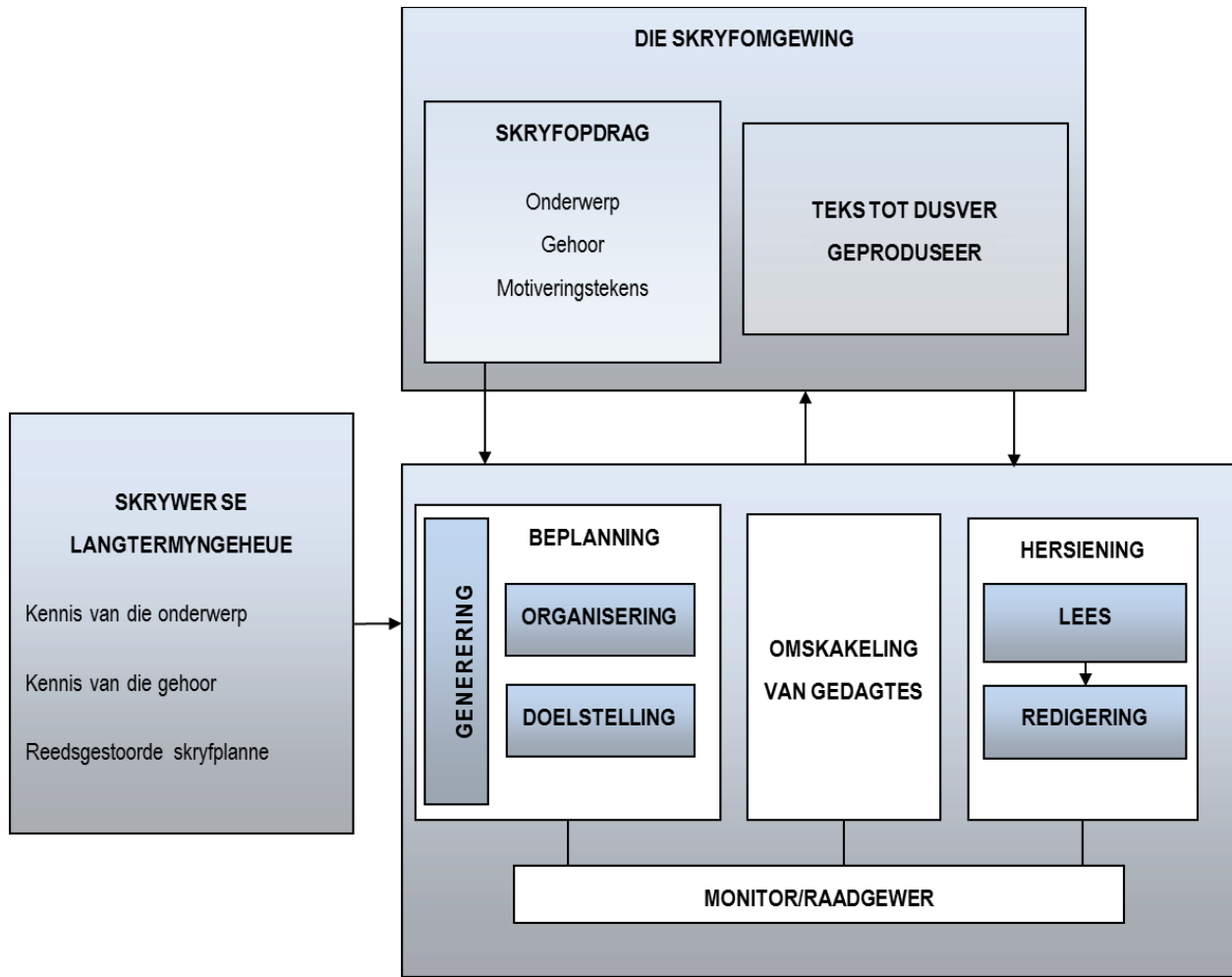
'n Basiese kognitiewe model wat 'n beter verstaanbaarheid van die sleutelstappe en denkpatrone wat tydens die skryfproses aanwesig is, teweeg gebring het (McCutchen *et al.*, 2008:451), is dié van Hayes en Flower (1980) (sien Figuur 2.1). Hierdie model is ontwikkel deur 'n protokolanalise waartydens skrywers se kognitiewe handelinge beskryf is terwyl hul besig was om 'n teks te produseer (Butler, 2006:60; Nystrand, 2006:18; Townsend, 2010:33). Hayes en Flower (1980) het na aanleiding hiervan die skryfproses in drie hoofkomponente, wat deurentyd in wisselwerking met mekaar optree, verdeel (Archibald & Jeffery, 2000:2; Evensen, 1996:93; Weigle, 2002:23). Hierdie hoofkomponente is die (1) *composing processor* (skeppingsproses/skryfproses), (2) *task environment* (die skryfopdrag en die geproduseerde teks) en (3) *the writer's long-term memory* (kennis aangaande die onderwerp, die gehoor, én die skrywer se gestoorde skryfplanne).

Tydens die *skeppingsproses/skryfproses* maak die skrywer gebruik van drie subprosesse/submetodes (Grabe & Kaplan, 1996:91-92; Weigle, 2002:24) wat *beplanning*, *omskakeling van gedagtes* tot 'n geskrewe teks, en die *hersiening* van die betrokke teks behels.

Hierdie hersieningsfase kan volgens Butler (2006:61) etlike kere plaasvind alvorens 'n skrywer se teks as geskik en aanvaarbaar beskou word. Skryf behels daarom 'n nie-lineêre, nie-opeenvolgende, rekursiewe proses (Grabe & Kaplan, 1996:91-92; Hattingh, 2009:93; McCutchen *et al.*, 2008:451; Nelson, 2008:436; Weigle, 2002:24), en dit is juis as gevolg van hierdie rekursiewe aard (wat reeds in 1971 deur Emig se protokolanalise, *The Composing processes of twelfth graders*, uitgewys is) dat *skryf-as-'n-proses* gesien word as 'n doelgerigte en interaktiewe skeppingsproses, terwyl die *proses van skryf* meer omvattende stappe van beplanning, skryf, hersiening en redigering behels (Butler, 2006:62; Hattingh, 2009:93).

Kritiek wat teenoor die model van Hayes en Flower (1980) gehuldig word, wys daarop dat hierdie model nie toon *hoe* teksinhoud gekonstrueer word nie, en ook nie aandui watter linguistiese beperkinge van toepassing kan wees tydens hierdie konstruksie nie. Voorts word daarop gewys dat protokolanalises slegs sekere aspekte kan uitlig van wat skrywers doen, en daarom nie as 'n primêre bron gebruik kan word vir die algehele skryfproses nie (Grabe & Kaplan, 1996:91-92).

Die waarde van hierdie model is daarin geleë dat dit skryf as 'n doelgedrewe aktiwiteit aantoon, en ook klem lê op die verskil wat daar tussen die skryfwyse van ervare skrywers teenoor die van onervare skrywers bestaan (Grabe & Kaplan, 1996:91). Hierbenewens is Weigle (2002:23-24) ook van mening dat hierdie model belangrike insig bied in die wyse waarop die skryfproses meer effektief onderrig kan word (Weigle, 2002:23-24).



Figuur 2.1: Hayes en Flower (1980) se kognitiewe model van skryf

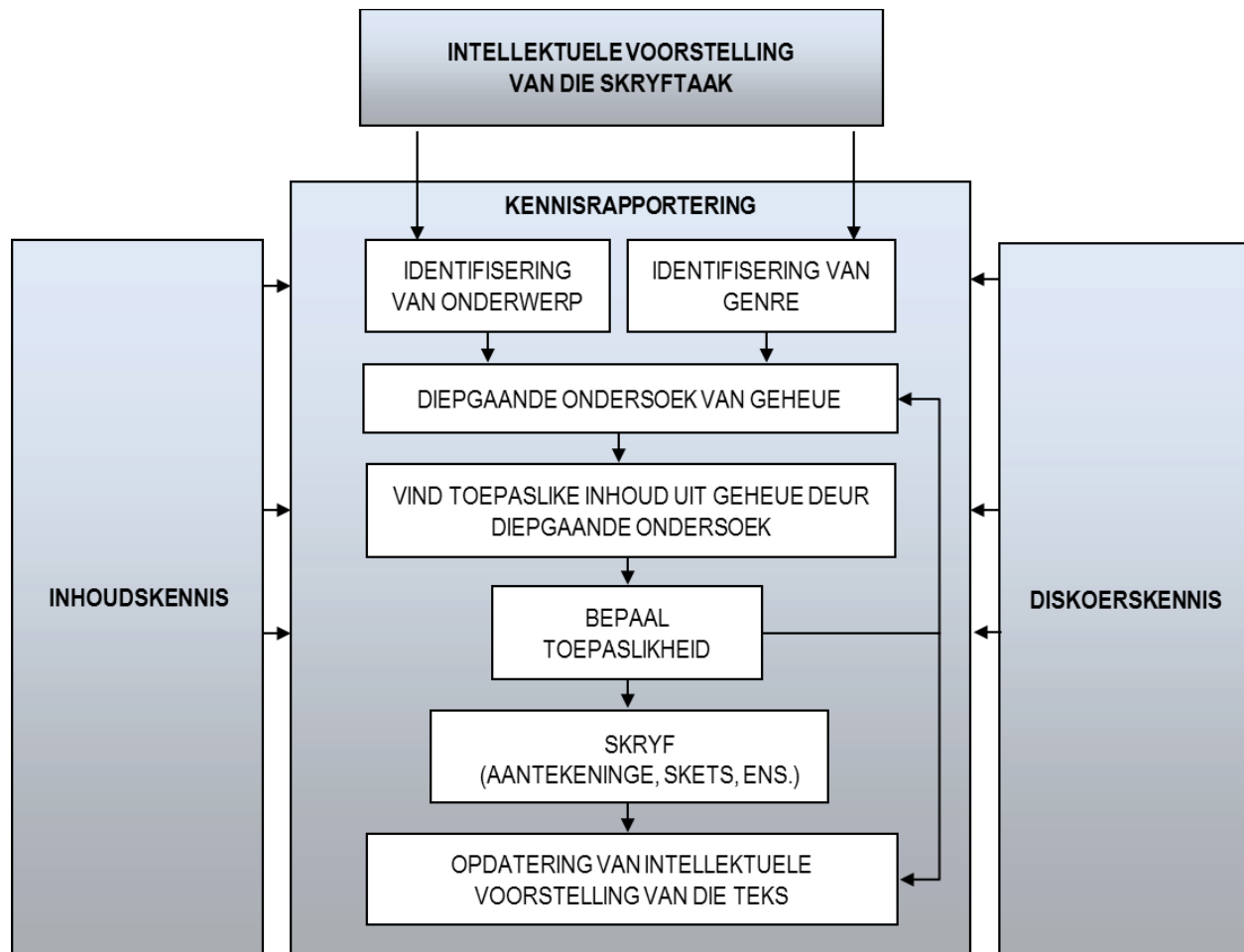
Navorsing wat ongeveer in dieselfde dekade as Hayes en Flower (1980) verskyn het, en wat ook as toonaangewend beskou word, is die werk van Bereiter en Scardamalia (1987). Hierdie navorsers onderskei tussen die skryfstrategieë van minder ervare skrywers en dié van meer ervare skrywers (Hattingh, 2009:92; Hylanda, 2002:28; McCutchen *et al.*, 2008:452). Weigle (2002:31) wys daarop dat hierdie model op 'n paradoks gebou is, aangesien Bereiter en Scardamalia (1987) van mening is dat enige persoon binne 'n geletterde gemeenskap, in staat is om te leer om te skryf so goed as wat hy/sy kan praat, maar dat vaardigheid in skryf slegs deur ingewikkelde, en intensiewe leerprosesse verkry kan word (vgl. 1.2). Hierdie siening vind ook aansluiting by Ong (1979:1-2) wat argumenteer dat die vaardigheid om te praat in alle kulture deur alle persone aangeleer kan word wat nie fisiologiese of psigologiese belemmering ervaar nie. Hy (Ong, 1979:1-2 en Ong, 1982:78) argumenteer verder dat praat deel vorm van

die mens se onbewuste, terwyl die vaardigheid om te skryf baie nou verweef is met 'n persoon se verbeelding van wat 'n geskrewe teks veronderstel is om daarna uit te sien.

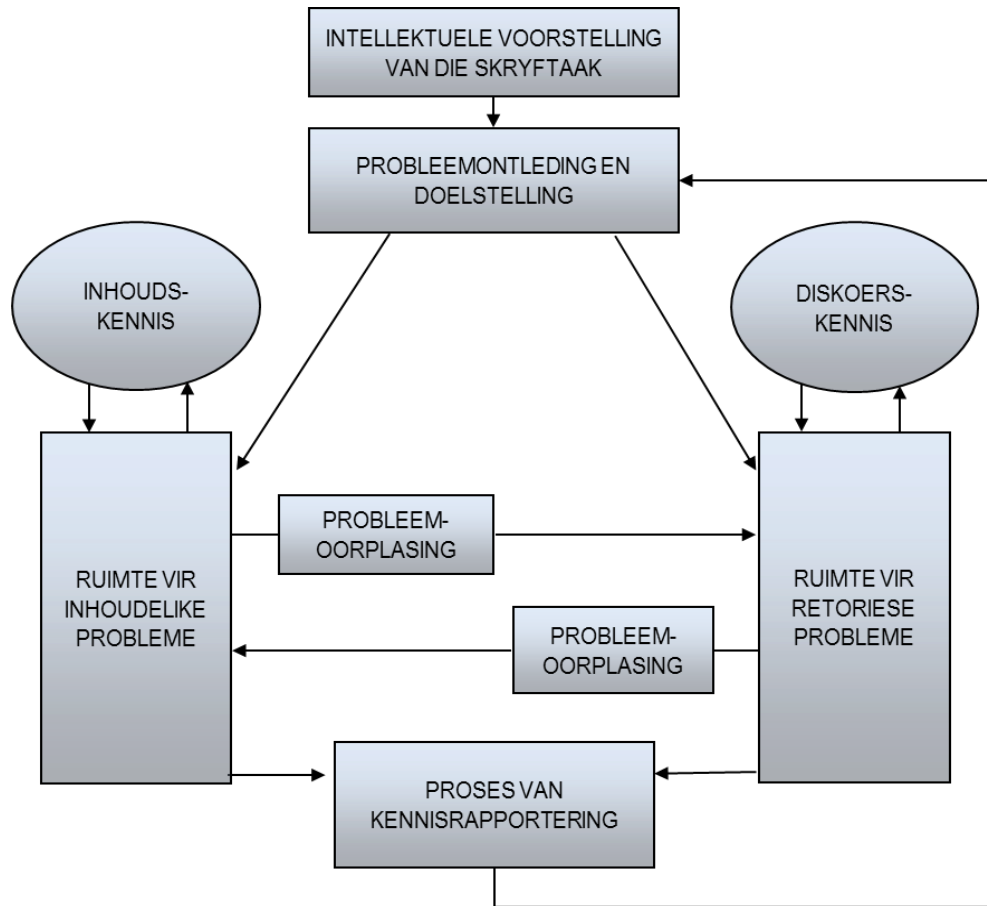
Bereiter en Scardamalia (1987) onderskei in hul model tussen *knowledge telling* oftewel *kennisrapportering* (my vertaling – ZM) en *knowledge transformation* oftewel *kennisomvorming* (my vertaling – ZM). Kennisrapportering (sien Figuur 2.2) behels volgens Weigle (2002:31) en Hattingh (2009:92) 'n “natuurlike” vorm van skryf waar die skrywer bloot sy gedagtes of dit wat hy van die onderwerp onthou, op papier neerskryf sonder om veel of enigszins beplanning en hersiening te doen. Hinkel (2004:11) beskou hierdie vorm van skryf ook as die “maklikste” vorm van skryf. Daarteenoor is kennisomvorming (sien Figuur 2.3) kenmerkend van meer ervare skrywers aangesien dit gepaardgaan met intensiewe beplanning en hersiening. Kennisomvorming word deur Hinkel (2004:12) en McCutchen *et al.* (2008:452) beskryf as 'n uiters komplekse kognitiewe proses wat konstante interaksie tussen die inhoudelike van die teks en die skrywer se kennis aangaande retoriese beginsels behels. McCutchen *et al.* (2008:452) lê verder klem daarop dat beide op enige stadium tydens die skryfproses omvorm kan word.

Bereiter en Scardamalia (1987) ag nie die geproduseerde teks as sodanig van belang nie, en fokus slegs op die kognitiewe prosesse wat plaasvind tydens skryf. Hoewel dit op die kognitiewe prosesse fokus, toon hierdie model nie aan hoe die oorskakeling vanaf *kennisrapportering* na *kennisomvorming* plaasvind nie (Weigle, 2002:35). Voorts ignoreer hul ook die kontekstuele faktore wat 'n moontlike invloed kan hê op die skryfproses (Hattingh, 2009:94; Weir, 2005:110).

Die onderskeid in hierdie model tussen *kennisrapportering* en *kennisomvorming* lewer egter 'n positiewe bydrae tot die pedagogiek en die assessering van skryf. In hierdie opsig noem Weigle (2002:35) dat Bereiter en Scardamalia (1987) in die besonder belangrike aspekte uitlig vir die daarstelling van take wat verband hou met skryfassessering. Hierbenewens tref Bereiter en Scardamalia (1987) ook 'n onderskeid tussen meer ervare en minder ervare skrywers, en beklemtoon hulle die belangrike rol wat voortdurende herverwerking van idees tydens die skryfproses speel (Harran, 2006:50).



Figuur 2.2: Bereiter en Scardamalia (1987) se model van kennisrapportering

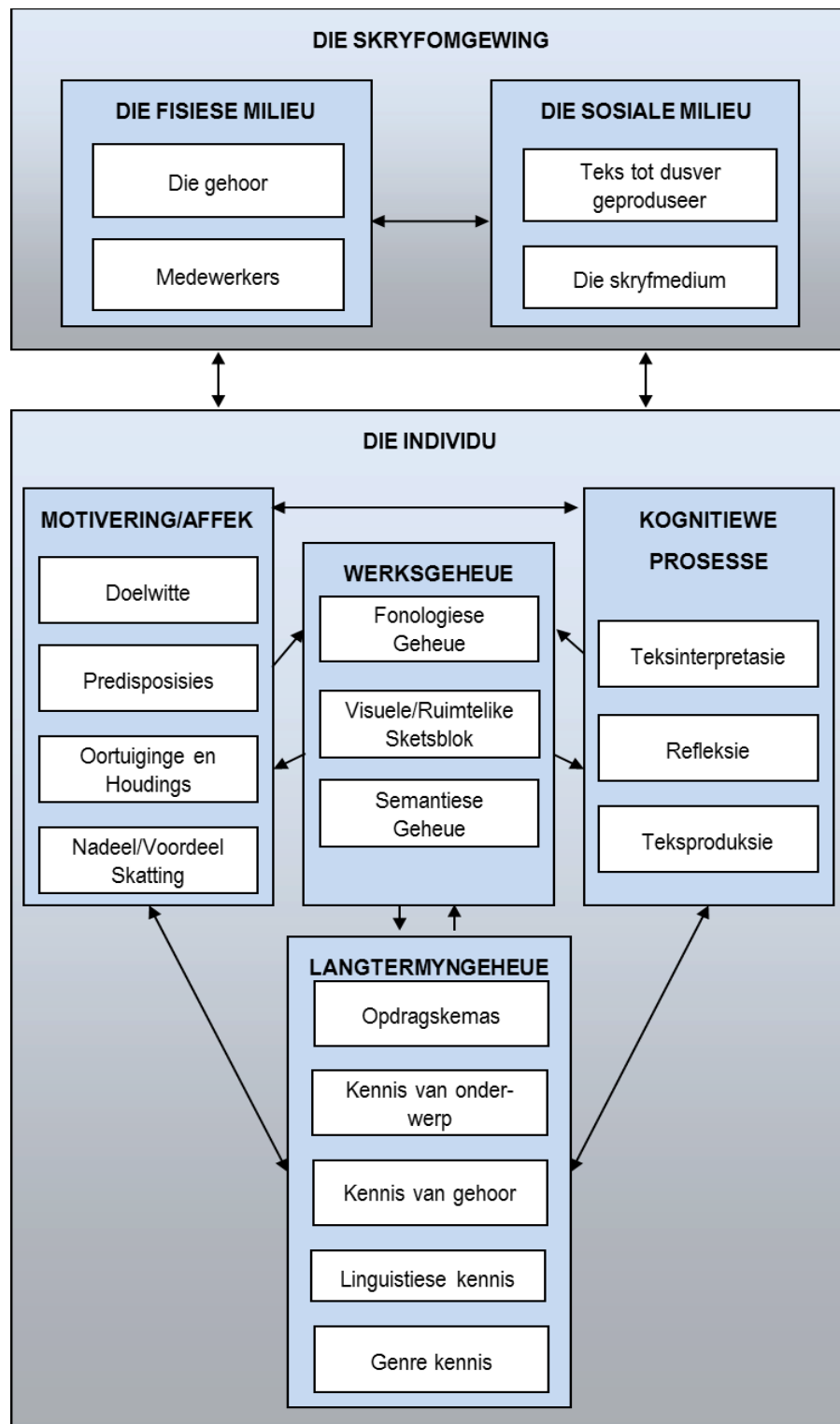


Figuur 2.3: Bereiter en Scardamalia (1987) se model van kennisomvorming

Verdere navorsing gedurende hierdie tyd vind plaas vanuit 'n kognitiewe en sosio-kulturele perspektief, waartydens Hayes (1996) 'n aangepaste weergawe van die oorspronklike model (Hayes & Flower, 1980) bekendstel (sien Figuur 2.4). Hierdie model kan gesien word as 'n voorloper van die sosio-kulturele/kontekstuele modelle omdat die wisselwerking tussen die kognitiewe en sosiale komponente van die skryfproses nou beklemtoon word (Evensen, 1996:94; McCutchen, 2006:115; McCutchen *et al.*, 2008:451). Alhoewel hierdie model, volgens McCutchen *et al.* (2008:452), steeds 'n besliste kognitiewe karakter toon, word die implisiete sosiale aspekte nou meer eksplisiet beskryf (Evensen, 1996:93) omrede die fokus op beide die gehoor vir wie die teks bedoel is as die fisiese geskrewe teks val (Hattingh, 2009:94; Weigle, 2002:25). Aangesien interaksie tussen die skrywer se werksgeheue, motivering en affektiwiteit, kognitiewe prosesse en langtermyngeheue as aspekte beskou word wat 'n rol speel tydens teksproduksie (Weigle, 2002:25), lê hierdie model in die besonder klem op die invloed wat die skrywer se doelwitte, aanleg, opvattinge en houding kan hê op die uiteindelijke kwaliteit van die eindproduk (Hattingh, 2009:94; McCutchen *et al.*, 2008:451; Weigle, 2002:25).

Hayes (1996) se model onderskei egter nie tussen ervare en minder ervare skrywers nie, en derhalwe kan dit nie as 'n eksakte weergawe beskou word van wat skrywers in 'n werklike situasie doen wanneer hul skryf nie (Hattingh, 2009:94). Voorts identifiseer hierdie model ook nie die veranderlikes wat 'n invloed op die skryfproses kan hê nie (Grabe & Kaplan, 1996:28), terwyl dit ook nie gedetailleerde aandag gee aan taalkundige kennis wat relevant is tot skryf nie (Weigle, 2002:29). Hierdie taalkundige kennis word deur Weigle (2002:43) uiteengesit as *grammatikale* kennis, *tekstuele* kennis, *funksionele* kennis en *sosiolinguistiese* kennis.

Tog word Hayes (1996) se model as betekenisvol en belangrik geag in die sin dat dit klem lê op die breër konteks van skryf, aangesien verskillende faktore wat betrokke is by die skryfproses beklemtoon word. Nie net word die individu beklemtoon nie, maar ook die skryfomgewing wat beide die sosiale milieu as die fisiese milieu insluit (McCutchen, 2006:115; Weigle, 2002:29).



Figuur 2.4: Hayes (1996) se aangepaste weergawe van Hayes en Flower (1980)

Alhoewel die prosesmodelle van Hayes en Flower (1980), Bereiter en Scardamalia (1987) en Hayes (1996) op verskillende aspekte van die skryfproses fokus, en derhalwe as

komplementêrend tot mekaar beskou word, toon hierdie modelle ook 'n duidelike gemeenskaplikheid. Hierdie gemeenskaplikheid is daarin geleë dat die modelle op eerstetaalskrywers fokus, en dat skryf as 'n aktiewe probleemoplossende proses beskou word (Archibald & Jeffery, 2000:2; Kelley, 2008:26; Nelson, 2008:436; Pritchard & Honeycutt, 2006:277; Weigle, 2002:24). Dít beteken dat hoërordedenke deurentyd aanwesig is tydens die skryfproses, aangesien die skrywer tydens terugvoer konstant besig is met verdere beplanning, skryf, hersiening en redigering.

2.2.3 Sosio-kulturele/kontekstuele modelle

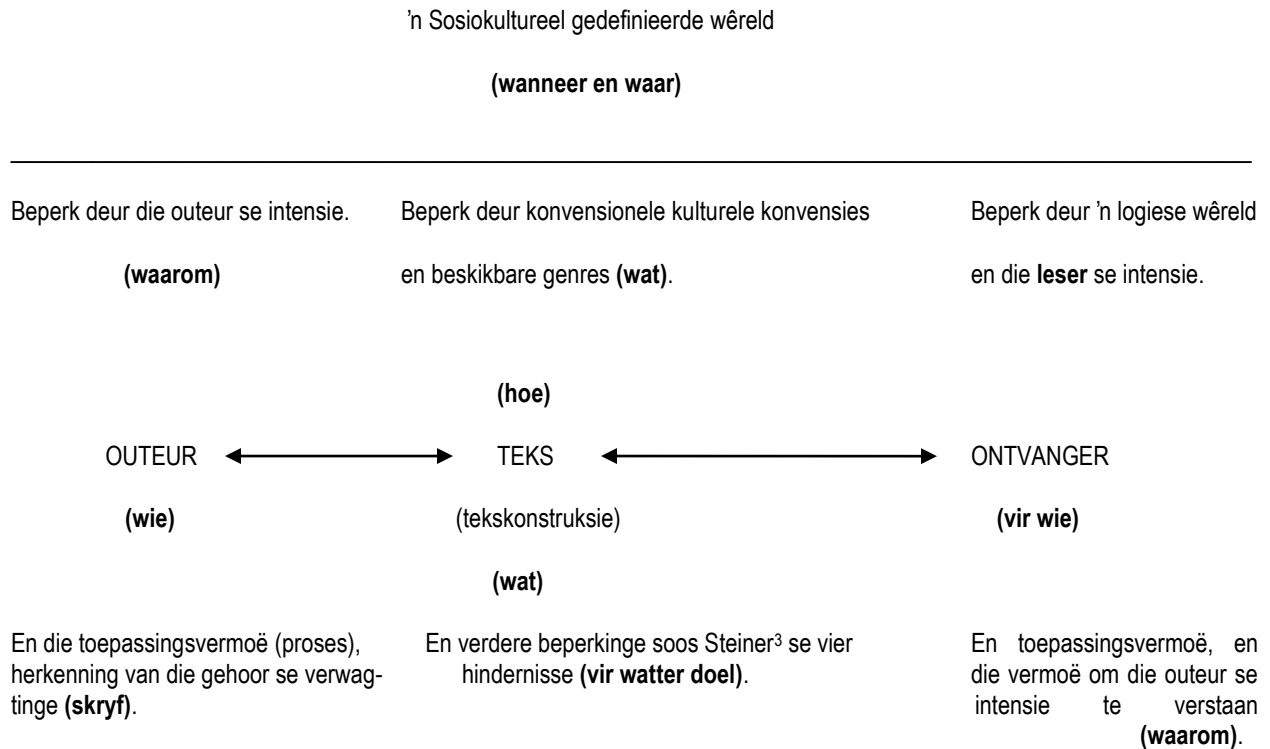
Navorsing gedurende die 1980's en 1990's word gekenmerk deur 'n fokusverskuiwing na die *konteks (sosio-kulturele/kontekstuele modelle)* waarbinne skryf plaasvind (Freedman *et al.*, 1987:1; Nystrand, 2006:20-21). Hierdie benadering argumenteer dat geletterdheidspraktyke (praat, lees en skryf) sosiale prosesse is wat nie as losstaande entiteite van die sosiale konteks waarbinne dit funksioneer en waaraan dit betekenis gee (o.a. skool, werk en daaglikse lewe) gesien kan word nie (Faber, 2008:270; Hidi & Boscolo, 2006:152-153; Hyland, 1999:100; Schultz, 2006:361; Weigle, 2002:19,22).

In Grabe en Kaplan (1996) se omvattende model van skryf word die sosiale, kulturele en/of kognitiewe aspekte van skryf geïntegreer met die spesifieke doel om skryfvordering te akkommodeer (Hattingh, 2009:94; Grabe & Kaplan, 1996:225). Vir Grabe en Kaplan (1996:17) is dit belangrik dat skryf gesien moet word as 'n vaardigheid wat sosiaal gekontekstualiseer is, en nie as sodanig uit 'n enkele reeks universele kognitiewe vaardighede bestaan nie. Hierdie sosiokognitiewe benadering gaan uit van die standpunt dat skryf 'n kommunikatiewe vaardigheid is, en daarom plaas Grabe en Kaplan (1996:203) spesifiek die klem op sleutelvrae soos: *wie skryf wat vir wie, vir watter doel, waarom, wanneer, waar en hoe?* (sien Figuur 2.5).

Hattingh (2009:94) wys daarop dat Grabe en Kaplan (1996) geskrewe tekste as komplekse multidimensionele konstruksie beskryf wat bepaalde inligting aan die leser kommunikeer. Die multidimensionele karakter van tekste word ook bevestig en ondersteun deur Biber (1988; 2006) en Prior en Lunsford (2008). Hierdie inligting kan gekoppel word aan bepaalde linguistiese, psigologiese en sosiologiese beginsels wat op hul beurt weer 'n invloed het op die organisasie en struktuur van die uiteindelijke teks. Vir Grabe en Kaplan (1996) behels skryf 'n doelstelling wat 'n kognitiewe proses impliseer. Die skrywer sal daarom die konteks evalueer, die teks rofweg formuleer, die moontlike probleme evalueer, die vereiste genre in ag neem en oordink, en georganiseerde beplanning doen. Hierdie genoemde aspekte hou verband met 'n

skrywer se metakognisie, en die voortdurende bewustelike kontrolering van die teks (Hattingh, 2009:95).

Hoewel die model van Grabe en Kaplan (1996) nalaat om die volgorde waarin die skryfproses verloop aan te dui, is die belangrikheid daarvan geleë in die identifisering van 'n aantal elemente wat tydens die skryfproses in wisselwerking met mekaar tree.



Figuur 2.5: Grabe en Kaplan (1996) se parameters van skryf

Ong (1982:102) beklemtoon die belangrike rol wat verifiëring van die skryfkonteks speel deur dit te vergelyk met die konteks van mondelinge kommunikasie. Volgens Ong (1979:3) verskaf 'n mondelinge kommunikasiesituasie aan die sender 'n konkrete konteks wat abstrahering feitlik onnodig maak. Vir die skrywer is die kommunikasiesituasie totaal anders, aangesien die teikengehoor nie direk aanwesig is om 'n werklike kommunikatiewe konteks te verskaf deur byvoorbeeld vrae te vra nie (Ong, 1979:3; Ong, 1982:102,177). Die skrywer moet daarom oor die vaardigheid beskik om te antisipeer hoeveel detail aan die teikengehoor verskaf behoort te word, asook die gewaarwording/interpretasie wat enige van sy gestelde standpunte tot gevolg

³ Volgens Steiner (1978) kan hierdie hindernisse verdeel word in: gebeurlikheidshindernisse, modaliteitshindernisse, taktiese hindernisse, en ontologiese hindernisse. Sien Steiner (1978:18-47) vir 'n volledige bespreking van hierdie hindernisse.

kan hê. Indien die skrywer nie 'n teikengehoor in gedagte het nie, kan 'n teks nie geproduseer word nie (Ong, 1982:177). Hierdie antisipering maak juis van skryf 'n ingewikkelde proses, en impliseer daarom ook spesiale benaderings in die onderrig daarvan (Ong, 1982:177; Ong, 1979:2).

Die fokus op hierdie spesiale benaderings is sedert 1980 waarneembaar toe genre-benaderings tot skryf toenemende steun ontvang het (Carstens, 2008:83; Carstens, 2009:30). In teenstelling met prosesbenaderings toon genre-benaderings tot skryf sterk ooreenkomste met produkbenaderings, soveel so dat genre-benaderings volgens Badger en White (2000:155) gesien kan word as 'n verlenging van produkbenaderings. Badger en White (2000:156) staaf hul siening deur daarop te wys dat genre-benaderings, net soos produkbenaderings, skryf as oorwegend linguisties beskou. Voorts word genre-benaderings gebaseer op die modellering van 'n doelgenre oftewel 'n doelteks. Genre-benaderings sien skryf ook gedeeltelik as 'n proses van nabootsing waartydens tekskonstruksie gesamentlik deur die onderwyser en die leerder plaasvind, tot op 'n vlak waar die leerder self in staat is om die betrokke teksgenre te kan konstrueer – 'n metode wat op sigself die verstaan en bewustelike toepassings van reëls en konvensies impliseer (Hyland, 2008:94). Hierdie tipe benadering word daarom volgens Badger en White (2000:156) beskou as een wat primêr gemoeid is met kennis van die betrokke taal, terwyl die ontwikkeling van skryfvaardigheid hoofsaaklik gesien word as die analisering en nabootsing van die vorm van die doelteks.

Genre-benaderings verskil egter van produkbenaderings in dié opsig dat dit skryf as variërend beskou na gelang van die spesifieke *sosiale* en *kulturele konteks* waarbinne die teks geproduseer word, asook die doel waarvoor dit geproduseer word (Badger & White, 2000:155; Candlin & Hyland, 1999:2,7; McCutchen *et al.*, 2008:464; Townsend, 2010:33). Alhoewel 'n genre-benadering sekere implikasies inhou vir die ontwikkeling van skryfsillabusse (omdat nie alle leerders nodig het om binne 'n sosiale konteks te funksioneer nie), en dit ook nie die kognitiewe prosesse wat betrokke is by skryf in ag neem nie, is die krag daarvan geleë in die feit dat dit die klem plaas op die belangrikheid van kennis aangaande die *teks*, die *sosiale konteks*, én die *doel* waarvoor 'n *spesifieke teks* geproduseer word (Badger en White, 2000:155; Butler, 2006:62,63; Grabe & Kaplan, 1996:4; Townsend, 2010:33).⁴

⁴ Hoofstuk 3 verskaf 'n gedetailleerde bespreking van die genoemde (gekursiveerde) aspekte, maar fokus spesifiek op die *universiteitskonteks*.

2.3 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande evaluering van die prominente modelle oor die skryfproses (*produkmodelle*, *prosesmodelle* en *sosio-kulturele/kontekstuele modelle*), asook die positiewe en negatiewe kritiek wat daarteenoor gehuldig word, blyk dit vir die navorser van hierdie studie dat die prosesse wat betrokke is by skryf soos wat dit deur die onderskeie modelle beskryf word, nie as geïsoleerd van mekaar beskou behoort te word nie. Die oorvleueling tussen hierdie modelle dui op 'n onderlinge afhanklikheid tussen hierdie prosesse, en daarom kan nie net een spesifieke model uitgesonder word om te dien as teoretiese raamwerk van hierdie studie nie.

Die navorser ag dit nodig om die onderskeie modelle saam te vat, en dit in die vorm van 'n taksonomie (Tabel 2.1) voor te stel wat kan dien as basis vir die verdere fokus en voortsetting van hierdie studie. Die taksonomie word hier gesien as 'n lys van die belangrike skryfprosesse met 'n opsommende beskrywing van elkeen van hierdie prosesse.

PROSES	BESKRYWING
Strukturering- en vormingsproses	Toepassing van grammatikale kennis; tekstuele kennis; funksionele kennis; en sosiolinguistiese kennis.
Kognitiewe proses	Kritiese denke; oplossing van probleme; neerskryf van gedagtes; omskakeling van gedagtes; en herverwerking van idees.
Doelgerigte proses	Bewustelike kontrolering van teks; beplanning; hersiening; en redigering.
Interaktiewe proses	Gekontroleerd en/of begeleid.
Sosiaal/kulturele proses	Skrywer; leser; doel; en konteks.

Tabel 2.1: Taksonomie van die skryfprosesse

Die vyf skryfprosesse wat in die taksonomie (Tabel 2.1) uiteengesit word, vorm 'n samestelling van die onderskeie prosesse wat in die verskillende modelle (vgl. 2.2) van die skryfproses as dominant figureer. Hierdie vyf kategorieë is verder met inagneming van skryf binne 'n eerstetaalkonteks (o.a. die gebruik van gespesialiseerde taal, oorspronklikheid van idees, logika, toepassing van taalkonvensies, en die organisering van teksinhoud), wat ook aansluit by die hoofdoel van hierdie studie (vgl. 1.4.1), uit die onderskeie modelle onttrek.

Uit hierdie taksonomie blyk dit verder dat die skryfproses noodwendig sekere *skryfvaardighede* impliseer. Die kernelemente van hierdie skryfvaardighede kom in Afdeling 2.4 onder die soeklig.

2.4 Die kernelemente van skryfvaardigheid

Die bemeestering van skryfvaardighede stel die skrywer in staat om tekste te produseer wat nie net die skrywer kan lees en verstaan nie, maar ook die lesers van dieselfde taal kan lees en verstaan. Derhalwe omskryf SIL International (1999) skryfvaardighede as:

Specific abilities which help writers put their thoughts into words in a meaningful form and to mentally interact with the message.

Hierdie spesifieke vaardighede impliseer sekere kernelemente, soos uiteengesit in Tabel 2.2.

Skryfvaardigheid:	Skryf:	Bron:
1. Is 'n belangrike komponent van geletterdheid in die onderwysstelsels van die 21ste eeu.	Is 'n essensiële vaardigheid, waarvan noukeurigheid/presiesheid 'n noodsaaklikheid is vir akademiese en professionele sukses.	Gee (2003); Hamman (2005); Van Schalkwyk (2008:224); Weideman (2003:163); Weigle (2002:17); Zhu (2004:37)
2. Is 'n komplekse, kognitiewe, linguistiese en funksionele vaardigheid wat plaasvind binne 'n sosiale konteks, met ander woorde 'n spesifieke gemeenskap.	Behels 'n langsame proses wat uit vier rekursiewe subprosesse bestaan, naamlik beplanning, skryf, hersiening en verbetering. Skryf kan daarom ook gesien word as 'n probleemoplossende proses. Dit word aangeleer binne die kompleksiteit van 'n kommunikatiewe omgewing deur interaksie tussen eweknieë en onderwysers.	Butler (2006:62); Carter <i>et al.</i> (1998:6); Creme en Lea (2003:2); Emig (1977:125); Evensen (1996:98); Freedman <i>et al.</i> (1987:2-3); Ganobscik-Williams (2004); Grabe en Kaplan (1996:18); Henning <i>et al.</i> (2005:xiv); Hyland (2002a:48); McCutchen <i>et al.</i> (2008:65, 451); Murray en Moor (2006:xi); Olson (2008:286); Ravelli en Ellis (2004:3), Vygotsky (1989:94); Weigle (2002:15-17)
3. Is 'n unieke taalproses wat nie natuurlik aangeleer word nie.	Is prakties van aard. Dit behels 'n voortdurende leerproses, 'n proses van ontdekking wat deurlopend onderrig behoort te word. Hierdeur word idees en argumente ontwikkel.	Butler (2006:20,60); Emig (1977:122); Ganobscik-William (2004); Grabe en Kaplan (1996:6); Kroll (1993:1); Miller en Charney (2008:583); Van Schalkwyk (2008:224); Widdowson (1978:75); Zamel (1982:197)
4. Behels 'n proses en 'n produk.	Is 'n skeppingsproses waartydens 'n teks geproduseer word. Dit behels die aanleer van die formaat en die korrekte plasing van die inhoudelike binne die teks. Die skrywer hou deurgaans die leser (<i>vir wie</i>) van die teks in gedagte, en <i>hoe</i> die inhoud georganiseer behoort te word.	Archibald (1994:1-2); Archibald en Jeffery (2002:2-4); Emig (1977:123-124); Henning <i>et al.</i> (2005:xiv); White (1993:107)
5. Is gebonde aan die reëls/konvensies van die betrokke genre.	Is verbonde aan sekere keuses/oorweginge ten opsigte van die inhoudelike sodat die teks 'n koherente geheel kan vorm.	Carter <i>et al.</i> (1998); Grabe en Kaplan (1996:18); Pienaar (2009:20); Wang en Sui (2006:3)

Skryfvaardigheid:	Skryf:	Bron:
6. Is holisties van aard.	Is 'n voortdurende/herhaaldelike proses waar aspekte soos grammatika en puntuasie as deel van 'n geheel beskou word.	Archibald (1994:3); NCTE (2008:3-6)
7. Is genre-gebonde.	Is verbonde aan registers en style. Dit behels die manipulerings van teksinhoud sodat dit gepas is vir die spesifieke doel en spesifieke leser. Vorm en funksie van skryf is daarom belangrik.	Badger en White (2000); Biber (1988); Carstens (2009)

Tabel 2.2: Die kernelemente van skryfvaardigheid

Na aanleiding van Tabel 2.2 kan *algemene skryfvaardigheid* omskryf word as 'n essensiële geletterdheidsvaardigheid wat 'n kognitiewe en linguistiese handeling binne 'n bepaalde sosiale konteks behels. Tydens hierdie handeling word 'n spesifieke soort teks, met sy eiesoortige kenmerke, herhaaldelik gekonstrueer/georganiseer tot op 'n bepaalde vlak wat geskik en aanvaarbaar is vir 'n bepaalde leser.

Studente wat daarom die universiteitskultuur betree, word noodwendig ook gekonfronteer met reëls en norme van 'n universiteitskonteks, die konvensies van die onderskeie dissiplines, en die verwagtinge van die akademiese gemeenskap (vgl. 1.2; Candlin & Hyland, 1999:10; Van Schalkwyk, 2008:229). Die akademiese gemeenskap benader studente se skryfwerk met sekere verwagtinge, afhangende van die doel waarvoor daar geskryf word, die rol van die studentskrywer sowel as die akademiese leser se eie vakkundigheid (Zhu, 2004:30). In die volgende Afdeling (2.5) wat aan die bod kom, word die konvensies verbonde aan akademiese skryfvaardigheid op universiteit ondersoek, bespreek en waar nodig toegelig met behulp van voorbeelde.

2.5 Die konvensies van akademiese skryfvaardigheid op universiteit

Akademiese skryfvaardigheid is 'n vaardigheid wat deur alle universiteitsdissiplines van studente vereis word, en word derhalwe deur Grabe en Kaplan (1996:5-6) as 'n *gesofistikeerde* vaardigheid beskryf wat verband hou met:

... the ability to transform information into new texts.

Bogenoemde vaardigheid vorm 'n fundamentele komponent van geletterdheid op universiteit, omdat dit verband hou met 'n skrywer se kritiese (argumentatiewe) denkvermoë (Butler, 2006:29; Kelley, 2008:17), asook sy vermoë om verwerfde akademiese kennis aan die akademiese leser te illustreer (Evensen, 1996:98; Hubbard, 1989:3; Pienaar, 2009:69). Kritiese denkvermoë en die weergee van akademiese kennis op universiteit, gaan volgens Evensen (1996:98) gepaard met 'n spesifieke vorm van reflektering binne 'n spesifieke sosiale konteks. Hierdie reflektering behels 'n spesifieke taalvorm waar taal, reëls, konvensies en konteks 'n onderlinge verband vorm (Tshotsho, 2006:53).

In aansluiting hierby wys Kelley (2008:1) daarop dat studente se akademiese skryfvaardigheid gekenmerk behoort te word deur eiesoortige sosiolinguistiese konvensies, retoriek en standaarde. Hierdie konvensies en standaarde word nie gebaseer op universele intellektuele

waarhede nie, maar is aspekte wat beskou word as kultureelspesifieke sosiale praktyke en intellektuele tradisies (Kelley, 2008:2). Akademiese skryfvaardigheid behoort daarom beskou te word as 'n sosiale handeling met die doel om spesifiek in die akademie, waar dit primêr gaan om kennisverwerwing, te kommunikeer (Kelley, 2008:18).

Volgens Zhu (2004:37-39) behels hierdie wyse van kommunikasie unieke denke en kommunikasieprosesse, aangesien studente op universiteit daartoe in staat behoort te wees om skryfvaardigheid soos dit in die algemeen gekenmerk word (soos uiteengesit in Tabel 2.2), na verskillende *universiteitskontekste* oor te dra. Hubbard (1989:3) wys egter daarop dat hoewel algemene skryfvaardigheid die basis van akademiese skryfvaardigheid vorm, akademiese skryfvaardigheid daarvan verskil in die opsig dat dit ook spesifieke inhoud impliseer. Daarom word akademiese skryfvaardigheid volgens hom as 'n komplekse, abstrakte genre met sub-genres geklassifiseer⁵. Hyland (2008:95) sluit by hierdie siening van Hubbard aan wanneer hy ook op die komplekse aard van hierdie genre wys, deur onder andere aspekte soos *abstraksie*, *leksikale digtheid*, *voorwaardelikheid* en *nominalisering* te beklemtoon. Hierdie grammatikale kompleksiteit van akademiese tekste word verder deur Biber *et al.* (2011:7,16, 29) benadruk wanneer hulle daarop wys dat die skryf van akademiese tekste versigtige beplanning, hersiening en die redigering van hierdie genoemde strukture behels.

Om hierdie kompleksiteit te kan hanteer, behoort studente op universiteit 'n akademiese skryfwyse aan te kweek sodat hul akademiese skryfwerk verteenwoordigend kan wees van die betrokke genre en situasie waarin hul skryf (Grabe & Kaplan, 1996:373). Dit beteken volgens Grabe en Kaplan dat studente die nodige kennis aangaande die formele *konvensies* verbonde aan akademiese skryf moet verwerf.

Carstens en Van de Poel (2010:81) wys daarop dat *konvensies* ook bekend staan as beginsels, riglyne of norme. Volgens hulle dui dit op die aanwesigheid van sekere maatstawwe, standaarde of rigsgnoere waaraan taalgebruik behoort te voldoen. Die *algemene konvensies* van *akademiese skryfvaardigheid* op universiteit soos dit tans algemeen aanvaar word, word in Tabel 2.3 uiteengesit word.

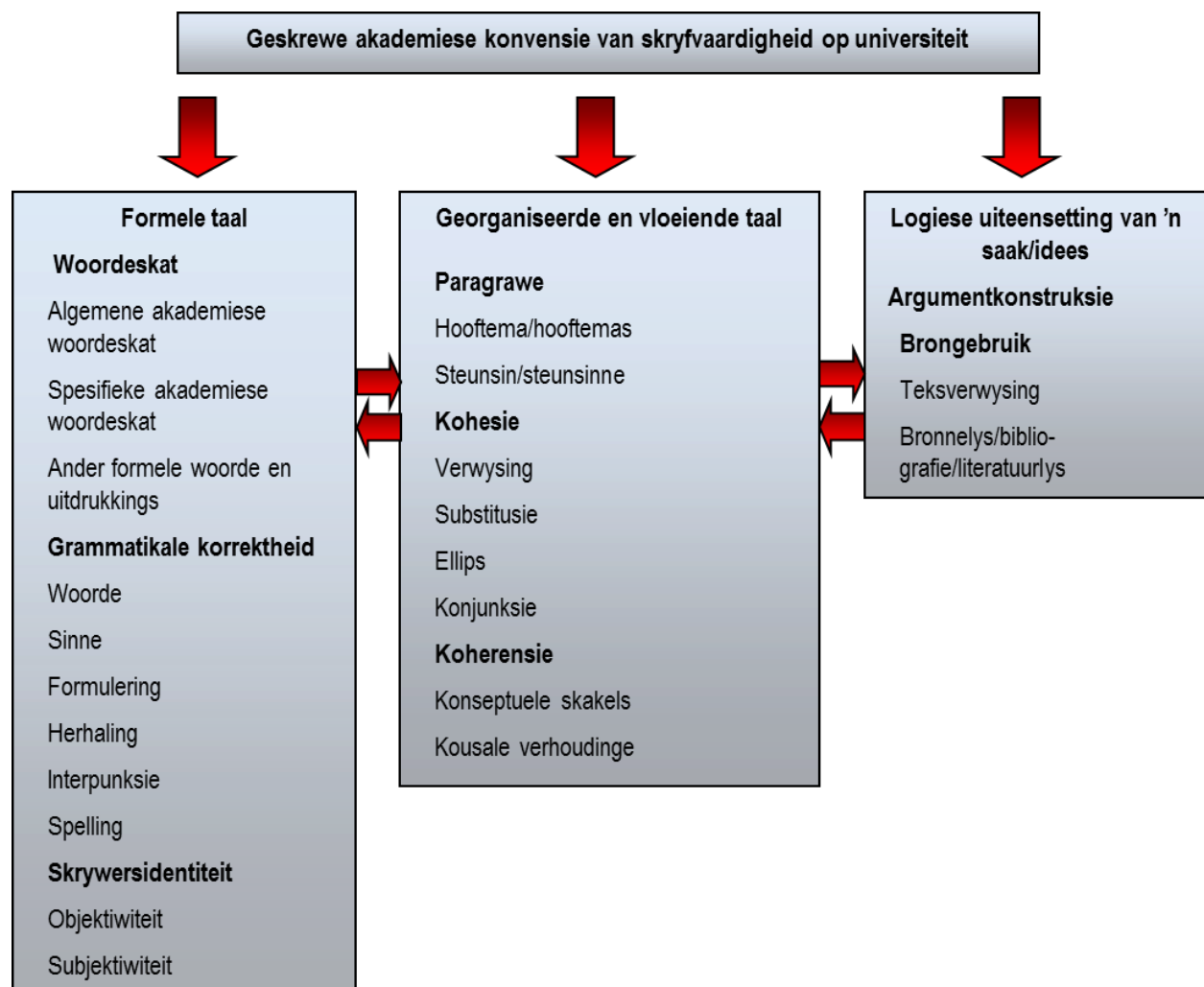
⁵ In Hoofstuk 3 word *genre* in meer detail bespreek waarna die besondere *genre* en *sub-genre* vir die doel van hierdie studie geïdentifiseer word.

Akademiese skryfvaardigheid behels:	Bron:
1. Gespesialiseerde taalgebruik	Blanpain (2008:41); Butler (2006:24-25); De Wachter en Van Soom (2008:73); Kelley (2008:2); Mitchell (1999:117); Mouton (2001:129); Tshotsho (2006:53); Zamel (1998:187)
2. Formele taalgebruik	Blanpain (2008:41); Butler (2006:34); De Jong (2010:209); Grabe en Kaplan (1996:373); Lourens (2004:63); Van de Poel (2006:29); Van Loon <i>et al.</i> (2011:80)
3. Saaklike, duidelike, relevante en eksakte taalgebruik	Blanpain (2008:33); Butler (2006:35); Craswell en Poore (2012:68); De Jong (2010:205); De Wachter en Van Soom (2008:77,86,93); Lourens (2004:79-80); Van de Poel en Gasiorek (2007:9); Van Wyk (2002:226)
4. Objektiviteit	Blanpain (2008:42); Butler (2006:35); De Jong (2010:209); De Wachter en Van Soom (2008:85,86); Grabe en Kaplan (1996:373); Swetnam (2009:100,101); Ventola (1996:155)
5. Kompleksiteit/abstraktheid	Grabe en Kaplan (1996:373); Hubbard (1989:3); Hyland (2008:95); Lourens (2004:79); Zhu (2004:37-39)
6. Kohesie	Blanpain (2008:25); Butler (2006:38); Lourens (2004:51); Van Wyk (2002:227)
7. Koherensie	Blanpain (2008:25); Butler (2006:38); Lourens (2004:56); Swetnam (2009:108); Van Wyk (2002:227)
8. Nominalisering	Blanpain (2008:36); Butler (2006:36); Grabe en Kaplan (1996:373); Hyland (2008:95); Ventola (1996:153)
9. Grammatikale korrektheid	Butler (2006:37); De Wachter en Van Soom (2008:85,86); Van Wyk (2002:226, 227)
10. Leksikale digtheid	Blanpain, (2008:41); Hyland (2008:95); Ventola (1996:153)

Akademiese skryfvaardigheid behels:	Bron:
11. Korrekte bronverwysing	Butler (2006:39); De Wachter en Van Soom (2008:59); Lourens (2004:89); Van de Poel (2006:89)

Tabel 2.3: Die konvensies van akademiese skryfvaardigheid op universiteit

Die konvensies (Tabel 2.3) wat gebruik word om akademiese tekste op universiteit te konstrueer, kan vir die doel van hierdie studie saamgevat word in drie hoofkategorieë, naamlik *formele taal*, *georganiseerde en vloeiende taal*, asook die *logiese uiteensetting van 'n saak/idees*. Die voorgenoemde drie hoofkategorieë kan verder verdeel word in vyf subkategorieë, naamlik *woordeskate*, *grammatikale korrektheid*, *skrywersidentiteit*, *paragrawe*, *kohesie*, *koherensie*, *argumentkonstruksie* en *brongebruik* (Figuur 2.6). Hierdie indeling dra by tot 'n meer kompakte weergawe van Tabel 2.3 wat vervolgens gebruik sal word vir 'n gedetailleerde bespreking van die konvensies verbonde aan akademiese skryfvaardigheid op universiteit.



Figuur 2.6: Hoof- en subkategorieë van die konvensies verbonde aan akademiese skryfvaardigheid op universiteit

2.5.1 Formele taal

Binne 'n akademiese konteks is die gebruik van 'n formele register die norm (Archer, 2008:263; Van Loon *et al.*, 2011:48,83). Die akademiese skrywer moet derhalwe in staat wees tot die gebruik van duidelike taal, volledige sinne, komplekse maar effektiewe sinskonstruksies, korrekte tydsforme, voornaamwoorde en voorsetsels (Archer, 2008:252; Blanpain, 2008:41; Van de Poel & Gasiorek, 2007:18). Voorts moet die akademiese skrywer op 'n selfbeheersde, analitiese, objektiewe, intellektuele en rasonale wyse te werk kan gaan met die linguistiese middele tot sy beskikking (Ventola, 1996:155).

Die formaliteit van geskrewe akademiese tekste word volgens Lourens (2004:65), Blanpain (2008:41) en Van Loon *et al.*, (2011:48,80) ook verder verhoog deur die toepaslike en korrekte gebruik van algemene en spesifieke akademiese **woordeskat** (Voorbeeld 2.1), en deur algemene woorde en uitdrukkings met meer **formele alternatiewe woorde en uitdrukkings** te vervang (Voorbeeld 2.2). Die gebruik hiervan dra by tot geloofwaardigheid van die teksinhoud. Daarom behoort die skrywer vae leksikale items (soos *ding*, *iets*, *enkele*, *vele*) te vermy (Butler, 2006:35; De Wachter & Van Soom, 2008:93).

Algemene akademiese woordeskat	Spesifieke akademiese woordeskat
kunsmatig	fitopatologie (kennis van plantsiektes)
mikroskoop	Cestoda (lintwurms)
skeurbuik	Soöliet (versteende stuk van 'n dier)
teleskoop	Spirometer (asemhalingsmeter)

Voorbeeld 2.1: Algemene en spesifieke akademiese woordeskat

Formele alternatiewe woorde en uitdrukkings
- Die data van die ondersoek verifieer (i.p.v. <i>stel vas</i>) dat... - X en Y postuleer (i.p.v. <i>veronderstel</i>) verder dat... - Die literatuur word gekenmerk deur diverse (i.p.v. <i>verskillende</i>) beskouings aangaande... - X antisipeer (i.p.v. <i>voorspel</i>) dat die uitslag van hierdie navorsing...

Voorbeeld 2.2: Formele alternatiewe woorde en uitdrukkings

Grammatikale korrektheid (Voorbeeld 2.3) dra ook direk by tot die mate waartoe 'n geskrewe teks as formeel deur die leser ervaar word. Die skrywer moet daarom ook in staat wees om die

formaliteit van sy teks te verhoog deur onnodige woorde, oorbodige sinsdele, omslagtige formulerings, onnodige herhalings, verkeerde interpunksie (skryf- en leestekens) en foutiewe spelling te vermy (Blanpain, 2008:33; Craswell & Poore, 2012:56-58; De Wachter & Van Soom, 2008:88-93; Du Toit & Smith-Müller, 2003:52-59).

Paragraaf met grammatikafoute	Paragraaf sonder grammatikafoute
spelfout ↑ Alzheimer se siekte is 'n komplekse genetiese spelfout onnodige herhaling siekte toestand. Alzheimer se siekte word veroorzaak deur meer as een genetiese onnodige herhaling mutasie asook omgewingsfaktore. Alzheimer lidwoord ontbreek se siekte word gekenmerk deur geleidelike onvanpaste woord spelfout ↑ verergering van geheueverlies. Verder word dit ook gekenmerk deur die onvermoë om nuwe inligting op te roep, of die korrekte weglating van "te" weglating van "in" woord vind, afname logiese denke, agteruitgang van spraak en waarnemings- verkeerde gebruik van kommapunt, en weglating van "en 'n". ↑ vermoë; afname in spierversmoë weglating van punt (Aangepas uit: Retief, F. 2010. http://docfrancois.wordpress.comm/2010/02/01/alzheimer-se-siekte/)	Alzheimer is 'n komplekse genetiese siektetoestand waar beide genetiese mutasie as omgewingsfaktore 'n rol speel. Dit word gekenmerk deur die geleidelike toename van geheueverlies, 'n onvermoë om nuwe inligting op te roep, en ook om die korrekte woord te vind. Hierbenewens word Alzheimer ook gekenmerk deur 'n afname in logiese denke, die agteruitgang van spraak en waarnemingsvermoë, en 'n afname in spierversmoë.

Voorbeeld 2.3: Grammatikale korrektheid

Volgens Bakthin (soos aangehaal deur Viëte en Le Ha, 2007:42), kan geskrewe tekste nie losgemaak word van skrywerintensies en uitdrukkings afkomstig vanuit ander tekste nie. Volgens Viëte en Le Ha (2007:44) beteken dit dat kommunikasie verstaan moet word in terme daarvan dat kennis nie eensydig is nie, maar heterogeen. Derhalwe is dit belangrik dat 'n skrywer ook in 'n sekere mate sy eie outeurskap aan die leser bekend behoort te maak (Viëte & Le Ha, 2007:44). Hierdie bekendmaking moet volgens hulle nie beskou word as disrespek teenoor die leser nie, maar eerder as die erkenning van die bestaan van verskille en wedersydse beleefdheid.

Nietemin word geskrewe tekste dikwels steeds beskou as nie-dialogiese, nie-dinamiese, en nie-diverse aktiwiteite (Viëte & Le Ha, 2007:40,42). Die gevolg hiervan is dat akademiese skrywers steeds oor die algemeen geneig is om hul outeurskap ten alle tye van die teks te probeer weerhou deur uiters objektief te werk te gaan, en byvoorbeeld van passiefkonstruksies gebruik te maak. Hyland (2005:175) wys ook daarop dat interaksie in geskrewe akademiese tekste juis behels dat die skrywer homself in sy skryfwerk moet posisioneer, nie net teenoor die kwessies wat hyself in sy teks bespreek nie, maar ook teenoor die standpunte wat ander persone teenoor hierdie kwessies mag huldig. Hoewel **skrywersidentiteit** (Voorbeeld 2.4) 'n essensiële akademiese vaardigheid is (Blanpain, 2008:42,44,46), wys Craswell en Poore (2012:72), Van de Poel (2006:26) en Archer (2008:263) daarop dat goeie akademiese skryfwerk ook gekenmerk word deur *toepaslike* en *konsekwente* afwisseling in die gebruik van die afwesige en aanwesige outeur. Dit impliseer dat die skrywer oor die vaardigheid behoort te beskik om die *toon* in sy skryfwerk op 'n kontinuum te wissel vanaf uiters staties of neutraal tot meer aktief en betrokke (De Jong, 2010:209).

Blanpain (2008:42-43) asook De Wachter en Van Soom (2008:79) is van mening dat wanneer die doel en die organisering van 'n teks uiteengesit word, wanneer 'n spesifieke houding jeens 'n bepaalde stelling uitgedruk word, of wanneer 'n gevolgtrekking gemaak word uit die vergelyking van twee of meer studies, dit aanvaarbaar is dat 'n skrywer na homself as outeur verwys. Die korrekte en effektiewe gebruik van outeurskap kom volgens Hyland (2005:181) veral in die natuurwetenskappe voor waar persoonlike voornaamwoorde gebruik word om die fenomeen wat ondersoek word te beklemtoon, en ook om 'n presiese uiteensetting van navorsingsmetodes te kan verskaf. Hierteenoor word dit in die humaniora en sosiale wetenskappe gebruik wanneer die skrywer homself vereenselwig met 'n spesifieke argument, en ook wanneer hy krediet gee aan ander se perspektiewe (Hyland, 2005:181). Hy wys verder ook daarop dat die gebruik van

die persoonlike voornaamwoord “ek” skrywers in staat stel om hul eie bydrae tot ’n studieveld te kan beklemtoon.

In die onderstaande voorbeeld (2.4) word *skrywersidentiteit* aangetoon deur gebruik te maak van die slot, samevatting of gevolgtrekking van drie verskillende akademiese artikels. In uittreksel 1 is die skrywer afwesig, terwyl die skrywer in uittreksel 2 (hoewel omslagtig) sowel as in uittreksel 3 aanwesig is. Die aanwesigheid van die skrywer word in uittreksel 2 en 3 aangedui deur dit donker te druk, en in geel te kleur.

Uittreksel 1
Die onderhawige navorsing het ten doel gehad om die aard, doel en effektiwiteit van assessering in tersiêre wiskunde aan TUT te belig. Die klem het deurgaans op praktyke by Tshwane Universiteit van Tegnologie (TUT) geval en wiskunde is nie in isolasie nie, maar as deel van ingenieursopleiding beskou. Die feit dat TUT met ’n samesmeltingsproses besig is, is nie buite rekening gelaat nie. Die oorskakeling na ’n UGO-benadering op skoolvlak en die implikasies daarvan vir tersiêre onderrig is belig. Assessering by TUT is in die lig van die voorgenoemde en ander faktore grondig ondersoek en data is op verskeie maniere ingewin. Die oogmerk was om deur middel van intervensies praktykverbetering teweeg te bring. Indien slegs een positiewe uitvloeisel uit die onderhawige studie genoem moet word, is dit dat dosente besef dat hulle nie net met betrekking tot die inhoud van hul vakgebied spesialiste moet wees nie, maar veral meer oor assessering en aanbieding moet begin nales ten einde spesialiste ook op hierdie gebiede te word. Uit: Maree, J.G. & Louw, C.J. 2007. Die aard, doel en effektiwiteit van assessering in tersiêre wiskunde aan die Tshwane Universiteit van Tegnologie. <i>Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie</i>, 26(4):279-297.
Uittreksel 2
Montgomery <i>et al.</i>⁶⁹ stel dat vele hedendaagse studies op <i>ad hoc</i> aannames of eenvoudige empiriese korrelasies gebaseer is. ’n Soliede teoretiese basis verskaf maniere om data te veralgemeen, ’n objektiewe, herhaalbare metodologie en hipotesetoetsing in plaas van slegs data-insameling. Uit die bespreking is dit duidelik dat geen enkele filosofiese standpunt genoegsaam is om geomorfologiese analyses op mesoskaal uit te voer nie. Deur van elemente uit verskillende benaderings gebruik te maak toon die skrywers dat, wat hulle as “sistemiese realisme” wil bestempel ’n benadering is wat in meso-skaal studies gevolg kan word. Deur enkele resultate van ’n gevallestudie te gebruik, toon hulle aan dat sistemiese realisme as teoretiese begronding vir mesoskaal studies haalbaar is. Die benadering is getoets aan drie kriteria: Die studie was in staat om ’n holistiese beeld van die prosesse en landvorme in die gebied as ’n konseptuele model te toon. Dit kon ook sekere kousale prosesse uit die literatuur met die huidige vorm van die landskap verbind en het ook ’n verdere moontlike verband met dreinerings en geologiese afsetting aangetoon. Met behulp van sistemiese modellering kan die moontlike toekomstige ontwikkeling van die morfologie in die gebied voorspel word. Laastens behoort dreineringsbekkenanalise, bestuursbesluite met wetlike en etiese vereistes

vir die bewaring van ekologiese stelsels te versoen deur die vermoë van 'n landskap om volhoubare gebruik te onderhou, op 'n wetenskaplike en objektiewe manier te analiseer. Hierdie metodologie bied dan ook die moontlikheid vir die skep van scenario's waarin parameters verander kan word ten einde die bestuur van water as 'n skaars hulpbron te vergemaklik.

Uit: Barker, C.H. & De Villiers, G. Du T. 2008. 'n Holistiese beskouing van landskapontwikkeling in Geomorfologie: 'n Wetenskapsfilosofiese basis. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 27(3):165-182.

Uittreksel 3

Die oogmerk van hierdie navorsing is om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van 'n outomatiese lettergreepverdeler, en uiteindelik ook van 'n betroubare woordafbreker vir Afrikaans. Tans word woordafbreking per hand nagegaan voordat boeke, tydskrifte en koerante gedruk word.

Ons benadering tot lettergreepverdeling is om woorde bloot as patrone van letters te beskou sonder om morfologie, sintaksis of die wyer konteks waarin dit voorkom, in ag te neem. Die doel van hierdie artikel is om die grense te bepaal van wat met hierdie eenvoudige dog doeltreffende benadering bereik kan word.

Ons het reeds die moontlikheid ondersoek om die masjienleertegnieke kunsmatige neurale netwerke en beslissingsbome vir outomatiese lettergreepverdeling te gebruik. Beide tegnieke lewer aanvaarbare resultate, maar dis duidelik dat nie een van die twee op sy eie 'n perfekte oplossing bied nie. Die moontlikheid word ondersoek om 'n kombinasie van tegnieke te gebruik of selfs om 'n nuwe benadering te vind.

'n Spesifieke uitdaging vir verdere navorsing is om lettergreepverdeling rondom die letter s te hanteer. Van die belangrikste redes vir die gereelde voorkoms van foute in die omgewing van die letter s is dat lettergrepe byna net so gereeld daarmee begin as eindig en dat die verbindings-s en opsionaliteit in afbrekingsreëls dikwels tot onreëlmatighede lei. Om die prestasie van masjienleertegnieke te verbeter, sal meer gesofistikeerde metodes ontwikkel moet word om hierdie vaagheid rondom die letter s te hanteer.

Uit: Fick, M. & Swanepoel, C.J. 2010. Afrikaanse Lettergreepverdelingspatrone. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 29(2):48-65.

Voorbeeld 2.4: Skrywersidentiteit

Alhoewel die aanwesigheid van die skrywer in geskrewe tekste al meer bepleit word, wys Lourens (2004:67-69) en Swetnam (2009:101) daarop dat indien die skrywer deurentyd as handelende instansie ("ek" of "ons") optree, dit die *objektiwiteit* (neutrale/statiese toon) van 'n teks kan skaad. **Objektiwiteit** (Voorbeeld 2.5) beteken dat die verwysing na mense tot die minimum beperk word, en dat die leser ook nie in die teks direk aangespreek word nie (Lourens, 2004:67-69; Swetnam, 2009:101). Objektiwiteit is daarom nie impressionisties, subjektief, emosioneel of polemies van aard nie (Ventola, 1996:155). Dit beteken dat geskrewe tekste nie ingeboude waarde-oordele of gesindhede bevat wat die kredietwaardigheid van die teks kan benadeel nie (Van der Walt, 2013:115).

Subjektiewe sin	Objektiewe weergawe
- In elk grashalm se vou blink 'n druppel van dou en vinnig verbleek dit tot ryp in die kou. (Poësie word deur uiters subjektiewe taal gekenmerk) (Uit: "Winternag" – E.N. Marais) - Tydens die hofverrigtinge het meneer X baie senuwee-agtig voorgekom, hy is beslis skuldig aan die moord op die bejaarde meneer Y.	- Met die vorming van ryp is die temperatuur onder vriespunt en staan dit bekend as die ryppunt-temperatuur. Met rypvorming verander die waterdamp in die lug nie in waterdruppeltjies nie, maar regstreeks in yskristalletjies. - Die liggaamstaal en gesigsuitdrukking wat meneer X tydens die hofverrigtinge getoon het, dui op 'n moontlike skuldgevoel oor die moord op die bejaarde meneer Y.

Voorbeeld 2.5: Subjektiewe en objektiewe taal

Lourens (2004:67), Skillen (2006:143) en Blanpain (2008:159-162) wys daarop dat objektiwiteit onder andere bewerkstellig kan word deur die **passiefkonstruksie** (Voorbeeld 2.6) te gebruik (soos hierbo genoem). Hierdeur beklemtoon die skrywer dit *wat* gebeur het eerder as *wie* die handeling uitgevoer het. Verder werk dit lomp sinskonstruksies teen, en bevorder kohesie deurdat dit die skrywer help om nuwe en gegewe inligting optimaal te struktureer. Terselfdertyd het dit ook 'n versagtende uitwerking op kritiek, aangesien die fokus eerder op die *effek* val as op *wie* die doener van die handeling is. Deur die passiewe vorm *sinvol* te gebruik, word die kompleksiteit en abstraktheid van die teks verhoog sonder om enige belangrike inligting verlore te laat gaan. In die onderstaande voorbeeld (2.6) word die *sinvolle* gebruik van die passiefkonstruksie (kolpunt 1) teenoor die minder sinvolle gebruik daarvan (kolpunt 2) geïllustreer.

Sin sonder passiefkonstruksie (bedrywende vorm)	Sin met passiefkonstruksie (lydende vorm)
• In die ontleding van die kortverhaal gebruik ek die onderskeidinge <i>storie</i> en <i>verhaal</i> om te verwys na die verskillende vlakke waarop mens 'n teks kan ontleed. • Meteoroloë het Suid-Afrikaners gewaarsku teen uiterste temperatuurskommelings wat gedurende November en Desember oor die hele land kan voorkom.	• In die ontleding van die kortverhaal sal die onderskeidinge <i>storie</i> en <i>verhaal gebruik word</i> om te verwys na die verskillende vlakke waarop die teks <i>ontleed kan word</i>. (Sinvolle gebruik van die passief) • Suid-Afrikaners is teen uiterste temperatuurskommelings gewaarsku wat gedurende November en Desember oor die hele land kan voorkom. (Belangrike inligting gaan verlore)

Voorbeeld 2.6: Passiefkonstruksie

'n Tweede tipe grammatikale vorm wat volgens Ventola (1996:153) dikwels gebruik word om objektiwiteit te bevorder, is **nominalisering** (Voorbeeld 2.7). Dit is algemeen en noodsaaklik dat nominalisering in geskrewe akademiese tekste gebruik word sodat aksies, stellings of eienskappe in meer komplekse, saaklike en duidelike konsepte omgeskakel kan word (Blanpain, 2008:36; Van der Walt, 2013:109). Biber *et al.* (soos aangehaal deur Terblanche, 2009:40) omskryf nominalisering as 'n afleidingsproses waartydens 'n suffiks aan 'n werkwoord of 'n byvoeglike naamwoord gevoeg word ten einde 'n selfstandige naamwoord met 'n ander betekenis te vorm. Nominalisering neem dus 'n dinamiese proses, en maak daarvan 'n statiese toestand sodat daar oor die eienskappe daarvan besin kan word. Schleppegrell (2008:552) wys daarop dat nominalisering egter nie net tot die kondensering van 'n werkwoorddeel beperk is nie, maar dat dit ook die kondensering van 'n sinsdeel tot 'n nominale konstruksie kan behels; dit wil sê die skrywer skakel werkwoorde om na naamwoorde om die modaliteit van 'n sin of paragraaf asook die agent van die handeling uit die teks te skakel (Lourens, 2004:71; Paltridge, 2006:15). Alhoewel nominalisering volgens Butler (2006:36) bydra tot die ontwikkeling van abstraksies, en volgens Lourens (2004:82-83) en Skillen (2006:143) ook bydra tot 'n teks se informasiedigtheid, moet daar teen die oormatige gebruik van nominalisering gewaak word, aangesien dit 'n teks moeilik prosesseerbaar kan maak vir die leser.

Werkwoord/sinsdeel sonder nominalisering	Werkwoord/sinsdeel met nominalisering
• vervel • herdenk • opvoed • belowe • bombasties • ...omdat dit <u>die feit dat alle mense gelyk is en dat alle mense vry is</u> beskerm, en <u>verbied dat daar gediskrimineer word teen mense op grond van hoe 'n mens seksueel georiënteer is.</u>	• vervelsel • herdenking • opvoeding • belofte • bombasme • ...omdat dit <i>vryheid</i> en <i>gelykheid</i> beskerm, en 'n <i>verbod</i> plaas op <i>diskriminasie</i> op grond van seksuele <i>oriëntasie</i>.

Voorbeeld 2.7: Nominalisering**2.5.2 Georganiseerde en vloeiende taal**

Georganiseerde en vloeiende taal is 'n sleutelement van geskrewe akademiese tekste en behels volgens Archer (2008:252) die fokus en struktuur (paragrafering, kohesie en koherensie) van 'n geskrewe teks. Archer (2008:252) wys daarop dat hierdie aspekte nou verweef is met 'n *argument* (vgl. 3.8), 'n *aspek* wat onlosmaaklik deel vorm van bykans alle akademiese skryfwerk op universiteit.

'n *Paragraaf* met 'n goeie en duidelike struktuur word gekenmerk deur 'n hooftema/hooftemas wat ondersteun, verduidelik en uitgebrei word deur die res van die sinne in die paragraaf (Van Loon *et al.*, 2011:131-132; Van der Walt, 2013:121). Inligting moet dus op 'n logiese, betekenisvolle wyse in volgorde van verwantheid geplaas word ten einde 'n samehangende teks te skep wat maklik leesbaar en verstaanbaar is (Van Loon *et al.*, 2011:131-132; Van der Walt, 2013:121). Samehang word volgens Weideman (2011:73) deur *kohesie* en *koherensie* bewerkstellig, en word in paragrawe tot stand gebring deur die sinvolle en doelgerigte gebruik van aaneenskakelende patrone. Die patrone dui nie net die vloei van die skrywer se gedagtes vir die leser aan nie, maar ook die skrywer se bedoeling met die verhoudinge tussen die onderskeie gedagtes (Butler, 2006:38, Knoch, 2009:91).

Kohesie (vgl. 4.2 en 4.2.1) behels die wyse waarop die oppervlakstruktuur van 'n teks tot stand kom deur die struktuurpatrone van 'n besondere taal te kombineer (Carstens & Van de Poel, 2010:118). Hierdie kombinasie lei volgens Carstens en Van de Poel (2010:118) tot effektiewe sinne wat weer effektiewe kommunikasie tot gevolg het. Kohesie verwys derhalwe na

begripvormende verbindings binne 'n teks (Butler, 2006:38). Hierdie verbindings is die meer sigbare vorm van samehang in 'n teks, wat bewerkstellig word deur grammatikale en leksikale kohesiemerkers. Hierdie merkers funksioneer tussen sinne, en kan gesien word as 'n subkategorie of sub-element van koherensie (Knoch, 2009:97). Grammatikale kohesiemerkers sluit in verwysing, substitusie, ellips en konjunksie, terwyl leksikale kohesiemerkers op die herhaling en plasing van leksikale items dui.

Koherensie (vgl. 4.2 en 4.2.2) is volgens Knoch (2009:91) gesetel op teksvlak om betekenis te bewerkstellig, organisasie aan te toon, en om die teks opsombaar te maak. Verder wys sy daarop dat koherensie ook gemoeid is met die wyse waarop die leser die teks interpreteer. Hier word beide die skrywer se doel met die teks as die leser se verwagting van die teks as belangrik geag. Koherensie verwys derhalwe na die logiese samehang van die hele teks wat implisiet en eksplisiet bewerkstellig word.

In Hoofstuk 4 word *kohesie* en *koherensie* in meer detail bespreek, en die verband tussen hierdie twee aspekte aangedui. Hierna val die fokus spesifiek op argumentatiewe tekskoherensie as akademiese skryfvaardigheid op universiteit (die hoofokus van hierdie studie).

2.5.3 Logiese uiteensetting van 'n saak/idees

Die beantwoording van ingewikkelde vrae en vraagstukke op universiteit vereis noodwendig ook die prosessering en ordening van kennis en inligting (vgl. Tabel 2.1; Grabe & Kaplan, 1996:5-6; Ong, 1982). Dit behels kritiese analise, sintese en interpretasie van idees en argumente ten einde data en waarnemings as betekenisvol vir die leser te kan aanbied (Hyland, 1997:439). Die skrywer moet daartoe in staat wees om effektiewe tesse te kan formuleer, om presiese, relevante en oortuigende bewyse te kan verskaf, om op 'n georganiseerde en logiese wyse te kan argumenteer, en om logiese gevolgtrekkings te kan maak⁶ (Clark *et al.*, 2002:16; Van de Poel, 2006:30). Die struktuur van geskrewe akademiese tekste hou derhalwe verband met die gebruik van gespesialiseerde taal, konsepte en kennis wat ook patroonmatigheid vertoon ten opsigte van genres, retoriese strukture, argumentatiewe formulerings en narratiewe elemente (Henderson & Hirst, 2007:26).

⁶ In Hoofstuk 3 word die geskrewe akademiese argument in meer detail bespreek.

Die logiese uiteensetting van 'n saak/idee word verder bevorder wanneer die skrywer feite en ander inligting staaf aan die hand van korrekte bronverwysings (Archer, 2008:263; Lourens, 2004:80-82; Van Loon, 2011:219). Die verwysing na bronne (Voorbeeld 2.8) toon dat 'n skrywer stawend te werk gegaan het in sy ondersoek. Verder dra dit ook by tot die teks se geloofwaardigheid, vrywaar die skrywer van plagiaat, en help die lesers om verdere inligting te verkry (Craswell & Poore, 2012:58-61; De Jong, 2010:228; De Wachter & Van Soom, 2008:59; Lourens, 2004:89; Van de Poel, 2006:87).

Verwysings word beide *in* die akademiese teks as aan die *einde* daarvan aangeteken. Bronverwysings aan die einde word ook in alfabetiese volgorde aangeteken, en staan bekend as 'n *bronnelys*, *bibliografie* of *literatuurlys* (HAT, 2005:95,124,673). Die *Harvard*-, *APA*-, *Law*-, *Chicago*-, *Vancouver*-, en *MLA*-metodes word algemeen gebruik om verwysings aan te teken (Craswell & Poore, 2012:59; De Jong, 2010:228; Lourens, 2004:89,97-122; Van de Poel & Carstens, 2012:508). Die metode wat gevolg word vir die aantekene van bronne, is hoofsaaklik dissipline-gebonde, of gebonde aan die reëls van die vaktydskrif waarin die akademiese skrywer sy werk graag wil laat publiseer (Craswell & Poore, 2012:59; De Jong, 2010:228). In die volgende voorbeeld (2.8) word die Harvard-metode, wat hoofsaaklik in die humaniora gebruik word, geïllustreer.

Bronverwysing in die teks	Bronverwysing aan die einde van die teks (Bronnelys)
- Ong (1982:102) beklemtoon die belangrike rol wat verifiëring van die skryfkonteks speel deur dit te vergelyk met die konteks van mondelinge kommunikasie. - Lillis en Scott (2007:17) argumenteer dat indien akademiese geletterdheid as 'n sosiale praktyk hanteer word, daar weg beweeg word van die blaam wat dikwels op die tekortkominge van studente geplaas word.	Ong, W.J. 1982. <i>Orality and literacy</i>. New York: Methuen. Lillis, T. & Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. <i>Journal of applied linguistics</i>, 4(1):5-32.

Voorbeeld 2.8: Bronverwysings

Uit die voorafgaande bespreking van die konvensies verbonde aan *akademiese skryfvaardigheid* op universiteit (2.5) blyk dit vir die navorser dat *akademiese skryfvaardigheid* merendeels normatief van aard is. Hinkel (2004:22) wys dan ook tereg daarop dat akademiese diskoers van ander diskoersvorme verskil in die opsig dat dit meer rigiede vorms van diskoerskonstruksie en -organisasie behels (soos die bespreekte afdelings en voorbeelde dan

ook uitwys). Om hierdie rede sal daar ook volgens Hinkel (2004:23) 'n aantoonbare verskil bestaan tussen geskrewe akademiese genres en tekstipes, en ander tipes geskrewe genres en tekstipes.

2.6 Gevolgtrekking

Skryf is 'n komplekse vaardigheid wat 'n belangrike komponent vorm van geletterdheid. Dit is 'n kommunikatiewe proses wat nie natuurlik aangeleer word nie, maar slegs bereik kan word deur intensiewe, praktiese oefening. Hierdie ontwikkeling behels nie net een spesifieke proses nie, maar 'n kombinasie van prosesse ('n kognitiewe, doelgerigte, interaktiewe, sosiale/kulturele, strukturerings- en vormingsproses) wat op 'n kontinubasis deel behoort te vorm van die onderrig-leer-proses (vgl. Tabel 2.1).

Hierdie onderrig-leer-proses is siklies; en tydens die proses word nie net linguistiese aktiwiteite versterk nie, maar ook intellektuele aktiwiteite, en derhalwe hou skryf nie net verband met *skryfvaardighede* nie, maar ook met *kognitiewe vaardighede* ten einde kennis binne 'n geletterdheidskultuur te kan verteer en omvorm. Terselfdertyd vind hierdie proses nie in isolasie plaas nie; dit is 'n sosiaal en kultureel gekontekstualiseerde aktiwiteit, omdat die skrywer altyd die konteks, doel en gehoor in gedagte moet hou. Voorts is skryf ook onderworpe aan allerlei eksterne invloede, wat daartoe lei dat dit nie 'n neutrale aktiwiteit is nie.

Skryf kan daarom nie net gesien word as 'n basiese vaardigheid nie, maar ook as 'n vaardigheid wat verskillende *spesifieke* vaardighede (vgl. Tabel 2.2) van die skrywer vereis ten einde 'n aanvaarbare teks vir die leser daarvan te kan produseer. Akademiese skryfvaardighede op universiteit vorm derhalwe 'n belangrike komponent van akademiese geletterdheid (vgl. 3.4 en 3.9) wat verband hou met die produsering van spesifieke inhoud/inhoude. Daarom moet die skrywer in staat wees om algemene skryfvaardighede te omvorm na skryfvaardighede wat kenmerkend is van skryf op universiteit (vgl. Tabel 2.3).

Studente wat universiteitsvlak betree, het selde indien ooit blootstelling gehad aan die vereistes wat 'n universiteit aan geskrewe akademiese taalgebruik stel, hoewel van hul verwag word om dit dadelik te kan gebruik. Daarom behoort die verdere ontwikkeling van hul skryfvaardighede onmiddellik op 'n geïntegreerde wyse 'n aanvang neem, en ook 'n deurlopende onderrig-leer-proses te vorm.

In Hoofstuk 3 word akademiese skryfvaardighede verder in oënskou geneem deur ondersoek in te stel na die sosiale gesitueerdheid daarvan binne 'n universiteitskonteks.

HOOFSTUK 3: GESKREWE DISKOERS BINNE 'N UNIVERSITEITS-KONTEKS

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is daarop gewys dat *skryf* 'n ingewikkelde kommunikatiewe en kognitiewe vaardigheid is wat nie van sy sosiale konteks geskei kan word nie (vgl. 2.2-2.3). Verder is ook daarop gewys dat dit binne 'n universiteitskonteks beteken dat studente se geskrewe akademiese tekste (geskrewe diskoers) aan sekere verwagtinge van die akademiese instelling en -leser (diskoersgemeenskap) moet voldoen (vgl. 2.5). Derhalwe behoort studente nie net kennis te hê van die onderskeie norme, opvattinge en identiteite wat deur 'n universiteitskonteks vergestalt word nie. Hulle moet ook oor die geletterdheidsvaardigheid beskik om hierdie norme, opvattinge en identiteite binne 'n universiteitskonteks noukeurig in hul skryfwerk te kan toepas (Fouché, 2009:20; Hood, 2004:1; Hyland, 2006:22; Lillis & Scott, 2007:10; Picard, 2006:135).

Die doel van hierdie hoofstuk is om ondersoek in te stel na die sosiale gesitueerdheid van akademiese skryfvaardigheid. Daarom word *akademiese skryfvaardighede* verder in oënskou geneem deur 'n oorsig te verskaf van wat met *diskoers*, *diskoersgemeenskap* en *geletterdheid* bedoel word. Elkeen van hierdie begrippe word verder toegelig deur die toepassing daarvan binne 'n universiteitskonteks te ondersoek. Dit word gedoen om die konteks waarbinne kennis tot geskrewe tekste omvorm word meer eksplisiet te beskryf. Aangesien geskrewe tekste binne hierdie konteks ter sprake is, word *akademiese genre* en akademiese *tekstipe* ook verken, waarna die fokus in die besonder op die geskrewe *akademiese argument* val.

3.2 Diskoers en diskoersgemeenskap

Die aanleer van akademiese skryftake op universiteit impliseer nie net die omvorming van kennis op 'n bepaalde wyse nie, maar ook die omvorming van geskrewe diskoers ten einde verwerfde akademiese kennis op 'n logiese wyse aan die akademiese diskoersgemeenskap te kan oordra (vgl. 2.5). Alvorens studente begelei kan word vanaf die vlak van skoolskryfwerk tot die vlak van akademiese skryfwerk, is dit belangrik om die konteks waarin skryf plaasvind, verder te bestudeer. Hiervan sê Butler (2006:19):

A comprehensive description of writing contexts is a crucial precursor for the design of writing interventions aimed at the development of writing ability.

Tipiese inligting wat volgens Butler (2006:19) noodsaaklik is wanneer 'n skryfkonteks ondersoek word, is onder andere wie die taalgebruiker is (vgl. 1.2), vlakke van akademiese geletterdheid met spesifieke verwysing na skryfvaardigheid (vgl. 3.4), en ook die kenmerkende eienskappe van die tekste (vgl. 2.5, 3.7 en 3.8) wat ter sprake is. Hy wys ook daarop dat elke skryfkonteks 'n unieke kombinasie van faktore en omstandighede behels, en daarom is dit belangrik om die mees toepaslike vir die besondere situasie te kies ten einde produktiewe omstandighede en geleenthede vir die ontwikkeling van skryfvaardighede te verseker. Aangesien die fokus van hierdie studie geleë is binne 'n universiteitskonteks waar studente hul akademiese kennis hoofsaaklik deur middel van geskrewe tekste aan doserende personeel kommunikeer, ontstaan die volgende vraag: Wat behels *diskoers* en *diskoersgemeenskap* binne 'n universiteitskonteks, en watter verband bestaan daar tussen hierdie twee begrippe?

Die term *diskoers* hou verskillende betekenismoontlikhede in, aangesien dit in verskillende dissiplines (o.a. kritiese teorie, sosiologie, regte, politiek, taalkunde, filosofie, sosiale sielkunde en ekonomie) gebruik word (Du Preez, 2009:14; Renkema, 2004:48; Sawyer, 2002:433; Woods, 2006:x,xvi). Alhoewel die konteks waarin die term gebruik word die uiteindelijke betekenis daarvan bepaal, lei verskillende benaderings tot *diskoers* egter ook dikwels tot verwarrende, veelvoudige en botsende gebruike (Du Preez, 2009:14; Sawyer, 2002:434; Woods, 2006:x).

As gevolg hiervan het die algemene woordeboekbetekenisse van *diskoers*, verskeie ander verklarings daarvan, en ook die teoretiese gebruike daarvan volgens Mills (2004:1-6) deur die jare vervleg geraak⁷. Dit is egter opvallend dat al hierdie verskillende definisies verband hou met aspekte soos:

kommunikasie/linguistiese kommunikasie; bespreking; toespraak/praat/om te gesels/om 'n bespreking te hou/n gesprek; skryf/skrywe; formele en ordelike uitdrukking van idees; 'n gesproke of geskrewe (samehangende) eenheid/alle taaleenhede met 'n definieerbare kommunikatiewe funksie/tekseenheid; gesproke of geskrewe teks, organisasie/representasie van ervaring binne 'n kommunikatiewe konteks, uitinge of teks wat betekenis het/n afsonderlike groep stellings/n aantal stellings; spreker en hoorder.

⁷ Mills (2004:1-6) staaf hierdie stelling aan die hand van verskeie definisies uit o.a. Benveniste (1971:110); Collins Concise English Dictionary (1988); Collins Robert Concise French Dictionary (1990); Crystal (1987:116); Foucault (1972:80); Hawthorn (1992:189); Longman Dictionary of the English Language (1984).

Alhoewel dit duidelik is dat hierdie aspekte gemoeid is met *taal*, *kommunikasie*, *betekenis* en *konteks* (Schiffrin *et al.*, 2001:2), wys Du Preez (2009:18) daarop dat verskillende velde egter na *diskoers* op verskillende maniere verwys, en dit ook vanuit verskillende oogpunte benader. Derhalwe sal die wyse waarop ondersoek ingestel word na gesproke en/of geskrewe *taal* en *konteks* ook verskil. Die konteks en die beperkinge van dissiplinêre strukture dien daarom volgens Du Preez (2009:14-15) as bepalende faktore vir die uiteindelijke betekenis wat aan die term *diskoers* gekoppel word.

Aansluitend hierby sê Renkema (2009:2) en Rocci (2009:16) dat *diskoers* nie losstaande gesien kan word van die wêreld waarbinne die deelnemers kommunikeer nie. Die interne vorm en betekenis van diskoers sal op 'n *koherente* wyse verwant wees aan die eksterne kommunikatiewe funksies daarvan, die doel daarvan, en die spesifieke gespreksgenote (Celce-Murcia & Olshtain, 2000:4). Die eksterne funksie of doel kan volgens hulle slegs bepaal word indien die konteks (d.i. die relevante omstandighede en die sosio-kulturele faktore) en die deelnemers waarbinne die diskoers plaasvind, in ag geneem word (vgl. 2.2.3 en 3.1).

Guitierrez (1995:21) argumenteer verder dat *diskoers* ook gesien moet word as die ontmoetingsplek van sosio-kulturele kennis en linguistiese kennis, aangesien verwante taalvorme en taalstrukture van die betrokke konteks noodwendig ook sosio-kulturele kennis vereis. Dit beteken volgens Guitierrez (1995:23-24) dat, alvorens 'n persoon homself as 'n volwaardige deelnemer aan 'n spesifieke diskoers kan beskou, sodanige persoon oor spesifieke diskoersvaardighede behoort te beskik. Hierdie diskoersvaardighede vereis nie net taalkundige kennis nie, maar ook kennis oor die wyse waarop daar binne 'n *spesifieke* kultuur of sosiale groep opgetree, gepraat (wat noodwendig ook skryf insluit) en gedink behoort te word, asook die wyse waarop interpretasie behoort plaas te vind.

Uit die voorafgaande blyk dit dat *diskoers* gemoeid is met beide die *teks* en die *konteks* waarin dit geproduseer word (Bax, 2013:21). Dit beteken volgens Woods (2006:ix) dat daar dus noodwendig van die deelnemers aan 'n spesifieke diskoers verwag sal word:

to learn and understand the dynamic and shifting system of communication in context, and we learn it by becoming familiar with patterns and routines of language usage. Without necessarily realizing it at a conscious level, we follow socially and constructed communicative conventions. Our use of language, then, depends on an ability to negotiate our way through a complex network of conventions, assumptions and expectations.

Eers wanneer 'n deelnemer aan die bostaande verwagting voldoen, kan gesê word dat hy/sy deel vorm van 'n spesifieke *diskoersgemeenskap*. 'n Diskoersgemeenskap deel voorts met mekaar op 'n aktiewe wyse sekere belangstellings, doelstellings en doelwitte (Johns, 1997:56; Borg, 2003:398). Dit behels dat deelnemers 'n gevoel van samehorigheid het, en ook 'n mate van konsensus en homogeniteit deel (Woodward-Kron, 2004:141). Vir Johns (1997:51) is die fokus van 'n *diskoersgemeenskap* geleë op *teks* en *taal*, asook die *genres* en *woordeskat* wat die lede daarvan in staat stel tot deelname, effektiewe kommunikasie, en die bereiking van bepaalde doelwitte. Aansluitend hierby sê Swales (1990:24-27) dat 'n diskoersgemeenskap gekenmerk word deur:

- gemeenskaplike doelwitte;
- spesifieke meganismes (o.a. koerante en tydskrifte) wat interkommunikasie tussen die lede moontlik maak;
- een of meer genres vir die kommunikatiewe bevordering van die lede se doelwitte;
- deelnemende meganismes om inligting en terugvoer te verskaf (o.a. nuusbriewe en konferensies);
- genres wat deur spesifieke leksikon (o.a. spesifieke afkortings, akronieme en verwysings) gekenmerk word; en
- lede met 'n toepaslike graad (of ander relevante voldoening) én gesprekkundigheid.

In hierdie studie, wat binne die domein van 'n *linguistiese-analise-perspektief* val, vorm bogenoemde aspekte belangrike uitgangspunte aangesien *diskoers* hier, soos gestel deur Mills (2004:8), gesien word as (1) taal-in-gebruik, (2) uitgebreide teksdele waarvan die taaleenhede groter is as die sin (gekenmerk deur interne organisasie, koherensie of kohesie), en as (3) deel van 'n spesifieke konteks waarin spesifieke uitinge voorkom (soos byvoorbeeld godsdiens-, media-, regs-, politieke en akademiese diskoers).

Die stuur van 'n boodskap in die vorm van geskrewe of gesproke taal, oor 'n bepaalde onderwerp, binne 'n bepaalde situasie, vorm derhalwe 'n belangrike aspek van 'n *linguistiese analise-perspektief* (Celce-Murcia & Olshtain, 2000:4; Renkema, 2004:65; 2009:9). Die boodskap (waarvan die taaleenhede groter is as die sin) se linguistiese strukture (patrone), die opeenvolging en funksies daarvan, asook die verhouding en betekenis daarvan tot die sosiale

en kulturele konteks word deur linguïste ondersoek (Harran, 2006:33; Paltridge, 2006:2; Sawyer, 2002:434; Wales, 1989:130; Widdowson, 1978:22). 'n Linguïstiese analise van hierdie aard sluit noodwendig ook die tekstuele vorm van die teks in, asook die struktuur en organisasie van die teks op fonologiese, grammatikale en leksikale (woordeskat) vlak (Du Preez, 2009:16). Du Preez (2009:16) beklemtoon verder ook die belangrike rol wat hoër vlakke van tekstuele organisasie in terme van argumentasie (vgl. 3.8) en generiese strukture in 'n linguïstiese analise van hierdie aard speel.

Uit die bostaande is dit duidelik dat diskoers en tekste gekoppel kan word aan uitingshandelinge, 'n konteks en 'n situasie, en daarom *linguïstiese én kommunikatiewe* (pragmatiese) kompetensie insluit (Carstens, 1997:36,53; vgl. ook Hymes, 1979:5-26). Carstens (1997:20) wys daarop dat linguïstiese kompetensie na die taalgebruiker se vermoë verwys om die betrokke taalstrukture te kan gebruik. Kommunikatiewe (pragmatiese) kompetensie daarenteen verwys na die taalgebruiker se kennis van hoe taal binne spesifieke kontekste gebruik word ten einde 'n spesifieke kommunikatiewe doel te bereik. Hy is van mening dat indien pragmatiese kompetensie nie in ag geneem word in 'n taalkundige teorie nie, die werklike doel van taal (sinvolle interaksie) nie behoorlik erken word nie. Derhalwe beklemtoon Carstens (1997:59) die belangrike rol wat kennis van die konteks, die wyse waarop taal op 'n gepaste manier in besondere kontekste gebruik word, speel. Tekste behoort daarom nie, volgens hom, slegs in strukturele terme (grammatikale) beskryf te word nie, maar ook in funksionele terme; dit wil sê in terme van die globale funksie wat 'n teks kan hê. Die pragmatiese bestudering van tekste berus dus op die interpretasie van 'n teks óf as 'n besondere (makroproposisie) óf as 'n reeks taalhandelinge (mikroproposisies). Dit dra verder ook by om die superstruktuur van 'n teks (o.a. verhaal, koerantberig, gedig) te kan bepaal (Carstens, 1997:59).

Die rol wat taalhandelinge by die interpretasie van taaluitinge speel, word ook deur Widdowson (1978:22,32,52) beklemtoon wanneer hy wys op die rol wat *proposisie* (die konseptuele betekenis van 'n uiting) en *illokusie* (die erkenning van die kommunikatiewe doel van 'n uiting) in die skep van 'n linguïstiese boodskap speel ten einde diskoers te bewerkstellig. Volgens Widdowson (1978:30) word proposisionele ontwikkeling bewerkstellig deur *kohesie* (vgl. 2.5.2; 4.2 en 4.2.1), terwyl die ontwikkeling van *illokusie* bewerkstellig word deur *koherensie* (vgl. 2.5.2; 4.2 en 4.2.2). Widdowson (1978:68) argumenteer dat die suksesvolle toepassing van die genoemde twee aktiwiteite (proposisie en illokusie) direk verband hou met:

...an understanding of the communicative value of linguistic elements in context and this is based on a knowledge of how these elements may serve as clues which can be interpreted by reference to shared conventions of communication.

Widdowson (1980:238-239) sluit aan by Ong (1979:2-3; 1982:102,177) na wie daar reeds in Hoofstuk 2 (2.2.3) verwys is. Widdowson argumenteer soos Ong dat geskrewe diskoers meer ingewikkeld is as mondelinge diskoers juis omdat die skrywer sy proposisies moet oordra sonder die voordeel van enige direkte interaksie. Renkema (2004:65) ondersteun ook hierdie siening wanneer hy dit benadruk dat geskrewe diskoers nie deel uitmaak van 'n direkte kommunikasiesituasie soos in die geval van gesproke diskoers nie. As gevolg van hierdie afwesigheid aan regstreekse kontak, behoort die skrywer, volgens Widdowson (1980:239), voorsiening te maak vir die moontlike konvergensie van gedeelde kennis rakende die wêreld, die sosiale konvensies en die taal self. Hierdie antisipering lei tot 'n voortdurende wisseling in perspektief, wat op sy beurt weer volgens Widdowson (1980:239) tot die ontstaan van nuwe proposisies en nuwe konseptuele betekenis lei. Die kommunikasiesituasie waarin die skrywer hom/haar dus bevind, maak nie net voorsiening vir die oordrag van idees nie, maar dra ook by tot die generering en die uitbreiding daarvan (Widdowson, 1980:239).

Widdowson (1980:239) voer verder aan dat die skrywer se omvorming van *diskoers* tot *teks*, en die gepaardgaande onttrekking van diskoers deur die leser vanuit die teks, direk verwant is aan die *konseptuele* en die *kommunikatiewe* funksie van taal. Hy (Widdowson, 1980:240) vergelyk dit ook met *teksuitbreiding* en *leesreduksie*. *Uitbreiding* behels die intensiewe bestudering van 'n teks se oppervlakstruktuur sodat inligting korrek geformuleer word en sodoende effektief oorgedra word. *Reduksie* daarenteen is 'n middel waardeur die aandag regstreeks gevestig word op die ooglopende eienskappe van die inligting (Widdowson, 1980:240-241). Op hierdie wyse word diskoers gestroop van enige moontlike kommunikatiewe verskansing, en word slegs die konseptuele kern daarvan aan die leser blootgelê.

Die volle bemeestering van hierdie *konseptuele* en *kommunikatiewe* funksies van taal kan ook direk gekoppel word aan 'n persoon se sekondêre diskoers. Gough (2000:43-44) onderskei tussen primêre diskoers en sekondêre diskoers. Hiervolgens verwys primêre diskoers na 'n persoon se alledaagse mondelinge interaksie wat geen gespesialiseerde kennis of taal vereis nie. Dit vorm deel van 'n persoon se eerste sosiale identiteit en dien ook as basis waarop latere diskoerse aangeleer word (Harran, 2006:36). Sekondêre diskoers behels egter 'n meer gespesialiseerde vorm van taalgebruik wat deskundige kennis en taal van die deelnemer vereis.

Dit kan bemeester word deur deelname aan skool, universiteit (vgl. 3.3) en ander formele instellings (Gough, 2000:43-44; Harran, 2006:36; Townsend, 2010:15).

Uit die bostaande kan daar opsommenderwys gesê word dat diskoers oor die algemeen linguistiese kommunikasie tussen 'n sender en 'n ontvanger behels. Hierdie kommunikasie vind binne 'n spesifieke sosiale konteks plaas waartydens die sender en die ontvanger met mekaar in gesprek tree op 'n mondelinge en/of geskrewe wyse. Tydens hierdie gesprek word idees/gedagtes in 'n georganiseerde talige eenheid/eenhede aangebied ten einde betekenis oor te dra. Deelname aan 'n spesifieke diskoers vind gewoonlik plaas tussen persone met 'n bepaalde gemeenskaplike doel voor oë. Om egter effektief met mekaar as 'n gemeenskap te kan kommunikeer, word sekere vereistes aan die deelnemers gestel. Dit beteken dat die gebruikers van 'n bepaalde diskoers nie net oor linguistiese en kommunikatiewe kompetensie moet beskik nie, maar ook oor die vermoë om uitinge *koherent* en *kohesief* te ontwikkel. Die bemeestering van hierdie diskoersvaardighede is egter kompleks en word daarom beskou as 'n sekondêre diskoers.

Een van hierdie sekondêre diskoersvorme is *akademiese diskoers* (Motta-Roth, 2009:320-321). Akademiese diskoers is nie net 'n ingewikkelde diskoersvorm nie, maar ook 'n uiters gespesialiseerde diskoers (Biber, 2006:1). 'n Bespreking van hoe deelnemers gebruik maak van akademiese taal binne 'n tersiêre konteks, sal daarom ook terme soos *akademiese diskoers* en *akademiese diskoersgemeenskap*, wat in die volgende afdeling aan die bod kom, insluit (Butler, 2006:22). Verder sal die wyse waarop die genoemde terme binne 'n akademiese konteks gedefinieer word, ook deel vorm van sodanige bespreking.

3.3 Akademiese diskoers en diskoersgemeenskap binne 'n universiteitskonteks

Tradisioneel word akademiese diskoers geassosieer met die universele, intellektuele tradisie van 'n Westerse samelewing. In hierdie samelewing word akademiese diskoers hoofsaaklik gesien as *linguistiese produkte* (Turner, 1999:152). Hierdie linguistiese produkte verteenwoordig 'n persoon se akademiese kennis waarin verskillende konsepte, verskillende betekenis en die toepassing daarvan deur middel van *tegniese taal* in verskillende genres en registers verwoord word (Motta-Roth, 2009:320-321). Die weergee van akademiese denke in die vorm van 'n linguistiese produk word tipies gekenmerk deur rasionaliteit, logika en absolute korrektheid (Turner, 1999:151). Hierdie siening van akademiese diskoers is nou verwant aan die outonome model van geletterdheid (vgl. 3.4.1), aangesien dit van die standpunt uitgaan dat die retoriese eienskappe van akademiese diskoers geanaliseer en dienoreenkomstig onderrig kan word

(Turner, 1999:151-152). Die mate waartoe 'n spesifieke sosiale konteks, en die rol wat 'n kombinasie van verskillende faktore wel kan speel in die manifestering van gepaste taalgebruik, word as gering geskat (Butler, 2006:18).

Afgesien van hierdie tradisionele siening, maak die literatuur ook melding van 'n *sosiale* en 'n meer *kritiese* beskouing van akademiese diskoers. Laasgenoemde twee beskouings sluit nou aan by die ideologiese en akademiese geletterdhede-benaderings tot geletterdheid (vgl. 3.4.2 en 3.4.3), aangesien die rol wat sosiale interaksie en magskonstruksie in die manifestering van akademiese diskoers speel, in ag geneem word. Van Schalkwyk (2008:24) beklemtoon daarom die belangrikheid van Gee (1990) se definisie wanneer 'n universiteitskonteks ter sprake is. Gee (1990:143) omskryf *diskoers* as:

a socially accepted association among ways of using language, of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or social network.

Van Schalkwyk (2008:24) sluit by hierdie definisie aan deur daarop te wys dat Gee (1990:143) vyf temas van belang vir akademiese diskoers uitlig, naamlik dat dit:

- 'n sosiale aard het;
- 'n spesifieke groep of netwerk impliseer;
- 'n spesifieke manier van doen behels;
- gepaard gaan met die verwerwing van identiteit; en
- die behoefte het om een of ander rol te vervul.

Die mate waartoe 'n student in staat is om aan hierdie vyf temas te voldoen, sal ook volgens Van Schalkwyk (2008:24) bepalend wees vir die mate waartoe sodanige student as 'n deelnemer of as 'n buitestander van die akademiese diskoersgemeenskap beskou word. Hyland (2009:66) wys daarop dat die term *akademiese diskoersgemeenskap* oorkoepelend gebruik word om te verwys na groepe akademici wat teoretiese, metodologiese en konvensionele opvattinge deel. Deelname aan hierdie opvattinge geskied deur middel van tekste wat doelgerig, *koherent* en betekenisvol gekonstrueer word (Grabe & Kaplan, 1996:370; Kerani, 2004:16). Dit

beteken dat akademiese diskoers nooit in 'n vakuum kan plaasvind nie, aangesien dit beïnvloed word deur 'n reeks sosiale faktore en ervarings (Hyland, 2009:66).

Die siening van Hyland (2009:66) dat akademiese diskoers nie losgemaak kan word van eksterne invloed nie, sluit ook aan by Foucault (1972:49) se siening dat diskoers nie as geïsoleerd beskou kan word nie:

... in analysing discourses themselves, one sees the loosening of the embrace, apparently so tight, of words and things, and the emergence of a group of rules proper to discursive practice. These rules define not the dumb existence of a reality, nor the canonical use of vocabulary, but the ordering of objects. 'Words and things' is the entirely serious title of a problem; it is the ironic title of a work that modifies its own form, displaces its own data, and reveals, at the end of the day, a quite different task. A task that consists of not – of no longer – treating discourses as groups of signs (signifying elements referring to content of representations) but as practices that systematically form the objects of which they speak. Of course, discourses are composed of signs; but what they do is more than use these signs to designate things. It is the *more* that renders them irreducible to the language (langue) and to speech. It is this “more” that we must reveal and describe.

Foucault (1972:49) argumenteer derhalwe dat diskoers 'n diskursiewe struktuur het as gevolg van die sistematisering van idees, opinies, konsepte, maniere van dink en optrede wat gevorm word binne 'n bepaalde konteks (vgl. Mills, 1997:15). Hyland (2009:66) is daarom ook van mening dat akademiese diskoers altyd gekoppel is aan *verskillende* identiteite, rolle, posisies, verhoudinge, reputasies, beloningsisteme en ander sosiale praktyke wat in die akademiese wêreld gekonstrueer en uitgedruk word deur middel van taal. Alhoewel akademiese diskoers verder ook gekenmerk word deur die voortdurende verandering van spesifieke probleme, bepaalde aspekte en argumentvorme, verwys dit ook na relatief stabiele praktyke en ideologieë (Hyland, 2009:66).

In die lig hiervan behoort akademiese diskoers op universiteit deur studente beskou te word as 'n nuwe manier van dink oor kennis en die wêreld (Fouché, 2009:20). Dit impliseer volgens Fouché dat akademiese diskoers 'n *nuwe* diskoers is wat deur die meerderheid studente aangeleer moet word. Hierdie *nuwe* diskoers behels 'n *gespesialiseerde* vorm van die taal wat reeds aan studente bekend is (Weigle, 2002:4). Die bemeestering daarvan hang egter volgens Kereni (2004:13) af van die mate waartoe studente deel word van die akademiese

diskoersgemeenskap, en die mate waartoe hul skryfwerk voldoen aan die konvensies en norme van sodanige gemeenskap (vgl. 1.2 en 2.5).

In aansluiting hierby wys Van de Poel en Gasiorek (2012a:295) daarop dat akademiese skryf 'n prominente komponent van akademiese diskoers is. Om akademies korrek te kan skryf, vereis volgens hulle dat die skrywer oor besondere taalvaardigheid moet beskik. Omdat akademiese diskoers gekenmerk word deur unieke konvensies en norme, argumenteer hulle dat nuwelingstudente die geleentheid gebied behoort te word om die taal wat op universiteit as korrek en aanvaarbaar beskou word, te bemeester (vgl. 1.2). Die geleentheid om geskrewe akademiese diskoers te bemeester, word nie noodwendig altyd aan eerstejaarstudente gebied nie, aangesien daar oor die algemeen aanvaar word dat studente reeds met toetrede tot universiteitsvlak oor voldoende kennis aangaande die akademiese diskoers beskik, of die akademiese diskoers sal bemeester sonder enige eksplisiete onderrig (Carstens, 2008:82). Hierdie opvatting lei noodwendig daartoe dat dosente hulle dikwels tydens kontakssessies eerder sal toespits op die verwerwing van *akademiese kennis* en nie noodwendig ook *akademiese taalgebruik* nie.

Akademiese diskoers binne 'n universiteitskonteks verwys dus na die spesifieke manier waarop taal gebruik word om te skryf, probleme te formuleer, en die wyse waarop vraagstukke hanteer word te probeer verstaan (Hyland, 2009:1). Dit hou nie net verband met die korrekte gebruik van onder andere grammatika nie, maar ook met die sosiale konteks en allerlei ander eksterne kragte soos die verhouding tussen die gebruikers, hul rolle en posisies. Om akademiese diskoers egter te kan bemeester en deel te word van die akademiese diskoersgemeenskap, is dit noodsaaklik dat geleenthede geskep word vir nuwelingstudente om deel te neem aan akademiese gesprekke (mondeling en/of geskrewe) ten einde 'n bydrae te kan lewer tot akademiese kennis (Graff & Birkenstein, 2010:xvi; Henderson & Hirst, 2007:27; Van Schalkwyk, 2008:207). Die suksesvolle bemeestering van akademiese diskoers beteken dat 'n student as *geletterd* binne 'n *akademiese konteks* (wat in Afdeling 3.4 aan die bod kom) beskou word (Van Schalkwyk, 2008:25).

3.4 Akademiese geletterdheid binne 'n universiteitskonteks

Geletterdheid impliseer volgens Johl (2002:52) 'n komplekse en voortdurende ontwikkelingsproses wat na aanleiding van Kern (2000:40) gesien behoort te word as:

a matter of engaging in the ever-developing process of using reading and writing as tools for thinking and learning, in order to expand one's understanding of oneself and the world.

Geletterdheid kan gesien word as 'n inklusiewe konsep wat verwys na verskillende sosiale, historiese en kognitiewe invloede wat op skrywers sowel as lesers uitgeoefen word wanneer tekste geproduseer en geprosesseer word (Johns, 1997:2). *Geletterdheid* integreer derhalwe verskillende leerprosesse, produkte, vorme, inhoude, take en oogmerke van skrywers en lesers. Terselfdertyd verwys dit ook na die ervaring wat skrywers en lesers reeds opgedoen het deur interaksie met tekste, ouers, onderwysers, bloedverwante en portuurgroepe (Barton & Hamilton, 1998:3; Henderson & Hirst, 2007:26; Johns, 1997:2). Op sekere tye kan 'n persoon egter meer betrokke wees by hierdie persone, tekste, rolle en kontekste as op ander tye. Individuele geletterdheid kan dus nie losgemaak word van 'n proses van voortdurende transformering nie. Dit verander as gevolg van individuele belangstellings, kulture, tale, ondervinding, en die response van ander (Johns, 1997:3).

Binne 'n *akademiese* konteks kan geletterdheid egter vanuit verskillende perspektiewe bestudeer word, en kan dit ook deur verskillende dissiplines op verskillende wyses met 'n breë spektrum tradisies en paradigmas belyn word (Van Schalkwyk, 2008:18). Van Schalkwyk wys egter daarop dat geletterdheid in al hierdie gevalle spesifiek sal verwys na akademiese geletterdheidspraktyke of akademiese vaardighede. Hierdie vaardighede hou nie net verband met *lees, skryf, praat en luister*; met ander woorde die kontemporêre idees van geletterdheid nie (vgl. Kell & Kell, 2014:7; Van de Poel & Gasior, 2012a:296). Dit hou ook verband met ander kommunikatiewe vaardighede wat in die nuwe millennium binne 'n veeltalige samelewing as belangrik geag word (De Kadt, 2002:29), soos byvoorbeeld digitale geletterdheid, wiskundige geletterdheid, politieke geletterdheid, visuele geletterdheid en kulturele geletterdheid (Van Houte, 2008:17). Hierdie nuwe begrippe hou verband met die historiese maatskaplike konteks, en derhalwe sal die ideologiese paradigmas of teoretiese modelle van mekaar verskil in die wyse waarop kennis en vaardighede gedefinieer word (Van Houte, 2008:17). Verder wys sy daarop dat die konstruksie en funksie daarvan, of dit waartoe kennis behoort te lei, ook van mekaar sal verskil.

Wanneer daar spesifiek na akademiese skryfvaardigheid (vgl. weer 2.5) vanuit 'n akademiese geletterdheidsoogpunt gekyk word, word die literatuur gekenmerk deur drie teoretiese benaderings (Johl, 2002:54; Lea & Street, 2006:227; Lillis & Scott, 2007:11). Die *outonome*

benadering, die *ideologiese benadering*, en die *akademiese geletterdhede-benadering* (vgl. 3.4.1-3.4.3) verskaf 'n konseptuele beskrywing van studente-skrif, en dien terselfdertyd ook as raamwerk waarvolgens daar oor verskillende skryfpedagogiek besin kan word (Jones, 2004:259).

3.4.1 Die outonome benadering

Die outonome benadering se grondslag is geleë in die gedrag- en eksperimentele psigologie en geprogrammeerde opleidingsprogramme. Dit staan ook bekend as die universele of onafhanklike benadering tot geletterdheid of as die “standaardbeeld van geletterdheid” (Harran, 2006:19; Jones *et al.*, 1999:xx-xxi; Lea & Street, 1998:159; Wolhuter, 2002:126).

Hierdie benadering konseptualiseer geletterdheid as 'n vaardigheid wat deur 'n individu aangeleer word soos wat hy/sy deur die verskillende stadia van kognitiewe en fisiese ontwikkeling beweeg (Bartlett, 2008:738). Geletterdheid word daarom gesien as die resultaat van individuele, rasionele denke, intellektuele ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en/of ekonomiese mobiliteit. Bartlett (2008:738) wys verder daarop dat die outonome benadering ook van die standpunt uitgaan dat daar 'n sekere mate van homogeniteit bestaan tussen die individu en die samelewing. Dit wil sê dat geletterdheid op individuele vlak noodwendig ook sal lei tot ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkeling op nasionale vlak (Bartlett, 2008:738).

Aangesien geletterdheid volgens hierdie benadering nie beïnvloed word deur die sosiale konteks nie (Wolhuter, 2002:126), word akademiese skryfvaardigheid vanuit hierdie oogpunt gesien as tegnies en instrumenteel van aard, waar die kognitiewe kennis daarvan outomaties oordraagbaar is na verskillende kontekste (Jones *et al.*, 1999:xxi; Jones, 2004:259; Lea & Street, 1998:158; Lea & Street, 2006:227; Tshotsho, 2006:16). Goeie skryfwerk word daarom hoofsaaklik gemeet aan grammatikale korrektheid, en ook geanaliseer in terme van skrywers se vermoë om die vorms en reëls van die sisteem te herskep om sodoende nuwe tekste te skep (Hyland, 2009:9; Townsend, 2010:31).

Aangesien tekste volgens hierdie benadering gesien word as 'n onafhanklike produk van 'n spesifieke skrywer of leser, word dit as outonome objekte bestudeer wat dikwels daartoe lei dat daar tydens die onderrig van akademiese skryf en die assessering daarvan, hoofsaaklik gefokus word oppervlakkenmerke (Jones *et al.*, 1999:xxi; Louw, 2006:7; Townsend, 2010:32). Die gevolg hiervan is dat die oorsprong van die probleem dikwels nie opgelos word nie, aangesien onderrig en assessering hoofsaaklik neerkom op teksredigering, grammatikale

korrektheid, korrekte spelling of die produsering van foutlose skryfwerk (Jones *et al.*, 1999:xxi; Louw, 2006:7; Townsend, 2010:32). Dit lei dan ook dikwels daartoe dat doelbewuste pogings aangewend word om die *tekortkominge* wat studente in hul akademiese skryfwerk toon, “reg” te stel of te remedieer deur middel van ondersteuning- of oorbruggingsprogramme (Jones *et al.*, 1999:xxi; Townsend, 2010:27; Van Schalkwyk, 2008:17).

Uit die bostaande is dit duidelik dat aspekte rakende student-identiteit, hul selfwerkzaamheid en voorkennis nie in ag geneem word tydens skryfvaardigheidsontwikkeling nie (Van Schalkwyk, 2008:17). As gevolg van hierdie skeiding tussen kognitiewe kennis en kontekste het talle “geletterdhedskrisisvrae” ontstaan (Archer, 2006:450; Prince & Archer, 2008:65). Dit het gelei tot 'n nuwe reeks paradigmas waar die standaardbeeld se deterministiese koppeling van geletterdheid met modernisasie, industrialisasie, demokrasie en intellektuele tradisie betwis word (Wolhuter, 2002:126).

Die *New Literacy Studies* het in hierdie opsig gepoog om 'n meer sosiale betekenis aan geletterdheid te gee deur eerder die meervoud *geletterdhede* te gebruik. Hiervolgens verwys *geletterdhede* na enige vorm, sosiale kommunikasie of praktyk wat 'n semiotiese kode vereis (Archer, 2006:450; Prince & Archer, 2008:65). Om geletterd te wees, beteken nie net die bemeestering van tegniese vaardighede om te dekodeer en enkodeer nie, maar vereis ook die bemeestering van 'n reeks sosiale praktyke wat verwant is aan 'n stel simbole wat noodwendig meervoudig en divers van aard is (Prince & Archer, 2008:65).

Die ideologiese benadering, wat deel vorm van die *New Literacy Studies*, sien in teenstelling met die outonome benadering, geletterdheidspraktyke as onlosmaaklik deel van die kulturele- en magstrukture in 'n samelewing (Wolhuter, 2002:126). Hierdie benadering, wat in 3.4.2 bespreek word, fokus meer op die breër kwessies van leer en sosiale kontekste (Jones *et al.*, 1999:xxi).

3.4.2 Die ideologiese benadering

Dié ideologiese benadering staan ook bekend as die akademiese sosialiseringsbenadering, en vind sy grondslag in die sosiale psigologie, antropologie en konstruktivisme (Jones *et al.*, 1999:xx-xxi; Lea & Street, 1998:159).

Die ideologiese benadering het voortgespruit uit diverse opvattings oor *lees* en *skryf* wat ontstaan het as gevolg van die huidige sosiale en tegnologiese veranderinge (Archer,

(2006:450). Hierdie opvatting is verder beïnvloed deur magshiërgie in die samelewing. Mag behels meer as net om *te besit*, iemand se *regte te skend*, of *ekonomiese verhoudings* (Mills, 1997:17). Dit vorm deel van alle sosiale verhoudinge, en daarom is kennis ook dikwels die eindproduk van dwang, soos byvoorbeeld op skool en universiteit waar sekere vakrigtings verpligtend gemaak word (Mills, 1997:19). Foucault (1980) beskryf hierdie verhouding tussen mag en kennis soos volg:

... power surmounts the rule of right which organise and delimit it and extends itself beyond them, invests itself in institutions, becomes embodied in techniques, and equip itself with instruments and eventually even violent means of material intervention... (Foucault, 1980:96).

... power is not to be taken to be a phenomenon of one individual's consolidated and homogeneous domination over others or that of one group or class over others. What by contrast, should always be kept in mind is that power, if we do not take too distant view of it, is not that which makes the difference between those who exclusively possess and retain it, and those who do not have it and submit to it. Power must be analysed as as something which circulates, or rather as something which only functions in the form of a chain. It is never localised here or there, never in anybody's hands, never appropriated as a commodity or piece of wealth. Power is employed and exercised through a net-like organisation. And not only do individuals circulate between its threads; they are always in the position of simultaneously undergoing and exercising this power. They are not only inert or consenting target; they are always also the elements of its articulation. In other words, individuals are the vehicles of power, not its points of application ... The individual is not to be conceived as a sort of elementary nucleus, a primitive atom, a multiple and inert material on which power comes to fasten or against which it happens to strike, and in so doing subdues or crushes individuals. In fact it is already one of the prime effects of power that certain bodies, certain gestures, certain discourses, certain desires, come to be identified and constituted as individuals (Foucault, 1980:98).

As gevolg van sosiale en tegnologiese veranderinge en 'n bepaalde siening van magskonstruksie gaan die ideologiese benadering (soos reeds in 3.4.1 genoem) uit van die standpunt dat daar baie *geletterdhede* bestaan wat direk gekoppel kan word aan die kulturele en sosiale konteks waarin gekommunikeer word (Harran, 2006:20). Enige vaardigheid, insluitende skryf, word gesien as 'n sosiale produk waarvan die vorm en invloed afhanklik is van

politieke, ekonomiese en ideologiese faktore (Gee, 1986:733). Geletterdheid behels derhalwe die aanleer van spesifieke rolle, verskillende vorme van interaksie, en verskillende maniere van dink (Prince & Archer, 2008:65).

Dosente behoort daarom die verantwoordelikheid te neem om universiteitstudente aan die bepaalde akademiese diskoers bekend te stel (Lea & Street, 1998:159; Van Schalkwyk, 2008:206-208). Hierdeur kan daar volgens Van Schalkwyk (2008:206-208) weg beweeg word van magsposisies en eksklusiwiteit wat dikwels daartoe aanleiding gee dat studente die “manier van doen” wat hulle tydens hulle sekondêre skoolopleiding bemeester het, as problematies en selfs nutteloos binne die universiteitskonteks ervaar. Die klem val hier, volgens Lea en Street (1998:159), op die proses om universiteitstudente te oriënteer tot die inwin van kennis, asook die interpretasie en uitvoer van verskillende leertake.

Die ideologiese benadering toon derhalwe 'n groter sensitiwiteit vir studente as leerders deurdat dit onderrig en leer wat ingebed is in sosiale praktyke bevorder (Jones *et al.*, 1999:xxi; Lea & Street, 1998:159; Townsend, 2010:25). Dit neem ook volgens Kelder (1996:3) en Johl (2002:54) veelsoortige geletterdhede in ag, demokratiseer die opvoedkundige proses, en dra by tot groter gelykheid in geleenthede. Verder weerlê dit die outonome benadering (vgl. 3.4.1) waar sosiale praktyke gesien word as polities, sosiaal of kultureel neutraal (Townsend, 2010:25). Hierdie benadering gee egter nie aandag aan die taal-, geletterdheid- en diskoerskwessies wat wel verbonde is aan institusionele teksproduksie en betekenisgewing nie (Jones *et al.*, 1999:xxi; Lea & Street, 1998:159).

Die kritiek wat teen beide die outonome en ideologiese benaderings geopper is, het gelei tot die ontstaan van 'n meer omvattende benadering tot die onderrig van studente se skryfwerk, magsverhoudings en identiteite op universiteit (Jones *et al.*, 1999:xx; Lillis, 2003:195). Gevolglik word die *Akadiese Geletterdhede-benadering* wat elemente van beide die outonome en die ideologiese benaderings inkorporeer, as 'n meer moderne benadering tot akademiese geletterdheid beskou.

3.4.3 Akadiese Geletterdhede-benadering

Akadiese Geletterdhede se sosiale en ideologiese oriëntasie is geleë in die *New Literacy Studies* (sien weer 3.4.1) wat epistemologiese en identiteitskwessies op die voorgrond plaas deur akademiese geletterdhede as sosiale praktyke te benader (Lea & Street, 1998:159; Carstens 2012:12).

Hierdie benadering beskou die inrigtings waarbinne akademiese praktyke plaasvind, as terreine van diskoers en mag (Lea & Street, 1998:159). Die eise van die kurrikulum word daarom geïnterpreteer as kommunikasiepraktyke wat deur die relevante genres opbou tot verskillende akademiese terreine en dissiplines (Johl, 2002:54; Lea & Street, 1998:159). Wanneer geletterdhede ter sprake kom, val die klem volgens Lea en Street (1998:170) op die implikasies vir modules, assessering en universiteitsprosedures.

Lea en Street (2006:227) en Picard (2006:136) wys daarop dat studente se skryfwerk nie net as blote vaardigheidsverwerwing of as akademiese sosialisering beskou kan word nie. Geskrewe akademiese tekste word eerder gesien as skryfpraktyke, en daarom word akademiese skryfwerkprobleme nie vooraf as tekstueel van aard geïdentifiseer nie (Lea & Street, 2006:227; Lillis & Scott, 2007:10-11; Picard, 2006:135; Townsend, 2010:39-40). Pedagogiese “oplossings” wat oorweldigend tekstueel van aard kan wees, word sodoende vermy (Lillis & Scott, 2007:10; Picard, 2006:135; Townsend, 2010:39-40). Die probleme wat studente ten opsigte van skryfwerk op universiteit ondervind, word eerder toegeskryf aan die wyse waarop vervlegting van leer en vorige ervarings plaasvind (Hyland, 2009:43). Daar word van die standpunt uitgegaan dat studente affektiewe en ideologiese konflik kan ervaar oor die akademiese identiteite wat van hul verwag word (kritiese of objektiewe “ek”), en dat dit dan, soos Johl (2002:55) argumenteer, wel aanleiding kan gee tot bepaalde skryfprobleme.

Dit beteken volgens Hyland (2009:43-44) dat akademiese sukses eerder verband sal hou met 'n “kulturele verskuiwing” waartydens die norme, opvattinge en identiteite wat akademiese diskoers omsluit, aangeneem word. Skryf word in die lig hiervan gesien as slegs die medium waardeur dit wat geleer is, weergegee word, sonder om die dieper kulturele en epistemologiese grondslag van skryf in oorweging te neem (Hyland, 2009:44). Hierdie siening onderskei daarom tussen skryf as wyse/manier van weet en die institusionele prosesse, die diskoerse van studente en hulle individuele geskiedenis (Hyland, 2009:44).

3.5 Die outonome benadering, die ideologiese benadering, en die Akademiese Geletterdhede-benadering: 'n sintese

Spesifieke benaderings word gekoppel aan spesifieke teoretiese oriëntasies en navorsingsgroepe ten einde hul werk te definieer, of hul individualiteit te verwoord (Hyland, 2009:45). Hoewel verskillende benaderings verskillende opvattinge het aangaande bepaalde sake en ook verskillende kwessies hanteer, beklemtoon Hyland (2009:45) egter die waarde wat oorvleueling tussen benaderings kan inhou. Volgens hom skep dit nie net nuwe geleenthede vir

leer nie, maar bied dit ook meer vooruitsigte vir vermenging en harmoniëring van teorieë. In hierdie studie, waar skryfvaardigheidsontwikkeling 'n belangrike komponent van akademiese geletterdheid vorm, en die verwerwing daarvan ten nouste saamhang met 'n kombinasie van prosesse wat op 'n kontinue basis deel behoort te vorm van die onderrig-leer-proses (vgl. weer Tabel 2.1, Afdelings 2.3 en 2.5), behoort die *outonome*, *ideologiese* en die *akademiese geletterdhede-benaderings* ook nie in isolasie van mekaar gesien te word nie.

Die outonome benadering mag egter meer prominent in hierdie studie figureer, aangesien dit direk verband hou met die identifisering van leemtes ten opsigte van *koherensie* in eerstejaarstudente se geskrewe argumentatiewe skryfstukke (vgl. weer 1.4.1, die hoofdoel van hierdie studie). Tekstuele produkte en derhalwe tekstuele diskoers word hier as outonome objekte ontleed (Townsend, 2010:33). Dit hou volgens Hyland (2002a:8) noodwendig verband met die spesifieke foute wat studente in hul skryfwerk maak, en die gepaardgaande remediëring daarvan. Hoewel die navorser van hierdie studie erkenning gee aan die feit dat basiese skryfvaardighede op 'n deurlopende wyse tydens skoolopleiding ontwikkel word (vgl. 1.2), word hier egter geargumenteer dat die kwaliteit van studente se skryfwerk nie net beperk is tot korrekte grammatika, sintaksis, leksikon en spelling nie, maar dat kontinuïteit in hul skryfdenke ook verder op universiteit ontwikkel moet word.

Aangesien die beoogde skryfvaardigheidsontwikkeling van hierdie studie binne 'n universiteitskonteks plaasvind waar akademiese diskoers en akademiese diskoersgemeenskap ook ter sprake kom, kan die rol wat die *ideologiese benadering* en die *akademiese geletterdhede-benadering* in hierdie studie speel, nie geïgnoreer word nie. Die navorser is ook, soos Swales (1990:45-47), van mening dat kommunikasie op universiteit plaasvind deur middel van verskillende genres wat ingebed is binne 'n spesifieke diskoersgemeenskap (vgl. ook 3.3). Skryf op universiteit vind nie in 'n vakuum plaas nie, maar bly 'n sosiaal en kultureel gekontekstualiseerde aktiwiteit (vgl. weer 2.5). Derhalwe word skryfvaardigheidsontwikkeling in hierdie studie ook gesien as die oriëntasie of akademiese sosialisering van studente tot die akademiese kultuur (vgl. ook Van de Poel en Gasiorek, 2012b). Skryfvaardigheid as deel van geletterdheid word nie net as 'n tegniese vaardigheid beskou nie, maar ook as 'n konkrete sosiale praktyk (Harran, 2006:20; Lea & Street, 1998:159).

Hierdie sosiale aard van akademiese skryfvaardigheid as deel van geletterdheid, hou noodwendig ook verband met kennis van die *genre* wat *tekste* op grond van hul eienskappe karakteriseer, sodat die uiteindelijke doel daarvan bepaal kan word (Mali-Jali, 2007:34). Die

teoretisering van *genre* is veral nuttig om die skryfeienskappe van diskoersgemeenskappe te verduidelik (Harran, 2006:104). In die volgende afdeling (3.6) word *genre* en *tekstipe* verder toegelig deur die gebruik daarvan binne 'n universiteitskonteks te bespreek, waarna die spesifieke *akademiese genre* en *tekstipe* van hierdie studie geïdentifiseer en toegelig word.

3.6 Genres en tekstipes

Genre is 'n abstrakte term wat in die literatuur gekenmerk word deur talle uiteenlopende beskouings (Carstens, 2009:66; Hyland, 2002b:114; Hyland, 2006:49; Hyon, 1996:693; Paltridge, 2006:83). Dit is merkbaar aan die verskil in die klem wat teoretici plaas op konteks óf teks, stabiliteit óf verandering, die taal om 'n genre te skep en die funksies wat daardeur verrig word (Hyland, 2006:46,49). Derhalwe bly dit volgens Hyland (2006:46,49) een van die moeilikste terme om te definieer.

In die algemeen word *genres* in die literatuur gekarakteriseer in terme van die verwoording van 'n bepaalde aktiwiteit (o.a. vertel, oorreed, inlig). Die uiteindelijke struktuur van 'n genre word beïnvloed deur die funksie van hierdie aktiwiteit, en die inhoud verbonde aan die aktiwiteit (Carstens, 1997:87). Beide Carstens (1997:87) en Paltridge (2006:53) wys daarop dat hierdie aktiwiteite binne 'n spesifieke pragmatiese konteks plaasvind. Die pragmatiese konteks sluit die sosiale omstandighede, tekstuele faktore en die agtergrondkennis van die onderskeie deelnemers in. Carstens (1997:403) voer aan dat hierdie konteks die fisiese raamwerk skep waarbinne die verbale konteks kan funksioneer, ten einde effektiewe linguistiese kommunikasie te kan bewerkstellig. 'n Groot uniekheid van *geskrewe akademiese tekste* is egter daarin geleë dat daar soms nouliks konteks is (vgl. weer 2.2.3 en 3.2). Daarom behoort studente tydens die skryf van hul akademiese tekste (vgl. 3.7) van die standpunt uit te gaan dat die leser moontlik geen agtergrondkennis het nie, en ook nie direk aanwesig (soos in die geval van mondelinge kommunikasie) is nie. Hulle behoort ook mettertyd te leer wat as algemene kennis binne die akademiese terrein beskou kan word, om sodoende die balans te kry met betrekking tot die inligting wat verskaf behoort te word.

Afgesien van die bostaande kenmerke van genres, wys Hyland (2006:46-47) daarop dat dit ook gekarakteriseer kan word in terme van die saamgroepering van tekste wat die tipiese wyse waarop skrywers taal in bepaalde situasies gebruik, verteenwoordig. Die algehele struktuur van 'n teks sal daarom ten nouste saamhang met die inhoud en die doel van die genre, die verhouding tussen die skrywer en die gehoor, of die teks in 'n geskrewe of gesproke vorm aangebied word, en die sosiale en kulturele konteks waarbinne die genre gebruik word.

(Paltridge, 2006:85). *Genre* kan derhalwe gesien word as 'n konvensionele, kulturele groepering van tekste (Lee, 2001:38), en kan volgens Bhatia (2005:22-23) opsommenderwys omskryf word as:

- kommunikatiewe gebeurtenisse wat gekarakteriseer word deur 'n stel kommunikatiewe doelwitte. Hierdie doelwitte word deur die lede van 'n professionele of akademiese gemeenskap geïdentifiseer;
- hoogs gestruktureerde en gekonvensionaliseerde konstrunkte, in terme van wat toelaatbaar is, en ook in terme van die leksiko-grammatikale hulpmiddele wat aangewend kan word om diskoerswaardes aan formele eienskappe te gee;
- konstrunkte wat hoofsaaklik deur *gevestigde* lede van 'n spesifieke diskoersgemeenskap op dieselfde manier verstaan word;
- konvensionele konstrunkte waar generiese hulpmiddele ook dikwels ondersoek word om uitdrukking te gee aan organisatoriese intensies;
- 'n weerspieëling van verskillende dissiplines en georganiseerde kulture wat hoofsaaklik fokus op sosiale aksies wat ingebed is in dissiplines, professies, en ander institusionele praktyke; en
- volledige konstrunkte wat dikwels geïdentifiseer word met verwysing na 'n kombinasie van tekstuele, diskursiewe en kontekstuele faktore.

Bhatia (2005:23) vat die bostaande ses eienskappe soos volg saam:

Genre essentially refers to language use in a conventionalized communicative setting in order to give expression to a specific set of communicative goals of a disciplinary or social institution, which give rise to stable structural forms by imposing constraints on the use of lexico-grammatical as well as discoursal resources.

Uit die bogenoemde eienskappe en definisie van *genre*, kan gesê word dat *tekstipe* van *genre* verskil in die opsig dat eersgenoemde spesifiek na die teks-interne elemente van die betrokke genre verwys (Wang, 2009:82). Hierdie teks-interne elemente behels die konvensionele oppervlak-linguistiese eienskappe en tekstuele funksies van 'n teks (Biber, 2006:11; Wang, 2009:82). 'n Tekstipe se klassifikasie sal daarom volgens Wang (2009:82) gebaseer word op

diskoersvorm en funksie, of selfs 'n kombinasie daarvan. Tekste kan derhalwe ingedeel word op grond van tipiese eienskappe wat die skrywer van hulp kan wees om die korrekte formaat teks in die regte konteks te produseer (Carstens & Van de Poel, 2010:67). Hierdie verskil tussen *genre* en *tekstipe* kan kortliks soos volg (Voorbeeld 3.1) uiteengesit word:

Genre (funksie)	Tekstipe (vorm)
Narratiewe	Kortverhale, novelle, romans, kinderverhale.
Argumente	Akademie se artikels, verslae, verhandelings, proefskrifte.

Voorbeeld 3.1: Genre en tekstipe

Binne 'n universiteitskonteks is dit belangrik dat wanneer studente skryftake ontvang, hul presies sal weet op watter wyse *genres* deur akademië gedefinieer word om dienooreenkomstig die korrekte *tekstipes* te kan produseer. In die volgende afdeling (3.7) word spesifiek ondersoek ingestel na die wyse waarop *genres* en *tekstipes* binne 'n universiteitskonteks omskryf word.

3.7 Akademiese genres en akademiese tekstipes binne 'n universiteitskonteks

Om genres en tekstipes binne 'n universiteitskonteks te definieer, word die literatuur gekenmerk deur drie verskillende navorsingsterreine, te wete die *Nuwe Retoriek*, die *Sisteem-Funksionele Linguistiek* en *Taal vir Akademiese Doeleindes* (Hyland, 2003:21). Alhoewel hierdie navorsingsterreine 'n ooreenkoms toon in die poging wat hul aanwend om reëlmatighede ten opsigte van die doel, vorm en sosiale aksie van genres te beskryf, verskil hul aansienlik in die klem wat geplaas word op teks óf konteks, stabiliteit óf verandering, taalgebruik óf funksies, navorsingsmetodologie en die tipe pedagogie wat hulle aanmoedig (Hyland, 2003:22; Hyland, 2006:46).

3.7.1 Nuwe Retoriek

Die *Nuwe Retoriek*-benadering is beïnvloed deur die strukturalisme, redenaarskuns en die skryf van opstelle in 'n eerste taal (Hyland, 2003:21). Hierdie benadering sien *genre* as 'n sosiale diskoersvorm wat uit 'n bepaalde retoriese situasie ontstaan (Hyland, 2002b:114). Die fokus val hier op die sosiale konteks waarbinne die teks geproduseer word, en derhalwe word *genre* bestudeer as 'n gemotiveerde, funksionele verhouding tussen *tekstipe* en *retoriese* situasie. Aangesien die fokus hier eerder val op die *retoriese omstandighede* waarin genres voorkom as die *vorm* daarvan, beklemtoon die *Nuwe Retoriek* die sosiale doel wat deur genres vervul word.

Genres word gesien as entiteite wat blootgestel word aan voortdurende verandering, en daarom word tekste eerder etnografies as linguisties geanaliseer (Hyon, 1996:696). Hierdeur word die wyse waarop individue deur genres geposisioneer en beïnvloed word, aangedui, en word die moontlikhede wat dit vir effektiewe kommunikasie bied, ook blootgelê (Hyland, 2006:48).

3.7.2 Sisteem-Funksionele Linguistiek

Die *Sisteem-Funksionele Linguistiek*, 'n teorie wat *taal in konteks* en die *betekenisfunksie* daarvan as onlosmaaklik van mekaar beskou (Pienaar, 2009:11), sien *genre* as 'n sosiale en doelwitgeoriënteerde proses. Dit lê in die besonder klem op die sinvolle, interaktiewe en opeenvolgende karakteristieke eienskappe van genres (Hyland, 2002b:114-115). Verder beklemtoon die *Sisteem-Funksionele Linguistiek* ook die verskillende wyses waarop taal sistematies verbind kan word tot die konteks waarbinne dit gebruik word (Hyland, 2002b:114). Hyland (2002b:115) wys ook daarop dat hierdie benadering die onderskeie stappe (rangskikking van gebeure, probleemstelling, doelstelling, evaluering en oplossing) wat betrokke is by die skryf van 'n spesifieke genre verduidelik (vgl. Voorbeeld 3.2). Verder dui dit ook die leksikale patrone, grammatikale patrone en kohesiewe keuses wat by die genre betrokke is, aan (Hyland, 2002b:115). Genres word gevolglik verklaar in terme van interne linguistiese kriteriums, dit wil sê die groepering van tekste volgens dieselfde formele eienskappe (Bruce, 2008:19; Hyland, 2006:46). Op grond hiervan word gesproke en geskrewe genres dan verdeel in narratiewe, vertellings, argumente en eksposisies (Hyland, 2007:153). Elkeen van hierdie genres word tot stand gebring deur die stapsgewyse uitvoering van bepaalde aktiwiteite wat bydra tot die algehele doel van die betrokke genre (Hyland, 2006:48). Hyland (2006:47) verduidelik dit aan die hand van verskillende geskrewe universiteitsgenres (Voorbeeld 3.2):

Genre	Genre purpose	Stage	Stage purpose
Recount	To reconstruct past experiences by retelling events in original sequence	Orientation Record of events (Reorientation)	Provides information about a situation Presents events in temporal sequence Brings events into the present
Procedure	To show how something is done	Goal Materials	Gives information about purpose: title or intro The equipment required

Genre	Genre purpose	Stage	Stage purpose
		Steps 1– <i>n</i> (Results)	Activities to achieve goal in sequence Final state or 'look' of the activity
Narrative	To entertain and instruct via reflection on experience	Orientation Complication (Evaluation) Resolution	Information about characters' situation Problems for characters to solve The major events for the characters Sorts out the problems for the characters
Report	To present information, usually by classifying and then describing characteristics	Problem Reason <i>n</i> (Conclusion) Recommendations	Identification of a problem Possible reasons for or result of problem Suggestions for solving the problem Measures to be adopted from report
Explanation	To explain how and why things happen	Identification Explanation steps <i>n</i>	States the topic of the text Sequence in how something occurred

Notes: Parentheses indicate an optional stage. *n* indicates that the stage may recur.

Voorbeeld 3.2: Hyland (2006) se indeling van universiteitsgenres

Deur genres soos Hyland in te deel, kan die skrywer van sy bestaande kennis van ander genres gebruik maak om die tipiese linguistiese kenmerke van geskrewe universiteitsregisters in detail te oordink en selfs te kombineer (Biber, 2006:177). Die multidimensionele model van Biber (2006) toon 'n gelykvormige voorkoms van linguistiese patrone in geskrewe universiteitsregisters aan. Hy identifiseer tekste, net soos Hyland, op grond van die groepering van bepaalde linguistiese eienskappe. Biber (2006:214-218) toon onder andere aan dat geskrewe akademiese taal gekenmerk word deur min bepalende eienskappe (o.a. aktiewe sinskonstruksie [vgl. weer 2.5.1], bywoordelike bepalings en progressiewe aspekte), terwyl

komplekse naamwoordfrases (o.a. naamwoorde, byvoeglike naamwoorde, preposisionele frases, verhoudingsinne en -paragrafe) weer baie algemeen voorkom in alle geskrewe universiteitsregisters. Voorts word geskrewe akademiese registers gekenmerk deur komplekse sintaktiese strukture, en 'n meer omvangryke woordeskat wat skaars en gespesialiseerde woorde insluit. Verder toon Biber (2006:218) aan dat skrywers van universiteitsregisters selde na hulself verwys, aangesien hulle nie in direkte kontak met die leser is nie (vgl. weer 2.5.1).

Hierdie indeling van universiteitsgenres op grond van tipiese eienskappe (Biber, 2006; Hyland, 2006) is nuttig om 'n diskoersdomein te ontleed wat baie verskillende tekskategorieë behels (Biber, 2006:181-182). Op grond hiervan kan bestaande kennis gebruik word om meer spesifieke makro-genres, soos byvoorbeeld resepte, instruksie-handleidings en wetenskaplike laboratoriumverslae, te kan skryf (Hyland, 2006:48; Hyland, 2007:153).

3.7.3 Taal vir Akademiese Doeleindes

Taal vir Akademiese Doeleindes inkorporeer aspekte van die *Nuwe Retoriek* en die *Sisteem-Funksionele Linguistiek* om 'n meer linguisties georiënteerde benadering tot genre te vorm. Hierdie benadering sien *genre* as gestruktureerde kommunikatiewe gebeurtenisse wat deur spesifieke diskoersgemeenskappe gebruik word. Die lede van hierdie diskoersgemeenskappe deel dan ook breë kommunikatiewe doelwitte (Hyland, 2002b:115; vgl. weer 3.2 en 3.3). Aangesien tekste se formele eienskappe en die kommunikatiewe doel daarvan binne 'n spesifieke sosiale konteks as belangrik geag word, word linguistiese metodes aangewend by die analise daarvan (Hyon, 1996:695).

Hierdie benadering fokus dus spesifiek op aspekte soos *communicative events*, *communicative purposes*, *structure*, *style*, *content* en *audience* by die definiëring van genres (Swales, 1990:58). Dit beteken verder dat die spesifieke kommunikatiewe behoeftes van spesifieke akademiese groepe in ag geneem word by die bestudering van die struktuur en die betekenis van akademiese tekste, die eise wat akademiese kontekste aan kommunikatiewe optrede stel, en die pedagogiese praktyke waarbinne hierdie kommunikatiewe optrede verder ontwikkel kan word (Hyland, 2006:49; Hyland & Hamp-Lyons, 2002:2-3).

Vervolgens ressorteer tekste onder sekere benamings ten einde die spesifieke doel, konteks en gehoor daarvan aan te dui (Hyland; 2006:49). Binne 'n universiteitskonteks kan tekste volgens Hyland (2006:50) dan soos volg (Voorbeeld 3.3) ingedeel word:

Geskrewe genres	Gesproke genres
• Navorsingsartikels • Kongresopsommings • Fondsaansoeke • Voorgaadse essays • Navorsingsvoorleggings	• Lesings • Seminare • Tutoriale sessies • Mondelinge eweknieterugvoer • Colloquia

Voorbeeld 3.3: Akademiese genres

Op grond van hierdie indeling (Voorbeeld 3.3) vorm *Taal vir Akademiese Doeleindes* binne die raamwerk van hierdie studie 'n gepaste benadering vir die definiëring van *genre* binne 'n *universiteitskonteks*.

Deur gebruik te maak van Hyland (2006:50) se indeling kan die geskrewe *genre* van hierdie studie geklassifiseer word as 'n *akademiese skryfstuk* waarvan die *subgenre* geklassifiseer word as 'n *argumentatiewe skryfstuk*. Aangesien skryf binne 'n universiteitskonteks nie geskei kan word van die kognitiewe en sosiale konteks nie, word Bruce (2008:8) se indeling ook gebruik om die klassifikasie van genre vir hierdie studie soos volg (Tabel 3.1) uit te brei:

Sosiale genre	Kognitiewe subgenre/tekstipe
Akademiese skryfstuk/referaat (voorgaads)	Akademiese argument

Tabel 3.1: Genre-klassifikasie

In aansluiting by hierdie klassifikasie (Tabel 3.1) wys Van de Poel en Gasiorek (2007:34) daarop dat:

In an academic context, the most common and most important type of writing is ARGUMENTATIVE WRITING (vgl. 1.2).

Die belangrikheid hiervan (reeds vanaf die begin van universiteitstudie) word deur Carstens (2009:88-90) bevestig. Sy wys daarop dat studies oor akademiese skryfwerk (1983-2003) aangedui het dat *voorgaadse* studente die meeste van die tyd 'n *akademiese argument* (wat vervolgens bespreek word) moet skryf.

3.8 Die geskrewe akademiese argument

Argumentatiewe diskoers word om verskeie redes binne verskillende kontekste aangetref (Van Eemeren & Garssen, 2009:174). Soos vroeër gemeld, word argumentatiewe diskoers binne 'n

universiteitskonteks as 'n kernkonsep van akademiese geletterdheid beskou (vgl. 2.5). Dit vorm die belangrikste, maar moontlik ook die moeilikste vaardigheid wat op enige vlak en op enige tydstip van 'n student gedurende universiteitstudie verwag kan word (Grabe & Kaplan, 1996:364; Turner, 1999:156,157; Van de Poel & Gasior, 2007:34; Veerman *et al.*, 2002:156; Weideman, 2003:xi). Op universiteit word argumentatiewe diskoers onder andere gebruik vir oorreding of die beïnvloeding van 'n ander persoon se gedagtes, vir kennisverwerwing, die weergee van begrip van leerstof, die bevordering van wetenskaplike denkvaardighede, en om begrip aangaande geskiedkundige en sosiale studies te verhoog (Belcher, 2009:82-83; Chase, 2011:1). Chase (2011:1) argumenteer verder dat dit ook intrinsieke motivering en vaardighede in probleemoplossing versterk.

Argumentatiewe diskoers behels 'n *argument* en *argumentering/argumentvoering*. Turner (1999:156) en Simon *et al.* (2006:237), wys daarop dat *argument* as selfstandige naamwoord verwys na onder andere die stellings, data, waarborge en ondersteuning wat aan die inhoudelike vorm gee (vgl. 3.8.2.2). Hierteenoor verwys *argumentering/argumentvoering* na die proses waartydens die genoemde komponente op 'n *koherente* wyse oor al drie die dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) van die argument aanmekaar geskakel word (vgl. 3.8.2.1), om sodoende die finale oortuigende teks te vorm (Simon *et al.*, 2006:237; Turner, 1999:156). Dit impliseer op sigself 'n spesifieke manier van dink asook 'n spesifieke manier waarop daar met gedagtes omgegaan behoort te word. Derhalwe word daar binne 'n universiteitskonteks hierna verwys as *kritiese denkvaardighede* (Butler, 2006:28; Veerman *et al.*, 2002:156).

Die proses van kritiese denke op universiteit vind dikwels sy manifestasie in die vorm van 'n *geskrewe argument* waarin 'n student sy eie standpunte (vanaf 'n inleiding tot 'n logiese gevolgtrekking) op 'n *koherente* wyse moet stel en beredeneer (Belcher, 2009:82,83; Butler, 2006:30; Turner, 1999:156). Die koherente beredenering van 'n saak hou verband met die mate waartoe dit oordink word, alternatiewe posisies beskryf word, positiewe en negatiewe aspekte oorweeg word, en 'n oortuigende verduideliking verskaf word vir die keuse van 'n bepaalde posisie (Grabe & Kaplan, 1996:364; Hinkel, 2004:30; Van den Berg, 2005:116). Verder hou koherente beredenering ook verband met kennis aangaande die karakteristieke eienskappe van 'n teks, die vermoë om teksinhoud op 'n chronologiese wyse te organiseer, die onderwerp uit te bou, samehang tussen proposisies te illustreer, kohesiewe middels te gebruik, en toepaslike metadiskoers (Lee, 2002:139-140). Dit is egter 'n vaardigheid wat deurlopend inge oefen moet word, aangesien die *tipe argument* (vgl. 3.8.1) en die konvensies verbonde aan

argumentstruktuur (vgl. 3.8.2) 'n bydraende faktor speel in die uiteindelijke *koherentheid* van argumente.

3.8.1 Argumenttipes

Verskillende tipes argumente word gebruik om vraagstukke binne verskillende situasies te kan beantwoord (Van de Poel & Gasiorek, 2007:38). Van de Poel (2006:80) identifiseer vyf tipes argumente wat van belang is binne 'n akademiese konteks, en dui dit soos volg aan:

- Argumente gebaseer op feite of voorbeelde:

A is waar soos duidelik uit die feite na vore kom.

- Argumente gebaseer op oorweging:

A is beter/meer geloofwaardig/meer aanvaarbaar... as B, soos duidelik uit die argumente na vore kom.

- Argumente gebaseer op subjektiewe oordeel:

A is goed/uitstekend... omdat A spesifieke karakteristieke eienskappe het.

- Argumente gebaseer op rede/oorsaak en gevolg:

A is waar, omdat A outomaties uit B voortvloei en daar vasgestel is dat B wel waar is.

- Argumente gebaseer op outoriteit:

A is waar, omdat X so gesê het.

Om die genoemde argumenttipes te kan skryf, moet die skrywer kennis dra van die verskillende dele waaruit argumente opgebou word. Die toepassing van 'n bepaalde argumentstruktuur dra daartoe by om *koherente* argumente te kan formuleer. In die volgende afdeling (3.8.2) word die mees algemene argumentstruktuur wat van toepassing is binne 'n universiteitskonteks, uiteengesit.

3.8.2 Argumentstruktuur

'n Geskrewe argument bestaan uit drie oorhoofse strukturele dele, naamlik 'n inleiding, inhoudelike gedeelte en 'n slot. Die oorhoofse struktuur word ook gekenmerk deur 'n interne struktuur, bestaande uit ses argumentatiewe komponente. In Afdelings 3.8.2.1 en 3.8.2.2 word hierdie oorhoofse en interne struktuur in meer detail bespreek.

3.8.2.1 Die oorhoofse struktuur

Soos aangedui, word 'n geskrewe argument se oorhoofse struktuur gekenmerk deur drie dele, naamlik 'n inleiding, inhoudelike gedeelte en 'n slot. Die doel van 'n *inleiding* is om die leser te oriënteer ten opsigte van die bespreking wat in die inhoudelike gedeelte van die argument gaan volg. Daarom stel die skrywer die leser reeds in die inleiding van die argument aan die onderwerp bekend deur agtergrond daaroor te verskaf (Bailey, 2006:52; Van Loon *et al.*, 2011:35,95). Hierdie kontekstualisering kan geskied deur middel van 'n anekdote, die weergee van eie ervaring, algemene bekende feite, statistiek, definisies, of 'n verduideliking van waarom die bepaalde omstandighede of situasie as relevant en belangrik beskou word (Bailey, 2006:53; Van der Walt, 2013:177). Hierna verskaf die skrywer 'n vooruitskousing van die verskillende hoofpunte van die argument, om sodoende die leser te oriënteer ten opsigte van die volgorde waarin inligting aangebied gaan word (Bailey, 2006:53; Burnett, 2008:2,3; Van Loon *et al.*, 2011:101,103). Die skrywer gee ook sy eie standpunt (ook genoem die tesisstelling/gevolgtrekking, vgl. 3.8.2.2.1) rakende die bepaalde onderwerp op 'n duidelike, presiese, en gefokusde wyse in die inleiding weer (Van Loon *et al.*, 2011:97).

Die *inhoudelike gedeelte* van die geskrewe argument bestaan uit verskeie ondersteuningsparagrafe, wat op 'n logiese en sistematiese wyse uiteengesit word ten einde 'n koherente eenheid te vorm (Bailey, 2006:49; Burnett, 2008:2; McKinney, 2008). Dit beteken dat die paragrafe in die inhoudelike gedeelte volgens die vooruitskousing wat in die inleiding verskaf is, aangebied behoort te word. In die inhoudelike gedeelte ondersteun en regverdig die skrywer sy standpunt deur verskeie redes daarvoor aan te voer, voorbeelde, bewyse en aanhalings te verskaf, definisies te formuleer, vergelykings te tref, figure asook diagramme te verskaf, en sekere aspekte te herhaal of te beklemtoon (Burnett, 2008:3; McKinney, 2008; Van Loon *et al.*, 2011:132,138). Daarom verwys die skrywer in die inhoudelike gedeelte op 'n eksplisiete wyse na eksterne bronne, asook relevante en feitlike inligting. Die skrywer analiseer, evalueer en interpreteer ook al hierdie voorbeelde, redes, en bewyse wat verskaf is, ten einde te wys hoe dit bydra tot die spesifieke standpunte wat gemaak is (McKinney, 2008; Van Loon *et al.*, 2011:112).

In hierdie gedeelte tref die skrywer ook onderskeid tussen verskillende sienswyses wat oor die onderwerp mag bestaan. Sodoende gee die skrywer erkenning aan alternatiewe standpunte, en maak ook toegewings dat ander van sy standpunt/standpunte kan verskil, dit kan weerlê of ondermyn (Mckinney, 2008; Van Loon *et al.*, 2011:34).

Die *slot* dien as 'n samevatting, opsomming of refleksie van die hoofpunte en argument wat in die inhoudelike gedeelte vervat is, en die gevolgtrekkings wat daaruit gemaak is (Burnett, 2008:2-3; Mckinney, 2008; Van Loon *et al.*, 2011:35149-150). Dit dien ook as 'n herhaling, beklemtoning of bevestiging van die standpunt wat in die inleiding gemaak is. Hierdie herhaling, beklemtoning of bevestiging, geskied nie in dieselfde woorde as in die inleiding nie. Dit gaan gepaard met 'n opsomming van die hoofargumente soos dit in die inhoudelike gedeelte vervat is, 'n verduidelik van waarom die skrywer sy eie standpunt meer oortuigend vind as die teenargumente, gevolg deur 'n duidelike en finale gevolgtrekking (Burnett, 2008:2-3, Mckinney, 2008; Van Loon *et al.*, 2011:150).

In die slot maak die skrywer ook voorstelle vir oplossings rakende die probleem, stel voor watter keuses gemaak behoort te word, en lewer daarom ook kommentaar op die hede en die toekoms (Van Loon *et al.*, 2011:150). Die vorm van die slot kan wissel vanaf 'n veralgemening, 'n opinie, 'n waarde-oordeel, 'n voorstel vir verdere ondersoek, 'n aanbeveling of 'n kombinasie van die voorgenoemde (Van der Walt, 2013:183). Aangesien die slot die argument tot 'n besliste einde voer, is dit nie wenslik om nuwe inligting in die slot te plaas en dienooreenkomstig gebruik te maak van voorbeelde, toevoeging en uitbreiding nie (Bothma & Cloete, 1963:20; Burnett, 2008:2; Mckinney, 2008).

3.8.2.2 Die interne struktuur

Die literatuur maak melding van verskillende modelle waarvolgens die kwaliteit en die gepaardgaande *koherensie* van studente se akademiese argumente binne verskillende kontekste ontleed kan word (İşbilir, 2010:3; Sampson & Clark, 2006:655). Dit is egter Toulmin (1958) se deskriptiewe model in *The uses of argument* wat 'n beduidende invloed op navorsingsterreine gehad het. Dit word vandag steeds as die mees algemene, praktiese model aanvaar wanneer die onderrig, analise en navorsing van beide eerstetaalsprekers en tweedetaalsprekers se geskrewe argumente ter sprake is (Fulkerson, 1996:14-15,22; Miller & Charney, 2008:592; Qin & Karabacak, 2010:445-446; Renkema, 2004:204; Simon *et al.*, 2006:239).

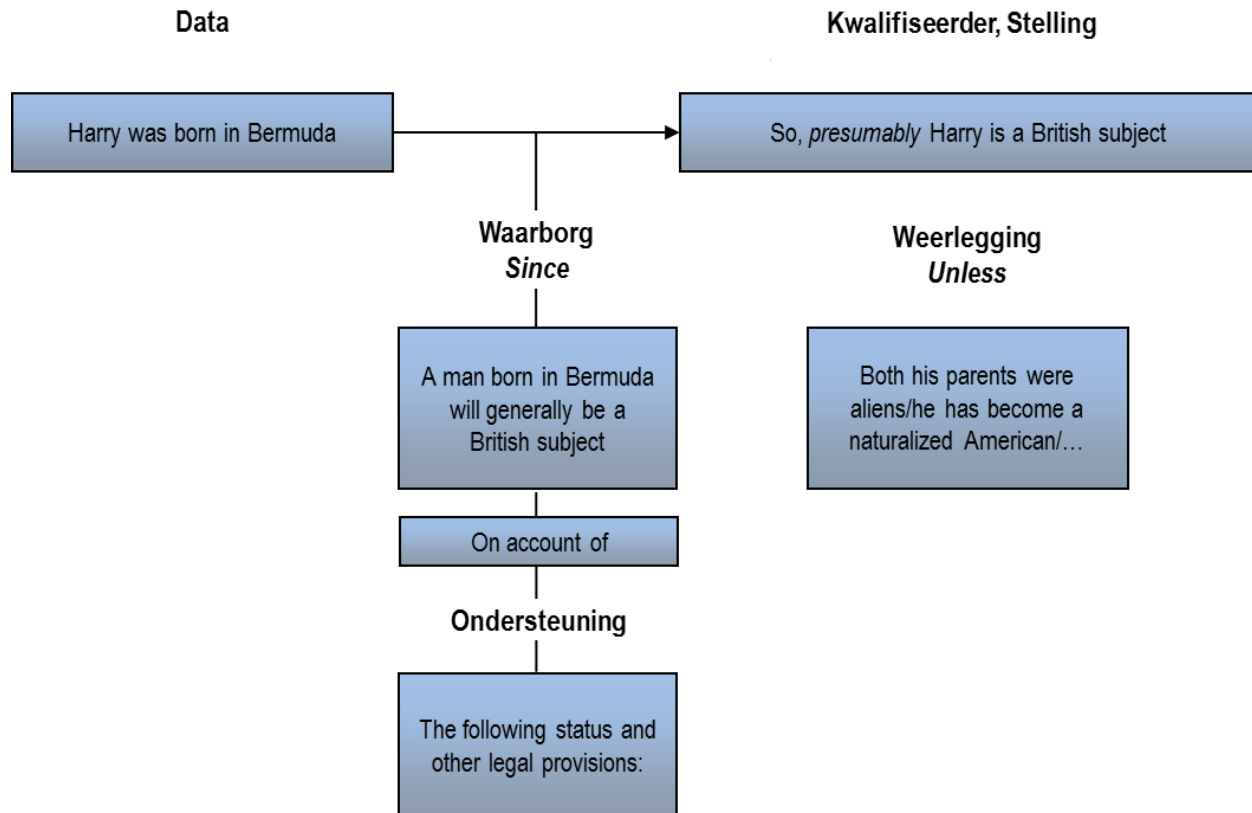
Toulmin (1958:15) is van mening dat alle argumente deur feitlik dieselfde *interne* struktuur gekenmerk word. Wanneer hierdie interne struktuur van 'n argument ter sprake is, staan die volgende vraag vir hom sentraal:

What things about the modes in which we assess arguments, the standards by reference to which we assess them and the manner in which we qualify our conclusions about them, are the same regardless of field (field-invariant), and which of them vary as we move from argument in one field to arguments in another (field-dependent)?

Met ander woorde:

...how far there are common standards applicable in the criticism of arguments taken from different fields.

Die veld-onafhanklike kriteria verwys na kriteria wat universeel is tot *enige* tipe argument, terwyl die veldafhanklike kriteria verwys na dit wat slegs van toepassing is op 'n spesifieke vakgebied soos byvoorbeeld regte, wetenskap en wiskunde. Universele kriteria is derhalwe formeel of analities van aard, terwyl veldafhanklike kriteria substantief van aard is waar die wetenskaplike regverdiging van die argument binne die veld self geleë is (Fulcher & Davidson, 2007:164; Miller & Charney, 2008:592). In hierdie studie word veld-onafhanklike argumente bestudeer waarvan die struktuur van enige argument dan volgens Toulmin (1958:101-106) in verskillende komponente (Figuur 3.1) verdeel kan word.



Figuur 3.1: Argumentstruktuur soos uiteengesit deur Toulmin (1958)

3.8.2.2.1 Stelling

'n Stelling is 'n algemene aanname/bepaalde standpunt wat 'n individu maak met die oog op die aanvaarding daarvan. Hierdie stelling word ook gesien as die konklusie/gevolgtrekking van die argument (Işbilir, 2010:16; Sampson & Clark, 2008:450; Toulmin, 1958:97).

3.8.2.2.2 Data

Die data van 'n argument behels die gebruik van eksplisiete en toepaslike bewyse, feitelike inligting, statistiek, definisies, voorbeelde, redes en verduidelikings wat die stelling ondersteun. Derhalwe word dit as die basis van die stelling beskou (Chambliss & Murphy, 2002:92; Işbilir, 2010:16; Sampson & Clark, 2008:450; Toulmin, 1958:97,100)

3.8.2.2.3 Waarborg

Waarborge word gebruik om die relevantheid van die data tot die stelling te regverdig. Dit behels algemene hipotetiese aannames, en sienings wat dien as brug/skakel tussen die stelling

en die data. Waarborg ondersteun die bewyse wat die skrywer verskaf, en verseker sodoende die grondigheid of prinsiep van die argument (Chambliss & Murphy, 2002:92; Işbilir, 2010:16; Sampson & Clark, 2008:451; Toulmin, 1958:98,100)

3.8.2.2.4 Ondersteuning

Ondersteuning word bewerkstellig deur enige toepaslike bykomende feite, voorbeelde, opmerkings, en verduidelikings wat die waarborg regverdig. Dit voorkom dat die verband tussen die data en die stellings bevraagteken word (Chambliss & Murphy, 2002:92; Işbilir, 2010:16; Sampson & Clark, 2008:451; Toulmin, 1958:103).

3.8.2.2.5 Kwalifisering

Die waarborg word versterk deur gebruik te maak van 'n modale kwalifiseerder. Hierdeur druk die skrywer sy sekerheid uit ten opsigte van die juistheid of onjuistheid van stellings of die feitelikheid daarvan (Işbilir, 2010:17; Ponelis, 1979:298; Sampson & Clark, 2008:451; Toulmin, 1958:100-101).

3.8.2.2.6 Weerlegging

'n Weerlegging behels die omstandighede/voorbehoud waaronder die stelling deur ander weerlê of ondermyn kan word (Işbilir, 2010:17; Sampson & Clark, 2008:451; Toulmin, 1958:101). Die skrywer verskaf teenargumente, verskille, ander opinies, alternatiewe standpunte, en maak ook toegewings ter aanduiding daarvan dat ander van sy standpunte kan verskil.

Fulcher en Davidson (2007:164-165) wys daarop dat die *stelling/gevolgtrekking*, *data/bewyse* en *waarborg*, die drie *basiese* komponente van 'n argument vorm, terwyl die *ondersteuning*, *kwalifisering* en *weerlegging*, die modifierende komponente van 'n argument vorm. Die *basiese* argument word ook tradisioneel as liniêr beskryf (Turner, 1999:156). Hierdie abstrakte lineariteit behels die maak van 'n stelling/stellings waarna die gevolgtrekking duidelik uit hierdie stelling/stellings volg. Alternatiewelik kan die argument begin met 'n stelling/stellings, opgevolg deur 'n regverdiging waarna 'n gevolgtrekking gemaak word. Volgens Toulmin *et al.* (1984:14) beteken dit dat 'n argument 'n opeenvolging is van onderlinge of verweefde stellings en redes, wat op hul beurt die inhoud en die oortuigingskrag van die argument bewerkstellig. Turner (1999:156) wys daarop dat regverdiging die geldigheid van die argument bewerkstellig wat op sy beurt weer oorredend op die leser inwerk. Wanneer die *regverdiging* van die *basiese* argument (d.i. die *stelling/gevolgtrekking*, *data/bewyse* en *waarborg*) egter uitgedaag word,

word dit verder uitgebrei deur gebruik te maak van die modifierende komponente (d.i. die ondersteuning, kwalifisering en weerlegging).

Kritiek wat teen Toulmin se model gehuldig word, is dat dit 'n onnatuurlike onderskeid tref tussen elemente soos die data en die waarborg, en dat dit ook nie onderskei tussen die verskillende soorte data en waarborge nie (Renkema, 2004:204). Renkema (2004:204-205) wys verder ook daarop dat hierdie model verfyn kan word deur te onderskei tussen motiveringswaarborge, outoritêre waarborge en substantiewe waarborge. Toulmin (1958) se model word egter vir die doel van hierdie studie as bruikbaar geag aangesien eerstejaarstudente, soos wat hul skryfvaardighede ontwikkel, hierdie argumentstruktuur kan oordra na ander vakgebiede en selfs kan uitbrei.

Verder is hierdie model (Toulmin, 1958) ook bruikbaar in die sin dat die navorser die *NQF 5-vlakbeskrywer* (SA, 2006) in gedagte hou (vgl. weer 1.4.2) vir die verdere ontwikkeling van eerstejaarstudente se argumentatiewe skryfvaardighede. Hierdie studie fokus ook meer op die taal wat studente gebruik om 'n logiese, *koherente* argument oor al drie die dele daarvan (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) te kan skryf, en nie soseer daarop of studente se geskrewe argumente al die komponente (vgl. weer Figuur 3.1) bevat nie. Wat hier belangrik is, is die *kwaliteit* van die geproduseerde argument, en of die komponente wat wel gebruik word oor al drie die dele van die argument (inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) op 'n logiese, *koherente* wyse met mekaar verbind word.

3.8.3 Argumentkoherensie

Carstens en Van de Poel (2010:403; vgl. ook Van de Poel *et al.*, 2012:361) beklemtoon die belangrike rol wat konseptuele ontwikkeling in 'n argument speel. Dit beteken dat argumente *logies* moet wees om deur die leser(s) daarvan verstaan te kan word. In hierdie studie word *logies* nie gebruik om te verwys na die rasonale beslistheid van die argument nie, maar wel na die wyse waarop die skrywer taal gebruik om 'n georganiseerde en vloeiende argument te skryf. Om konseptuele ontwikkeling dus te bewerkstellig moet die skrywer die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van 'n argument, asook die verskillende komponente daarvan (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) met mekaar in verband bring. Hierdie aaneenskakeling vind deur middel van *koherensie* (Van de Poel & Gasiorrek, 2007:52-53), wat in Hoofstuk 4 in detail bespreek word, plaas.

3.9 Gevolgtrekking

Geskrewe akademiese tekste binne 'n universiteitskonteks hou verband met die kognitiewe vaardigheid om *koherente* teksdele wat groter is as die sin te produseer (vgl. 2.5). Hierdie uitgebreide tekste verteenwoordig binne 'n universiteitskonteks 'n persoon se akademiese kennis, en staan daarom bekend as akademiese diskoers (vgl. 3.3). Deur gebruik te maak van akademiese diskoers, word bepaalde akademiese kennis met ander akademici gedeel. Na hierdie akademici word verwys as die diskoersgemeenskap (vgl. 3.3).

Aangesien die akademiese diskoersgemeenskap teoretiese, metodologiese en konvensionele opvattinge deel, blyk dit dat die weergee van akademiese kennis deur 'n spesifieke manier van uitdrukking gekenmerk moet word, en daarom gekoppel is aan bepaalde taalkonvensies (vgl. 2.5). Die bemeestering van akademiese diskoers kan egter nie in 'n vakuum plaasvind nie, maar vorm op 'n deurlopende basis deel van die spesifieke sosiale konteks (hier die universiteitskonteks). Aangesien die universiteitskonteks aan voortdurende veranderinge blootgestel word as gevolg van tegnologiese ontwikkeling (vgl. 3.4), kan die *verdere* ontwikkeling van studente se akademiese skryfvaardighede ná hul skoolopleiding nie losgemaak word van *skryf as geletterdheidspraktyk* nie (vgl. 3.5). Dit beteken dat daar op 'n deurlopende basis aan studente geleenthede gebied behoort te word om geskrewe akademiese diskoers te bemeester.

Die bemeestering van geskrewe akademiese diskoers hou egter nie net verband met kennis en toepassing van sekere taalkonvensies, die sosiale konteks en sy strukture nie, maar ook met kennis aangaande verskillende akademiese *genres* en *tekstipes*. Daar word van studente verwag om op *verskillende* tye gedurende hul akademiese loopbane *verskillende* akademiese *genres* en *tekstipes* te kan skryf. Op grond hiervan is die *genre* vir hierdie studie geïdentifiseer as die *akademiese skryfstuk*, en die *tekstipe* daarvan as die *akademiese argument* (vgl. 3.8). Hieruit blyk dit verder dat *koherente* akademiese argumentasie (3.8.3) 'n kernvaardigheid van akademiese geletterdheid binne 'n universiteitskonteks is.

In die volgende hoofstuk word die belangrikheid van *koherensie* (die hoofokus van hierdie studie) in geskrewe akademiese argumentvoering verder toegelig.

HOOFSTUK 4: KOHERENSIE IN GESKREWE AKADEMIESE ARGUMENTE

4.1 Inleiding

Uit Hoofstuk 3 het dit duidelik geblyk dat 'n geskrewe akademiese argument gekenmerk word deur 'n bepaalde vorm en dat die skrywer, ter wille van effektiewe kommunikasie, sy idees op so 'n wyse moet organiseer dat die eindproduk 'n linguistiese eenheid oor al drie die dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) vorm. Dit beteken volgens Turner (1999:156) dat die skrywer sy leser deur die argument moet begelei sonder enige onsamehangende teksdele. Daarom sal die uitsluitlike gebruik van die onderskeie argumentatiewe komponente (*stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, kwalifisering en weerlegging*) soos uiteengesit in 3.8.2.2, nie voldoende wees vir die algehele kwaliteit van 'n geskrewe akademiese argument nie (Chase, 2011:13).

Die belangrike rol wat *eenheid* in tekskwaliteit en suksesvolle kommunikasie speel, word ook deur Carstens en Van de Poel (2010:56)⁸ beklemtoon. Hulle wys daarop dat 'n teks:

... nie net 'n stuk taal is wat na willekeur bymekaar gevoeg word nie, maar dat dit die resultaat is van verwikkelde prosesse wat in fases uiteenval met as eindresultaat 'n samehangende teks.

De Beaugrande en Dressler (1981:3-12) meet die kwaliteit van tekste aan standaarde soos *kohesie, koherensie*⁹, *intensionaliteit, aanvaarbaarheid, informatiwiteit, kontekstualiteit* en *intertekstualiteit*¹⁰. Alhoewel al die genoemde standaarde 'n gesamentlike rol speel in tekskwaliteit, wys Carstens (1997:99) daarop dat, indien een of meer van hierdie standaarde (hy noem dit *beginself*) ontbreek, 'n teks steeds sy kommunikatiewe doel kan bereik.

Uit die literatuur blyk dit egter dat *koherensie* 'n sentrale plek inneem wanneer die kwaliteit van geskrewe tekste ter sprake kom (Bamberg, 1984; Carstens & Van de Poel, 2010:112,123,402;

⁸ Vergelyk ook Van de Poel *et al.* (2012) oor die belang van tekskwaliteit.

⁹ In Afdeling 4.2 word *kohesie* en *koherensie* in detail bespreek.

¹⁰ Vir verdere inligting oor *intensionaliteit, aanvaarbaarheid, informatiwiteit, kontekstualiteit* en *intertekstualiteit*, kan die volgende bronne geraadpleeg word: Bax (2013); De Beaugrande en Dressler (1981); Carstens (1997); Renkema (2004); Carstens en Van de Poel (2010); Halliday en Hasan (1976); Hubbard (1989).

Lee, 1998:36). *Koherensie* word as een van die standarde (naas *kohesie*) beskou wat direk verband hou met die samehang en uiteindelijke eenheid van 'n teks (Weideman, 2011:73).

In hierdie hoofstuk word ondersoek ingestel na die aard van *kohesie* en *koherensie* (waarna kortliks verwys is in 2.5.2). Die doel hiervan is om die verskil tussen *kohesie* en *koherensie* aan te dui, maar ook om die verband en wisselwerking tussen die twee uit te wys. Aangesien die hooffokus van die studie *koherensie* is (wat 'n moeilik definieerbare term blyk te wees), is dit nodig om 'n werksdefinisie daarvan vir hierdie hoofstuk saam te stel. Hieropvolgend kan die rol wat eksplisiete koherensieverhoudinge in 'n argument speel, met spesifieke verwysing na konjunksieverhoudinge, bespreek word. Laastens word argumentatiewe konjunksiemerkers wat binding tussen die verskillende komponente, oor al drie die dele bewerkstellig, uit die literatuur geïdentifiseer. Die geïdentifiseerde konjunksiemerkers word hierna semanties geklassifiseer, die strukturele gebruik, en funksionele kategorieë daarvan aangetoon (Tabel 4.3).

4.2 Kohesie en koherensie

Kohesie en *koherensie* word in die literatuur beskou as die heel belangrikste voorwaardes vir tekskwaliteit, aangesien beide (soos reeds genoem in 4.1) verband hou met die *binding* en gevolglike *eenheid* van tekste (Achili, 2007:6; Du Toit & Smith-Müller, 2003:7; Watson-Todd *et al.*, 2007:11; Weideman, 2011:73). De Beaugrande en Dressler (1981:113) beskou *kohesie* en *koherensie* as die mees voor die hand liggende standarde vir betekenisvolle teksproduksie en -interpretasie. Renkema (2004:5) sluit hierby aan wanneer hy daarop wys dat diskoersstudies oor die algemeen besondere aandag skenk aan die rol wat *kohesie* en *koherensie* in die produsering van *goeie* diskoers speel. Du Plessis en Bosch (1999:26) is selfs van mening dat *kohesie* en *koherensie* die twee *superstandarde* van tekstualiteit genoem moet word.

Alhoewel dit uit die literatuur blyk dat *kohesie* en *koherensie* twee tekstuele standarde is wat by uitstek gekoppel word aan 'n teks se samehang en algehele kwaliteit, word dit ook dikwels met mekaar verwar. Hierdie verwarring kan heel moontlik daaraan toegeskryf word dat:

Kohesie en koherensie as't ware twee kante van dieselfde munt is, juis omdat daar dikwels so 'n besondere samespel tussen dié twee verskynsels in 'n teks is (Du Toit & Smith-Müller, 2003:7).

Aansluitend hierby wys McNamara *et al.* (2010:60) daarop dat *kohesie* en *koherensie* 'n hoë korrelasie toon omdat *kohesie* ook *koherensie* fasiliteer. Weideman (2011:74) is ook van

mening dat 'n onderskeid tussen *kohesie* en *koherensie* nie altyd moontlik is nie, juis omdat dit moeilik is om teksdele te vind wat *nie* gelyktydig *kohesief* en *koherent* is nie.

As gevolg van hierdie onderlinge verweefdheid tussen *kohesie* en *koherensie* bestaan daar dus nie altyd in die literatuur eensgesindheid oor watter kenmerke hierdie twee terme presies van mekaar onderskei nie (Achilli, 2007:7; Chase, 2011:13; Tanskanen, 2006:7). Aan die een kant blyk dit dat *kohesie* en *koherensie* direk aan mekaar verbind is. Aan die ander kant poog talle navorsers om *kohesie* en *koherensie* se onafhanklikheid van mekaar aan te toon deur *illokusie* en *proposisie* (vgl. 3.2) van mekaar te probeer skei.

Widdowson (1978:29) illustreer hierdie skeiding aan die hand van voorbeeld [1]:

- (1) A: That's the telephone.
B: I'm in the bath.
A: O.K.

Hoewel die sinne in voorbeeld [1] nie op enige eksplisiete wyse met mekaar verbind word nie, wys Carstens (1997:118) daarop dat dit wel 'n *koherente* teks sal vorm indien die *konteks* waarbinne dit plaasvind in ag geneem word. In hierdie verband sê hy:

As 'n man byvoorbeeld die deureklokkie hoor lui en wil hê sy vrou moet gaan kyk wie by die voordeur is (dalk omdat hyself op die oomblik besig is), is dit heeltemal moontlik dat hy dit deur middel van 'n implisiete opdrag kan doen. Indien sy vrou egter sê dat sy in die bad is en daarom nie in staat is om sy "opdrag" uit te voer nie, sal hy heel geredelik aanvaar dat sy sy versoek afwys en dat hy derhalwe self moet gaan kyk wie daar is.

Die rol wat *konteks* in koherente teksinterpretasie speel word ook deur Coates (1995:42) met voorbeeld [2] (my vertaling – ZM) geïllustreer:

- (2) A: Ek sal jou môre sien.
B: Ja, Meneer.

Coates (1995:42) dui aan dat die ontvanger die betrokke teks as *koherent* kan interpreteer as gevolg van die eienskappe van die bepaalde konteks (byvoorbeeld 'n skoolopset). In aansluiting

hierby gebruik Weideman (2011:74) voorbeeld [3] om *kohesie* en *koherensie* se onafhanklikheid te illustreer:

(3) A: Can you go to Edinburgh tomorrow?

B: BEA pilots are on strike.

Uit voorbeelde [1], [2] en [3] blyk dit dat *kohesie* en *koherensie* nie noodwendig van mekaar afhanklik is nie (Chase, 2011:13; Tardy & Swales, 2008:573). Alhoewel [1], [2] en [3] slegs voorbeelde van *gesproke* diskoers is, is Widdowson (1978:30) van mening dat dit ook van toepassing gemaak kan word op *geskrewe* diskoers. In die geval van geskrewe diskoers wys Widdowson (1978:31) egter daarop dat die proposisionele binding nie net uiters afhanklik sal wees van die bepaalde linguistiese konteks of ekstra-linguistiese situasie nie, maar dat dit ook afhanklik sal wees van die taalgebruiker se vermoë om die inligting wat wel verskaf word, op 'n betekenisvolle wys te kan orden.

Tanskanen (2006:17) verskil egter van die bostaande siening, en argumenteer dat talle studies slegs gebruik maak van *aangepaste* weergawes (vgl. ook Carstens, 1997:117; Du Toit & Smith-Müller, 2003:10) van Widdowson (1978:29) se voorbeeld [1]. Daarom is sy van mening dat hierdie voorbeelde nie voldoende is om 'n algehele onafhanklikheid tussen *kohesie* en *koherensie* aan te toon nie. Verder argumenteer Tanskanen (2006:17) dat die voorbeeld van Widdowson (1978:29) van geringe lengte is, en daarom bevraagteken sy of dit werklik van toepassing gemaak kan word op langer tekste. Weideman (2011:74) wys ook daarop dat die *aangepaste* voorbeelde slegs *een* tipe *kohesie* illustreer, naamlik *ellips* (vgl. voorbeeld 4). Daarom argumenteer hy dat 'n onderskeid tussen *kohesie* en *koherensie* meer problematies blyk te wees.

(4) A: Can you go to Edinburgh tomorrow?

B: [sc. (You jolly well know that) (I can't ((sc. go to Edinburgh tomorrow))] BEA pilots are on strike.

As gevolg van hierdie problematiek rondom 'n duidelike verband en interafhanklikheid tussen *kohesie* en *koherensie* (Carstens, 1997:117; Grabe & Kaplan, 1996:59), word daar oor die algemeen voorkeur gegee aan *kohesie* om na al die *eksplisiete* skakels in 'n teks te verwys.

Hierteenoor word *koherensie* hoofsaaklik¹¹ gebruik om na die *implisiete* skakels in 'n teks te verwys (Watson-Todd *et al.* 2007:11; Weideman, 2011:73).

4.2.1 Die begrip *kohesie*

In hulle standaardwerk oor *kohesie* definieer Halliday en Hasan (1976:1-2, 25) 'n *teks* as:

... a unit in language in use ... a semantic unit – a unit not of form but of meaning
... a basic unit of meaning in language.

Aansluitend hierby sê Halliday (1978:109,136) 'n *teks* is:

... what is meant selected from the total set of options that constitute what can be meant. In other words, text can be defined as actualized meaning potential ... a **semantic unit** defined by the textual component ... (My beklemtoning – ZM).

Hierdie *semantiese eenheid* word volgens Halliday en Hasan (1976:2) deur *kohesie* bewerkstellig. Volgens hulle verwys *kohesie* (vgl. ook Carstens, 1997:112) na:

- ... relations of meaning that exist within the text (p.4).
- ... a semantic relation between an element in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it (p.8).
- ... the set of semantic resources for linking a SENTENCE with what has gone before (p.10).
- ... a relational concept; it is not the presence of a particular class of item that is cohesive, but the relation between one item and another (p.12).
- ... the essential semantic relations whereby any passage of speech or writing is enabled to function as text (p.13).

Halliday en Hasan (1976:9) gaan dus uit van die standpunt dat *kohesie* algemene teksvormende relasie(s) behels. Hierdie relasie(s) is onderhewig aan sekere grammatikale

¹¹ Koherensie kan vanuit 'n *lesergebaseerde* en/of *teksgebaseerde* oogpunt ondersoek word. Volgens 'n lesergebaseerde benadering word koherensieverhoudinge implisiet deur die leser van 'n teks bewerkstellig, terwyl 'n teksgebaseerde benadering van die standpunt af uitgaan dat koherensieverhoudinge op 'n eksplisiete wyse deur die skrywer van 'n teks bewerkstellig word (vgl. 4.2.2.1 en 4.2.2.2).

voorwaardes ten einde te verseker dat verskillende teksdele bymekaar aansluit, en ook 'n semantiese eenheid vorm. Kohesie hou daarom verband met die wyse waarop 'n teks gekonstrueer word, en die wyse waarop verskillende linguistiese komponente eksplisiet met mekaar verbind word (Alarcon & Morales, 2011:114; Halliday & Hasan, 1976:26).

Halliday en Hasan (1976:5-6) argumenteer dat eksplisiete binding in 'n teks gedeeltelik deur grammatika en gedeeltelik deur woordeskat bepaal word. Daarom onderskei hulle tussen grammatikale kohesie (*verwysing, substitusie, ellips, konjunksie*) en leksikale kohesie. In die onderstaande afdelings (4.2.1.1 en 4.2.1.2) word *grammatikale* kohesie en *leksikale* kohesie kortliks bespreek en toegelig met behulp van voorbeelde¹².

4.2.1.1 Grammatikale kohesie

Grammatikale kohesie verwys na die gebruik van eksplisiete merkers soos *verwysing, substitusie, ellips* en *konjunksie* ten einde kohesiekettings in 'n teks te bewerkstellig (Carstens, 1997:126). Die kohesiekettings wat deur hierdie onderskeie merkers tot stand kom, skep op hul beurt weer sintaktiese samehang in 'n teks (Du Plessis & Bosch, 1999:23).

Verwysing behels twee of meer linguistiese elemente in dieselfde teksgedeelte wat semanties met mekaar geassosieer word omdat beide na dieselfde referent in die werklikheid verwys (Carstens, 1997:126; Carstens & Van de Poel, 2010:107; Van de Poel *et al.*, 2012:75). Alhoewel verskeie taalvorme volgens Carstens en Van de Poel (2010:108) gebruik word om verwysing te bewerkstellig, wys Patricio (1993:14) daarop dat persoonlike voornaamwoorde (o.a. *ek, ons, hy, hulle, jy, julle*), besitlike voornaamwoorde (o.a. *myne, joune, hare, syne*), demonstratiewe (o.a. *hierdie, daardie*) en vergelykings (o.a. *hoër, vinniger, soos*) die mees algemene taalvorme is waarmee verwysing in 'n teks bewerkstellig word. Sanders en Pander Maat (2006:591) illustreer *verwysing* aan die hand van die volgende voorbeeld (my vertaling en beklemtoning – ZM):

Jan^a bly naby die park^b. Hy^a gaan dikwels daarheen^b.

Substitusie is 'n kohesiemerker wat volgens Carstens en Van de Poel (2010:109) nie algemeen in formele skriftelike taal voorkom nie. Hiermee bedoel hulle nie dat dit geen rol te speel het in formele tekste nie, omdat dit juis belangrik is vir stilistiese variasie en die skep van kontinuïteit.

¹² Vir 'n omvattende bespreking en voorbeelde van grammatikale en leksikale kohesie kan die volgende bron geraadpleeg word: Carstens (1997:134-351).

Wanneer ekonomiese taalgebruik ter sprake kom, is dit egter minder gebruiklik in formele tekste omdat die skrywer en leser nie noodwendig oor dieselfde kontekstuele agtergrond beskik nie. Dit beteken dat die taalgebruik dan noodwendig meer eksplisiet van aard behoort te wees (Carstens, 1997:223-224).

Substitusie behels die vervanging van een linguistiese element in 'n teksgedeelte met 'n ander linguistiese een (Carstens & Van de Poel, 2010:109; Patricio, 1993:16; Van de Poel *et al.*, 2012:76). Carstens (1997:126) beklemtoon dat die gebruik van substitusie nie mag inmeng met die waarheidswaarde van die betrokke teksgedeelte nie; dit wil sê, dat die betekenis van die sin nie deur die plaasvervangende woord of uitdrukking beïnvloed mag word nie (Carstens & Van de Poel, 2010:109). Substitusie word deur Sanders en Pander Maat (2006:591) soos volg aangedui (my vertaling en beklemtoning – ZM):

Daan is baie lief vir arbeidroomys^a. Hy eet een^a elke dag.

Ellips is 'n kohesiemerker wat selde in geskrewe tekste voorkom, aangesien dit eerder 'n kenmerk is van gesproke taal (Carstens & Van de Poel, 2010:109; Van de Poel *et al.*, 2012:76; Weideman, 2011:74). Carstens en Van de Poel (2010:110) wys daarop dat *ellips* ook in die literatuur bekendstaan as *sametrekking*, *kontinuering*, *delesie* of *skrapping*. Hierdie terme verwys na die weglating van identiese linguistiese elemente in 'n teks (Sanders & Pander Maat, 2006:591). Die weglating van gelykvormige linguistiese elemente is slegs moontlik indien die dele wat weggelaat word, hetsy dit die onderwerp, werkwoord of voorwerp is, steeds binne die konteks afgelei en geïnterpreteer kan word (Carstens, 1997:126; Carstens & Van de Poel, 2010:110; vgl. 4.2). Sanders en Pander Maat (2006:591) verskaf die onderstaande voorbeeld (my vertaling en beklemtoning – ZM) ter verduideliking van *ellips*:

Al die kinders het vandag 'n roomys^a gehad. Eva het arbeid^a gekies, Arthur lemoen^a en so ook Willem.

*Konjunksie*¹³ hou verband met die eksplisiete semantiese skakeling van proposisies in twee of meer sinne. Hierdie verhoudinge kan *aaneenskakelend*, *teenstellend*, *kousaal (redegewend)* of *temporeel (tydsaanduidend)* van aard wees (Halliday & Hasan, 1976:239). Carstens en Van de Poel (2010:110) en Van de Poel *et al.* (2012:76) noem ook *kontras*, *opsomming*, *ordening*, *analiseer*, *illustreer*, *onderbreek* en *ooreenstem* as besondere verhoudings wat deur konjunksie

¹³ In Afdeling 4.4 van hierdie hoofstuk word konjunksie in meer detail bespreek, en word dit spesifiek van toepassing gemaak op argumentatiewe tekskoherensie.

uitgedruk kan word. Sanders en Pander Maat (2006:591) verduidelik *konjunksie* soos volg (my vertaling en beklemtoning – ZM):

Eva het dorp toe geloop, omdat (**redegewend**) sy 'n roomys wou hê.

4.2.1.2 Leksikale kohesie

Leksikale kohesie word volgens Hubbard (1989:13) die meeste in geskrewe tekste gebruik. Dit hou verband met die gebruik van spesifieke woorde en uitdrukkings om 'n besondere semantiese verhouding tussen sekere inhoudswoorde (selfstandige naamwoorde, werkwoorde, adjektiewe en bywoorde) in 'n teks uit te druk (Carstens, 1997:128; Carstens & Van de Poel, 2010:111; Van de Poel *et al.*, 2012:77). Halliday en Hasan (1976:288) onderskei tussen *herhaling* en *kollokasie* wat leksikale verhoudinge in 'n teks tot stand te bring.

Herhaling hou verband met die fisiese herhaling van dieselfde leksikale items, sinonieme, superordinate en epiteta (Carstens, 1997:318-319; Carstens & Van de Poel, 2010:111). Dit word vervolgens hoofsaaklik aan die hand van voorbeelde uit Carstens (1997:318-319) geïllustreer:

- Fisiese herhaling van dieselfde leksikale item

Fisiese herhaling van dieselfde leksikale item verwys volgens Carstens (1997:318) na die herhaling van dieselfde item wat verband hou met dieselfde referente. Die herhaling kan volgens hom binne dieselfde sin plaasvind of binne verdere sinne in die teks. Fisiese herhaling van dieselfde leksikale item verduidelik Carstens (1997:318) aan die hand van 'n teksgedeelte uit Jan Rabie se kortverhaal *Drie kaalkoppe eet tesame*:

Die skraal kelner bedien hulle swygend. Hy toon geen emosie voor sy kliënte nie; maar ander mense in die restaurant is verbaas oor die etery van **die drie kaalkoppe**, en verlaat hul eie tafels om in 'n kring om die drie eters te kom staan.

Die drie kaalkoppe swaai op en af in die woeste vaart van hulle eet.

- Sinonieme

Sinonieme verwys na die gebruik van woorde met min of meer dieselfde betekenis (*herder x veewagter*), of na die gebruik van woorde wat een of meer betekenisonderskeidings in gemeen het (Carstens, 1997:318-319):

Kyk daardie **seun** wat soos 'n bok teen die rotse uitklouter! Die **knaap** moet net versigtig wees – 'n mens val maklik teen hierdie kranse af.

- Superordinate

Carstens (1997:319) wys daarop dat 'n oorkoepelende begrip gebruik kan word om na sy hiponiem te verwys. Op hierdie wyse kan verhoudings tussen meer algemene en spesifieke terme (*arend, valk, uil* = *roofvoëls*) uitgedruk word, en na aanleiding van Carstens as leksikale skakels in 'n teks optree:

Kyk daardie **seun** wat soos 'n bok teen die rotse uitklouter! Die **kind** moet net versigtig wees – 'n mens val maklik teen hierdie kranse af.

- Epiteta

Epiteta is woorde wat byvoeglik van aard in 'n teks gebruik word om as herhaling te dien van die aanvanklik genoemde element in 'n sin of teks (Carstens, 1997:319):

Kyk daardie **seun** wat soos 'n bok teen die rotse uitklouter! Die **domkop/onnosel** moet net versigtig wees – 'n mens val maklik teen hierdie kranse af.

Kollokasie verwys volgens Carstens en Van de Poel (2010:111-112) na woorde wat met mekaar op betekenisvlak (d.w.s. semanties) geassosieer kan word. Hulle is ook van mening dat die betrokke aard van die verhouding tussen die woorde nie noodwendig duidelik hoef te wees nie, aangesien die een of ander soort verhouding wel bydra tot begripsvorming. Daarom word kollokasie volgens hulle, en Carstens (1997:324-328) bewerkstellig deur antonieme (kort x lank), sinonieme (herkoms – afkoms – oorsprong), komplementêre terme (lewe x dood), omgekeerdheid (dokter x pasiënt), meronieme (been x liggaam), geordende reekse (sekonde, minuut, uur, dag), die verskillende kombinasie moontlikhede van woorde (student x universiteit, byt x tande) en hiponieme (hond en kat = dier).

Opvallend is dat Carstens (1997) in sy bespreking van kollokasie met Halliday en Hasan (1976) se standaardwerk oor *Cohesion in English* begin, en deurgaans slegs melding maak van bronne sedert die sewentigerjare wat handel oor kollokasie. Uit die literatuur blyk dit egter dat linguïste oor die jare begin afwyk het van die *oorspronklike* betekenis van *kollokasie*, en sodoende ook ander definisies daarvoor begin formuleer het (Carstens, 1992:1; Laufer & Waldman, 2011:648;

Martyńska, 2004:5; McEnery & Hardie, 2012:122; Otto, 1998:101). Hierdie verskille oor die betekenis van kollokasie word dan ook tereg deur Carstens (1997:322) erken wanneer hy sê:

Die rede vir die “problematiese aard” van kollokasie is egter maklik om te begryp, want dit is moeilik om presies neer te pen wat kollokasie is.

Wanneer daar egter teruggegaan word op die oorsprong en betekenis van *kollokasie*, blyk dit dat hierdie term ontstaan het in die tyd van Firth (1957), en is dit deur hom gebruik om spesifiek te verwys na ’n kombinasie van woorde wat gereeld saam met mekaar gebruik word (Martyńska, 2004:2; McEnery *et al.*, 2006:82). Derhalwe word die betekenis van ’n woord of ’n deel van ’n woord se betekenis direk bepaal deur die *saam* (co) *plaas* (locare) van woorde, en die mate waartoe daardie woorde *saam* (co) *versprei* (occurrence) is in ’n teks. Volgens hierdie siening hou kollokasie dus direk verband met die sintagmatiese eienskappe van leksikale items (Carstens, 1992:1), en daarom speel kollokasiepatrone ’n pertinente rol in die uiteindelijke betekenis van woorde (McEnery & Hardie, 2012: 131).

Firth (1957:196) het leksis dus as onafhanklik van grammatika beskou, en was van mening dat die betekenis van ’n woord wat deur kollokasie (saamplasing) tot stand gebring word, soos volg verduidelik kan word:

Meaning by collocation is an abstraction at the syntagmatic level and is not directly concerned with the conceptual or idea approach to the meaning of words. One of the meanings of **night** is its collocability with **dark**, and of **dark**, of course, collocation with **night** [My beklemtoning – ZM].

Uit die bostaande blyk dit dat kollokasie aanvanklik gebruik is om te verwys na die sintagmatiese eienskappe van leksikale items, en nie na die konseptuele benadering tot die betekenis van woorde nie (Carstens, 1992:1; Firth, 1957:196). Hierdie *sintagmatiese* eienskappe behels dat sekere woorde (leksikale items), noodwendig langs mekaar of ten minste naby mekaar in dieselfde omgewing sal voorkom. Firth se siening dat kollokasie die kenmerkende verspreiding van woorde in patrone behels, hou ook direk verband met ’n statistiese (kwantitatiewe) benadering tot kollokasie (McEnery *et al.*, 2006:82,146).

In hierdie studie, wat binne die bestek van korpuslinguistiek val, en waar die tipiese saamplasing van bepaalde woorde op ’n statistiese wyse (frekwensie-telling) vasgestel kan word (vgl. Hoofstuk 5), word die term *kollokasie*, in teenstelling met Carstens en Van de Poel

(2010:111-112), uitsluitlik gebruik om te verwys na woorde wat op 'n meer gereelde wyse saam met mekaar gebruik word as wat normaalweg verwag sou word. Die definisie van kollokasie word vir die doel van hierdie studie dus beperk tot die oorspronklike definisie daarvan soos deur Firth (1957) uiteengesit.

Uit die voorafgaande bespreking (4.2.1 - 4.2.1.2) blyk dit duidelik dat *kohesie* deel uitmaak van die linguistiese sisteem. Dit is 'n tekstuele komponent wat 'n unieke rol speel wanneer die *tekstuur* en uiteindelijke *semantiese* betekenis van 'n teks ter sprake kom, omdat dit op 'n eksplisiete wyse eenheid en samehang tussen tekssegmente bewerkstellig (Halliday & Hasan, 1976:298-299). Die eenheid en samehang van 'n teks dra op sy beurt weer by tot betekenisvolle teksinterpretasie. Wanneer *kohesie* dus ter sprake kom, word daar volgens Carstens (1997:127-128) spesifiek verwys na die eksplisiete gebruik van linguistiese middele wat binding tussen woorde en sinne van die oppervlakteks bewerkstellig. Hierdie linguistiese middele staan ook bekend as *kohesiemerkers*, en word met behulp van grammatikale strukture, en/of leksiko-grammatiese elemente in 'n teks geïmplementeer (Carstens, 1997:127-128).

Daar kan dus oor die algemeen aanvaar word dat navorsers voorkeur sal gee aan die begrip *kohesie* om te verwys na die onderskeie grammatikale strukture (*verwysing*, *substitusie*, *ellips* en *konjunksie*) en leksiko-grammatiese elemente (*herhaling* en *kollokasie*) wat 'n skrywer in staat stel om teksdele op 'n bepaalde wyse te organiseer. Hierdie grammatikale strukture en linguistiese elemente skep inhoudelike semantiese verbande, en voeg dienooreenkomstig semantiese waarde by tot die teks.

4.2.2 Die begrip koherensie

Pogings om koherensie te definieer dateer so ver terug as die 19de eeu, 'n duidelike bewys daarvan dat dit 'n kontroversiële, komplekse, en moeilik definieerbare konsep is (Achili, 2007:6; Bamberg, 1984:306; Bublit, 1999:1; Carstens, 1997:475; Grabe & Kaplan, 1996:61; Lee, 2002:136; Schwarz, 2001:15). Aanvanklik is *koherensie* vanuit 'n pedagogiese oogpunt gebruik om die klem te plaas op die verbinding tussen sinne en paragrawe (Lee, 2002:136). Daarom was Bain (1890) volgens Bamberg (1983:417; 1984:305) van mening dat die strukturering van 'n paragraaf verband hou met die eksplisiete, en foutlose opeenvolging van elke sin met die voorafgaande sin/sinne daarin.

Lee (2002:136) wys daarop dat Bain (1890) *koherensie* beskryf het in terme van verbindings tussen sinne wat outonome paragrawe struktureer, en wat op hul beurt verbind word deur

middel van oorgangsmiddele om 'n groter teks te vorm. Lee (2002:136) is egter van mening dat die definisie van Bain (1890) *koherensie* hoofsaaklik tot sinsvlak en paragraafeenheid beperk het. Toenemende belangstelling vanuit velde soos die kognitiewe wetenskappe (insluitende linguistiek en psigologie), diskoersanalise, tekslinguistiek, en 'n hernude klem op skryfonderrig, het 'n beduidende invloed gehad op die definiëring van koherensie (Bamberg, 1983:417; Kamalski *et al.* 2008:324; Lee, 2002:136). Die gevolg hiervan is dat die literatuur gekenmerk word deur 'n groot aantal pogings om die begrip *koherensie* te verklaar.

Carstens (1997) verskaf 'n omvattende uiteensetting uit die literatuur van die verskillende definisies oor *koherensie* (sedert die laat sestigergerjare tot en met ongeveer die middel negentigerjare). Vervolgens word enkele van hierdie definisies uit Carstens (1997:477-479) weergegee:

- Literally, the word cohere means to hold together. A paragraph is said to have coherence when its sentences are woven together or flow into each other. If the paragraph is coherent, the reader moves easily from one sentence to the next without feeling that there are gaps in the thought, puzzling jumps, or points not made (McCrimmon, 1967 – aangehaal in Gutwinski, 1976:27).
- Coherence subsumes the procedures whereby elements of knowledge are activated such that their conceptual connectivity is maintained and made recoverable. The means of coherence include: (1) logical relations such as causality and class inclusion; (2) knowledge of how events, actions, objects, and situations are organized; and (3) the striving for continuity in human experience (De Beaugrande, 1980:19).
- We expect text to be coherent, to stay on one topic and not jump unexpectedly from subject to subject (Fowler, 1986:60).
- Er is sprake van koherentie als de lezer betekenisrelaties kan afleiden tussen tekstdelen (Sanders & Van Wijk, 1988:143).
- A coherent text is a text whose constituent parts (episodes, sentences) are meaningfully related so that the text as a whole 'makes sense', even though there may be relatively few formal markers of those meaningful relationships (Fairclough, 1992:83).
- Coherence is the connection which is brought about outside the text. This 'something' is usually knowledge which a listener or reader is assumed to process (Renkema, 1993:35).

- Samehang aanbrengen in een tekst komt namelijk neer op het plaatsen van zo veel bewewijzing dat de lezer de tekst al seen overzichtelije eenheid ervaart en daardoor zonder moeite de juiste weg door de informative vindt (Onrust & Doeve, 1994:265).

Aangesien Carstens se lys met definisies van *koherensie* slegs die laat sestiger- tot en met ongeveer die middel negentigerjare dek, word dit hier belangrik geag om die lysting voort te sit met enkele definisies sedert die nuwe millennium (2000):

- Coherence relations are conceptual and they can, but need not, be made explicit by linguistic markers like connectives (because, but, and) or signaling phrases (This is caused by . . . , the solution to this problem is . . . , On the other hand . . .) (Degand & Sanders, 2002:739-740).
- ... coherence, refers to the connections which can be made by the reader or listener based on knowledge outside the discourse (Renkema, 2004:103).
- ... this means that the sentences in a paragraph should be logically related to each other, and that these relationships should be made clear as possible to the reader...the most common technique is using LINKING WORDS (Van de Poel & Gasiorek, 2007:52).
- Coherence is an essential trait of well-formed discourse. Between the segments of a coherent text, relations like Contrast and Cause–Consequence must be inferred. These relations play a central role in processes of text comprehension, memory, and reproduction (Spooren & Sanders, 2008:2004).
- A coherent text is a meaningful text. It is a text which is fully and properly understood by the reader for whom it has been intended. Thus coherence is especially related to the pragmatic meaning established on an implicature and not inherent in the language itself (Krhutová, 2009:158-159).

Uit hierdie definisies blyk dit dat *koherensie* 'n multidimensionele konsep is (vgl. Bamberg, 1993:306), en dat daar nie 'n enkele aanvaarde definisie daarvan bestaan nie (Schwarz, 2001:15). Sommige navorsers beskou koherensie as 'n aspek wat binne die teks geleë is, omdat dit volgens hulle op 'n eksplisiete wyse deur middel van bepaalde woorde en frases bewerkstellig word. Ander is weer van mening dat koherensie verband hou met kennis wat buite die teks geleë is, en dus implisiet bewerkstellig word. Daar is ook navorsers wat koherensie sien as 'n aspek wat binne (eksplisiet) die teks, sowel as buite (implisiet) die teks geleë is.

Daar word egter uit die definisies duidelik waargeneem dat koherensie hoofsaaklik (soos saamgevat deur Gao, 2012:20) gekonseptualiseer word as:

... the quality of the text with respect to the effects of the text on the reader ... to be features of text and their resulting effects to the audience.

Sekere navorsers verbind koherensie dus aan die *leser*, terwyl ander koherensie weer aan die *skrywer* van die teks koppel (Knoch, 2009:91). Gevolglik kan koherensie vanuit twee oogpunte benader word, naamlik (1) hoe 'n *leser* die teks as koherent interpreteer, en (2) hoe 'n *skrywer* die taalstruktuur hanteer om 'n mate van koherensie oor te dra (Grabe & Kaplan, 1996:67). Dit beteken volgens Lee (2002:138) dat koherensie 'n linguistiese of nie-linguistiese oorsprong kan hê. Daarom kan koherensie as *lesergebaseerd* of as *teksgebaseerd* beskou word, afhangende van die doel van die bepaalde studie.

In Afdelings 4.2.2.1 en 4.2.2.2 word die onderskeid tussen 'n *lesergebaseerde* en *teksgebaseerde* benadering tot koherensie uiteengesit. Hierna word die mees geskikte benadering vir hierdie studie geïdentifiseer, en die keuse daarvan gemotiveer.

4.2.2.1 Lesergebaseerde koherensie

Achili (2007:11) wys daarop dat 'n lesergebaseerde benadering koherensie nie as intrinsiek tot 'n teks beskou nie, maar as die uitkoms van bepaalde kognitiewe prosesse; die produk van teksinterpretasie deur die leser (vgl. o.a. Kamalski & Sanders, 2008:324; Lee 2002:137-138; McNamara *et al.*, 2010:60; Schwarz, 2001:15). Tekssamehang en teksbetekenis word dus as intern tot die *leser* beskou en hou verband met die siening dat:

Meanings do not exist, ready-made, in language itself: they are worked out ... We inevitably rely on common knowledge: we make assumptions about what the person we are addressing can infer from what we say. If we judge correctly and make the right assumptions, then the person being addressed will be able to reconstitute our meanings on the basis of the clues we provide and with reference to the knowledge he shares with us (Widdowson, 1978:31-32).

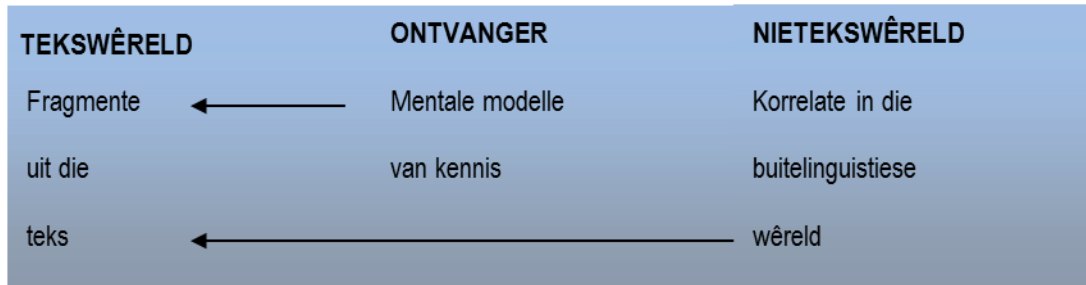
Relevant tot die bostaande argument van Widdowson, is die argument van Givón (2005). Givón beskryf konteks as *the construal of other minds*. Hy gaan uit van die standpunt dat alhoewel konteks bepaal word deur die evolusie van menslike kognisie, kultuur en kommunikasie, konteks primêr gekonstrueer word deur verstandelike bewussyn. Konteks word volgens hom

dus nie geskep deur hoorbare woorde of waarneembare gebare nie, maar eerder deur die ontvanger se verstandelike vermoë en die bedoeling van sy gespreksgenoot, hetsy aanwesig of afwesig, te voorspel (Givón, 2005:6-7). Hy wys daarop dat die kognitiewe voorstelling van ander se denke en intensies deur die ontvanger gekonstrueer word deur middel van (a) 'n gedeelde generiese netwerk (leksikon), (b) 'n gedeelde gespreksituasie, en (c) die huidige teks. Hierdie drie kontekste is verwant aan die neurokognitiewe sisteme van die brein, te wete die permanente semantiese geheue, die werksgeheue, en die vroeë episodiese geheue. Koherensie word daarom nie gesien as geleë in die diskoers self nie, maar eerder in die verstand en geheue van die ontvanger van die boodskap (Givón, 2005:101, 179).

Soos Widdowson en Givón, argumenteer ook Lee (2002:138) dat die siening van die leser as die uiteindelijke skepper van tekskoherensie verwant is aan die *kognitiewe* teorie van diskoers, die teorie van *wisselwerking*, en die *relevantheidsteorie*. Daarom beklemtoon 'n lesergebaseerde benadering tot koherensie dat teksinterpretasie verband hou met die leser se voorafkennis en die voortdurende wysiging van sy verwagtinge ten einde 'n konsekwente teksstruktuur of inhoud te bewerkstellig (Johns, 1986:250). Koherensie hou volgens hierdie benadering verband met die leser se kennis en sy gepaardgaande *kognitiewe* interaksie met die teks (Lee, 2002:138).

Koherensie word verder ook beskou as die resultaat van 'n leser se begrip van skrywersintensie, die skryfkonteks en die verhouding tussen die skrywer en die leser (Lee, 2002:138). Daarom voer Lee (2002:138) aan dat die *wisselwerkingsbeginsel* (tussen skrywers en lesers se houdings en verwagtinge) ook 'n belangrike aspek vorm van 'n lesergebaseerde benadering tot koherensie. Aangesien 'n lesergebaseerde benadering tot koherensie as 'n entiteit van die verstand beskou word, en nie as 'n entiteit van 'n teks self nie, moet die leser self daartoe in staat wees om *relevansie* in die teks te vind ten einde nuwe inligting te genereer of ou inligting te kan verwerp (Lee, 2002:138).

Uit die bostaande is dit duidelik dat *lesergebaseerde koherensie* verband hou met die teksontvanger se kognitiewe raamwerk (Carstens, 1997:481-482). Hierdie kognitiewe raamwerk stel volgens Carstens die ontvanger in staat om verbande te lê tussen die verskillende woorde en sinne van die teks en die nielinguistiese buitewêreld. Hy illustreer hierdie wisselwerking aan die hand van Hatakeyama *et al.* (1985) (Figuur 4.1).



Figuur 4.1: Die wisselwerking tussen die tekswêreld en die nielinguistiese korrelate daarvan

4.2.2.2 Teksgebaseerde koherensie

’n Teksgebaseerde benadering tot koherensie gaan uit van die standpunt dat koherensie binne die teks self geleë is, en daarom word dit verklaar in terme van die formele eienskappe van ’n teks (Achilli, 2007:10; Lee, 2002:137). Koherensie word gesien as die resultaat of eindproduk van die *skrywer* wat die taalstrukture verstaan, en dienoreenkomstig toepaslike uitdrukking gee aan idees, die idees met mekaar verbind, inhoud organiseer, en die weergee van kerngedagtes makliker maak (Achili, 2007:10; Knoch, 2009:91). Koherensie word dus gesien as die som van semantiese verhoudinge en die gebruik van eksplisiete linguistiese middele ten einde tekssamehang en teksbetekenis tot stand te bring (Achili, 2007:12).

’n Teksgebaseerde benadering gaan verder uit van die standpunt dat die skrywer daarvoor verantwoordelik is om sy leser deur die teks te begelei. Teksbegeleiding hou egter nie net verband met die semantiese verhouding tussen idees en eksplisiete skakeling nie (Achili, 2007:12), maar behels ook die patroonmatige organisering van idees en die herrangskikking daarvan ten einde op een spesifieke onderwerp gefokus te kan bly. Verder speel bepaalde organisatoriese uitdrukkings wat die teks makliker leesbaar maak, en ook die uitleg van die teks, (vgl. 3.8.2 en 4.4) ’n belangrike rol in teksbegeleiding (Achili, 2007:12).

Teksgebaseerde koherensie kan volgens Achili (2007:10,13) bewerkstellig word deur vyf tekstuele aspekte, naamlik *lokale koherensie*, *makrostruktuur*, *kohesie*, *inligtingverspreiding* en *metadiskoers*. In Afdelings 4.2.2.2.1- 4.2.2.2.5 word hierdie vyf aspekte bespreek.

4.2.2.2.1 Lokale koherensie

Lokale koherensie verwys na die verhouding tussen opeenvolgende sinne in die diskoers (Verdonik, 2010:1370). Die onderliggende semantiese verhoudinge tussen twee proposisies of

kleiner diskoerssegmente is dus hier ter sprake (Achilli, 2007:13). Knoch (2009:94) wys daarop dat lokale koherensie bewerkstellig word deur die opeenvolging van onderwerpsinne en die uitbreiding daarvan ten einde onderwerpsontwikkeling te laat plaasvind. Carstens (1997:485) is van mening dat lokale koherensie ooreenstem met die produkbenadering tot skryf (vgl. 2.2.1), waar koherensie afhanklik is van kohesie. Kohesie word dus as 'n sub-element van koherensie beskou (Knoch, 2009:97).

4.2.2.2.2 Makrostruktuur

Enkvist (1990:22-23) wys daarop dat tekste volgens hul bepaalde makrostruktuur georganiseer word. Die makrostruktuur van 'n teks verwys volgens hom na die karakteristieke patrone waarvolgens proposisies op 'n liniêre en hiërargiese wyse deur die skrywer uiteengesit word ten einde die ontvanger op 'n koherente wyse deur die teks te begelei. Makrostruktuur verwys dus na die algehele teksstruktuur, die geheelinhoud van 'n diskoers wat die sentrale tema van die teks verwoord (Carstens, 1997:482; Lee, 1998:37). Wanneer 'n geskrewe teks geproduseer word, is dit belangrik dat die skrywer seker maak dat al die hoofkomponente van die makrostruktuur in die teks ingesluit word (vgl. 3.8.2 en 4.3). Die hoofkomponente van die makrostruktuur sluit aspekte in soos die *inleiding*, die *inhoudelike gedeelte* met sy onderskeie paragrawe en die *slot* (Van de Poel & Gasiorek, 2007:47-52). Aangesien die makrostruktuur van 'n teks dus verband hou met die algehele tema en organisering van 'n teks, is dit ook belangrik dat 'n skrywer kennis moet dra van verskillende tekstipes se makrostruktuur ten einde 'n betekenisvolle en koherente teks te kan produseer (Lee, 1998:37).

4.2.2.2.3 Kohesie

Uit Afdeling 4.2.1 het dit geblyk dat kohesie en koherensie nie heeltemal van mekaar geskei kan word nie, en dat grammatikale- en leksikale kohesie bydra tot koherensie. Kohesie word verder ook as 'n onderafdeling van koherensie gesien, omdat dit as 'n belangrike en nuttige hulpmiddel beskou word in die skep van 'n teks (Carstens, 1997:120-121; Knoch, 2009:97; vgl. 4.2.2.2.1). Soos reeds aangedui, verwys kohesie na al die verskillende linguistiese middele wat op 'n eksplisiete wyse gebruik word om die onderliggende verbinding in diskoers aan te dui (vgl. 4.2.1). In Afdeling 4.4 word verder uitgebrei oor die rol van kohesie in die skep van argumentatiewe koherensieverhoudinge.

4.2.2.2.4 Inligtingverspreiding

Die liniêre organisering van inligting in 'n teks staan bekend as *inligtingverspreiding*. Die verspreiding van inligting in 'n teks hou verband met dit wat De Beaugrande en Dressler (1981:8-9) 'n teks se *informatiwiteit* (vgl. 4.1) noem. 'n Teks se *informatiwiteit* hou volgens hulle verband met:

... the extent to which the occurrences of the presented text are expected vs. unexpected or known vs. unknown/certain.

Bekend en onbekend kan egter net beoordeel word op grond van dit wat die leser weet of dit wat die skrywer veronderstel die leser weet. In hierdie opsig is Firbas (1992:22-40) van mening dat inligting in 'n teks afhanklik of onafhanklik kan wees van die onmiddellike kommunikatiewe konteks. Konteksafhanklike inligting kan uit die onmiddellike konteks onttrek word, omdat hierdie inligting aan die leser gesein word deur middel van *herhaling*, *voornaamwoorde*, *morfologiese eksponente*, en die gebruik van *ellips*. Inligting wat nie afhanklik van die onmiddellike konteks is nie, is volgens Firbas bykomend van aard, en kan daarom nie altyd direk uit die teks onttrek word nie. Bekende inligting hou derhalwe verband met die onderwerp van bespreking, en die vertrekpunt van die bespreking (*theme*) wat aan beide die spreker (skrywer) en luisteraar (leser) bekend is (Salih, 2008:32). Daarenteen hou onbekende inligting volgens Salih verband met alles wat nuut is, of wat nie dadelik bekend is (*rheme*) oor die onderwerp tydens onmiddellike kommunikasie nie.

Die verspreiding (organisering) van inligting in 'n teks kan dus nie net na willekeur plaasvind nie, maar vereis fyn beplanning en besinning oor watter inligting eerste geplaas behoort te word, en watter laaste (De Beaugrande & Dressler, 1981:8-9). Aansluitend hierby wys Lee (1998:37-38) daarop dat 'n teks meer koherensie vertoon wanneer nuwe inligting (dit wat die eerste keer bekendgemaak word, en waarop nog uitgebrei kan word) eerste verskaf word, en dan gevolg word deur ouer inligting (dit wat reeds bekend is of waarna reeds voorheen verwys is).

4.2.2.2.5 Metadiskoers

Volgens Crismore *et al.* (1993:40) verwys metadiskoers na:

Devices (which include words, phrases, main clauses, and even punctuation and typographical marks) used by writers to convey their personality, credibility, considerateness of the reader, and relationship to the subject matter and to readers.

Aansluitend by Crismore *et al.* is Hyland (1998:438) van mening dat metadiskoers gesien kan word as:

Those aspects of the text which explicitly refer to the organisation of the discourse or the writer's stance towards either its content or the reader ... It is not an independent stylistic device which authors can vary at will. It is integral to the context in which it occurs and is intimately linked to the norms and expectations of particular cultural and professional communities.

Hyland (2004:138) sê verder dat metadiskoers beskou kan word:

... as a way of understanding how academic writers express their interpersonal understandings, how they shape their propositions to create convincing, coherent discourse in particular social and institutional contexts.

Uit die bostaande blyk dit dat *metadiskoers* hoofsaaklik 'n *pragmatiese* funksie het, aangesien dit gebruik word om sekere verbande tussen verskillende teksdele te lê; 'n bepaalde houding jeens die proposisionele inhoud en die leser uit te druk; en om aan die leser leiding te gee in die wyse waarop die verskillende teksdele geïnterpreteer behoort te word (Crismore *et al.*, 1993:40-41). In aansluiting hierby sê Jordaan (2014:30) dat metadiskoers middele is wat skrywers aanwend, nie net om 'n leser op 'n spesifieke wyse deur 'n teks te begelei nie, maar ook om die betrokke leser aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek. Crismore *et al.* (1993:47) verdeel hierdie pragmatiese funksie van metadiskoers in twee hoofkategorieë, naamlik *tekstuele metadiskoers* en *interpersoonlike metadiskoers* (vgl. Figuur 4.2). Hyland (1998:442) is van mening dat hierdie indeling van Crismore *et al.* veral bruikbaar is om die aanvaarbaarheid van *akademiese argumente* te bepaal, omdat dit eerstens aandui hoe *logiese* en *etiese appèl* versterk kan word, en tweedens hoe *emosionele* en *etiese appèl* geïntensifiseer kan word.

Crismore *et al.* (1993:48-50) wys daarop dat *logiese* en *etiese appèl* bewerkstellig word deur *logiese verbandsmerkers* (neweskikkende voegwoorde en konjunktiewe bywoorde), *opeenvolgingsbepalers* (woorde wat nummering en opnoeming aandui), *herinneringsmerkers* (wat na vorige dele in die teks verwys), en *onderwerpsmerkers* (woorde wat verandering van die onderwerp aandui). *Logiese* en *etiese appèl* word verder ook bewerkstellig deur *voorbeeldmerkers* (woorde en uitdrukkings wat verduidelikings en bykomende inligting verskaf), *illokusiemerkers* (wat 'n spesifieke skrywershandeling aandui), en *aankondigers*. Hierteenoor word *emosionele* en *etiese appèl* tot stand gebring deur *weerhoudingsmerkers* (woorde wat

onsekerheid aandui), *sekerheidsmerkers* (woorde wat op algehele sekerheid dui), *hoedanigheidsmerkers* (woorde wat verwys na gesaghebbende bronne), *houdingsmerkers* (wat affektiwiteit aandui), en *verklaarders* (wat skrywer-leser-verhoudinge bewerkstellig) (Crismore *et al.*, 1993:50-53).

I	TEXTUAL METADISCOURSE (used for logical and ethical appeals)
1.	Textual Markers
	- Logical Connectives
	- Sequencers
	- Reminders
	- Topicalizers
2.	Interpretative Markers
	- Code Glosses
	- Illocution Markers
	- Announcements
II	INTERPERSONAL METADISCOURSE (used for emotional and ethical appeal)
3.	Hedges (epistemic certainty markers)
4.	Certainty Markers (epistemic emphatics)
5.	Attributors
6.	Attitude Markers
7.	Commentary

Figuur 4.2: Crismore *et al.* (1993:47) se kategorieë van metadiskoers

In die tweede helfte van die negentigerjare stel Hyland (1998) 'n aangepaste weergawe van Crismore *et al.* (1993:47) se indeling van metadiskoers voor. Deur hierdie aanpassing poog hy om die onderskeie funksies en betekenis van metadiskoers in *alle* ander tipes akademiese tekste (bo en behalwe die argumentatiewe teks) te verduidelik. Alhoewel hierdie indeling steeds heelwat ooreenkomste met Crismore *et al.* (1993:47) toon, is dit meer omvattend omdat dit 'n duideliker onderskeid tref tussen die *spesifieke* betekenismoontlikhede en retoriese funksies

van woorde, frases en uitdrukkings. Hoewel daar oorvleueling bestaan tussen die voorbeeldwoorde wat Hyland (1998:442) verskaf, beperk hy enige oorvleueling wat tussen die onderskeie funksies daarvan kan bestaan, tot die minimum.

Hyland (1998:442) onderskei, soos Crismore *et al.* (1993:47), ook tussen *tekstuele metadiskoers* en *interpersoonlike metadiskoers*. Volgens Hyland verwys *tekstuele metadiskoers* na:

Devices which allow the recovery of the writer's intention by explicitly establishing preferred interpretations of propositional meanings. Devices in this category help form a convincing and coherent text by relating individual propositions to each other and to other texts. Their use is dependent on the knowledge relationships between participants and the writer's assessment of what needs to be made explicit to an academic audience. It therefore represents the presence of the audience in the text in terms of the writer's awareness of processing constraints and the extent to which the writer wishes to restrict the reader's selection of alternative interpretations.

In teenstelling met Crismore *et al.* (1993:47) se sewe kategorieë, verdeel Hyland (1998:442-443) *tekstuele metadiskoers* in slegs vyf kategorieë. Hierdie kategorieë bestaan uit *logiese verbandsmerkers* (wat additiewe, resulterende en kontrasterende verbindings aantoon); *raammerkers* (wat o.a. doelstellings, onderwerpsverandering en gevolgtrekkings aandui); *endoforiese merkers* (wat na ander dele in die teks verwys); *bewysmerkers* (wat erkenning gee aan vorige navorsing en/of tekste); en *voorbeeldmerkers* (wat bykomende inligting verskaf).

Interpersoonlike metadiskoers vestig volgens Hyland (1998:443) die leser se aandag op die skrywer se houding jeens die proposisionele inligting asook sy/haar houding teenoor die leser. Dit bewerkstellig dus 'n skrywer-lezer-verhouding, en dra ook by tot die antisipering van skrywerssubjektiwiteit. Hyland (1998:443-444) verdeel *interpersoonlike metadiskoers* ook soos *tekstuele metadiskoers* slegs in vyf kategorieë. Hierdie kategorieë is *weerhoudingsmerkers* (wat enige huiwering oor bepaalde standpunte en/of die evaluering daarvan aantoon); *sekerheidsmerkers* (wat sekerheid of vaste oortuiging beklemtoon); *houdingsmerkers* (wat affektiwiteit uitdruk); *verbandsmerkers* (wat 'n spesifieke verhouding met die leser bewerkstellig); en *persoonlike verwysingsmerkers* (wat na die skrywer verwys).

In Tabel 4.1 word Hyland (1998:442) se indeling van *tekstuele metadiskoers* en *interpersoonlike metadiskoers* van akademiese tekste uiteengesit (My vertaling – ZM).

Kategorie	Funksie	Voorbeelde
Tekstuele metadiskoers		
Logiese verbandsmerkers (Logical connectives)	Druk semantiese verbande tussen sinsdele uit.	buitendien/maar/daarom/dus/en
Raammerkers (Frame markers)	Verwys eksplisiet na diskoersaksies of teksdele.	uiteindelik/om te herhaal/ons doel hier is /ons poog
Endoforiese merkers (Endophoric markers)	Verwys na inligting in ander dele van die teks.	Soos bo genoem/sien Fig.1/Tabel 2/onder
Bewysmerkers (Evidentials)	Verwys na die bron van inligting vanuit ander tekste.	Na aanleiding van X/Y, 1990/ Z meld dat...
Voorbeeldmerkers (Code glosses)	Help lesers om betekenis van voorgestelde materiaal te verstaan.	naamlik/byvoorbeeld/in ander woorde/soos
Interpersoonlike metadiskoers		
Weerhoudingsmerkers (Hedges)	Die skrywer weerhou hom tot 'n mate van die standpunte wat in die teks gestel word.	Dalk/miskien/dit is moontlik/ongeveer
Sekerheidsmerkers (Emphatics)	Beklemtoon dat die skrywer heeltemal seker is van sy saak.	Dit is 'n feit/definitief/dit is duidelik/ voor die hand liggend
Houdingsmerkers (Attitude markers)	Druk die skrywer se houding uit jeens die proposisionele inhoud.	Verrassend/ ek stem saam/X beweer
Verbandsmerkers (Relational markers)	Verwys eksplisiet die verhouding met die leser aan, of bewerkstellig 'n spesifieke verhouding met die leser.	Om die waarheid te sê/let op dat/ jy kan sien dat
Persoonlike verwysingsmerkers (Personal markers)	Verwys eksplisiet na die skrywer self.	Ek/ons/myne/ons s'n

Tabel 4.1: Hyland (1998) se indeling van metadiskoers van akademiese tekste

Hyland (2004) verskaf ook 'n aangepaste weergawe van Hyland (1998) se indeling van metadiskoers om die gebruik van metadiskoers in *gevorderde* skryfwerk (verhandelinge en proefskrifte) te verduidelik. Met hierdie aangepaste weergawe poog hy om die aandag spesifiek te vestig op die verskillende wyses waarop skrywers hulself in hul skryfwerk projekteer, en hulle houding teenoor die inhoud en die lesers intensiveer. Aangesien die huidige studie op die akademiese skryfwerk van *voorgaande* studente fokus, word hier nie verder ingegaan op Hyland (2004) se indeling nie, maar volstaan met Hyland (1998) se eerste indeling van metadiskoers.

Uit die voorafgaande Afdelings (4.2.2.1 en 4.2.2.2) blyk dit duidelik dat koherensie vanuit twee uiteenlopende hoeke beskou kan word (Lee, 2002:138) – lesergebaseerd óf teksgebaseerd. 'n Lesergebaseerde benadering gaan uit van die standpunt dat koherensie deur die leser se interaksie met die teks tot stand gebring word, terwyl 'n teksgebaseerde benadering koherensie as integraal tot die teks beskou (Knoch, 2009:93). Lee (2002:138) wys egter daarop dat, uit watter hoek koherensie ook al beskou word, die *skrywer*, *teks* en *leser* op 'n interaktiewe wyse bydra tot koherensie. Daarom argumenteer sy dat die *doel*, *gehoor*, *konteks* of *situasie*, ook 'n rol speel in die wyse waarop 'n teks gekonstrueer word. Hoewel lees en skryf as interaktiewe vaardighede beskou word, en nie op 'n klinkklare wyse van mekaar geskei kan word nie (Achili, 2007:10; Lee, 2002:138), is dit nie altyd nodig om lesergebaseerde en teksgebaseerde koherensie gesamentlik te ondersoek nie.

Binne 'n universiteitskonteks waar dit van studente verwag word om hul verwerfde kennis op 'n koherente wyse aan dosente te kommunikeer, speel die kwaliteit van hul geskrewe tekste 'n groot rol wanneer sodanige kennis geassesseer word (vgl. 1.2). Dít in ag geneem, en die feit dat die huidige studie spesifiek fokus op die *verdere* ontwikkeling van koherensie in eerstejaarstudente se *akademiese skryfwerk* (vgl. 1.4), neem die *skrywer* en die *teks* op sigself 'n prominente plek in die studie in. Koherensie word dus as 'n interne eienskap van tekste beskou wat deur die skrywer van 'n teks tot stand gebring word.

Gevolgtik word 'n teksgebaseerde benadering tot koherensie gesien as die mees geskikte benadering vir hierdie studie. Die navorser gaan uit van die standpunt dat betekenis en eenheid in 'n geskrewe akademiese argument op 'n *eksplisiete* wyse vir die leser (in hierdie geval, die dosent) bewerkstellig behoort te word. Die linguistiese middele wat gebruik word om eksplisiete koherensieverhoudinge in 'n teks aan te toon, staan in die literatuur bekend as *koherensiemerkers*, *diskoersmerkers*, *leksikale merkers*, *diskoersseiners*, *diskoersverbinders*,

pragmatiese verbinders, sinsverbinders, aanwysingsfrases, leidraadwoorde, en diskoersseinmiddele (Taboada, 2006:572). In die huidige studie waar *koherensie* en *argument* as prominente terme figureer, word *argumentatiewe konjunksiemarkers* as die mees geskikte term beskou om te verwys na die linguistiese middele wat teksinterne koherensieverhoudinge in 'n argument bewerkstellig (vgl. 4.4 en 4.5).

Op grond van die insigte wat verkry is vanuit die verskillende definisies van koherensie (vgl. 4.2.2), die lesergebaseerde benadering tot koherensie (vgl. 4.2.2.1), en die teksgebaseerde benadering tot koherensie (vgl. 4.2.2.2), kan die werksdefinisie van koherensie in die huidige studie soos volg geformuleer word:

Koherensie in 'n argument behels die doelbewuste, en eksplisiete gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers (grammatikale en leksikale kohesie) oor al drie die dele van 'n argument (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot), ten einde koherensieverhoudinge tussen al die komponente daarvan (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) tot stand te bring, en sodoende teksinterpretasie te bewerkstellig.

4.3 Die rol van kohesie in eksplisiete argumentatiewe koherensieverhoudinge

In Afdelings 4.2 en 4.2.2.3 is reeds gewys op die verhouding en interaksie tussen *kohesie* en *koherensie*. Uit die onderskeie afdelings wat hierna gevolg het, het dit ook geblyk dat die skep van *samehang* en *eenheid* in 'n teks, nie net die uitsluitlike verantwoordelikheid van die leser is nie. Daar is aangetoon dat dit op universiteit juis die studenteskrywer se verantwoordelikheid is om sy/haar leser op 'n eksplisiete wyse deur die teks te begelei.

Alvorens 'n skrywer sy leser op 'n eksplisiete wyse deur die teks kan begelei, is dit belangrik dat hy/sy kennis moet dra van die verskillende organisatoriese komponente wat oor al die dele van die betrokke *tekstipe* ter sprake is (Achilli, 2007:22; Enkvist 1990:22; vgl. 3.8.2). In aansluiting hierby is Sanders en Noordman (2000:39) van mening dat die onderskeie komponente waaruit 'n teks bestaan, bepalend is vir die tipe koherensieverhoudinge wat in daardie teks geskep behoort te word. Daarom speel die verskillende komponente waaruit 'n teks bestaan volgens hulle 'n pertinente rol in die mate waartoe lesers dit as koherent en verstaanbaar sal interpreteer. Volgens Pander Maat (2002:140-146), Moreno (2006:686) en Kamalski *et al.* (2008:323) kan die volgende koherensieverhoudinge (afhangende van die tipe teks) tussen die verskillende komponente, en oor die verskillende dele daarvan bewerkstellig word:

oorsaak-gevolg; opeenvolging; stelling-ondersteuning; stelling-kontras; effek-oorsaak; probleem-oplossing; aktiwiteit-resultaat; doel-middel; rede-handelingskeuse; aanleiding-reaksie; situasie-voorwaarde; objek-omvang; objek-bestanddele; objek-werking; klasselede; proses-verloop; aktiwiteit-wekswyse; objek/situasie-plek; gegewens-bron; gebeurtenis-betrokkenes; situasie-tydstip/duur; objek/situasie-ooreenkoms; objek/situasie-verskil; situasie-omstandighede; objek/situasie-alternatief; objek/situasie-beoordeling; objek-eienskappe; term-omskrywing; naam-inleiding; term/uiting-analogie; term/uiting-illustrasie; uiting-parafrase; reeks uitinge-samevatting; term/uiting-invulling; term/uiting-kwantitatiewe spesifikasie; standpunt-argument; argument-standpunt; uitspraak-uitleg; uitleg-uitspraak; teenstelling; bevestiging; toegewend-kontrasterend; verswakking; versterking; regstelling; toevoeging; en samevoeging.

Van de Poel en Gasiorek (2007:52) wys daarop dat verskillende koherensieverhoudinge slegs moontlik is indien die skrywer dit vir sy leser so eksplisiet en duidelik as moontlik maak. Die eksplisiete en duidelike aanduiding van koherensieverhoudinge in 'n teks staan volgens Kamalski *et al.* (2008:324) bekend as *linguistiese markering*. *Linguistiese markering* word bewerkstellig deur verskillende woorde, frases en uitdrukkings (*grammatikale-* en *leksikale* kohesie) wat *linguistiese merkers* of *markeringsmiddele* genoem word (Kamalski *et al.*, 2008:324; Pander Maat, 2002:139; vgl. 4.2.1.1 en 4.2.1.2). Dit verbind verskillende teksdele met mekaar, begelei die leser tot die herkenning van bepaalde verhoudinge, en voorkom dat die bedoeling van die skrywer op meer as een wyse geïnterpreteer word (Taboada, 2006:567-568). Sanders en Noordman (2000:41-42) wys ook daarop dat *linguistiese merkers* nie net die leser in staat stel om 'n teks vinniger te lees nie, maar dat dit ook die weergee van gelese teksinhoud positief kan beïnvloed.

Die verskillende woorde, frases en uitdrukkings wat optree as linguistiese merkers, kan as't ware gesien word as *instruksies* wat aan die leser gegee word, ten einde bepaalde verhoudinge tussen verskillende segmente in 'n teks af te lei. Hierdie linguistiese *merking* help die leser om bepaalde *koherensieverhoudinge* te konstrueer (Kamalski *et al.*, 2008:324).

'n *Geskrewe argument* (die *tekstipe* van die huidige studie, vgl. 3.8) word volgens Gao (2012:26) gestruktureer deur die stel van 'n standpunt, waarna die elemente in die standpunt koherent op mekaar volg deur bepaalde semantiese verhoudinge en konvensionele korrelasies. Hierdie verhoudinge en korrelasies word volgens Gao (2012:25-26) deur die verskillende komponente waaruit die interne struktuur van 'n argument bestaan bewerkstellig. Die

verskillende komponente (*stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging* en *kwalifisering*) is reeds in Hoofstuk 3 (vgl. 3.8.2.2) in diepte bespreek, en daar is ook aangedui hoe hierdie komponente met mekaar skakel (vgl. Figuur 3.1).

Verskillende woorde en uitdrukkings kan gebruik word om argumentatiewe koherensieverhoudinge oor al drie die dele van die argument (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) tussen die genoemde komponente te bewerkstellig. Van Eemeren *et al.* (2007:1) noem die onderskeie woorde en uitdrukkings wat stappe in die argumentatiewe proses fasiliteer *argumentative indicators*. Van de Poel en Gasiorek (2007:52) asook Van Rooy en Esterhuizen (2011:69) is van mening dat een van hierdie aanwysers, naamlik *konjunksie* (vgl. 4.2.1.1 en 4.4), 'n noemenswaardige rol speel in die argumentatiewe proses. Volgens hulle kan *konjunksie* beskou word as die mees algemene en belangrikste linguistiese middel waarmee koherensieverhoudings in 'n geskrewe argument uitgedruk word.

Carstens (1997:270-271) sê dat *konjunksie* 'n *fundamentele betekeniselement* is wat besondere *kohesiekrag* besit. Hy wys daarop dat *konjunksie* die skrywer in staat stel om spesifieke semantiese betekenisse en verbande aan die leser oor te dra. *Konjunksie* help daarom die skrywer om verskillende proposisies te verbind, en bewerkstellig dienooreenkomstig teksstruktuur (Van Rooy & Esterhuizen, 2011:69). Hyland (2004:138) wys ook daarop dat *konjunksie* die skrywer van 'n argument in staat stel om sy teks in lyn te bring met enige teenargumente of besware wat 'n leser moontlik mag hê. Verder help *konjunksie* die skrywer om 'n meer simpatieke houding teenoor sy eie standpunte te kweek (Hyland, 2004:138).

In Afdeling 4.4 word die waarde wat *konjunksie* vir koherente argumentasie inhou, verder ondersoek. Hierna word konjunksiemerkers wat spesifiek verband hou met die argumentstruktuur uit die literatuur geïdentifiseer.

4.4 Konjunksie

Konjunksie ressorteer onder wat Halliday en Hasan (1976:6) grammatikale kohesie (vgl. 4.2.1.1) noem. Halliday en Hasan (1976:227) sien konjunksie as:

a specification of the way in which what is to follow is **systematically connected** to what has gone before (My beklemtoning – ZM).

Halliday en Hasan (1976:226) sê ook:

Conjunctive elements are cohesive not in themselves but indirectly, by virtue of their **specific meanings**; they are not primarily devices for reaching out into the preceding (or following) text, but they express **certain meanings** which presuppose the presence of other components in the discourse (My beklemtoning – ZM).

In aansluiting by Halliday en Hasan (1976:226-227), is Quirk *et al.* (1985:631-632) van mening dat konjunksiemerkers:

... often have **semantic roles** that are **conjunctive specific**. That is, they have the function of joining independent units rather than one of contributing another facet of information to a single integrated unit ... we relate conjuncts to the speaker's comment in one quite specific respect: his assessment of how he views the connection between two linguistic units. The units concerned may be very large or very small: sentences, paragraphs or even larger parts of a text at one extreme; at the other extreme, they may be constituents of a phrase realizing a single clause element (My beklemtoning – ZM).

Uit die bostaande kan afgelei word dat konjunksie spesifiek verband hou met die semantiese skakeling tussen bepaalde gedagte-inhoude (Carstens, 1997:264). Hierdie binding word bewerkstellig deur *konjunksiemerkers* wat die skrywer in staat stel om vir sy leser 'n bepaalde rigting in die teks aan te dui. Sodoende word hy/sy op hoogte gehou van elke stap in die diskoers (Ho, 2011:34). Konjunksiemerkers dui besondere verhoudinge tussen teksdele aan, bewerkstellig hegte teksbinding, rangskik sake en gebeure op 'n spesifieke wyse, verbind sintaktiese eenhede, en dra daartoe by dat betekenis eksplisiet uitgedruk word (Carstens, 1997:273-274). Aangesien verskillende woorde, frases en uitdrukkings hierdie genoemde funksies vervul en verskillende betekenis uitdruk (Carstens, 1997:264; Christiansen, 2011:161; Halliday & Hasan, 1976:238; Knoch, 2009:98; Quirk *et al.*, 1985:634), beklemtoon Van Rooy en Esterhuizen (2011:69) die *effektiewe* gebruik van konjunksiemerkers.

Volgens Van Rooy en Esterhuizen (2011:69) word konjunksiemerkers *effektief* gebruik wanneer dit nie net eksplisiete en logiese verbinding van proposisies in 'n teks bewerkstellig nie, maar ook teksstruktuur op die makrovlak laat realiseer. Daarom bestaan die verskillende woorde, frases en uitdrukkings wat 'n konjunktiewe funksie verrig nie net uit voegwoorde (neweskikkend en/of onderskikkend) nie, maar ook uit bywoorde en prenominale modifiseerders soos kwantifiseerders (Van Rooy & Esterhuizen, 2011:72). Carstens (1997:300) wys daarop dat bywoorde op grond van hul semantiese funksie, 'n adjunktiewe (bepalende), konjunktiewe (skakelende) of disjunktiewe (evaluerende) funksie in 'n teks kan vervul. As gevolg van die

verskeidenheid woorde wat gebruik kan word om logiese-semantiese verhoudinge uit te druk (Christiansen, 2011:161; Knoch, 2009:98), is dit volgens Van Rooy en Esterhuizen (2011:72) belangrik dat 'n skrywer konjunksiemerkers na *vorm* en *funksie* moet gebruik.

Die gebruik van konjunksiemerkers na *vorm* en *funksie* behels 'n *doelgerigte* en *interaktiewe* proses (vgl. 2.2.2). Dit beteken dat die skrywer tussen verskillende konjunksiemerkers en hul onderskeie funksies moet onderskei en daaroor besin, alvorens 'n koherente teks geproduseer kan word (vgl. Van Rooy & Esterhuizen, 2011:69,73). Hierdie onderskeiding en besinning vorm deel van 'n doelbewuste, kognitiewe handeling wat verband hou met aspekte soos tekstuele kennis, funksionele kennis, beplanning en kontrolering (vgl. Tabel 2.1 - Taksonomie van die skryfprosesse). As gevolg van hierdie veelsoortige karakter van konjunksiemerkers bestaan daar nie net een spesifieke indeling wat as korrek beskou kan word nie (Halliday & Hasan, 1976:238). Afhangende van die tipe ondersoek word konjunksiemerkers deur navorsers op verskillende maniere ingedeel, en bestaan daar selfs ook oorvleuelings tussen die onderskeie indelings (Carstens, 1997:276; Christiansen, 2011:161; Knoch, 2009:98; Van Rooy & Esterhuizen, 2011:70).

Halliday en Hasan (1976:242-243) se indeling van konjunksiemerkers vorm 'n basiese raamwerk waarvolgens daar tussen verskillende konjunksiemerkers onderskei kan word (Figuur 4.4). Volgens hulle kan konjunksiemerkers ingedeel word as *aaneenskakelend* (additive), *teenstellend* (adversative), *redegewend* (causal) en *tydsaanduidend* (temporal). Verder onderskei Halliday en Hasan ook tussen *interne* (internal) en *eksterne* (external) konjunksieverhoudinge wat hulle met behulp van enkele subkategorieë toelig. Alhoewel Halliday en Hasan (1976) se indeling die basiese raamwerk vorm waarvolgens konjunksiemerkers ingedeel kan word, vereis die huidige studie egter 'n meer gedetailleerde indeling ten einde argumentatiewe konjunksiemerkers volgens hulle betekenisfunksie en strukturele gebruik te kan indeel. Halliday en Hasan (1976:239,321) sê self:

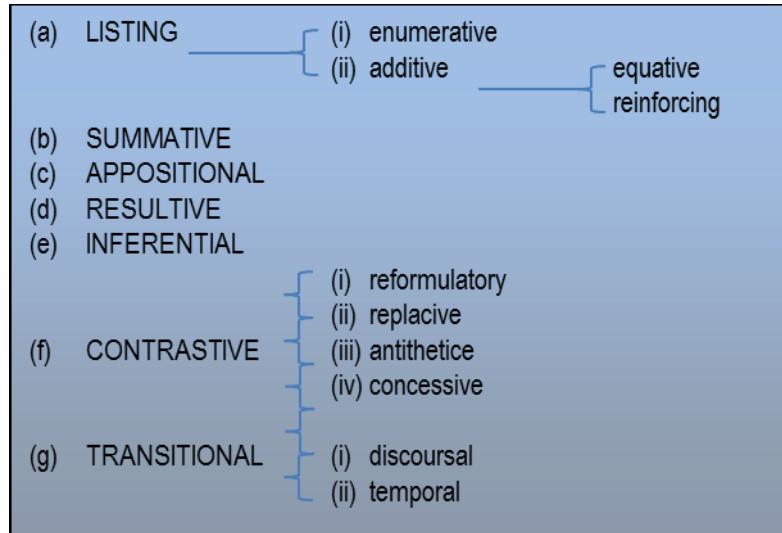
A detailed systematization of all the possible subclasses would be more complex than is needed for the understanding and analysis of cohesion; moreover they are quite indeterminate, so that it would be difficult to select one version in preference to another. We shall introduce some sub classification under each of the four headings, but not of any rigid kind.

Sedert Halliday en Hasan (1976) se indeling van konjunksiemarkers word die literatuur gekenmerk deur talle ander indelings¹⁴. Uit hierdie onderskeie indelings blyk dit dat Quirk *et al.* (1985:634) die mees gedetailleerde indeling verskaf van *semantiese verhoudinge* wat *konjunkspesifiek* is, en wat as vertrekpunt vir die huidige studie gebruik kan word. Quirk *et al.* (1985:634) se indeling bestaan uit sewe hoofkategorieë, naamlik lysting (*listing*), samevattend (*summative*), byvoegend (*appositional*), resulterend (*resultive*), konkluderend (*inferential*), kontrasterend (*contrastive*) en oorgang (*transitional*). Hierteenoor bestaan ander navorsers se indelings uit slegs vier tot ses hoofkategorieë. Quirk *et al.* (1985:634) verskaf ook talle subkategorieë, naamlik opsommend (*enumerative*), additief (*additive*), herformulerend (*reformulatory*), vervangend (*replacive*), teenstellend (*antithetic*), toegewend (*concessive*), redegewend (*discoursal*), tydsaanduidend (*temporal*), en waar nodig ook onderafdelings van die subkategorieë, soos gelykstellend (*equative*) en versterkend (*reinforcing*) (Figuur 4.5).

¹⁴ Vgl. Carstens (1997:276-290) vir 'n uiteensetting van die volgende indelings: De Beaugrande (1980); Combrink (1995); Gleason (1965); Halliday (1985); Quirk *et al.* (1989); Rudolph (1988); Van Dijk (1977) en Wybenga (1989), Carstens (1997) se eie voorgestelde indeling van konjunksiemarkers vir Afrikaans, en Biber *et al.* (2002)

Summary table of conjunctive relations				
	External/Internal	Internal (unless otherwise specified)		
Additive	Additive, simple: Additive: <i>and, and also</i> Negative: <i>nor, and ... not</i> Alternative: <i>or, or else</i>	Complex, emphatic: Additive: <i>furthermore, in addition, besides</i> Alternative: <i>alternatively</i> Complex, de-emphatic: After-thought: <i>incidentally, by the way</i>	Apposition: Expository: <i>that is, I mean, in other words</i> Exemplification: <i>for instance, thus</i>	Comparison: Similar: <i>likewise, similarly, in the same way</i> Dissimilar: <i>on the other hand, by contrast</i>
Adversative	Adversative “proper”: Simple: <i>yet, though, only</i> Containing “and”: <i>but</i> Emphatic: <i>however, despite this, nevertheless</i>	Contrastive: Avowal: <i>in fact, actually, as a matter of fact</i> Contrastive: Simple: <i>but, and</i> Emphatic: <i>however, on the other hand, at the same time</i>	Correction: Of meaning: <i>instead, rather, on the contrary</i> Of wording: <i>at least, rather, I mean</i>	Dismissal: Closed: <i>in any case, in either case, whichever way it is</i> Open-ended: <i>in any case, anyhow, at any rate, however it is</i>
Causal	Causal general: Simple: <i>so, then, hence, therefore</i> Emphatic: <i>consequently, because of this</i>	Reversed causal: Simple: <i>for, because</i> Causal specific: Reason: <i>it follows, on this basis</i> Result: <i>arising out of this</i> Purpose: <i>to this end</i>	Conditional (also external): Simple: <i>then</i> Emphatic: <i>in that case, in such an event, that being so</i> Generalised: <i>under the circumstances</i> Reversed polarity: <i>otherwise, under other circumstances</i>	Respective: Direct: <i>in this respect, in this regard, with reference to this</i> Reversed polarity: <i>otherwise, in other respects, aside from this</i>
Temporal	Temporal, simple (external only): Sequential: <i>then, next, after that</i> Simultaneous: <i>time, preceding, before that</i> Conclusive: Simple: <i>finally, at last</i> Correlative forms: Sequential: <i>first ... then</i> Conclusive: <i>at first ... in the end</i>	Complex (external only): Immediate: <i>at once, thereupon</i> Interrupted: <i>soon, after a time</i> Repetitive: <i>next time, on another occasion</i> Specific: <i>next day, an hour later</i> Durative: <i>meanwhile</i> Terminal: <i>until then</i> Punctiliar: <i>at this moment</i>	Internal temporal: Sequential: <i>then, next, secondly</i> Conclusive: <i>finally, in conclusion</i> Correlative forms: Sequential: <i>first ... next</i> Conclusive: <i>... finally</i>	“Here and now”: Past: <i>up to now, hitherto</i> Present: <i>at this point, here</i> Future: <i>from now on, hence-forward</i> Summary: Summarizing: <i>to sum up, in short, briefly</i> Resumptive: <i>to resume, to return to the point</i>

Figuur 4.3: Halliday en Hasan (1976) se indeling van basiese konjunksiemerkers



Figuur 4.4: Quirk *et al.* (1985) se indeling van konjunksiemerkers

Quirk *et al.* (1985:634-636) verskaf verder ook 'n omvattende lys van woorde en frases wat nie net die mees algemene konjunksiemerkers aandui nie. Dit sluit ook bywoorde, proposisionele frases en selfstandige naamwoordfrases, wat 'n konjunktiewe funksie in geskrewe taal kan vervul, in:

(a) LISTING

(i) ENUMERATIVE

first, second, third . . . ; first(ly), secondly, thirdly . . . ; one, two, three . . . (esp in learned and technical use); a, b, c . . . (esp in learned and technical use); in the first place, in the second place . . . ; first of all, second off all (AmE); on the one hand ... on the other hand; for one thing ... (and) for another (thing); for a start (informal); to begin with, to start with; next, then; to conclude, finally, last, lastly, last of all

(ii) ADDITIVE

EQUATIVE

correspondingly (formal), equally, likewise, similiary, in the same way, by the same token

REINFORCING

again (formal), also, besides, further (formal), furthermore (formal), more (rare, formal), moreover, in particular, then (informal, esp spoken), too (rare, AmE), what is more, in addition, above all, and the following informal expressions: on top of it all, to top it (all), to cap it (all)

(b) *SUMMATIVE*

altogether, overall, then, therefore, thus (formal), (all) in all, and the following largely formal expression: in conclusion, in sum, to conclude, to sum up, to summarise

(c) *APPOSITIVE*

namely (often abbreviated as viz in formal written English), thus, in other words, for example (often abbreviated to eg or e.g. in written English and sometimes spoken as /ds for instance, that is (often abbreviated to ie or i.e. in specialized written English), that is to say, specifically

(d) *RESULTIVE*

accordingly, consequently, hence (formal), now, so (informal), therefore, thus (formal); as a consequence, in consequence, as a result, of course; cf also somehow ['for some reason or another']

(e) *INFERENTIAL*

else, otherwise, then; in other words; in that case

(f) *CONTRASTIVE*

(i) *REFORMULATORY*

better, rather, more accurately, more precisely; alias, alternatively, in other words

(ii) *REPLACIVE*

again, alternatively, rather, better, worse; on the other hand

(iii) ANTITHETIC

contrariwise (formal), conversely (formal), instead [blend of antithetic with replacive], oppositely (rare), on the contrary, in contrast, by contrast, by way of contrast, in comparison, by comparison, by way of comparison, (on the one hand) on the other hand

(iv) CONCESSIVE

anyhow (informal), anyway (informal) , anyways (age informal), besides [blend of reinforcing with concessive), else, however, nevertheless, nonetheless (formal) [also written none the less], notwithstanding (formal), only (informal), still, though, yet, in any case, in 'any event (formal), at any rate, at all events, for all that, in spite of it all, after all, at the same time, on the other hand, all the same, admittedly, of course, still and all (informal AmE); that said

(g) TRANSITIONAL

(i) DISCOURSAL

incidentally, now (informal); by the way; by the by(e) (not commonly used)

(ii) TEMPORAL

meantime, meanwhile, in the meantime, in the meanwhile; note also the set: originally, subsequently, eventually

Alhoewel Quirk *et al.* (1985) se lys van konjunksiemarkers op grammatikale strukture in die algemeen fokus, kan dit as 'n bruikbare basis beskou word vir die kategorisering van konjunksiemarkers. Dit verskaf 'n omvattende lys van verskillende woorde en frases wat op verskeie *tekstipes* van toepassing gemaak kan word. As gevolg van die omvang van die huidige studie, en die feit dat die fokus hier spesifiek val op *Afrikaanse argumentatiewe* konjunksiemarkers, word Quirk *et al.* (1985), soos voorheen genoem, slegs as 'n vertrekpunt gebruik, omdat die leksikale items vir 'n indeling in Afrikaans afsonderlik saamgestel moet word.

Verdere bronne¹⁵ is daarom bestudeer om Quirk *et al.* (1985) se indeling te kontroleer en spesifiek met woorde en frases aan te vul wat 'n konjunktiewe funksie het, en oor al drie die dele van 'n argument (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) gebruik kan word, ten einde koherensieverhoudinge tussen al die komponente daarvan (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) te bewerkstellig. In die volgende afdeling word 'n lys van hierdie woorde en frases, asook hulle sinonieme en verbuigings verskaf. Hierna word dit verder ingedeel en omskryf, ten einde te kan dien as analiseraamwerk vir die empiriese fase van die studie.

4.5 'n Indeling van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemerkers

In Hoofstuk 3 (3.8.2.2) is daarop gewys dat Toulmin (1958) se argumentskema in die besonder bruikbaar is vir die onderrig en analise van argumente op universiteit. Verder is ook daarop gewys dat logiese argumentering ten nouste saamhang met die mate waartoe die onderskeie komponente (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering), oor al drie die dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) van 'n argument op 'n koherente wyse met mekaar verbind word. Hierdie binding word bewerkstellig deur woorde en frases wat 'n konjunktiewe funksie verrig, soos dan ook geblyk het uit Afdelings 4.3 en 4.4.

Vervolgens word alle Afrikaanse konjunksiemerkers, en al die moontlike variëteite daarvan wat uit die literatuur geïdentifiseer kon word, in 'n lys weergegee (Tabel 4.2).

1. 'n teenargument	89. ek	182. om akkuraat te wees
2. 'n voorbeeld hiervan	90. en	183. om een of ander rede
3. aan die ander kant	91. enigsins	184. om hierdie rede
4. aangesien	92. ensovoorts (ens.)	185. om meer akkuraat te wees
5. aanvullend	93. gegewe	186. om meer spesifiek te

¹⁵ Bronne wat vir hierdie doel bestudeer is, is: Biber, *et al.* (2002); Carstens (1997); Celce-Murcia en Larsen-Freeman (1999); De Jong (2010); Du Toit en Smith-Müller (2003); Graff en Birkenstein (2010); Halliday en Hasan (1976); HAT (2005); Hyland (1998); Pander Maat (2002); Pienaar (2009); Ponelis (1979); Van de Poel (2006); Van de Poel en Gasiorek (2007); Van Eemeren *et al.* (2007); Van Loon *et al.* (2011); Van Rooy en Esterhuizen (2011).

6. absoluut	94. gevolglik	wees
7. addisioneel	95. gevolgtrekking	187. om op te som
8. addisionele	96. gewoonlik	188. om saam te vat
9. afgesien daarvan	97. gister	189. om spesifiek te wees
10. afgesien hiervan	98. hierbenewens	190. om te herhaal
11. afgesien van	99. hierby	191. om te illustreer
12. alhoewel	100. hierby kom nog	192. om tot 'n slotsom te kom
13. alles in ag geneem	101. hieropvolgend	193. omdat
14. alles in ag genome	102. hierteenoor	194. omrede
15. altemit	103. hieruit blyk	195. ondanks
16. alternatief	104. hieruit kan afgelei word	196. onder andere
17. alternatiewelik	105. hieruit volg	197. onder daardie omstandighede
18. alvorens	106. hoewel	198. onder die omstandighede
19. ander meen	107. immers	199. onder hierdie omstandighede
20. ander sal sê	108. in 'n groot mate	200. onder meer
21. anders	109. in 'n mate	201. ongeag
22. anders genoem	110. in 'n sekere sin	202. ongetwyfeld
23. anders gestel	111. in ander opsigte	203. onlangse
24. andersins	112. in ander woorde	204. onmiskenbaar
25. as	113. in daardie geval	205. ons
26. as 'n reël	114. in daardie opsig	206. ook
27. as 'n voorbeeld	115. in die algemeen	207. oor die algemeen
28. as gevolg daarvan	116. in die besonder	
29. as gevolg hiervan	117. in die derde plek	

30. as gevolg van	118. in die eerste plek	208. op 'n manier
31. as konkrete voorbeeld	119. in die geval	209. op die voorwaarde dat
32. as toeligting	120. in die lig van	210. op grond daarvan
33. asook	121. in die meeste gevalle	211. op grond hiervan
34. behalwe as	122. in die omstandighede	212. op grond van
35. beweer	123. in die opsig	213. op voorwaarde dat
36. bewys	124. in die reël	214. opsommenderwys
37. binnekort	125. in die tweede plek	215. oënskynlik
38. blykbaar	126. in die verlede	216. pas
39. boonop	127. in geval van	217. samevattend
40. bowendien	128. in hierdie geval	218. seker
41. buiten	129. in hierdie opsig	219. skynbaar
42. buitendien	130. in plaas daarvan	220. sodat
43. by benadering	131. in plaas hiervan	221. sodoende
44. by wyse van illustrasie	132. in plaas van	222. solank
45. bygenoem	133. in stryd hiermee	223. sonder enige twyfel
46. bygesê	134. in stryd met	224. sonder twyfel
47. bykomend	135. in teenstelling hiermee	225. soos
48. byvoorbeeld (bv.)	136. in teenstelling met	226. spesifiek
49. daardeur	137. in vergelyking met	227. staaf
50. daarenteen	138. in weerwil van	228. tans
51. daarom	139. inderdaad	229. te slotte
52. daaronder	140. indien	230. te wete
	141. in kontras hiermee	231. te wyte aan

53. daarteenoor	142. inteendeel	232. teenoorgesteld
54. daaruit volg dat	143. klaarblyklik	233. teenoorgestelde
55. dalk	144. konkluderend	234. ten spyte van
56. dan	145. konklusie	235. tensy
57. deels	146. kortliks gestel	236. ter afsluiting
58. deesdae	147. kortom	237. ter beskrywing
59. definitief	148. kragtens	238. ter illustrasie
60. derdens	149. laastens	239. ter ondersteuning
61. derhalwe	150. maar	240. ter verduideliking
62. desnieteenstaande	151. meen/gemeen	241. toe
63. desondanks	152. meer spesifiek	242. toegegee
64. destyds	153. meestal	243. toon aan dat
65. deurdat	154. meeste van die tyd	244. tot 'n sekere mate
66. die gevolg hiervan	155. meld dat	245. tot dan
67. die gevolg is	156. met ander woorde	246. tweedens
68. die rede	157. met die dat	247. uit die aard van die saak
69. die teenargument	158. met dien verstande	248. uiteraard
70. dienooreenkomstig	159. met sekerheid	249. van mening
71. dit beteken (nie)	160. met verwysing na	250. van te vore
72. dit bewys	161. min of meer	251. vandag
73. dit is 'n feit	162. miskien	252. vanselfsprekend
74. dit is duidelik	163. mits	253. veral
75. dit is feitlik seker	164. moontlik	254. verder
76. dit is gewis	165. mos	255. verdere bewyse daarvan

77. dit is logies	166. my	256. vergeleke
78. dit is tipies	167. na aanleiding van	257. vermoedelik
79. dit veronderstel	168. na alle waarskynlik-heid	258. vervolgens
80. dit wil sê	169. naamlik	259. volgende
81. dui aan	170. natuurlik	260. volgens
82. dus	171. nietemin	261. voor die hand liggend
83. eendag	172. nog bewyse	262. voordat
84. eens	173. nog voorbeelde	263. voorheen
85. eerder	174. nogmaals	264. voorts
86. eersdaags	175. normaalweg	265. voortvloeiend hieruit
87. eerstens	176. nou	266. vroeër
88. egter	177. of	267. waarskynlik
	178. óf	268. wanneer
	179. om 'n voorbeeld te noem	269. want
	180. om 'n voorbeeld uit te lig	270. weer
	181. om af te sluit	271. weliswaar

Tabel 4.2: 'n Lys van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemerkers

Tweehonderd een-en-sewentig Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemerkers kon uit die literatuur geïdentifiseer word (vgl. Tabel 4.2), en word vervolgens geklassifiseer volgens die semantiese, strukturele en funksionele gebruik daarvan in 'n argument. Voorbeeldsinne word uit die korpusdata verskaf (vgl. 1.5.2.3.1) om aan te toon hoe enkele van die argumentatiewe konjunksiemerkers die voorgenoemde funksies verrig (Tabel 4.3)¹⁶. Hierdie klassifikasie word in die empiriese fase van die studie (vgl. Hoofstuk 5) gebruik as raamwerk vir analise.

¹⁶ Dieselfde bronne soos uiteengesit in voetnoot 15, asook Bothma en Cloete (1963), en Afdeling 3.8 van die huidige studie word aangewend om die indeling te maak.

Kolom A Semantiese klassifikasie, beskrywing en strukturele gebruik van argumentatiewe konjunksiemerker.	Kolom B Funksionele kategorieë van die verskillende tipes argumentatiewe konjunksiemerker. Woorde wat met 'n asterisk (*) gemerk is, is woorde wat meer as een funksie kan vervul.	Kolom C Enkele voorbeelde uit die huidige studie se korpus van argumentatiewe tekste (Die voorbeeldsinne is direk uit die korpus onttrek, en geen aanpassings ten opsigte van woordesorde, spelfoute, ens. is gemaak nie. Die navorser maak wel van vetdruk en/of onderstreping gebruik om die betrokke argumentatiewe konjunksiemerker aan te dui.)
1. Voorwaardelikheidsmerkers		
<i>Voorwaardelikheidsmerkers</i> word gebruik om die hipotetiese stand van bepaalde sake uit te druk. 'n Verband word gelê tussen 'n spesifieke situasie, en die skrywer se mening ten opsigte van wat wenslik is of nie-wenslik is in die betrokke situasie. Die een situasie word altyd afhanklik gestel van die ander situasie. Strukturele gebruik: <i>Voorwaardelikheidsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	alvorens anders* andersins as* behalwe as dan* in daardie geval in die geval* in geval van* in hierdie geval* indien met die dat met dien verstande mits op die voorwaarde dat op voorwaarde dat	• Ons sal al die finansies en hulp moet bestee aan dinge wat ons in ons eie land kan verbeter voor ons probeer om ander lande te help, andersins raak dit 'n selfvernietigende proses. • 'n Chemiese of hormonale wanbalans in die brein kan veroorsaak dat jy altyd ongelukkig en hartseer voel. In hierdie geval sal 'n persoon medikasie moet neem om die probleem reg te stel. • Alle voedselpersele word voorsien van 'n geskiktheidsertifikaat, mits die persele aan sekere strukturele standaarde en hiegiene voldoen. • Heelwat hospitale wyer pasiente indien hulle nie dadelik 'n sekere bedrag kan neersit nie. • Jy as persoon kan die skeiding tot op 'n punt hanteer en dan gaan jy ingee, tensy jy ware vriende of familie het wat jou kan bystaan. • Geen behandeling kan gegee word voordat alle magtigings ontvang is nie.

	solank tensy voordat* wanneer*	
2. Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers		
<i>Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers</i> word gebruik om inligting te verskaf rakende die eienskappe en/of die toestand van die situasie of verskynsel onder bespreking. Hierdie merkers word ook gebruik om 'n verband te lê tussen die situasie en die bepaalde standpunt of standpunte wat die skrywer daarteenoor inneem of reeds ingeneem het. Strukturele gebruik: <i>Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	gegewe in ander opsigte in daardie opsig in die lig van in die omstandighede in die opsig in hierdie opsig na aanleiding van* onder daardie omstandighede onder die omstandighede onder hierdie omstandighede te wyte aan*	• In die lig van die huidige situasie in Suid-Afrika se openbare gesondheidsektor, is dit deesdae byna onmoontlik om in 'n staatshospitaal dieselfde gehalte behandeling te ontvang as in 'n privaat hospitaal wat vir diegene met toegang tot 'n mediese fonds gereserveer is. • Ons as inwoners van Suid - Afrika moet net bietjie gaan sit en besef die rassisme en haat wat in ons land aangaan is te wyte aan swak besluite wat ons as wit regering in die verlede gemaak het. • Pogings om voedselveiligheid te verbeter is al vir 'n paar jaar aan die gang, maar 'n meer gedetermineerde poging word deesdae gemaak na aanleiding van insidente soos malbeessiekte, voëlgriep, dioxin-gekontamineerde voer, vermengde olyfolie en onlangs onaanvaarbare hoë vlakke van Cadmium in pynappels.

3. Begroning-/redegewende merkers		
<i>Begroning-/redegewende merkers</i> dien as basis vir die uiteindelijke gevolgtrekking waartoe die skrywer wil kom. Deur middel van begroning poog die skrywer om die leser te oortuig dat sy argument as waar aanvaar kan word. Daarom verskaf die skrywer op 'n eksplisiete wyse en op 'n deurlopende basis verskillende redes, relevante bewyse, voorbeelde, statistiek, aanhalings en uitsprake ter ondersteuning van sy standpunt of standpunte. Die skrywer ondersteun en versterk ook hierdie redes, bewyse, ens. deur daarop uit te brei en verder toe te lig aan die hand van bykomende inligting. Algemene aannames en sienings rakende die betrokke saak word ook verskaf ten einde bepaalde standpunte verder te ondersteun en te begron. Begroning word ook gekenmerk deur die herformulering van sekere inligting wat vroeër in die argument ter sprake was ter wille van duidelikheid en noukeurigheid. Strukturele gebruik: Alhoewel <i>begroning-/redegewende merkers</i> in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument kan voorkom, kan nie alle begroning-/redegewende merkers in die slot van die argument gebruik word nie. Aangesien die slot die argument <i>tot 'n besliste einde voer</i> (Bothma & Cloete, 1963:20) is dit nie wenslik om nuwe inligting in die slot te plaas en dienooreenkomstig	aangesien aanvullend addisioneel addisionele afgesien daarvan afgesien hiervan afgesien van anders genoem anders gestel as 'n reël as konkrete voorbeeld as toeligting as 'n voorbeeld asook beweer bewys boonop bowendien buiten buitendien by wyse van illustrasie bygenoem bygesê	- Noam (1998:80) beweer dat selfs fisiese geldnote sal verdwyn met die toenemende gebruik van elektroniese beursies (electronic wallets) en dat banke dalk deur die al meer kreatiewe gebruik van digitale tegnologie begin het om hul eie ondergang te bewerkstellig. - Suid-Afrikaanse studies bewys dat daar weer 'n daling in prys en verhoging in kwaliteit van aartappels sal kom, deur gebruik te maak van 'n goedkoper en meer effektiewe biologiese boerdery. - Vir talle dekades is Jan publiek slegs blootgestel aan gedrukte media byvoorbeeld boeke, koerante en tydskrifte. - In die keuse van mediese fonds deking is meeste mense deesdae meer en meer geneig om 'n hospitaalplan of siekteversekering produkte bo die volle omvattende mediese planne te kies. Die rede vir hierdie tendens is dat die hospitaal planne meer bekostigbaar as tradisionele mediese fonds planne is. - Dit is twee keer meer mense as wat daar in die totale bevolking van Haïti is. Dit beteken dus dat die aantal mense in Suid-Afrika wat onder die broodlyn lewe, die totale bevolking van Haïti oorskry. - Daar is mense wat die taal van engels bloot aanleer sodat kommunikasie beter kan verloop in werksomgewing of opvoedingsinstansies. Dit beteken nie die persoon is nie lojaal teenoor

gebruik te maak van voorbeelde, toevoeging en uitbreiding nie.	bykomend byvoorbeeld (bv.) daardeur* daarom daaronder* derhalwe deurdat die rede dienooreenkomstig dit beteken (nie) dit is tipies dit veronderstel dit wil sê dui aan ensovoorts (ens.) gewoonlik hierbenewens hierby hierby kom nog in ander woorde in die algemeen in die meeste gevalle in die reël kragtens meen/gemeen	Afrikaans nie • Depressie is 'n siekte wat 'n negatiewe invloed op alle aspekte van 'n persoon se lewe het, die negatiewe gevoel is nie iets wat die persoon kan voorhoed of voorkom nie daarom is dit nie 'n teken van menslike swakheid nie • Kenners meen dat dit belangrik is om bedag te wees op dit wat kan lei tot depressie. • Uitbranding word meestal gekenmerk deur verlaagte produktiewiteit en kreatiwiteit. • Ten slotte kan daar na aanduiding van die bewyse gelewer in die vorige paragrafe duidelik geformuleer word dat dit nie wesenlik is om 'n beduidende inkomste uit beleggings in eiendom te genereer nie met ander woorde dit is nie die beste beskikbare beleggingsopsie nie. • Uitbranding bestaan uit drie komponente naamlik, emosionele uitputting, depersonalisering en geringskatting. • Medikasie sluit in onder andere anti-depressante, monoamien inhibeers (MAOIs) en serotonien hibreers (SRIs). • Uitbranding is verwant aan stres, en stres is meerendeels 'n emosionele toestand, terwyl depressie oor die algemeen aanvaar word as 'n gemoedstoestand • Veral in jong kinders se lewens is dit belangrik dat ouers leiding gee sodat hulle nie dalk later antisosiale gedrag openbaar nie. • In hierdie opstel gaan ek bewys dattegnologie

	meestal meeste van die tyd meld dat met ander woorde met verwysing na 'n voorbeeld hiervan na aanleiding van* naamlik nog bewyse nog voorbeelde normaalweg om een of ander rede om hierdie rede om 'n voorbeeld te noem om te illustreer omdat omrede onder andere onder meer oor die algemeen sodat sodoende soos* staaf te wete	soos byvoorbeeld die internet, selfone en videospeletjies bydra tot die toenemende antisosiale gedrag by mense. • Alle prosesserings en verpakkings tegnieke sowel as direkte en indirekte bymiddels word geregleer om te verseker dat hulle risiko's nie hul voordele oorskry nie. • 'n Onlangse berig in die Keur tydskrif van 25 September 2009, staaf hoe benard die situasie is: mediese skuld het sedert Januarie 2009 met sowat 40% onder lede van mediese fondse toegeneem • Ter illustrasie kan 'n mens kyk na die sanger Steve Hofmeyr. Hy is eers met 'n geperforeerde dikderm in die hospitaal opgeneem en toe met diepaar-trombose - alles te danke aan te veel stres wat tot uitbranding gelei het. • Navorsing toon aan dat 50% van huishoudings met sowat R352,53 per maand per volwassene moet oorleef. 27% van huishoudings moet met sowat R193,77 per maand per volwassene oorleef. • Kinders lê heeldag voor die televisie en speel Playstation of Xbox. Hulle kom nie meer uit die huis uit nie, en word vetter by die dag. Hulle verkeer dus minder sosiaal omrede hulle oorgewig is en hul maats spot hul daaroor en dit is als te danke aan die moderne tegnologie. • Verder speel die misdaadsyfer van daardie gebied ook 'n rol. • Volgens die Wêreld Gesondheids Organisasie (WGO) is depressie 'n algemene sielkundige

	ter beskrywing ter illustrasie ter ondersteuning ter verduideliking toon aan dat van mening* verder volgens voorts want	probleem wat gepaardgaan met 'n verlies aan belangstelling en plesier, 'n swak selfbeeld, skuldgevoelens, gesteurde slaappatrone en eetgewoontes, lae energievlakke en konsentrasieprobleme. • Ons kan nie sê dat alle mediese fondse geldmors is nie, want daar is verskillende soorte mediese fondse en hulle almal het verskillende voordele. Daarom moet verbruikers eers goed ingelig wees oor 'n mediese fonds voordat hulle enige kontrak onderteken
4. Skrywergesentreerde merkers		
<i>Skrywergesentreerde merkers</i> verwys eksplisiet na die skrywer self, en dui ook eksplisiet die instelling van die skrywer aan. Aangesien hierdie merkers die standpunte direk aan die skrywer koppel, impliseer dit ook dat die standpunte nie noodwendig algemeen geldig hoef te wees nie. Strukturele gebruik: <i>Skrywergesentreerde merkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	ek my ons	• Ek voel dat 'n staatshospitaal, ook dienste lewer net soos privaathospitale, maar 'n persoon maak die keuse waar hy of sy verpleeg wil word. • Na my mening sal elektroniese media nie heeltemal kan oorvat by gedrukte media nie want daar is nog te veel mense wat gedrukte media verkies en dit speel 'n groot rol veral by jong mense se ontwikkeling van leesvaardighede en ook in die samelewing in geheel. • Een ding is seker: ons kan aflei dat mediese fondse nie betroubaar is nie. Dit is dikwels uitermatig duur. Mediese fondse kom nie die beloftes na wat hulle so manhaftig deur die media aan ons belowe nie. Dus kan ons sê dat mediese fondse nie net gevaarlik is nie, maar ook 'n mors van kosbare geld.

5. Opeenvolgingsmerkers		
<i>Opeenvolgingsmerkers</i> staan ook bekend as sekwensiële merkers. Hierdie merkers word gebruik om 'n vooruitskousing te gee, om te verwys na 'n reeks aspekte waarop die skrywer sy betrokke standpunt of standpunte baseer, om 'n reeks redes, bewyse en voorbeelde te lys, of om terug te verwys na bepaalde aspekte of hoofpunte wat reeds bespreek is. Strukturele gebruik: <i>Opeenvolgingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte, en die slot van die argument gebruik word.	derdens eerstens hieropvolgend in die derde plek in die eerste plek in die tweede plek laastens tweedens vervolgens volgende	- Daar gaan nou eerstens gekyk word na wat presies depressie en uitbranding is Tweedens die TV, 'n kommunikasie middel wat ons huislike en gesins lewe tot 'n groot mate oorgeneem het, daar word nie meer gesels of aan tafel geet nie Laastens gaan ek die beperkte voordele van bymiddels bespreek. - Daarom sal ek die volgende punte bespreek aangaande my keuse nl. Suid-Afrika se nood tot basiese behoeftes, sowel as Suid-Afrika se ekonomie asook hoe ander lande reeds bydrae tot fondsinsamelings vir plekke soos Haïti het.
6. Toegewende/teenstellende merkers		
<i>Toegewende/teenstellende merkers</i> dui op bepaalde vergelykings, uitsonderings, dat die skrywer van ander se menings kan verskil, dat daar ook ander standpunte of opinies kan wees as die van die skrywer s'n. Daarom maak die skrywer toegewings dat ander van sy standpunte kan en/of mag verskil, sy standpunte kan weerlê of selfs kan ondermyn. Strukturele gebruik: <i>Toegewende/teenstellende merkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot	aan die ander kant afgesien daarvan afgesien hiervan afgesien van alhoewel alternatief alternatiewelik ander meen ander sal sê buiten	- Daar word deesdae sterk beweer dat Afrikaanse mense hul taal begin afskeep en nie meer so lojaal teenoor Afrikaans is nie. Ek aan die ander kant dink juis die teendeel, ek glo afrikaans word net al hoe sterker en hier volg redes vir my redenasie - Moderne kommunikasietegnologie het soveel voordele, maar daarteenoor net soveel nadele <u>Die teenargument</u> is dat dit Suid-Afrika se plig is om tyd en geld aan noodlening aan Haïti te spandeer as ons enigsins instaat is daartoe. - Sommige mense veral wetenskaplikes stem wel nie saam met die stelling dat xenofobiese

van die argument gebruik word.	daarenteen daarteenoor desnieteenstaande desondanks dienooreenkomstig die teenargument eerder* egter hierbenewens hierteenoor hoewel in kontras hiermee in plaas daarvan in plaas hiervan in plaas van in stryd hiermee in stryd met in teenstelling hiermee in teenstelling met in vergelyking met in weerwil van intendeel maar nietemin 'n teenargument	geweld 'n bloot verskoning is wat deur kriminele en opportunistiese elemente gebruik word nie. Hulle glo egter dat daar drie hoofareas is wat die oorsaak van xenofobie is, die drie hoofareas is die media, politieke uitsprake en openbare geweld en vyandigheid. • Hoewel streng riglyne deur die Suid-Afrikaanse Buro van Standaarde (SABS) vir die maak van blikkieskos ingestel is en dit streng gemonitor word, kry ons steeds beskadigde en ingeduike blikkieskos te koop op winkelrakke. • In plaas daarvan om te redeneer dat kommunikasie-tegnologie mense meer anti-sosiaal laat, redeneer Prof. M. M. Joubert dat kommunikasie-tegnologie mense meer sosiaal maak. • Daar is baie verskillende redes hoekom mense, veral adverteerders, deesdae dit verkies om elektroniese media in plaas van gedrukte media te gebruik. • Hieruit kan afgelei word dat depressie baie meer sielkundig is as slegs menslike swakheid. Dit is egter iets wat oorkom kan word, en met die nodige ondersteuning en opleiding depressie oorwin kan word. • In teenstelling hiermee kan daar gesê word dat uitbranding- en depressielyers swak mense is, omdat hulle negatief dink, neerslagtig is, geen lewenslus het nie en hulpeloos voorkom. • Ten spyte van die feit dat dit die mening is van n groot aantal mense is, beteken dit nie dat Mediese fondse n mors van geld is nie

	of óf ondanks ongeag teenoorgesteld teenoorgestelde ten spyte van toegegee vergeleke weliswaar	
7. Beklemtoningsmerkers		
<i>Beklemtoningsmerkers</i> word gebruik om die voorbeelde en/of inligting wat in die besonder relevant is tot die standpunte in die argument uit te lig of te benadruk. Die skrywer kan daarom enige voorbeelde en/of inligting wat hy reeds meegedeel het, herhaal ter wille van duidelikheid en beklemtoning. Strukturele gebruik: <i>Beklemtoningsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	in die besonder meer spesifiek nogmaals om akkuraat te wees om meer akkuraat te wees om meer spesifiek te wees om 'n voorbeeld uit te lig om spesifiek te wees om te herhaal spesifiek veral weer	• Feeste soos die KKNK en Aardklop wat spesifiek op Afrikaans sperkendes gerig is se bywonings getalle groei van jaar tot jaar. Dit is klinkklare bewys dat Afrikaans sprekendes sterk voel oor hulle taal en beslis lojaal is daaraan. • n Mens kan nie iemand beoordeel nie veral as jy nog nie in die spieël gekyk het nie en jouself nog nie beoordeel het nie, dan kan jy nie oordeel nie want jy weet nie wat in daardie persoon se lewe aan gaan nie. • Laastens wil ek dit weereens beklemtoon dat om in eiendom te bele die beste opsie vir enige belegger is. Uit die bostaande argumente is hierdie stelling baie duidelik gemaak.

8. Bekendheidsmerkers		
<i>Bekendheidsmerkers</i> word gebruik om aan te dui dat die inligting wat vervolgens aan die bod kom, reeds bekend is, of bekend behoort te wees, logies volg uit ander inligting, of daaruit afgelei kan word. Strukturele gebruik: <i>Bekendheidsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte, en die slot van die argument gebruik word.	immers* mos* natuurlik onmiskienbaar uit die aard van die saak uiteraard vanselfsprekend voor die hand liggend	• Elke individu benader en bedink dinge op 'n unieke manier. Dit is dus vanselfsprekend dat mense situasies verskillend hanteer. • Dit is voor die hand liggend dat depressie en uitbranding 'n teken is van menslike swakheid as daar gekyk word na die simptome wat daarmee gepaardgaan • Sms'e gee gereeld boodskappe op 'n verkeerde manier deur en veroorsaak ure se vassit met die ander persoon. Dit lei natuurlik daartoe dat verhoudings tot niet gaan en mense op die verkeerde voet uitmekaar gaan.
9. Versterking-/sekerheidsmerkers		
<i>Versterking-/sekerheidsmerkers</i> dui op die absolute sekerheid wat die skrywer oor sy standpunte en argument het. Strukturele gebruik: <i>Versterkingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word	absoluut blykbaar definitief dit bewys dit is duidelik* dit is gewis dit is logies dit is 'n feit inderdaad	• Dit is 'n feit dat dat mense nie gewoond is om gemaklik en persoonlik met n ander persoon te kommunikeer nie, want hulle is nie gewoond aan die verskillende emosies en optrede wat met effektiewe kommunikasie gepaard gaan nie. • Afrikaanse mense is inderdaad van die mees lojaalste mense teenoor hulle moedertaal, Afrikaans. • Ek bly met sekerheid by my stelling staan dat depresie en uitbranding geen teken van menslike swakheid is nie • Die moderne kommunikasie tegnologie het ongetwyfeld die mens se kommunikasie

	klaarblyklik met sekerheid ongetwyfeld seker* sonder enige twyfel sonder twyfel	vermoe en sosiale vaardighede nadelig beïnvloed.
10. Weerhoudingsmerkers		
<i>Weerhoudingsmerkers</i> word gebruik om die standpunte te verswak/versag tot 'n toestand van algehele moontlikheid. Hierdie merkers tas egter die feitelikheid van die standpunte aan. Strukturele gebruik: <i>Weerhoudingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	altemit dalk miskien moontlik na alle waarskynlikheid oënskynlik seker* skynbaar vermoedelik waarskynlik	• Dit is 'n gemoedsafwyking wat gekenmerk word deur fluk-tuerende toestande van diepe depressie en maniese euforie wat skynbaar veroorsaak word deur 'n kombinasie van biochemiese, genetiese en sielkundige faktore. • Jy voel moeg, eensaam, bedruk en geïrriteerd. Al wat jy eintlik wil doen is om in die bed te bly en tot volgende jaar te slaap. Jy wil nie hê mense moet dink jy is nie bekwaam nie en daarom neem jy meer take op jou skouers terwyl jy weet dat dit onmoontlik is om almal af te handel. Indien hierdie waar is van jou, ly jy waarskynlik aan uitbranding.

11. Beperkingsmerkers		
<i>Beperkingsmerkers</i> word gebruik om die inhoud van die standpunte te beperk en dienooreenkomstig die geldingsbereik van die standpunte in te kort. Die feitlikheid van die standpunte word egter nie hierdeur beïnvloed nie. Strukturele gebruik: <i>Beperkingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	by benadering deels dit is feitlik seker enigsins* in 'n groot mate in 'n mate in 'n sekere sin min of meer op 'n manier tot 'n sekere mate.	• Depressie en stres is iets wat almal van ons kan raak. Dit word gesien as 'n gonswoord en ieder en elk kla daaroor. Maar is dit nie deels te wyte aan ons eie swakhede nie? • Die teenargument is dat dit Suid-Afrika se plig is om tyd en geld aan noodlening aan Haïti te spandeer as ons enigsins instaat is daartoe. • Mense se persoonlikhede bepaal in 'n mate jou vlak van depressie.
12. Samevatting-/opsommingsmerkers		
<i>Samevatting-/opsommingsmerkers</i> word teen die einde van die argument gebruik om die aanvanklike standpunt wat in die inleiding gestel is, te herhaal en te beklemtoon. Hierdie herhaling geskied egter nie in dieselfde woorde soos dit in die inleiding voorkom nie, maar gaan gepaard met 'n opsomming van die hoofargumente, 'n verduideliking van waarom die skrywer sy eie standpunt meer oortuigend vind as die teenargumente.	kortliks gestel kortom om af te sluit om op te som om saam te vat opsommenderwys samevattend ten slotte ter afsluiting	• Om af te sluit se ek dus dat elkeen se karakter grootliks bepaal hoe jy in verskillende situasies optree. • Om saam te vat, al die bogenoemde voorbeelde is slegs simptome van gebrekkige kommunikasie in 'n gejaagde en gedrewe moderne samelewing. • Samevattend kan daar gese word, dat xenofobia in Suid Afrika, nie vegrelyk kan word met dieselfde verskynsel in se maar Bosnia nie. Die verskynsel van xenofobia in Suid Afrika het niks te doen met rasse-of kultuurreiniging nie. Dit het alles te doen met oorlewing in jou eie

Strukturele gebruik: <i>Samevatting-/opsommingsmerkers</i> word nie in die inleiding gebruik nie. Dit kan wel in die inhoudelike gedeelte voorkom, maar word hoofsaaklik in die slot van die argument gebruik.		land. • Ten slotte kan daar gesê word dat mense wat depressief en uitgebrand is, hetsy dit as gevolg van skokkende nuus, 'n tydperk van verkeerde keuses of lewensmoegheid is, dit 'n definitiewe oorsaak het en herstel kan word en nie bloot as gevolg van 'n mens se swakheid nie.
13. Gevolgtrekkingmerkers		
<i>Gevolgtrekkingmerkers</i> dui daarop dat die skrywer sekere aspekte/alle aspekte in die argument in ag geneem het, en tot 'n voorlopige of finale konklusie kom. Strukturele gebruik: <i>Gevolgtrekkingmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	alles in ag geneem alles in ag genome as gevolg daarvan as gevolg hiervan as gevolg van daaruit volg dat die gevolg hiervan die gevolg is gevolgtrekking dus* gevolglik* hieruit blyk hieruit kan afgelei word hieruit volg konklusie konkluderend	• Die taal wat op selfone en in kletskamers is swak taalgebruik en het 'n reuse negatiewe impak op akademie. Die gevolg is dat kinders sukkel om te lees en kan ook nie ordentlik spel nie. • Daar gaan nou eerstens gekyk word na wat presies depressie en uitbranding is. Hierna sal duidelik uit die gevolgtrekking blyk, dat depressie en uitbranding "simptome van omstandighede" of 'n natuurlike wanbalans is. • Sedert die verhoging in kostes verbonde aan beleggings by banke en die onbevredigende rentekoerse, is beleggers nie juis gretig om geld by banke te belê nie. Dus is dit duidelik: belê so gou as moontlik in eiendom. • 'n Mens kan dus na aanleiding van bogenoemde inligting besef watter enorme omvang die moderne kommunikasietegnologie van die nuwe millenium op die sosiale interaksie van die hedendaagse individu het. Gevolglik is dit wenslik dat die publiek die kommunikasietegnologie in hulle lewens moet beheer voordat dit begin om hulle hele lewens te

	om tot 'n slotsom te kom op grond daarvan* op grond hiervan* op grond van* voortvloeiend hieruit	oorheers.

Tabel 4.3: Semantiese klassifikasie, strukturele gebruik en funksionele kategorieë van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemarkers

Van Eemeren *et al.* (2007:1) wys daarop dat dieselfde konjunksiemerker verskillende argumentatiewe koherensieverhoudinge kan uitdruk. Met die saamstel van Tabel 4.3 is hierdie verskillende betekenisverhoudings in gedagte gehou, en word sodanige woorde met 'n asterisk (*) aangedui¹⁷.

Uit Tabel 4.3 sal dit vir die leser duidelik blyk dat nie alle tydsaanduidende merkers (soos uiteengesit in Tabel 4.2) daarin opgeneem is nie, of dat daar nie 'n aparte kategorie vir tydsaanduidende merkers geskep is nie. Die rede hiervoor is dat nie alle tydsaanduidende merkers 'n bydrae lewer tot die argumentstruktuur/verloop van die argument nie. Die merkers wat nie opgeneem is in Tabel 4.3 nie, vervul die funksie van bywoordelike bepalinge wat slegs aan die leser konteks verskaf oor 'n bepaalde periode/periodes en die kenmerke (omstandighede) daarvan. Hierdie merkers is:

binnekort; deesdae; destyds; eendag; eens; eersdaags; gister; in die verlede; nou; onlangse; pas; tans; toe; tot dan, van te vore; vandag; voorheen; vroeër

Die tydsaanduidende merkers wat wel 'n bydrae lewer tot die argumentstruktuur/verloop van die argument en in kategorie 5 opgeneem is, is merkers wat 'n opeenvolgingsfunksie vervul. Dit beteken dat hierdie merkers aan die leser die struktuur/verloop van die argument (vooruitskouend en/of terugskouend) uiteensit. Hierdie merkers is:

dan; hieropvolgend; vervolgens; volgende; wanneer

Daar sal ook verder opgemerk word dat merkers wat slegs 'n aaneenskakelende funksie vervul, en nie direk bydra tot die argumentstruktuur/verloop van die argument nie, nie by Tabel 4.3 ingesluit is nie. Hierdie merkers is:

en; ook; asook

¹⁷ In Tabel 6.1 word die woorde/frases wat met 'n asterisk (*) aangedui is, se verskillende betekenisverhoudings in die huidige korpus aangedui en bespreek.

4.6 Samevatting

In Hoofstuk 4 is *koherensie* geïdentifiseer as 'n multidimensionele konsep wat nie maklik gedefinieer kan word nie. Uit die verskillende definisies oor koherensie het dit duidelik geblyk dat, hoewel lees en skryf nie volkome van mekaar geskei kan word nie, koherensie vanuit 'n lesergebaseerde, teksgebaseerde of vanuit beide 'n lesergebaseerde en teksgebaseerde oogpunt beskou kan word. Gevolglik word die wyse waarop koherensie vir 'n bepaalde studie gedefinieer word, deur die onderskeie benaderings beïnvloed.

In die huidige studie neem die *skrywer* en die *teks* 'n sentrale plek in, en word koherensie hier vanuit 'n teksgebaseerde oogpunt beskou. Om die studie verder te kon rig, is 'n werksdefinisie van koherensie saamgestel. Uit die werksdefinisie het dit duidelik geblyk dat *koherensie* en *kohesie* nie in 'n teksgebaseerde ondersoek heeltemal van mekaar geskei kan word nie, aangesien bepaalde kohesiemiddele op 'n eksplisiete wyse bydra tot die ontwikkeling van koherensie.

In 'n geskrewe akademiese argument word *konjunksie* (wat onder grammatikale kohesie ressorteer) as die belangrikste linguistiese middel beskou waarmee koherensieverhoudinge tussen die verskillende dele en komponente van 'n teks bewerkstellig word. Konjunksie word egter nie net gesien as die uitsluitlike gebruik van voegwoorde nie, maar ook as die gebruik van alle ander woorde en/of frases wat 'n besondere funksie verrig en semantiese skakeling tussen bepaalde teksdele bewerkstellig. Die woorde en/of frases wat as *konjunksiemerkers* optree, kan egter op verskillende maniere ingedeel word.

Die navorser het uit die literatuur verskillende woorde en frases geïdentifiseer (Tabel 4.2) wat as argumentatiewe konjunksiemerkers kan optree, en dit ingedeel volgens hulle betekenisfunksie, strukturele gebruik en funksionele kategorieë (Tabel 4.3). Woorde en frases wat nie 'n bydrae lewer tot die argumentstruktuur/verloop van die argument nie, is nie in hierdie tabel ingesluit nie. Hierdie indeling (Tabel 4.3) sal aangewend word in die empiriese fase van die studie, ten einde die gebruik van konjunksiemerkers in die argumentatiewe tekste van eerstejaarstudente te toets. Konjunksiemerkers wat heel moontlik nie uit die literatuur geïdentifiseer is nie, maar wat wel in studente se argumentatiewe skryfwerk mag figureer, sal by die bestaande indeling gevoeg word (vgl. 5.7.1.1 en Bylaag A). In die volgende hoofstuk (Hoofstuk 5) word die metode waarvolgens die empiriese ondersoek plaasvind, uiteengesit en beskryf.

HOOFSTUK 5: NAVORSINGSMETODOLOGIE

5.1 Inleiding

In die vorige hoofstukke is die relevante modelle en teoretiese perspektiewe oor akademiese skryfvaardigheid uiteengesit, geanaliseer en gevolgtrekkings gemaak. Die literatuurstudie (Hoofstukke 2-4) dien as teoretiese grondslag waarop die empiriese ondersoek van die studie gerig word.

Die doel van die studie (vgl. 1.4.1) is om vas te stel in welke mate koherensie in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe argumente figureer, en of hulle vaardigheid in die skryf van koherente argumente verder ontwikkel behoort te word. Daarom word hul *argumentatiewe* skryfstukke rekenaarmatig ontleed, ten einde die voorkoms van koherensie in die argumente vas te stel. In die ontleding word daar spesifiek ondersoek ingestel na die *frekwensie* en *tipe* argumentatiewe konjunksiemerkers wat die studiepulasie oor al drie die dele van hulle argumente (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) gebruik het, ten einde koherensieverhoudinge tussen al die komponente daarvan (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) te bewerkstellig. Daar word ook ondersoek ingestel na die wyse waarop die betrokke konjunksiemerkers aangewend word, en tot watter mate dit logiese samehang bewerkstellig, al dan nie.

Die empiriese ondersoek vind plaas binne die bestek van *korpuslinguistiek*. In hierdie hoofstuk word eerstens 'n inleidende oorsig verskaf oor korpuslinguistiek as navorsingsbenadering (5.2). Hierna volg 'n bespreking van die studie se navorsingsmetode en -ontwerp (5.3), die studiepulasie (5.4), data-insameling (5.5), die verskillende prosedures wat gevolg is (5.6) en die data-analise (5.7). Laastens word die etiese aspekte wat betrokke is by die studie uiteengesit (5.8), gevolg deur 'n samevatting van die hoofstuk (5.9).

5.2 Korpuslinguistiek: 'n Inleidende oorsig

Basiese korpusstudies is reeds sedert die vroeë twintigste eeu deur veldlinguiste soos Boas en linguistiese strukturaliste soos Edward Sapir, Paul Newman, Leonard Bloomfield en Kenneth Lee Pike onderneem (McEnery *et al.*, 2006:3). Tot en met die laat 1950's is die data van sodanige korpusstudies gekenmerk deur klein en eenvoudige versamelings van geskrewe of getranskribeerde tekste. Hierdie tekste is met die hand ontleed vir verskillende fonologiese of grammatikale eienskappe (McEnery *et al.*, 2006:3-4). Aangesien rekenaars toe nog nie

beskikbaar was nie, moes hierdie tekste aan die hand van indekskaarte en woordeboeknotas nagegaan word (Du Preez, 2009:97). Danksy die ontwikkeling van rekenaartegnologie en die voortdurende verbetering daarvan, kon die lang en moeisame proses van handontledings reeds in die 1960's vervang word deur meer intensiewe en omvattende korpusstudies. Deur middel van rekenaarsagteware kon 'n groot aantal tekste nou binne 'n kort tydsbestek ontleed en beskryf word (Du Preez, 2009:89; Granger, 1998:3; Hunston, 2002:ix; McEnery *et al.*, 2006:4). Hierdie rekenaarmatige korpusstudies het nuwe insigte gebied in die gebruik van taal asook nuwe denke oor taal gestimuleer. Die nuwe opvattinge en sienswyses oor taal het direk 'n invloed gehad op die ontstaan en ontwikkeling van die hedendaagse *korpuslinguistiek*¹⁸ (Granger, 1998:3; Granger, 2002:4).

Korpuslinguistiek behels die studie en beskrywing van 'n groot aantal geskrewe of gesproke tekste, soos dit oorspronklik deur die skrywers en sprekers binne 'n bepaalde sosiale konteks geproduseer is. Sodanige studies gaan altyd gepaard met 'n rekenaarmatige analise deur middel van gespesialiseerde elektroniese sagteware (Biber *et al.*, 1998:4; Biber & Conrad, 2001:332; Cheng *et al.*, 2003:174; Conrad, 2002:76-78; Granger, 2003:538; Gries, 2009:7; McEnery *et al.*, 2006:4; McEnery & Hardie, 2012:1; McEnery & Wilson, 2001:1; Roos, 2009:1; Tardy & Swales, 2008:574; Teubert & Čermáková, 2007:137). In korpuslinguistiek staan hierdie groot databasisse bekend as 'n *korpus* of *korpora*.

5.2.1 Die begrip korpus en korpora

In die vorige afdeling (5.2) is reeds daarop gewys dat die tekste wat in 'n korpuslinguistiese studie gebruik word, bekend staan as 'n *korpus* (enkelvoud) of *korpora* (meervoud). In die literatuur word 'n korpus omskryf as 'n:

- body of text assembled according to explicit design criteria for a specific purpose (Atkins & Clear, 1992:5);
- large and principled collection of natural text (Biber *et al.*, 1998:12);
- large collection of authentic texts that have been gathered in electronic form according to a specific set of criteria (Bowker & Pearson, 2002:9);

¹⁸ Vir meer inligting oor die geskiedenis van korpuslinguistiek kan die volgende bronne geraadpleeg word: Altenberg (1991); Biber en Finegan (1991); Du Preez (2009); Leech (1992); McEnery en Wilson (2001); Teubert en Čermáková (2007).

- a large, principled collection of naturally-occurring text that is stored in electronic form (Conrad, 2002:76);
- collection of texts (or part of text) that are stored and accessed electronically ... A corpus is planned ... and it is designed for some linguistic purpose (Hunston, 2002:2);
- collection of sampled texts, written or spoken, in machine readable form which may be annotated with various forms of linguistic information (McEnery *et al.*, 2006:345).

Uit die bostaande definisies blyk dit duidelik dat die begrip *korpus* spesifiek verwys na 'n *groot aantal outentieke tekste* (geskrewe of gesproke) wat volgens *bepaalde kriteria* saamgestel en ingesamel word. Hierdie tekste wat met 'n spesifieke *linguistiese doel* voor oë ingesamel word, word in 'n bepaalde *elektroniese formaat* gestoor en met behulp van *elektroniese sagteware* ontleed.

5.2.2 Tipes korpora

In Afdeling 5.2.1 is daarop gewys dat 'n korpus altyd versamel word met die uitsluitlike doel om linguistiese inligting daaruit te bekom (McEnery *et al.*, 2006:4). Daarom word korpora volgens Gries (2009:7), en Jansen van Vuuren (2007:125) gekarakteriseer op grond van die mate waartoe dit verteenwoordigend is van 'n spesifieke taal, 'n bepaalde taalvariëteit, 'n register of 'n genre. 'n Korpus word as verteenwoordigend beskou wanneer die inhoud daarvan 'n juiste weerspieëling is van (1) 'n taal in sy geheel (byvoorbeeld die *British National Corpus* en die *Bank of English Corpus*), of (2) 'n sekere aspek van 'n taal, byvoorbeeld 'n variëteit, 'n spesifieke vakgebied, tekstipe, demografiese groep (byvoorbeeld tienertaal), tydperk, of sosiale milieu (Bowker & Pearson, 2002:48,230,232; McEnery & Hardie, 2012:250).

Uit die voorafgaande blyk dit dat korpora diverse gebruiksmoontlikhede het (Hunston, 2002:13-14). Aangesien 'n korpus altyd saamgestel word dienooreenkomstig 'n spesifieke doel, word korpora ook volgens hulle gebruik in verskillende kategorieë ingedeel (McEnery *et al.*, 2006:59). Hunston (2002:14-16) onderskei tussen agt tipes kategorieë wat oor die algemeen in korpusstudies gebruik word, naamlik *gespesialiseerde* korpora, *algemene* korpora, *vergelijkende* korpora, *parallelle* korpora, *leerderkorpora*,¹⁹ *pedagogiese* korpora, *historiese* of

¹⁹ In hierdie studie word daar slegs gefokus op 'n *leerderkorpus* (vgl. 5.5.1). Aangesien die ander korpuskategorieë nie binne die bestek van die studie val nie, word 'n bespreking daarvan nie nodig geag nie. Vir meer inligting oor hierdie kategorieë kan die volgende bronne geraadpleeg word: Bowker en Pearson (2002); Hunston (2002); McEnery *et al.* (2006).

diachroniese korpora en *monitorkorpora*. Die doel van 'n studie sal ook bepaal of die voorgenoemde korpora *staties* of *dinamies* van aard is.

'n Statiese korpus verwys na 'n korpus wat taal, soos wat dit op 'n spesifieke tydstip uitgesien het, weerspieël. McEnery en Hardie (2012:9) noem statiese korpora ook *snapshot*-korpora. Dit kom ooreen met dit waarna Granger (2002:11) verwys as *sinchroniese* korpora (korpora wat leerders se taalgebruik op 'n bepaalde tydstip beskryf). Daarenteen verwys 'n dinamiese korpus na 'n korpus wat voortdurend uitgebrei word deur meer tekste oor 'n bepaalde tydperk in te sluit (McEnery & Hardie, 2012:6). Granger (2002:11) verwys weer na hierdie korpora as *longitudinale* korpora (korpora wat tred hou met die evolusie van leerdergebruik). Sy wys egter daarop dat *longitudinale* korpora skaars is, in die sin dat dit moeilik is om te versamel omdat leerderpopulasies vir maande of selfs jare gevolg moet word.

Ten spyte van konsensus onder taalkundiges oor die voorafgaande omskrywing van *korpuslinguistiek*, die begrip *korpus* en *korpora*, die verskillende *tipes korpora*, en die *aard* daarvan (staties of dinamies), blyk daar nie eensgesindheid te wees oor die konseptualisering van korpuslinguistiek as 'n *teorie* of 'n *metode* nie (McEnery *et al.*, 2006:7-8; McEnery & Hardie, 2012:5-6,147-149). Hierdie verdeeldheid het gelei tot die *korpusgedrewe* variant (induktiewe benadering) en *korpusgebaseerde* variant (deduktiewe benadering) van korpuslinguistiek (Léon, 2005:36; Tagg, 2009:43; Tognini-Bonelli, 2001:11). Die *doel* waarvoor 'n bepaalde korpus gebruik word, en die *wyse* waarop linguistiese fenomene uit die betrokke korpus geïdentifiseer, onttrek, en geïnterpreteer word, onderskei hierdie twee variante (vgl. 5.2.3 en 5.2.4) van mekaar (Tagg, 2009:42-43; Tognini-Bonelli, 2001:11).

5.2.3 Die korpusgedrewe variant

Voorstanders van die korpusgedrewe variant gaan uit van die standpunt dat korpuslinguistiek 'n nuwe *teoretiese* en filosofiese benadering tot die studie van taal is (Leech, 1992:106; Teubert, 2005:2). Xiao (2008:995) is van mening dat hierdie variant, wat sy grondslag vind in die werke van Firth (1968) (vgl. De Beaugrande, 1991), 'n uiters empiristiese benadering tot korpusanalise is. McEnery en Hardie (2012:6,148) sluit by Xiao aan wanneer hulle na die korpusgedrewe variant verwys as 'n "*extreme interpretation of the neo-Firthian position ... that **nothing but** corpus data can be used as a source of knowledge about the nature of language*" [My beklemtoning – ZM]. Derhalwe word *ervaring* gesien as dié primêre bron van kennis, en word geen hipoteses of teoretiese standpunte voor die tyd geformuleer nie (McEnery & Hardie,

2012:6; Xiao, 2008:993). In die verband sê Tognini-Bonelli (2001:84-85) dat die korpus as geheel die voorsiener is van bewyse waarop teoretiese aannames gegrond word:

The theoretical statements are fully consistent with, and reflect directly, the evidence provided by the corpus ...The theory has no independent existence from the evidence and the general methodological path is clear: observation leads to hypothesis leads to generalisation leads to unification in theoretical statement.

Aangesien korpusgedrewe linguïste hulle hipoteses en teoretiese standpunte uitsluitlik grond op patrone en kategorieë wat self uit die korpusdata na vore kom (Terblanche, 2011:19; Xiao, 2008:993), verwerp hulle die bestaande kategorieë, verklarings en onderskeidings van die tradisionele en funksionele grammatika (Terblanche, 2011:19). Die profiel van taalvariëteite word daarom nie gekoppel aan enige bestaande modelle en vooropgestelde menings van wat moontlik uit 'n bepaalde korpus te voorskyn mag kom nie (Tagg, 2009:56). Aangesien daar gepoog word om 'n taal in sy totaliteit (holisties) te beskryf, word ook geen onderskeid getref tussen leksis, sintaksis, semantiek of diskoers nie. Daarom word die korpora wat deur korpusgedrewe linguïste gebruik word, ook nie geannoteer nie (d.w.s. nie voorsien van enige verklarende linguïstiese inligting nie). Sodanige korpora bestaan ook uit 'n groot aantal woorde (o.a. die *Bank of English Corpus* (2004) met 'n totaal van 524 miljoen woorde), omdat dit op 'n kumulatiewe wyse groei (d.w.s. toeneem deur opeenvolgende byvoegings) tot 'n gebalanseerde korpus (McEnery *et al.*, 2006:8-11).

5.2.4 Die korpusgebaseerde variant

In teenstelling met die korpusgedrewe variant, is vooraf geformuleerde hipoteses en standpunte eie aan die korpusgebaseerde variant. Die korpusdata word gebruik om 'n spesifieke fenomeen of fenomene in taalgebruik te bestudeer, die gestelde hipoteses of standpunte te ondersoek, dit te valideer, te weerlê of te verfyn (Tagg, 2009:44; Tognini-Bonelli, 2001:65; McEnery & Hardie, 2012:6,148-149). Daarom neem korpusgebaseerde linguïste volgens Tognini-Bonelli (2001:66) reeds aan die begin van hul studie 'n spesifieke standpunt in oor wat moontlik uit die korpus na vore mag kom. Dit beteken dat die empiriese analise noodwendig geskied aan die hand van bestaande taalmodelle, toepaslike kategorieë en spesifiek ontwerpte of bestaande raamwerke (McEnery & Hardie, 2012:149; Tognini-Bonelli, 2001:66). Derhalwe gaan die voorstanders van die korpusgebaseerde variant van die standpunt uit dat korpuslinguïstiek eerder 'n *metode* is waarvolgens taalverskynsels, soos wat dit op 'n gegewe oomblik binne 'n bepaalde sosiale

konteks voorgekom het, ontleed, verklaar en beskryf kan word (Conrad, 2002:77; Granger, 2002:4; Gries 2009:2; Tagg, 2009:43).

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat studies wat van uit die korpusgebaseerde variant onderneem word, taal as 'n sosiale fenomeen bestudeer (Teubert & Čermáková, 2007:137). Daarom word korpuslinguistiek as 'n heterogene veld beskou (McEnery & Hardie, 2012:1), wat volgens Biber *et al.* (1998:11) toegang verleen tot die bestudering van verskeie onderwerpe binne verskillende linguistiese terreine. Hierdie onderwerpe kan wissel van grammatikale strukture, die gebruik van individuele woorde, verskille tussen mans en vrouens se taalgebruik, die wyse waarop kinders taal aanleer en bemeester, asook outeurstyle en registerpatrone. Dienooreenkomstig is dit moontlik om korpusgebaseerde studies te onderneem vanuit velde soos leksikografie, grammatika, dialek- en taalvariasie, vergelykende- en vertaalkunde, diachroniese grammatika, taalaanleer en -onderrig, semantiek, pragmatiek, diskoersanalise, stilistiek, letterkunde, en forensiese linguistiek (Biber *et al.*, 1998:11; Léon, 2005:36; McEnery *et al.*, 2006:80-116).

5.3 Navorsingsontwerp

In die huidige studie word korpuslinguistiek as 'n *metode* vir teksanalise beskou. Daarom vind die empiriese ondersoek plaas binne die bestek van die korpusgebaseerde variant. Die empiriese ondersoek is korpusgebaseerd in die sin dat (1) die navorser vooropgestelde standpunte huldig rakende koherensie in die geskrewe argumente van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente (vgl. 1.2), en (2) uit die literatuur (teorie) 'n lys van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemarkers opgestel het (vgl. Tabel 4.2, Tabel 4.3 en Bylaag A).

Die empiriese ondersoek behels 'n korpusgebaseerde navorsingsontwerp. Dit toon sterk ooreenkomste met die nie-eksperimentele eenmalige dwarsnitopname-ontwerp. Hierdie tipe navorsingsontwerp is deskriptief (beskrywend) van aard (Maree & Pietersen, 2010:152), en gaan gepaard met die weergee van data-frekwensies en/of gedetailleerde beskrywing/-s (Perry, 2011:50). Geen manipulasie, verandering of wysiging van die omstandighede wat fundamenteel botsend is met die grondslae van korpuslinguistiek, vind plaas nie. Dit beteken dat die fenomeen presies beskryf word soos wat dit in die werklikheid manifesteer (Leedy & Ormrod, 2010:182; Maree & Pietersen, 2010:152). Binne die konteks van die huidige studie waar 'n korpusgebaseerde navorsingsontwerp gebruik word, beteken dit dat 'n *statiese* (sinchroniese) korpus gebruik word (vgl. 5.5.1) om die oorhoofse doelstelling (vgl.1.4) van die studie te bereik.

Aangesien die navorser geïnteresseerd is in 'n getroue en noukeurige beeld van die studiepopulasie (vgl. 5.4.) se vaardigheid in die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers, word die kwantitatiewe tegniek van korpuslinguistiek as vertrekpunt geneem. Kwantitatiewe analise verskaf volgens Biber en Conrad (2001:332) 'n unieke blik op taalgebruik binne 'n bepaalde sosiale konteks, en ontbloot terselfdertyd ook dikwels interessante feite (waarvan die produseerders soms nie eens bewus was nie) oor teksproduksie (Widdowson, 2001:4). Biber *et al.* (1998:4) wys ook daarop dat die elektroniese sagteware wat in 'n kwantitatiewe korpusanalise gebruik word, die navorser verseker van konstante, geloofwaardige analyses en rekordhouding. In aansluiting hierby, beklemtoon Henning (2006:15) en Jansen van Vuuren (2007:115) dat die sagteware wat vir hierdie tipe analyses gebruik word, *veralgemeenbare* resultate lewer wat *akkuraat* en *statisties verantwoordbaar* is.

Die kwantitatiewe ontledingstegniek stel die navorser van die huidige studie in staat om die spesifieke gebruik, asook die voorkoms en verspreiding van bepaalde argumentatiewe konjunksiemarkers direk waar te neem. Op hierdie wyse kan 'n objektiewe beeld gevorm word van die studiepopulasie se ware behoeftes ten opsigte van argumentatiewe koherensie, en kan daar dienooreenkomstig in die spesifieke behoeftes voorsien word. Die kwantitatiewe tegniek behels egter nie net die weergee van frekwensies en kwantitatiewe patrone nie, maar gaan ook volgens Biber *et al.* (1998:8), Conrad (2002:78) en Gries (2009:4) gepaard met funksionele analyses, interpretasies en verduidelikings. Die funksionele analyses word uitgevoer met behulp van konkordansiereëls (vgl. 5.7.1.2) wat dit moontlik maak om woorde en frases binne hulle gebruikskonteks te beskryf en te verklaar. Op hierdie wyse verskaf die navorser ook 'n kwalitatiewe blik op die gekwantifiseerde korpusdata.

5.4 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het bestaan uit sewehonderd een-en-dertig (731) Afrikaanssprekende eerstejaarstudente wie se studie in 2010 'n aanvang geneem het. Al die studente was verbonde aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus, en ingeskryf vir die verpligte Afrikaanse Akademiese Geletterdheidsmodule wat in die eerste semester aangebied is.

Eerstejaarstudente is *doelbewus* gekies omdat hulle direk verband hou met die navorsingsprobleem, -vrae en doelstelling (Maree & Pietersen, 2010:178; Leedy & Ormrod, 2010:212-213; vgl. 1.2; 1.3 en 1.4). Aangesien die neem van Akademiese Geletterdheid 'n voorvereiste is vir graadverwerwing aan die Noordwes-Universiteit, en die navorser ook 'n dosent in die betrokke vakgebied is, was hierdie studente die grootste beskikbare populasie van

eerstejaarstudente wat maklik bereikbaar en gerieflik beskikbaar was (Maree & Pietersen, 2010:177; Perry, 2011:57-58,66). Uit inligting afkomstig van 'n biografiese vraelys (Bylaag B, vgl. 1.5.2.3.2 en 5.5.2), kan die studiepopulasie soos volg beskryf word (let egter daarop dat elke vraag nie noodwendig deur al die studente beantwoord is nie, en daarom word die ontbrekende persentasie telkens aan die einde van elke beskrywing aangedui):

- Die meerderheid (86,3%) studente was tussen die ouderdom van agttien en negentien jaar. 'n Minderheid (12,8%) was twintig jaar of ouer, terwyl slegs 0,8% sewentien jaar oud was. 'n Totaal van 0,1% het nie die betrokke vraag beantwoord nie.
- Die oorgrote meerderheid was damestudente (68,4%), terwyl die manstudente in die minderheid was (31,4%). 'n Totaal van 0,2% het nie die betrokke vraag beantwoord nie.
- Afrikaans was die meerderheid se huistaal en ook hulle moedertaal (onderskeidelik 97,1% en 97,4%). Slegs enkele van hierdie studente het aangedui dat Engels hul huistaal en moedertaal is (onderskeidelik 1,5% en 0,7%), terwyl 1,1% en 1,2% aangedui het dat hul 'n *ander* taal praat. Tog was hierdie klein persentasie studente Afrikaansmagtig, en het hulle dit verkies om die *Afrikaanse* geletterdheidsmodule te neem. 'n Totaal van 0,3% het nie die vraag oor hulle huistaal beantwoord nie, terwyl 'n verdere 0,7% nie die vraag oor hulle moedertaal beantwoord het nie.
- Die tuisprovinsies waarvan die studente afkomstig was, was redelik verspreid oor die land. Die grootste groep was afkomstig vanuit Gauteng (28,7%), Wes-Kaap (27,5%), Noord-Kaap (23,8%) en Noordwes (23,6%), gevolg deur KwaZulu-Natal (15,5%) en die Vrystaat (13,1%). 'n Kleiner groep was woonagtig in die Oos-Kaap (9,8%), Mpumalanga (8,9%) en Limpopo (5,3%). Daar was egter 23,8% studente wat aangedui het dat nie een van die nege provinsies hul tuisprovinsie was nie. Die vermoede bestaan dat sommige van hierdie studente afkomstig was van buurlande soos Botswana en Namibië. Die vraag oor tuisprovinsies is in twee dele gedeel omdat die multikeusekaart ruimte laat vir slegs sewe opsies per vraag. Die eerste deel van hierdie vraag het voorsiening gemaak vir die provinsies Limpopo, Mpumalanga, Gauteng, Noordwes en die Vrystaat. 'n Totaal van 20,4% het nie hierdie gedeelte beantwoord nie. Die tweede gedeelte het voorsiening gemaak vir die provinsies KwaZulu-Natal, Oos-Kaap, Wes-Kaap, Noord-Kaap en ander. 'n Totaal van 73,6% het nie hierdie gedeelte beantwoord nie.

- Die persentasie studente wat 'n hoërskool bygewoon het op die platteland, in 'n groot stad of in 'n plattelandse stad/klein stad, het 'n redelike konstante verspreiding getoon met 33,2%, 28,9% en 37,9%. 'n Totaal van 0,4% het nie die betrokke vraag beantwoord nie.
- Die oorgrote meerderheid (83,7%) het op laerskool onderrig in Afrikaans ontvang, terwyl 14,0% in Afrikaans en Engels onderrig ontvang het. 'n Klein persentasie (2,3%) het aangedui dat hulle in Engels onderrig ontvang het. 'n Totaal van 0,5% het nie die betrokke vraag beantwoord nie.
- Tydens die studente se hoërskoolloopbane het die meerderheid (78,3%) steeds in Afrikaans onderrig ontvang, terwyl daar 'n toename was in die aantal wat in Afrikaans en Engels onderrig ontvang het (20,6%). Hierbenewens het diegene wat in Engels onderrig ontvang het, gedaal tot 1,1%. 'n Totaal van 1,4% het nie die betrokke vraag beantwoord nie.
- Die grootste groep (42,1%) van hierdie studente het 'n gemiddeld van 75% en hoër ontvang vir Afrikaans Eerste taal aan die einde van graad twaalf. 'n Gemiddeld van 20,4% het tussen 70-75% ontvang, terwyl 28,3% se gemiddeld tussen 60-70% gelê het. 'n Baie klein groepie (8,7%) het 'n gemiddeld van 50-60% gehad, en die minste (0,4%) het 'n gemiddeld van 50% en minder ontvang. 'n Totaal van 0,8% het nie die betrokke vrae beantwoord nie.
- Die studente was ingeskryf by al nege die verskillende fakulteite van die universiteit. Die meerderheid (68%) was verbonde aan Gesondheidswetenskappe, gevolg deur Lettere en Wysbegeerte met 35,4%. Studente afkomstig vanuit Natuurwetenskappe, Regte en Opvoedingswetenskappe het 'n redelike konstante verspreiding getoon met onderskeidelik 27,0%, 25,5% en 22,8%. Die minste studente was afkomstig vanuit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (14,6%), Teologie (3,9%), Ingenieurswese (1,7%) en die Rugbyinstituut (1,1%). Soos die vraag wat handel oor Tuisprovinsies, is hierdie vraag ook in twee dele gedeel. Die eerste gedeelte het voorsiening gemaak vir die fakulteite Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Regte, Opvoedingswetenskappe, Lettere en Wysbegeerte en Ingenieurswese. 'n Totaal van 58,7% het nie 'n antwoord by hierdie gedeelte ingevul nie. Die tweede gedeelte het voorsiening gemaak vir die fakulteite Gesondheidswetenskappe, Natuurwetenskappe, Teologie en die Rugbyinstituut. 'n Totaal van 39,8% het nie 'n antwoord by hierdie gedeelte ingevul nie. Dit kan heel moontlik daaraan toegeskryf word dat hierdie studente nie seker was oor die korrekte benaming van hul fakulteit nie, of dat hulle in die proses was om van vakrigtings te verander.

5.5 Data-insameling

5.5.1 Skryfstukke

'n *Leerderkorpus* van argumentatiewe skryfstukke is ingesamel met die doel om die gebruik van argumentatiewe koherensiemarkers daarin te analiseer, en dienooreenkomstig die resultate bepaalde onderrigaktiwiteite te ontwerp. Alhoewel die term *leerderkorpus* hoofsaaklik gebruik word om te verwys na 'n versameling tekste wat deur tweedetaalleerders of vreemdetaalleerders geskryf is (Bowker & Pearson, 2002:13; Granger *et al.*, 2002:vii; Hunston, 2002:15; McEnery *et al.*, 2006:65), word dit binne die konteks van die huidige studie gebruik om te verwys na eerstejaarstudente wat besig is om hul akademiese diskoersvaardighede ná hul skoolopleiding verder te ontwikkel. *Leerderkorpora* word spesifiek, soos ook in die huidige studie, ingesamel met die doel om bepaalde kwessies rakende kurrikula, onderrigmateriaal, klaskamermetodiek, taalonderrig, of taaltoetsing te ondersoek, sodat pedagogiese praktyke verbeter kan word (Biber *et al.*, 1998:12; Biber & Conrad, 2001:332,335; Granger, 2002:4,7,22).

Alhoewel studente by die empiriese ondersoek betrokke was, het hulle nie op sigself die *subjek* van die ondersoek gevorm nie. Aangesien hulle geskrewe tekste as primêre bron dien waaruit data onttrek word, vorm dit die *objek* van die empiriese ondersoek (vgl. Hunston, 2002:25-37; Perry, 2011:56). Argumentatiewe tekste is spesifiek gekies en ingesamel op grond van die oorhoofse doelstelling van die studie, en die belangrike rol wat geskrewe argumentasie speel in tersiêre studie en akademiese prestasie (vgl. Hoofstukke 1 en 3).

Die korpus bestaan uit 'n elektroniese versameling van sewehonderd een-en-dertig (731) skryfstukke (tussen vyfhonderd en sewehonderd woorde elk), en 'n totaal van 437 580 woorde. Die totale aantal woorde waaruit die korpus bestaan, is met behulp van WordSmith 5 se *WordList*-funksie bepaal. Alhoewel daar nie vaste reëls bestaan oor wat die spesifieke grootte van 'n korpus behoort te wees nie (Du Preez, 2009:93), word die gebruik van 'n groot korpus in hierdie studie as belangrik geag om 'n noukeurige beeld van die studiepulasie se argumentatiewe skryfvaardighede te kan verskaf. Biber *et al.* (1989:23) is ook van mening dat hoe groter 'n korpus is, hoe meer verteenwoordigend is dit van 'n bepaalde populasie, en hoe deegliker en meer kompleks die analise daarvan is.

Die onderwerpe waaroor die studente geskryf het, was ten tye van die data-insameling aktuele sake in die media. Dit is in samewerking met twee vakkundiges gekies en dienooreenkomstig

geformuleer. Tien verskillende onderwerpe met ongeveer dieselfde moeilikheidsgraad is aan die studente verskaf. Hierdie onderwerpe het soos volg daarna uitgesien:

1. 'n Mens moet so gou as moontlik in eiendom belê aangesien dit die beste beskikbare beleggingsopsie is.
2. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.
3. Die moderne kommunikasietegnologie is verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag.
4. Mediese fondse is 'n mors van geld.
5. Xenofobiese geweld is bloot 'n verskoning wat deur die kriminele en opportunistiese element gebruik word.
6. Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie.
7. Uitbranding en depressie is 'n teken van menslike swakheid.
8. Die tempo waarteen elektroniese media ontwikkel, is verdoemend vir die voortbestaan van die gedrukte media.
9. Gegewe die vlakke van armoede en gebrek aan basiese dienste, sal dit beter wees dat Suid-Afrika die nood van ons eie bevolking verlig voor ons geld en tyd aan noodleniging aan Haïti spandeer.
10. Aangesien Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land beskou word, kan jong innoverende denkers van hierdie land hul entrepreneuriese potensiaal ten volle ontwikkel.

5.5.2 Vraelys

In die empiriese ondersoek is 'n vraelys (vgl. Bylaag B) wat uit een afdeling, twaalf geslote vrae en verskeie alternatiewe antwoorde bestaan, gebruik om inligting te versamel rakende die studiepopulasie se biografiese besonderhede. Hierdie inligting is gebruik om 'n volledige beskrywing van die studiepopulasie te verskaf (vgl. weer 5.4).

5.5.3 Evaluering van skryfstukke

Drie onafhanklike nasieners is gebruik om die skryfstukke se argumentstruktuur aan die hand van 'n nasienskema (vgl. Bylaag D) te evalueer. Die doel hiervan is om die punte wat deur die onderskeie nasieners toegeken is met die resultate van die korpusanalise (vgl. 5.7.1.3) te vergelyk. Op hierdie wyse kan statistiese verbande aangedui word tussen die toegekende punt

(byvoorbeeld bogemiddeld, gemiddeld of ondergemiddeld), die tipe argumentatiewe konjunksiemarkers wat gebruik is, en die frekwensie van gebruik daarvan.

5.6 Prosedure

5.6.1 Skryfstukke

Die argumentatiewe skryfstukke is binne die eerste vyf weke na die aanvang van die akademiese kontakssessies in 2010 ingesamel. Deur die skryfstukke vroeg in die akademiese jaar in te samel, kon die navorser 'n getroue weergawe verkry van die studiepopulasie se skryfvaardighede soos dit uitgesien het na afloop van hul skoolopleiding.

Om 'n goeie verspreiding van skryfstukke te verseker, en die moontlikheid van plagiaat te probeer voorkom, is die onderwerpe geskommel en in 'n kombinasie van vier onderwerpe op tien verskillende instruksieblaaie (genommer A-J) geplaas (vgl. Bylaag C). Die instruksieblaaie is binne klasverband aan die studente deur hul onderskeie Akademiese Geletterdheidsdosente uitgedeel. Elke dosent het saam met die studente die bepaalde instruksieblad gelees, verduidelik, en enige vrae wat die deelnemers moontlik daaroor kon gehad het, beantwoord.

Die studente is toegelaat om die skryfstukke oor 'n tydperk van twee weke tuis te skryf, en daarom kon hulle ook van addisionele hulpmiddele (o.a. dosente, die biblioteek, grammatika- en speltoetsers, en die internet) gebruik maak. Wurr (2002:44) wys daarop dat hierdie tyd wat aan die studiepopulasie gegun word vir die voltooiing van 'n skryfstuk en toegang tot eksterne bronne, 'n meer betroubare weergawe verskaf van hulle ware skryfvaardigheid.

Die voltooide skryfstukke is in *.txt file* of *Notepad*-formaat getik, en per e-pos na die navorser gestuur. Hierna is die skryfstukke na die Sentrum vir Tekstegnologie van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus gestuur. Die doel hiervan was om al die data in 'n skoon ASCII-formaat te plaas en die diakritiese tekens (o.a. kappies, deeltekens en afkappingstekens) wat nie op 'n konsekwente wyse deur die studente aangebring is nie, te normaliseer. Sodoende is al die tekste masjienleesbaar gemaak.

5.6.2 Vraelys

Die vraelys is opgestel, geëvalueer en hersien ooreenkomstig insigte verkry uit Maree en Pietersen (2010:158-170) en konsultasies met Statistiese Hulpdienste (Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus). Dit is deur die studente tydens 'n kontakssessie op masjienleesbare

multikeusekaarte voltooi. Instruksies vir die voltooiing daarvan is deur die onderskeie Akademiese Geletterdheidsdosente aan die deelnemers verskaf en verduidelik. Die dosente was ook tydens die invulsessie beskikbaar indien 'n deelnemer enige vrae oor die vraelys en/of multikeusekaart sou hê.

5.6.3 Evaluering van skryfstukke

Die skryfstukke is geëvalueer volgens 'n vasgestelde nasienskema (vgl. Bylaag D) ten einde statistiese verbande te kon aandui tussen die punte wat toegeken is vir elke deel van die argument (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot), die tipe argumentatiewe konjunksiemarkers wat gebruik is, en die frekwensie van gebruik daarvan. Hierdeur kon die navorser presies vasstel wat aan eerstejaarstudente onderrig behoort te word ten einde koherente argumente op universiteit te kan skryf.

Die nasienskema is ontwerp ooreenkomstig insigte bekom uit die literatuurhoofstukke van die huidige studie, en die nasienskema wat tans in die Afrikaanse Akademiese Geletterdheidsmodule gebruik word vir die evaluering van eerstejaarstudente se argumentatiewe skryfstukke. Die ontwerpte nasienskema is analities van aard in die sin dat die skryfstukke volgens vier kategorieë bepunt is. Die kategorieë waarvolgens die skryfstukke geëvalueer is, is (1) die inleiding, (2) inhoud en organisasie (3), gevolgtrekking en (4) taalgebruik en styl. Die eerste drie kategorieë hou direk verband met die doel van die huidige studie. Die vierde kategorie is slegs ingesluit omdat dit deel vorm van tradisionele nasienskemas, en die navorser nie die nasieners in 'n bepaalde rigting wou lei nie. Dit hou dus nie direk verband met die doel van die studie nie, en daarom word die inligting wat daaruit voortspruit, ook nie by die ondersoek betrek nie. Elkeen van die afdelings in die nasienskema is toegelig deur middel van eksplisiete beskrywings, en is bepunt volgens verskillende vlakke (uitstekend, bogemiddeld, gemiddeld, ondergemiddeld, swak) van bemeestering (vgl. Knoch, 2009:38-40; Weigle, 2002:114-121).

Drie onafhanklike nasieners is gebruik om die skryfstukke na te sien. Al drie die nasieners is dosente in Akademiese Geletterdheid aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Elkeen van hulle het ten tyde van die skryfstukevaluering oor meer as tien jaar ervaring in die onderrig van argumentatiewe skryfvaardighede, en die nasieners van argumentatiewe skryfstukke beskik. Die nasieners was betrokke by 'n standaardiseringsproses voordat hulle met die nasieners begin het (vgl. Knoch, 2009:31-32; Weigle, 2002:130-131). Tydens die standaardiseringsproses het die navorser die nasienskema met die nasieners in groepsverband

bespreek, en kon hulle met mekaar en die navorser oor die verskillende afdelings, beskrywings en puntetoekenning gesels, aantekeninge maak, en ook vrae vra indien enigiets onduidelik was. Hierna het elke nasiener tien skryfstukke ontvang om dit afsonderlik na te sien.

Na afloop van die nasiensessie het die navorser en die nasieners weer in groepsverband vergader om die nagesiende skryfstukke, en die punte op die nasienskemas te vergelyk en te bespreek. Dit het geblyk dat die nasieners se puntetoekenning die meeste van die kere met slegs een of twee punte van mekaar verskil het. In enkele gevalle waar die puntetoekenning met drie of meer punte verskil het, het die navorser en nasieners die skryfstukke saam deurgegaan, en die bepaalde puntetoekenning bespreek. Op hierdie wyse is enkele onduidelikhede wat nog oor die nasienskema en nasienproses bestaan het, uit die weg geruim. Na afloop van die standaardiseringsproses was die nasieners eensgesind oor die wyse van nasien, en kon daar dus voortgegaan word met die nasienproses. Om te verseker dat die nasieners so konsekwent, regverdig, akkuraat en oordeelkundig as moontlik nasien, het die proses oor 'n tydperk van sewe weke gestrek.

5.7 Data-analise

5.7.1 Skryfstukke

Die analise van die skryfstukke het bestaan uit vier fases, naamlik:

- 'n handanalise deur die navorser;
- 'n hoofontleding met behulp van WordSmith 5;
- evaluering deur onafhanklike nasieners; en
- 'n korrelasie-analise tussen fase 2 en fase 3. Hierdie vier fases word vervolgens in meer besonderhede bespreek.

5.7.1.1 Fase 1: Handanalise deur die navorser

Hierdie fase het 'n handanalise van 'n honderd argumentatiewe skryfstukke behels. Die analise is deur die navorser uitgevoer om (1) te kontroleer vir die toepasbaarheid en volledigheid van leksikale vergestaltung van die onderliggende kategorieë (vgl. Tabel 4.3), en (2) het gedien as kontrole vir die akkuraatheid van die outomatiese analise. Die honderd skryfstukke is op 'n

ewekansige wyse uit die korpus deur middel van die Excel-rekenaarprogram se Randfunksie geselekteer.

Uit die eerste sestig skryfstukke is vyf-en-twintig woorde/frases geïdentifiseer wat by die bestaande indeling gevoeg kon word. Aangesien daar vanaf skryfstuk een-en-sestig tot vyf-en-tagtig geen nuwe woorde/frases na vore gekom het wat opgeneem kon word nie, is versadiging ten opsigte van die aantal voorbeelde bereik. Daar is sewe argumentatiewe konjunksiemerkers geïdentifiseer wat nie in die oorspronklike indeling opgeneem is nie, naamlik *myns insiens*, *sê, aan die hand van, dit sluit in, onomwonde, steeds* en *verseker*. Daarteenoor was agttien woorde/frases slegs verbuigings of sinonieme van argumentatiewe konjunksiemerkers wat reeds opgeteken was, naamlik *vervolgens kan afgelei word, eerste, vele ander, vele meer, talle ander, laaste, tweede, ander voorbeelde, benewens, nog 'n voorbeeld, verdere bewyse hiervan, tog, beslis, die feit bly, die feit van die saak, dit bevestig, 'n definitiewe bewys* en *weereens*.

Hierdie woorde en frases is gebruik om die bestaande indeling wat in die vorige hoofstuk (Tabel 4.3) aangebied is, aan te vul, sodat dit kon dien as raamwerk vir analise. Die verfynde weergawe van Tabel 4.3 is in Bylaag A opgeneem, en die woorde en frases wat bygevoeg is, word in vetdruk aangedui.

5.7.1.2 Fase 2: Hoofanalise met behulp van WordSmith 5

Tydens die hoofanalise is al die argumentatiewe konjunksiemerkers uit die funksionele kategorieë (Kolom B) van die verfynde weergawe van Tabel 4.3 onttrek (vgl. Bylaag A). Dit is in 'n woordelys geplaas ten einde 'n funksionele klassifikasie daarvan in die korpus te kon doen met behulp van WordSmith 5 se *Concord*-funksie.

'n Konkordansie is volgens Teubert en Cermáková (2007:140) 'n lys teksreëls wat dit moontlik maak om die wyse waarop spesifieke woorde en/of frases binne hulle konteks gebruik is, waar te neem. Die bepaalde woorde en/of frases wat 'n navorser wil bestudeer, word deur hierdie funksie in die middel van die rekenaarskerm geplaas met konteks links en regs daarvan (Römer, 2006:88). Al die kere (*tokens*) wat die soekwoord en/of -frase in die korpus voorkom, word op 'n willekeurige wyse binne hul konteks van gebruik vertoon. Hierdie gebruikspatrone kan verder geoptimaliseer word deur die konkordansiereëls na links of na regs te sorteer. Die bepaalde woord en/of frase kan dan ook in kombinasie met ander woorde bestudeer word (Römer, 2006:89). Sodoende word direk toegang verkry tot verskillende gebruikspatrone, asook die betekenis wat deur 'n woord of 'n spesifieke kombinasie van woorde tot stand gebring word.

In Figuur 5.1 (wat hier as voorbeeld dien van die *Concord*-funksie) word daar spesifiek gefokus op die konteks waarbinne die argumentatiewe konjunksiemerker *indien* in die korpus van die huidige studie gebruik is. Hierdie konkordansiëreëls is nie gesorteer nie. In Figuur 5.2 is die konkordansiëreëls alfabeties, en volgens een woord na regs van *indien* gesorteer, wat bepaalde gebruikspatrone na vore bring.



Figuur 5.1: Voorbeeld van WordSmith se Concordance-funksie: ongesorteerde konkordansie van *indien*



Figuur 5.2: Voorbeeld van WordSmith se Concordance-funksie: gesorteerde konkordansie van *indien*

Wanneer daar na die gesorteerde konkordansie van *indien* (Figuur 5.2) gekyk word, sal daar gesien word dat die verskillende betekenisfunksies daarvan makliker waargeneem kan word as in die ongesorteerde konkordansie (Figuur 5.1). Sonder om die tekste oop te maak waaruit konkordansiereël 21 en konkordansiereël 28 kom, blyk dit dat *indien* in konkordansiereël 21 'n tydsaanduidende funksie vervul, terwyl dit in konkordansiereël 28 'n voorwaardelikefunksie het. Nie alle betekenisfunksies kan altyd op hierdie wyse afgelei word nie, en in baie gevalle moet die konkordansiereël horisontaal wyer getrek word, of moet die betrokke teks waarin dit voorkom, oopgemaak word om die betekenis van 'n bepaalde woord of frase oor 'n aantal sinne of selfs paragrawe heen te kan klassifiseer.

Aangesien die navorser die aantal kere wat bepaalde argumentatiewe konjunksiemarkers in die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot van die skryfstukke voorgekom het, asook die

verskillende betekenisfunksies daarvan, die wyse waarop dit gebruik is, en die akkuraatheid in die gebruik daarvan wou vasstel en klassifiseer, is hierdie afdelings telkens geselekteer met behulp van WordSmith 5 se *Tags*-funksie. Slegs die argumentatiewe konjunksiemerker wat dan oor hierdie drie dele gebruik is, is in die konkordansiereëls vir klassifikasiedoeleindes vertoon.

Alhoewel die klassifikasie in hierdie fase met die hand geskied het, is daar wel van steekproewe gebruik gemaak waar getalle te groot was en 'n handklassifikasie nie prakties moontlik was nie. Indien die konjunksiemerker in sommige gevalle nie as argumentatiewe merker gebruik is nie, is daar met behulp van konkordansiereëls vereenduidiging gedoen. Dit beteken dat indien die gebruik van 'n bepaalde merker nie 'n argumentatiewe funksie vervul het nie, dit uit die korpus verwyder is ten einde dubbelsinnigheid te vermy.

Die klassifikasie met behulp van WordSmith 5 se *Concordance*-funksie het die navorser in staat gestel om die voltooide klassifikasies oor te dra na 'n Microsoft Excel-meestersigblad, van waar die onderskeie kategorieë in Excel-pivottabelle georganiseer en geïnterpreteer kon word (vgl. 6.3.3). Verder het dit die navorser ook in staat gestel om bepaalde gebruikspatrone te identifiseer en te rapporteer (vgl. 6.3.5).

5.7.1.3 Fase 3: Evaluering van skryfstukke deur onafhanklike nasieners

Die punte wat deur die drie onafhanklike nasieners aan die skryfstukke toegeken is, is deur Statistiese Hulpdienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus ontleed. Hierdie punte is volgens die verskillende subafdelings (inleiding, inhoud/organisasie en gevolgtrekking), asook groottotale op rekenaar ingesleutel, waarna dit met behulp van Statistica ontleed is. In die ontleding is daar spesifiek gekyk na die interne betroubaarheid tussen die nasieners.

Interne betroubaarheid is aan die hand van *Cronbach alpha*-waardes bepaal. Die Cronbach-alfakoëffisiënt se waardes varieer van 0 tot 1. Hoe groter die betroubaarheid is, hoe nader sal hierdie waarde aan 1 beweeg. Volgens Santos (1999:4) en Cohen *et al.* (2007:506) word hoë betroubaarheid gekoppel aan 'n waarde van 0,7 of groter. Santos (1999:4) asook Houser en Bokovoy (2006:104) wys daarop dat betroubaarheid egter nie noodwendig altyd vasstaan op 'n waarde van 0,7 en groter nie, maar dat laer waardes soos 0,5 en groter ook soms as betekenisvolle waardes beskou kan word. Die rede hiervoor is dat die alfakoëffisiënt ook as 'n

korrelasie hanteer kan word, en 'n korrelasie word beskou as betekenisvol indien die waarde 0,5 of groter is (vgl. Henrico, 2010:204; Houser & Bokovoy, 2006:104).

In hierdie studie is die afsnypunt vir interne betroubaarheid, in oorleg met Statistiese Hulpdienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus, op 0,5 bereken. Die waarde van 0,5 is as betroubaar beskou omdat (1) die data baie divers was in die sin dat die korpus uit sewehonderd een-en-dertig (731) argumentatiewe skryfstukke bestaan het, en ook oor meer as een onderwerp gehandel het. Daar is ook in ag geneem dat (2) dieselfde skryfstuk deur drie verskillende nasieners geëvalueer is, en dat die onderwerpe (vgl. 5.5.1 en Bylaag C) op verskillende wyses deur hulle benader kon gewees het. Verder het die voorgenoemde evaluering aan die hand van (3) 'n multipuntskaal (Bylaag D) plaasgevind, en daarom kon die konstantheid in betroubaarheid beïnvloed gewees het. Die resultate van die betroubaarheid tussen die drie nasieners word in Hoofstuk 6 (6.3.7) gerapporteer.

5.7.1.4 Fase 4: Korrelasie-analise tussen Fase 2 en Fase 3

Tydens hierdie fase is die onderskeie punte wat die nasieners aan die drie dele, naamlik die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot van elke skryfstuk toegeken het, asook die finale punt uit twintig van elke skryfstuk (Fase 3) in drie groepe (bogemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld) verdeel. Hierna is die punte vergelyk met die data wat uit die hoofanalise met behulp van WordSmith 5 (Fase 2) bekom is.

Deur hierdie korrelasie-analise kon daar vasgestel word wat studente met 'n bogemiddelde punt geskei het van studente met 'n gemiddelde en ondergemiddelde punt; dit wat kenmerkend was ten opsigte van die kategorieë wat oor al drie die dele van die argumente gebruik is, en die aantal kere wat dit gebruik is deur die bogemiddelde, gemiddelde en ondergemiddelde groepe. Op hierdie wyse kon bepaal word wat in die onderrigaktiwiteite (vgl. Hoofstuk 7) ingesluit moes word, ten einde die koherensie in eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente ná hul skoolopleiding verder te verbeter.

Beskrywende statistiek is gebruik om die gemiddeldes, standaardafwyking, en die frekwensie van die gebruik van die veranderlikes (die dertien konjunksiemerkerkategorieë) (vgl. Tabel 6.1), tussen die drie groepe skrywers (bogemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld) aan te dui. Hierna is die verskille tussen die genoemde groepe se gebruik van die onderskeie kategorieë bereken. Dit is bereken aan die hand van effekgroottes wat afgelei word van d-waardes (Wissing, 2014:258). Cohen (1988:25) verskaf die volgende riglyne waarvolgens d-waardes

geïnterpreteer behoort te word. Indien die d-waarde van 0,20 tot 0,50 strek, is 'n klein effek aanwesig. Wanneer die d-waarde 0,50 tot 0,80 is, is dit 'n aanduiding van 'n medium effek, terwyl waardes groter as 0,80 op 'n groot effek dui.

Die data afkomstig van die beskrywende statistiek is grafies voorgestel deur middel van diagramme. Hierin word die gemiddeld en die standaardafwyking van die punte en die verskillende konjunksiemerkerkategorieë wat deur die drie groepe (bogemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld) gebruik is, aangedui. In Hoofstuk 6 (6.3.8) word die resultate van die beskrywende statistiek gerapporteer en geïnterpreteer.

5.7.2 Vraelys

Die voltooië biografiese vraelys is deur Statistiese Hulpdienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus verwerk, waarna die frekwensies van die antwoorde en hul persentasies op 'n Excel-meestersigblad weergegee is. Hierdie inligting is gebruik om 'n beskrywing van die studiepopulasie te kon verskaf (vgl. 5.4).

5.8 Etiese aspekte

Die insameling van data, die verwerking daarvan en die bekendmaking van navorsingsresultate behels dat 'n navorser talle etiese kwessies tydens die empiriese ondersoek in ag behoort te neem (Creswell, 2009:89-92; Maree & Van der Westhuizen, 2010:41-42; De Vos *et al.*, 2011:115-129). Daarom het die navorser alle etiese kwessies wat heel moontlik deel kon vorm van die empiriese ondersoek in ag probeer neem deur:

- 'n volledige inligtingsbrief rakende die doel van die ondersoek aan die deelnemers te verskaf;
- die inligtingsbrief saam met die deelnemers deur te lees, dit met hulle te bespreek, en alle vrae daaroor te beantwoord; en
- skriftelike toestemming van die deelnemers te verkry (vgl. Bylaag E).

Deelname aan die ondersoek was vrywillig en daarom kon 'n deelnemer op enige stadium tydens die insamelingsproses onttrek. Voorts is alle deelnemers se identiteit beskerm deur alle inligting, analyses en resultate met die nodige omsigtigheid en vertroulikheid te hanteer. Geen

gegewens is dus direk aan enige individu as sodanig gekoppel en bekendgemaak nie. Alle data word ook vir 'n tydperk van 5-7 jaar in bewaring geplaas.

5.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie uiteengesit en bespreek. Die empiriese ondersoek van die studie het plaasgevind binne die bestek van korpuslinguistiek. Korpuslinguistiek is in hierdie studie gesien as 'n metode waarvolgens tekste ontleed kan word, en daarom is daar vanuit die korpusgebaseerde benadering te werk gegaan. Die kwantitatiewe tegniek daarvan het as hoofmetode van die empiriese analise gedien. 'n Leerderkorpus van sewehonderd een-en-dertig (731) argumentatiewe skryfstukke is vir die doel van hierdie ondersoek ingesamel. Die korpus is ontleed om vas te stel watter kategorieë van argumentatiewe konjunksiemarkers deur die studiepulasie (Afrikaanssprekende eerstejaarstudente) gebruik is, die frekwensie in die gebruik daarvan, asook die wyse waarop dit gebruik is. Die data-analise het vier fases behels, naamlik (1) 'n handanalise deur die navorser, (2) 'n hoofanalise met behulp van WordSmith 5, (3) evaluering van die skryfstukke deur drie onafhanklike nasieners, en (4) 'n korrelasie-analise tussen Fase 2 en Fase 3.

In Hoofstuk 6 word die ontleding van die data gerapporteer, en 'n omvattende bespreking van die resultate gegee.

HOOFSTUK 6: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk (Hoofstuk 5) is daar aangetoon dat die empiriese gedeelte van die studie binne die bestek van korpuslinguistiek plaasvind. Die metode waarvolgens die insameling van data plaasgevind het, asook die wyse waarop die analise van die data uitgevoer is, is uiteengesit. Hierdie hoofstuk fokus spesifiek op die analise van die data en die interpretasie van die statistiese resultate ten einde antwoorde op die navorsingsvrae (vgl. 1.3) te kan verskaf. Elke fase word afsonderlik hanteer deur eerstens die statistiese resultate van die betrokke fase te verskaf, gevolg deur die interpretasie daarvan.

6.2 Fase 1: Handanalise deur die navorser

Die eerste fase (Fase 1) wat 'n handanalise behels het, en die toepasbaarheid en volledigheid van die raamwerk vir analise gekontroleer het, is reeds in Hoofstuk 5 (5.7.1.1) aangebied. Daarom word slegs die resultate en interpretasies van fases twee tot vier hier gerapporteer.

6.3 Fase 2: Hoofanalise met behulp van WordSmith 5

Tydens die hoofanalise is daar gekyk of Afrikaanssprekende eerstejaarstudente argumentatiewe konjunksiemarkers aanwend volgens die onderskeie funksionele kategorieë soos vervat in Bylaag A. Hierdie fase het 'n klassifikasieproses behels waar al die argumentatiewe konjunksiemarkers wat deur die studiepopulasie gebruik is, binne teksverband met behulp van WordSmith 5 ontleed is.

Elke soekterm (woord/frase) in die verfynde indeling (Bylaag A) is uit die korpus met behulp van WordSmith 5 se *Concord*-funksie onttrek. Die totale aantal kere wat elke soekterm oor al drie die dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) in die totale korpus voorgekom het, is aangeteken. Hierna is elke konkordansiereël waarin 'n betrokke soekterm voorgekom het, bestudeer, ten einde die plasing daarvan in elke kategorie van die tabel in Bylaag A te kontroleer.

Uit hierdie kontrole het dit geblyk dat sommige van die soekterme meerduidelig is. Alhoewel meerduidelige items reeds in Tabel 4.3 en Bylaag A met 'n * (asterisk) aangedui is, het dit uit die konkordansiereëls geblyk dat van hierdie soekterme oor meer as twee of selfs drie kategorieë behoort te strek. Verder het dit ook geblyk dat daar selfs meer soekterme is wat meerduidelig is,

as wat aanvanklik vermoed is, en in die twee tabelle aangedui is. Dit het beteken dat daar by die meerduidige items 'n volledige klassifikasie onderneem moes word om al die soekterme in die korrekte subkategorieë van die analise te plaas. In gevalle waar die soekterm meerduidig was, moes daar dus vasgestel word of dit by die data ingesluit of uitgesluit moes word. In sommige gevalle kon hierdie insluiting of uitsluiting nie net uit 'n enkele konkordansiereël bepaal word nie, maar moes die hele teks oopgemaak word omdat die betekenisfunksie van sekere soekterme oor meer as een sin, of selfs oor paragrawe heen vasgestel moes word.

In gevalle waar van die soekterme hoë gebruiksfrekwensies gehad het, en dus baie in die korpus voorgekom het, het hierdie klassifikasie aan die hand van steekproewe plaasgevind (6.3.1). Die hoëfrekwensiewoorde is op dieselfde wyse as al die ander argumentatiewe konjunksiemerkers geklassifiseer, behalwe die woord *of* wat afsonderlik hanteer moes word (vgl. 6.3.2). Die klassifikasieproses het oor 'n tydperk van agt maande gestrek. Uit die klassifikasie van die soekterme is die onderstaande tabel (Tabel 6.1) saamgestel wat gedien het as finale raamwerk vir analise. In die tabel is die verskillende argumentatiewe konjunksiemerkers, net soos by Tabel 4.3 en die verfynde weergawe daarvan (Bylaag A), onder dieselfde kategorieë ingedeel. Hierna is die aantal kere (waarvan reeds in par. 2 van hierdie afdeling melding gemaak is) wat elke argumentatiewe konjunksiemerker in die inleidende, inhoudelike en slotgedeeltes van die skryfstukke gebruik is, aangeteken. Op hierdie wyse kon daar vasgestel word watter merkers baie, min, of selfs glad nie deur die studiepopulasie gebruik is nie, en ook by watter soekterme die steekproewe moes plaasvind.

Hierna is die wyse waarop elke merker gebruik is, bestudeer, ten einde die funksie wat dit in die korpus vervul, vas te stel. Sodoende kon die merkers wat nie funksioneel gebruik is nie, uit die korpus verwyder word, en slegs die frekwensies van die merkers wat wel funksioneel gebruik is, bepaal word. Verder kon die merkers wat meerduidig was in hulle onderskeie kategorieë opgeneem word, ten einde die korrekte frekwensie daarvan in elke kategorie te bepaal.

Argumentatiewe konjunksiemerke	Aantal in inleiding, inhoudelike gedeelte en slot	Funksie van argumentatiewe konjunksiemerker in die korpus	Enkele voorbeelde van argumentatiewe konjunksiemerkers wat nie by die klassifikasie ingesluit behoort te word nie. (Die voorbeeldsinne is direk uit die korpus onttrek, en geen aanpassings ten opsigte van woordorde, spelfoute, ens. is gemaak nie. Daar word wel van vetdruk en/of onderstreping gebruik gemaak)
Kategorie 1: Voorwaardelikhedsmerkers			
alvorens	3	<i>Alvorens</i> bly in kategorie 1	
anders	129	<i>Anders</i> kan bo en behalwe 'n voorwaardelikhedsfunksie ook 'n begrondingsfunksie en teenstellende funksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorieë 3 en 6. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word gevalle waar <i>anders</i> 'n pleksaanduidende funksie vervul, of waar dit slegs 'n entiteit of 'n proses by wyse van vergelyking probeer aandui, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie.	• Nêrens anders kan jy daai tipe rente op geld verdien nie, met in agneming van die hoeveel tyd en energie wat jy in daai belegging sit. • Wat maak vandag anders as vyftig jaar gelede?
andersins	8	<i>Andersins</i> vervul in die korpus slegs 'n teenstellende funksie. Daarom word dit slegs in kategorie 6 opgeneem.	
as	3927	As kan bo en behalwe 'n voorwaardelikhedsfunksie ook 'n begrondingsfunksie en 'n teenstellende funksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorieë 3 en 6. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word gevalle waar <i>as</i> 'n tydsaanduidende funksie of hoedanighedsfunksie vervul, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie	• Of hulle maak die kamer deur toe en is so skaars soos hoendertande, want hulle kom net uit die kamer as hulle kos kom eet. • <u>Jy as ouer</u> word kwaad as jou kind sit en mxit in jou geselsskap
behalwe as	0	<i>Behalwe as</i> kom nie in die korpus voor nie.	

dan	966	<i>Dan</i> kan bo en behalwe 'n voorwaardelikheidsfunksie ook 'n opeenvolgende en 'n teenstellende funksie vervul. Daarom word dit ook in kategorieë 5 en 6 opgeneem. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word gevalle waar <i>dan</i> 'n tydsaanduidende funksie of slegs 'n aaneenskakelende funksie vervul, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	• Mense gaan nie eers meer na 'n supermark om inkopies te doen nie, hulle bestel sommer alles wat hulle wil hê deur die internet en dan word dit by hulle huise afgelewer. • Dit is glad nie goedkoop om sommer net so vinnig n huis te gaan koop nie. Dan is dit nogals 'n ingewikeld en langdurige proses ook.
in daardie geval	1	<i>In daardie geval</i> word in die korpus nie as 'n voorwaardelikheidsmerker gebruik nie. Aangesien dit gebruik word om na 'n bepaalde toestand/situasie te verwys, word dit slegs in kategorie 2 opgeneem.	
in die geval	46	<i>In die geval</i> kan bo en behalwe vir sy voorwaardelikheidsfunksie ook gebruik word om na 'n bepaalde toestand/situasie te verwys. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 2.	
in geval van	3	<i>In geval van</i> kan bo en behalwe vir sy voorwaardelikheidsfunksie ook gebruik word om na 'n bepaalde toestand/situasie te verwys. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 2.	
in hierdie geval	10	<i>In hierdie geval</i> kan bo en behalwe vir sy voorwaardelikheidsfunksie ook gebruik word om na 'n bepaalde toestand/situasie te verwys. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 2.	
indien	284	<i>Indien</i> bly in kategorie 1. In gevalle waar <i>indien</i> nie 'n voorwaardelikheidsfunksie vervul nie, maar eerder 'n tydsaanduidende funksie of 'n werkwoordelike funksie het, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	• Mediese fondse is 'n tipe versekering waar die fonds borg staan vir jou mediese risiko teen 'n premie, dus neem hulle die finansiële risiko oor indien jy in 'n mediese ongeval beland. • Vir hierdie probleme is daar wel liggame

soos die HSPCSA (Health Professions Council of South Africa) en CMS (Council for Medical Schemes) waarby lede van die publiek klagtes kan indien oor probleme met mediese fondse en hospitale.

met die dat	0	<i>Met die dat</i> kom nie in die korpus voor nie.
met dien verstande	0	<i>Met dien verstande</i> kom nie in die korpus voor nie.
mits	13	<i>Mits</i> bly in kategorie 1.
op die voorwaarde dat	0	<i>Op die voorwaarde dat</i> kom nie in die korpus voor nie.
op voorwaarde dat	3	<i>Op voorwaarde dat</i> bly in kategorie 1.
solank	26	<i>Solank</i> kan bo en behalwe 'n voorwaardelikheidsfunksie ook op tyd binne 'n genoemde tyd dui (d.w.s. tydsaanduidend wees). Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word gevalle waar <i>solank</i> 'n tydsaanduidende funksie vervul, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.
tensy	11	<i>Tensy</i> bly in kategorie 1.
voordat	97	<i>Voordat</i> kan bo en behalwe 'n voorwaardelikheidsfunksie ook 'n tydsaanduidende funksie vervul. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word <i>voordat</i> as 'n opeenvolgingsmerker beskou, en daarom ook in kategorie 5 opgeneem. In gevalle waar <i>voordat</i> nie 'n voorwaardelikheid- of opeenvolgende funksie vervul nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.

- Ouma kan maar die slagding se afval **solank** in die oond sit en ons glo dit sal gaar wees met ons aankoms daar, na middag.

- Saans **voordat** ons sou ry is die roete bestudeer en sekuur uitgewerk.

wanneer	513	<i>Wanneer</i> kan bo en behalwe 'n voorwaardelikheidsfunksie ook 'n tydsaanduidende funksie vervul. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word <i>wanneer</i> as 'n opeenvolgingsmerker beskou, en daarom ook in kategorie 5 opgeneem. In gevalle waar <i>wanneer</i> nie 'n voorwaardelikheid- of opeenvolgende funksie vervul nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	• Wanneer ons die laaste dertig kilometer se kronkel stofpad, van Laiingsburg na Plathuis, deur die bossie-en klipkoppies van die Klein-Karoo vat, is dit Tannie Kitty, by Prinsrivier se kloof, wat eerste ons stofstreep in die leegte sien verbytrek.

Kategorie 2: Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers

gegewe	10	<i>Gegewe</i> kan gebruik word om die eienskappe en/of toestand van die situasie of verskynsel onder bespreking te verskaf, maar ook op die bekendheid van bepaalde inligting of feite dui. Daarom word dit ook opgeneem in kategorieë 2 en 8. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word die gevalle waar <i>gegewe</i> as 'n sterk verlede deelwoord gebruik word, of op 'n vooraf bepaaldheid/vasgesteldheid dui, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	• My stelling dat depressie en uitbranding nie 'n teken van swakkheid is nie, ondersteun ek nogsteeds na aanleiding van die gegewe inligting. • Volgens Inside the Human Body kan daar op enige gegewe tydstip ongeveer 10-15 persent van mense in die land ly aan 'n gematigde depressiewe toestand en 2-3 persent aan ernstige depressie.
in ander opsigte	0	<i>In ander opsigte</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in daardie opsig	1	<i>In daardie opsig</i> bly in kategorie 2.	
in die lig van	3	<i>In die lig van</i> bly in kategorie 2.	
in die omstandighede	0	<i>In die omstandighede</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in die opsig	4	<i>In die opsig</i> bly in kategorie 2.	
in hierdie opsig	2	<i>In hierdie opsig</i> bly in kategorie 2.	

na aanleiding van	22	<i>Na aanleiding van</i> kan bo en behalwe 'n omstandigheid-/gesteldheidsfunksie ook 'n begrotingsfunksie vervul, en word daarom ook opgeneem in kategorie 3.
onder daardie omstandighede	0	<i>Onder daardie omstandighede</i> kom nie in die korpus voor nie.
onder die omstandighede	0	<i>Onder die omstandighede</i> kom nie in die korpus voor nie.
onder hierdie omstandighede	0	<i>Onder hierdie omstandighede</i> kom nie in die korpus voor nie.
te wyte aan	3	<i>Te wyte aan</i> kan ook 'n omstandigheid-/gesteldheidsfunksie verrig, maar word in die korpus as redegewend gebruik, en word daarom slegs opgeneem in kategorie 3.

Kategorie 3: Begroning-/Redegewende merkers

aan die hand van	13	<i>Aan die hand van</i> bly in kategorie 3.
aangesien	155	<i>Aangesien</i> bly in kategorie 3.
aanvullend	3	<i>Aanvullend</i> word nie in die korpus gebruik as begrotingsmerker om aan te dui dat die skrywer bykomende inligting, redes, ens. gaan verskaf nie. Aangesien die gebruik daarvan dus nie bydra tot die argumentstruktuur nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.
addisioneel	0	<i>Addisioneel</i> kom nie in die korpus voor nie.

- Natuurlik is daar plek vir die moderne kommunikasietegnologie, maar dit moet eerder gesien word as 'n hulpmiddel en **aanvullend** tot goeie verhoudings.

addisionele	12	<i>Addisionele</i> word in die korpus gebruik, maar nie om aan te dui dat die skrywer bykomende inligting gaan verskaf nie. Aangesien dit eerder as 'n byvoeglike bepaling gebruik word en nie as 'n begrotingsmerker nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie.	Jy moet dus 'n addisionele <u>belegging</u> hê om inflasie uit te skakel.
afgesien daarvan	0	<i>Afgesien daarvan</i> kom nie in die korpus voor nie.	
afgesien hiervan	1	<i>Afgesien hiervan</i> word nie in die korpus as begrotingsmerker gebruik nie, maar as 'n teenstellende merker en daarom word dit in kategorie 6 opgeneem.	
afgesien van	4	<i>Afgesien van</i> word in die korpus slegs as 'n teenstellende merker gebruik, en daarom word dit in kategorie 6 opgeneem.	
ander voorbeelde	2	<i>Ander voorbeelde</i> bly in kategorie 3.	
anders genoem	0	<i>Anders genoem</i> kom nie in die korpus voor nie.	
anders gestel	0	<i>Anders gestel</i> kom nie in die korpus voor nie.	
as 'n reël	0	<i>As 'n reël</i> kom nie in die korpus voor nie.	
as konkrete voorbeeld	0	<i>As konkrete voorbeeld</i> kom nie in die korpus voor nie.	
as toeligting	0	<i>As toeligting</i> kom nie in die korpus voor nie.	
as 'n voorbeeld	3	<i>As 'n voorbeeld</i> bly in kategorie 3.	

benewens	3	<i>Benewens</i> kan bo en behalwe 'n begrondingsfunksie ook 'n teenstellende/kontrasterende funksie vervul. Daarom word dit ook in kategorie 6 opgeneem. <i>Benewens</i> kan ook 'n aaneenskakelende funksie hê (m.a.w. die betekenis van <i>asook</i> vervul) wat dan nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingeluit word nie. Uit die korpus blyk dit dat <i>benewens</i> nie as aaneenskakelend gebruik word nie, en daarom word al drie hierdie voorbeelde behou.	
beweer	44	<i>Beweer</i> bly in kategorie 3. In gevalle waar <i>beweer</i> gebruik word om na ongedefinieerde bronne te verwys, m.a.w. waar <i>hulle</i> nie anafories gebruik word nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	
bewys	217	Hier word spesifiek gekyk of <i>bewys</i> na eksterne bronne van inligting (persone, artikels, navorsing, statistiek, boeke, ens.) verwys, of gebruik word om 'n vooruitskouing en/of terugskouing na redes ens. te gee (d.w.s. of dit funksioneel gebruik word op die vlak van oorhoofse teksorganisasie). In gevalle waar <i>bewys</i> gebruik word om na ongedefinieerde bronne te verwys (deur die gebruik van <i>party</i> , <i>sommiges</i> , <i>mense</i> , en die nie-anaforiese gebruik van <i>hy</i> , <i>sy</i> en <i>hulle</i>), of waar dit nie op die skrywer se plan van bewysvoering dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	• Wanneer sy gebel het en navraag gedoen het was hulle antwoord maar hulle het die eise nooit ontvang nie, nieteenstaande die feit dat sy met die <u>faks</u> bewys voor haar gesit het. • So my argument word bewys elke dag deur klomp verskillende fases waar afrikaanse taal gebruik word.
boonop	25	<i>Boonop</i> bly in kategorie 3.	

bowendien	0	<i>Bowendien</i> kom nie in die korpus voor nie.	
buiten	8	<i>Buiten</i> bly in kategorie 3.	
buitendien	5	<i>Buitendien</i> bly in kategorie 3.	
by wyse van illustrasie	0	<i>By wyse van illustrasie</i> kom nie in die korpus voor nie.	
bygenoem	0	<i>Bygenoem</i> kom nie in die korpus voor nie.	
bygesê	1	<i>Bygesê</i> bly in kategorie 3.	
bykomend	0	<i>Bykomend</i> kom nie in die korpus voor nie.	
byvoorbeeld	135	<i>Byvoorbeeld</i> en <i>bv.</i> bly in kategorie 3.	
<i>bv.</i>	159		
daardeur	20	<i>Daardeur</i> kan bo en behalwe 'n begrondingsfunksie ook 'n bepaalde handeling aandui of 'n plekaanduidende funksie vervul. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word <i>daardeur</i> wat nie as begrondend/redegewend gebruik word nie, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	Mediese fondse kan dalk hulle koerse af bring en daardeur meer lidmate werf in plaas daarvan om lede te verloor as gevolg van hoë koerse.
daarom	260	<i>Daarom</i> bly in kategorie 3.	
daaronder	14	<i>Daaronder</i> kan ook 'n plekaanduidende funksie vervul. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word <i>daaronder</i> wat nie as begrondingsmerker gebruik word nie, maar as 'n plekaanduidende merker, nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit	Sy draf onmiddellik van haar voorstoep waar sy op uitkyk gestaan het, na die voorhuis. Hier sit die handslinger telefoon teen die muur, met 'n gemaklike stoel daaronder.

		nie.	
derhalwe	4	<i>Derhalwe</i> bly in kategorie 3.	
deurdat	21	<i>Deurdat</i> bly in kategorie 3.	
die rede	103	Hier word spesifiek gekyk na die aanvoer van verduidelikings en/of verklarings van bepaalde handeling/optredes. Verder word ook gekyk of die gebruik daarvan funksioneel is op die oorhoofse vlak van teksorganisasie, m.a.w. of dit gebruik word om die argumentstruktuur vooruit te loop deurdat die skrywer aandui dat hy later in die teks 'n poging gaan aanwend om uitsluitel te verskaf.	
dienooreenkomstig	0	<i>Dienooreenkomstig</i> kom nie in die korpus voor nie.	
dit beteken (nie)	66	<i>Dit beteken (nie)</i> bly in kategorie 3.	
dit is tipies	0	<i>Dit is tipies</i> kom nie in die korpus voor nie.	
dit sluit in	7	<i>Dit sluit in</i> bly in kategorie 3.	
dit veronderstel	1	Hier word spesifiek gekyk na verduidelikings en/of herformulerings wat deur die skrywer gemaak word, ten einde bepaalde aspekte op 'n duideliker wyse aan die leser voor te hou. In die korpus word <i>dit veronderstel</i> egter nie op hierdie wyse gebruik nie, en daarom nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Afrikaanse mense is beslis nie lojaal aan hulle taal nie, hulle het nie genoegsame respek vir hulle taal nie, want hulle gebruik dit nie in die suiwer vorm <u>waarin dit veronderstel is om gebruik te word</u> nie
dit wil sê	20	<i>Dit wil sê</i> bly in kategorie 3.	
dui aan	4	<i>Dui aan</i> bly in kategorie 3.	

ensovoorts	37	<i>Ensovoorts en ens.</i> bly in kategorie 3.	
ens.	133		
gewoonlik	114	Hier word spesifiek gekyk of <i>gewoonlik</i> verwys na algemene aannames en sienings rakende bepaalde sake of omstandighede. In die geval waar hierdie algemene aannames en sienings 'n subjektiewe oordeel/uitspraak van die skrywer blyk te wees, of op 'n algemene geneigdheid onder bepaalde omstandighede dui, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie. Die subjektiewe gebruik van <i>gewoonlik</i> kan ook gelykgestel word aan meeste van die tyd, die frekwentatiewe subkategorie van tydsaanduiding, en daarom word dit nie by die klassifikasie ingesluit nie.	- Die mense wat gewoonlik net in hul gemakzone bly van rekenaar en selfoon kommunikasie, is gewoonlik die mense met baie min selfvertroue. - Indien iemand met 'n geliefde wou kommunikeer is daar 'n brief gerig, en daar is gewoonlik teruggekom-munikeer deur middel van 'n brief.
hierbenewens	0	<i>Hierbenewens</i> kom nie in die korpus voor nie.	
hierby	3	Hier word spesifiek gekyk of <i>hierby</i> gebruik word om aan te toon dat die skrywer op bepaalde redes, bewyse, ens. gaan uitbrei ter ondersteuning daarvan. In die korpus vervul <i>hierby</i> eerder 'n bywoordelike funksie en nie 'n begrotingsfunksie, en daarom word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	En soos niksvermoedende slawe pas ons getrou hierby aan in die waan dat ons die "suiwer" wetenskap dien.
hierby kom nog	0	<i>Hierby kom nog</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in ander woorde	2	<i>In ander woorde</i> bly in kategorie 3.	
in die algemeen	10	<i>In die algemeen</i> bly in kategorie 3.	
in die meeste gevalle	7	<i>In die meeste gevalle</i> bly in kategorie 3.	

in die reël	4	<i>In die reël</i> bly in kategorie 3.	
kragtens	0	<i>Kragtens</i> kom nie in die korpus voor nie.	
meen/gemeen	46	<i>Meen</i> kan bedoeling uitdruk (meen > beteken), maar dit kan ook 'n vermoede of oordeel uitdruk. In hierdie kategorie word spesifiek gekyk of meen/gemeen na eksterne bronne van inligting (spesifieke persone/navorsers, artikels, ens.) verwys, en dus gebruik word om vermoede of oordeel uit te druk. In gevalle waar <i>meen/gemeen</i> gebruik word om na ongedefinieerde bronne te verwys, m.a.w. waar party, sommiges, en mense gebruik word, of waar hy, sy en hulle nie as anaforiese gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksie-merkers ingesluit nie. In gevalle waar <i>meen</i> gebruik word om bedoeling uit te druk, word dit ook in hierdie kategorie opgeneem aangesien dit 'n grondingsfunksie vervul.	
meestal	68	Hier word spesifiek gekyk of <i>meestal</i> na aspekte verwys wat oor die algemeen in die samelewing as waar aanvaar word. In die geval waar die gebruik daarvan slegs 'n subjektiewe oordeel/uitspraak van die skrywer blyk te wees, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksie-merkers ingesluit nie. Die subjektiewe gebruik van <i>meestal</i> kan ook gelykgestel word aan <i>meeste van die tyd</i> , die frekwentatiewe subkategorie van tydsaanduiding, en daarom word dit nie by die klassifikasie ingesluit nie.	"Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie", die woorde wat meestal deur ons ouer geslag mense gehoor word, die geslag van letterkunde en poësie, of so dink hulle.
meeste van die tyd	12	Hier word spesifiek gekyk na redes, voorbeelde, ens. wat die skrywer van mening is <i>meeste van die tyd</i> in die omstandighede/situasie of verskynsel	Daar is meeste van die tyd 'n oorsaak van depressie en uitbranding (Sarie,

		onder bespreking geld, en ook uitstaan bo die ander redes en voorbeelde wat reeds genoem is. In die gevalle waar dit nie vir hierdie doel gebruik word nie, of waar dit 'n tydsaanduidende funksie vervul, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Yolandi, July 06, 2009).
meld dat	0	<i>Meld dat</i> kom nie in die korpus voor nie.	
met ander woorde	24	<i>Met ander woorde</i> bly in kategorie 3.	
met verwysing na	2	<i>Met verwysing na</i> bly in kategorie 3.	
'n voorbeeld hiervan	9	<i>'n Voorbeeld hiervan</i> bly in kategorie 3.	
na aanleiding van	22	<i>Na aanleiding van</i> kan ook die funksie van 'n omstandigheid-/gesteldheidsmerker vervul, en word daarom ook opgeneem in kategorie 2.	
naamlik	76	<i>Naamlik</i> bly in kategorie 3.	
nog bewyse	2	<i>Nog bewyse</i> bly in kategorie 3.	
nog 'n voorbeeld	14	<i>Nog 'n voorbeeld</i> bly in kategorie 3.	
nog voorbeelde	1	<i>Nog voorbeelde</i> bly in kategorie 3.	
normaalweg	12	<i>Normaalweg</i> bly in kategorie 3.	
om een of ander rede	0	<i>Om een of ander rede</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om hierdie rede	4	<i>Om hierdie rede</i> bly in kategorie 3.	

om 'n voorbeeld te noem	1	<i>Om 'n voorbeeld</i> te noem bly in kategorie 3.	
om te illustreer	0	<i>Om te illustreer</i> kom nie in die korpus voor nie.	
omdat	812	<i>Omdat</i> bly in kategorie 3.	
omrede	32	<i>Omrede</i> bly in kategorie 3.	
onder andere	49	<i>Onder andere</i> bly in kategorie 3.	
onder meer	3	<i>Onder meer</i> bly in kategorie 3.	
oor die algemeen	24	<i>Oor die algemeen</i> bly in kategorie 3.	
sê/gesê	529	Hier word spesifiek verwys na eksterne bronne van inligting (kenners, navorsers, ens.) se menings, bevindinge, ens. Verder word hier gekyk of <i>sê/gesê</i> gebruik word om byvoorbeeld die argumentstruktuur te organiseer of om 'n vooruitskousing daarvan te verskaf. In gevalle waar <i>sê/gesê</i> nie na eksterne bronne verwys nie (m.a.w. waar daar gebruik gemaak word van party, sommiges en mense, of waar hy, sy en hulle nie anafories gebruik word nie), of nie 'n funksie vervul op die vlak van oorhoofse teksorganisasie nie, of waar dit ongedefinieerd gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	• Sê nou vir my, is hierdie kommunikasietegnologie nie die groot rede dat ons ons gemaklike leefwyse laat vaar het, en totaal antisosiaal geraak het nie? • <u>Om te sê</u> hierdie stelling is waar sal nie volgens my korrek wees nie.
sodat	206	<i>Sodat</i> bly in kategorie 3.	
sodoende	96	<i>Sodoende</i> bly in kategorie 3.	
soos	1362	Hier word slegs die woord <i>soos</i> onttrek sodat dit	• Daar sal drasties moet ingegryp word om

aan die hand van al die gespesialiseerde woordgroepe geklassifiseer kan word. Uit die korpus blyk dit dat soos hoofsaaklik 'n begronding/redegewende funksie vervul, maar ook 'n beklemtoningsfunksie het wanneer die skrywer terug verwys na sekere aspekte/sake wat reeds in die argument genoem is. Om hierdie rede word dit ook opgeneem in kategorie 7. In gevalle waar vergelykings gebruik word, maar hierdie vergelykings nie bydra tot die begronding van die argument nie (bv. so skaars soos hoendertande wat vaste vergelykings is), of waar dit met nes vervang kan word en dus 'n bywoordelike funksie vervul, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.

ons taal te red. Want voor ons, ons oë uit vee is dit so skaars soos hoendertande.

- So het die kinders ook agter gekom dat hul kan praat **soos** hulle wil, se wat hulle wil vir wie hulle wil en geen respek hoef getoon te word vir ouer mense nie en ook geen skaamte vir dit wat by hulle monde uitkom nie.
- Alle Suid-Afrikaners weet dat groente en vrugte deesdae al mooier lyk, 'n langer raklewe het en al meer proe **soos** reeds gekoude kougom.

staaf

45

Staaf bly in kategorie 3. Hier word spesifiek gekyk of bewys na eksterne bronne van inligting (persone, artikels, navorsing, statistiek, boeke, ens.) verwys, of gebruik word om 'n vooruitskouing en/of terugskouing na redes ens. te gee (d.w.s. funksioneel gebruik word op die vlak van oorhoofse teksorganisasie).

talle ander

10

Talle ander bly in kategorie 3.

te wete

2

Te wete vervul nie in die korpus 'n begrondingsfunksie nie, maar word gebruik om die inwin van kennis aan te dui. Aangesien dit dus nie hier as 'n begrondingsmerker in die argument gebruik word nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.

- Dit sorg dat mense meer van mekaar **te wete** kom, want hierdie kommunikasiemetodes is vinnig, gerieflik en relatief goedkoop in vergelyking met ander kommunikasiemetodes.

ter beskrywing	0	<i>Ter beskrywing</i> kom nie in die korpus voor nie.	
ter illustrasie	4	<i>Ter illustrasie</i> bly in kategorie 3.	
ter ondersteuning	0	<i>Ter ondersteuning</i> kom nie in die korpus voor nie.	
ter verduideliking	0	<i>Ter verduideliking</i> kom nie in die korpus voor nie.	
toon aan dat	4	<i>Toon aan dat</i> bly in kategorie 3.	
van mening	35	<i>Van mening</i> kan bo en behalwe 'n begrondingsfunksie ook 'n teenstellende/ kontrasterende funksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 6.	
vele ander	13	<i>Vele ander</i> bly in kategorie 3.	
vele meer	42	<i>Vele meer</i> bly in kategorie 3.	
verder	131	<i>Verder</i> kan ook verwyderdheid, afstand of gevorderdheid aandui. In gevalle waar <i>verder</i> nie as begrondingsmerker in die argument gebruik word om aan te dui dat bykomende inligting verskaf gaan word nie, of dat sekere inligting eers heelwat later in die argument gaan volg nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie.	• 'n Boodskap oor die selfoon beteken nie naastenby so baie soos 'n drukkie nie, hoe verder die mense van mekaar wegdryf en hoe minder mense doeltreffend kan kommunikeer, hoe groter raak ons dilemma.
verdere bewyse (hiervan)	1	<i>Verdere bewyse (hiervan)</i> bly in kategorie 3.	
verdere bewyse daarvan	0	<i>Verdere bewyse daarvan</i> kom nie in die korpus voor nie.	
volgens	398	Hier word spesifiek verwys na eksterne bronne van	

inligting (byvoorbeeld kenners en navorsers) se menings en bevindinge, en ander bronne van inligting wat as begrondend en/of redegewend optree. In gevalle waar *volgens* nie op hierdie wyse gebruik word nie, of waar dit op die subjektiewe mening van die skrywer dui, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie.

voorts 2 *Voorts* bly in kategorie 3.

want 576 *Want* bly in kategorie 3.

Kategorie 4: Skrywergesentreerde merkers

ek	1352	<i>Ek</i> bly in kategorie 4. In gevalle waar <i>ek</i> nie direk na die skrywer verwys nie, of waar <i>ek</i> in 'n direkte aanhaling vanuit ander bronne kom, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie.	• Ons gun onself nie meer "ek" tyd nie • Denis Beckett van The Star het op 20 Januarie 1994 gesê: "Dis eienaardig...Ek kry nooit kans om Afrikaans te praat nie omdat die Boere na Engels oorskakel vinniger as wat jy Freek Robinson kan sê."
my	741	<i>My</i> bly in kategorie 4. Vervul in die korpus slegs 'n skrywergesentreerde funksie.	
myns insiens	8	<i>Myns insiens</i> bly in kategorie 4.	
ons	3876	Alhoewel <i>ons</i> ook 'n skrywergesentreerde merker is, word hier slegs gefokus op die gebruik van die enkelvoud (<i>ek</i>) daarvan, omdat hierdie studie gemoeid is met individuele skrywers se argumente. Voorts het <i>ons</i> ook allerlei generiese gebruike (byvoorbeeld <i>ons</i> taal, <i>ons</i> universiteit) wat geensins verband hou met skrywerstem nie. <i>Ons</i> word om hierdie redes nie by die klassifikasie van argumentatiewe	

konjunksiemerker ingesluit nie.

Kategorie 5: Opeenvolgingsmerkers

dan	966	<i>Dan</i> kan bo en behalwe 'n opeenvolgingsfunksie ook 'n voorwaardelikheidsfunksie (vgl. kategorie 1), 'n teenstellende, tydsaanduidende en aaneenskakelende funksie vervul. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word <i>dan</i> slegs in kategorieë 1, 5 en 6 opgeneem. In gevalle waar <i>dan</i> nie as voorwaardelikheidsmerker (kategorie 1) gebruik word nie, of waar daar na tyd anders as slegs die opeenvolging (kategorie 5) van byvoorbeeld standpunte en voorbeelde verwys word, of waar dit nie 'n teenstelling inlei nie (kategorie 6), of waar dit slegs 'n aaneenskakelende funksie vervul, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	• Mense ervaar haat of vrees teenoor ander kulture en neem dan wraak deur die kriminele element uit te oefen- hulle val mense aan en maak hulle opsetlik dood. • Daar bestaan selfs kompetisies vir jong entrepreneurs. Dan is daar die 2010 sokker wêreld beker wat geleenthede aan baie jong entrepreneurs verskaf.
derdens	7	<i>Derdens</i> bly in kategorie 5.	
eerste	160	Hier word spesifiek gefokus op die argumentstruktuur. In gevalle waar <i>eerste</i> nie op die beginpunt van die argument of op die begin van die opnoeming van voorbeelde, bewyse, ens. dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	• 'n Verdere strategie wat Coert Coetzee gebruik is om 'n eerste eiendom wat aangekoop word deur die gebruikmaking van die bank se fondse uit te verhuur.
eerstens	55	<i>Eerstens</i> bly in kategorie 5.	
hieropvolgend	0	<i>Hieropvolgend</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in die derde plek	0	<i>In die derde plek</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in die eerste plek	12	Hier word spesifiek gefokus op die argumentstruktuur. In gevalle waar <i>in die eerste plek</i> nie op die beginpunt van die argument of op die begin van die opnoeming	• Dit is deesdae nie ongewoon om 'n groep jongmense bymekaar te sien waar almal besig is om op hul fone met ANDER

		van voorbeelde, bewyse, ens. dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	mense te klets nie, wat is die doel dan daarvan om in die eerste plek bymekaar te kom!
in die tweede plek	0	<i>In die tweede plek</i> kom nie in die korpus voor nie.	
laaste	57	Hier word spesifiek gefokus op die argumentstruktuur. In gevalle waar <i>laaste</i> nie op die eindpunt van die argument of op die einde van die opnoeming van voorbeelde, bewyse, ens. dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	Die laaste <u>plaas</u> wat ons verbygaan, is my pa se swaer, Kobus by Kromkloof, langs die Touwrvier.
laastens	21	<i>Laastens</i> bly in kategorie 5.	
tweede	81	Hier word spesifiek gefokus op die argumentstruktuur. In gevalle waar <i>tweede</i> nie op die volgorde van die argument of op die volgorde van die opnoeming van voorbeelde, bewyse, ens. dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	Dus het party annaliste gesê dat Suid-Afrika 'n ontwikkelde land na die einde van die tweede <u>halfte van die een-en-twintigste eeu</u> kan wees.
tweedens	24	<i>Tweedens</i> bly in kategorie 5.	
vervolgens	15	<i>Vervolgens</i> bly in kategorie 5.	
volgende	191	Hier word spesifiek gefokus op die argumentstruktuur. In gevalle waar <i>volgende</i> nie op die volgorde van die argument of op die volgorde van die opnoeming van voorbeelde, bewyse, ens. dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	Die mens het dus heeltemal antisosiaal geword en dit as gevolg van die moderne kommunikasietegnologie. Waarheen gaan dit volgende? Waar gaan dit ooit ophou?

Kategorie 6: Toegewende/teenstellende merkers

aan die ander kant	17	<i>Aan die ander kant</i> bly in kategorie 6.

afgesien daarvan	0	<i>Afgesien daarvan</i> kom nie in die korpus voor nie.
afgesien hiervan	1	<i>Afgesien hiervan</i> bly in kategorie 6.
afgesien van	4	<i>Afgesien van</i> bly in kategorie 6.
alhoewel	176	<i>Alhoewel</i> bly in kategorie 6.
alternatief	7	<i>Alternatief</i> bly in kategorie 6.
alternatiewelik	1	<i>Alternatiewelik</i> bly in kategorie 6.
ander meen	1	<i>Ander meen</i> bly in kategorie 6.
ander sal sê	1	<i>Ander sal sê</i> bly in kategorie 6.
benewens	3	<i>Benewens</i> kan bo en behalwe 'n toegewende/teenstellende funksie ook 'n begrondingsfunksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 3.
buiten	8	<i>Buiten</i> bly in kategorie 6.
daarenteen	4	<i>Daarenteen</i> bly in kategorie 6.
daarteenoor	5	<i>Daarteenoor</i> bly in kategorie 6.
desnieteenstaande	0	<i>Desnieteenstaande</i> kom nie in die korpus voor nie.
desondanks	0	<i>Desondanks</i> kom nie in die korpus voor nie.
dienooreenkomstig	0	<i>Dienooreenkomstig</i> kom nie in die korpus voor nie.
die teenargument	2	<i>Die teenargument</i> bly in kategorie 6.
eerder	302	<i>Eerder</i> kan bo en behalwe 'n toegewende/teenstellende funksie ook 'n

		beklemtoningsfunksie vervul waar die skrywer terugverwys na inligting, bewyse, ens. waarvan daar reeds melding gemaak is (Soos eerder aangedui...). Daarom word dit ook in kategorie 7 opgeneem.	
egter	323	<i>Egter</i> bly in kategorie 6, aangesien dit in alle gevalle altyd 'n teenstellende funksie behoort te vervul (vgl. HAT, 2005:205; Jordaan, 2014:53). In gevalle waar <i>egter</i> nie as 'n teenstellende merker gebruik word nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie omdat dit nie bydra tot die argumentstruktuur nie. Indien <i>egter</i> en <i>maar</i> in dieselfde sin gebruik word, word slegs een van die twee getel aangesien dit dieselfde teenstellende funksie vervul.	In vandag se lewe ondervind ons dat die jonger geslag voel dat hulle sonder mediese fondse kan klaarkom. Daar steek egter waarheid hierin, maar 'n mens kan slegs vir 'n sekere fase in jou lewe sonder 'n mediese fonds klaarkom.
hierbenewens	0	<i>Hierbenewens</i> kom nie in die korpus voor nie.	
hierteenoor	3	<i>Hierteenoor</i> bly in kategorie 6.	
hoewel	19	<i>Hoewel</i> bly in kategorie 6.	
in kontras hiermee	0	<i>In kontras hiermee</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in plaas daarvan	28	<i>In plaas daarvan</i> bly in kategorie 6.	
in plaas hiervan	0	<i>In plaas hiervan</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in plaas van	27	<i>In plaas van</i> bly in kategorie 6.	
in stryd hiermee	0	<i>In stryd hiermee</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in stryd met	0	<i>In stryd met</i> kom nie in die korpus voor nie.	
in teenstelling hiermee	4	<i>In teenstelling hiermee</i> bly in kategorie 6.	

in teenstelling met	10	<i>In teenstelling met</i> bly in kategorie 6.	
in vergelyking met	17	<i>In vergelyking met</i> bly in kategorie 6.	
in weerwil van	1	<i>In weerwil van</i> bly in kategorie 6.	
intendeel	20	<i>Intendeel</i> bly in kategorie 6.	
maar	1936	<i>Maar</i> kan bo en behalwe 'n toegewende/teenstellende funksie ook 'n versterking-/sekerheidsfunksie vervul (<i>Die stout kinders wil <u>maar</u> nie saamwerk sodat ons vroeg kan huis toe gaan nie</i>). Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 9. In gevalle waar <i>maar</i> gebruik word, <i>maar</i> nie teenstelling of versterking/sekerheid aandui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers ingesluit nie. Indien <i>maar</i> en <i>egter</i> in dieselfde sin gebruik word, word slegs een van die twee woorde in aanmerking geneem omdat dit dieselfde teenstellende funksie vervul.	• Hierdie is maar net twee koerant-opskrifte, wat dit duidelik maak dat armoede en depressie 'n reuse-probleem in Suid-Afrika is. • Mediese fonds het ook sy voordele en nadele jy moet maar self 'n besluit neem of jy mediese fonds wil beskik of nie
nietemin	3	<i>Nietemin</i> bly in kategorie 6.	
'n teenargument	0	<i>'n Teenargument</i> kom nie in die korpus voor nie.	
of	2675	<i>Of</i> bly in kategorie 6. Tydens die klassifikasie sal daar onderskei word in die gebruik van <i>of</i> tussen woorde, sinne en frases. Die rede hiervoor is dat verbindings tussen woorde en frases nie ingesluit behoort te word by frekwensietellings wanneer daar op diskoersvlak te werk gegaan word nie, omdat dit op 'n lae sinsvlak funksioneer (Van Rooy & Esterhuizen, 2011:73; vgl. ook Jordaan 2014:137). Ter wille van betroubare getalle op hoë sinsvlakgebruik word slegs verbindings tussen sinne in ag geneem.	

óf	7	<i>Óf</i> bly in kategorie 6. Tydens die klassifikasie sal daar onderskei word in die gebruik van <i>óf</i> tussen woorde, sinne en frases. Die rede hiervoor is dat verbindings tussen woorde en frases nie ingesluit behoort te word by frekwensietellings wanneer daar op diskoersvlak te werk gegaan word nie, omdat dit op 'n lae sinsvlak funksioneer (Van Rooy & Esterhuizen, 2011:73; vgl. ook Jordaan 2014:137). Ter wille van betroubare getalle op hoë sinsvlakgebruik word slegs verbindings tussen sinne in ag geneem.
ondanks	2	<i>Ondanks</i> bly in kategorie 6.
ongeag	41	<i>Ongeag</i> bly in kategorie 6.
teenoorgesteld	0	<i>Teenoorgesteld</i> kom nie in die korpus voor nie.
teenoorgestelde	14	<i>Teenoorgestelde</i> bly in kategorie 6.
ten spyte van	23	<i>Ten spyte van</i> bly in kategorie 6.
toegegee	1	<i>Toegegee</i> bly in kategorie 6.
tog	186	<i>Tog</i> kan bo en behalwe 'n toegewende/teenstellende funksie ook 'n versterkende/sekerheidsfunksie en 'n bekendheidsfunksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorieë 8 en 9. Indien <i>tog</i> op 'n subjektiewe wyse deur die skrywer gebruik word, byvoorbeeld om irritasie, verbystering of aggressie uit te druk, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.
vergeleke	4	<i>Vergeleke</i> bly in kategorie 6.
weliswaar	1	<i>Weliswaar</i> bly in kategorie 6. In die korpus blyk dit egter dat <i>weliswaar</i> nie gebruik word om toegewing

aan te dui nie, maar verwar word met 'n versterkingsmerker.

Kategorie 7: Beklemtoningsmerkers

in die besonder	1	<i>In die besonder</i> word slegs een keer in die korpus gebruik, maar nie as 'n beklemtoningsmerker nie. In hierdie geval word dit as 'n bywoord van wyse gebruik, en daarom nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	Dus kom ek tot die gevolgtrekking dat uitbranding en depressie in sekere omstandighede as 'n teken van swakheid gesien kan word, daar moet egter na elke persoon in die besonder gekyk word om dit nie 'n algemene reël te maak dat elke depressie leier swak is nie.
meer spesifiek	2	<i>Meer spesifiek</i> bly in kategorie 7.	
nogmaals	1	<i>Nogmaals</i> bly in kategorie 7.	
om akkuraat te wees	0	<i>Om akkuraat te wees</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om meer akkuraat te wees	0	<i>Om meer akkuraat te wees</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om meer spesifiek te wees	0	<i>Om meer spesifiek te wees</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om 'n voorbeeld uit te lig	0	<i>Om 'n voorbeeld uit te lig</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om spesifiek te wees	0	<i>Om spesifiek te wees</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om te herhaal	0	<i>Om te herhaal</i> kom nie in die korpus voor nie.	
spesifiek	17	<i>Spesifiek</i> bly in kategorie 7.	

veral	252	<i>Veral</i> bly in kategorie 7.	
weer	286	Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk na bepaalde inligting, voorbeelde, ens. wat die skrywer herhaal om die belangrikheid daarvan ten opsigte van sy standpunt/standpunte uit te lig. Indien <i>weer</i> enige ander funksie vervul, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	Eiendom word as 'n bate deur die finansiële instelling soos banke beskou. Aangesien bates maklik weer omgeskakel kan word in geld.
weereens	52	Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk na bepaalde inligting, voorbeelde, ens. wat die skrywer herhaal om die belangrikheid daarvan ten opsigte van sy standpunt/standpunte uit te lig. Indien <i>weereens</i> enige ander funksie vervul word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.	Die negatiewe publisiteit het 'n reuse impak op die totale grondbone bedrywe gehad, omdat verbruikersvertroue weereens gewen moes word en dit 'n lang en duursame proses is.

Kategorie 8: Bekendheidsmerkers

immers	21	<i>Immers</i> kan bo en behalwe 'n bekendheidsfunksie ook 'n versterkende/sekerheidsfunksie vervul. Daarom word dit ook in kategorie 9 opgeneem.	
mos	61	<i>Mos</i> kan bo en behalwe 'n bekendheidsfunksie ook 'n versterkende/sekerheidsfunksie vervul. Daarom word dit ook in kategorie 9 opgeneem. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of die inligting wat volg reeds bekend is of logies uit ander inligting vloei. Indien <i>mos</i> op 'n subjektiewe wyse deur die skrywer gebruik word, byvoorbeeld om irritasie, verbystering of aggressie uit te druk, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie. Let wel: <i>Mos</i> is hoofsaaklik geskik vir gebruik in	Die Afrikaanse taal is besig om uit te sterf a.g.v. die bogenoemde. Wat gaan aan met die volk? Mens moet mos trots op jou moedertaal wees. Alle Afrikaaners wil vry wees in hul taal.

		spreektaal.	
natuurlik	70	<i>Natuurlik</i> bly in kategorie 8. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of die inligting wat volg reeds bekend is of logies uit ander inligting vloe. Indien <i>natuurlik</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	• Dit is so natuurlik en skoon, ombelemmerd en uniek. • Ek sal natuurlik nooit die dae vergeet waar ek die prentjies uit die ligte en sagte papier uitgeknipt het vir skooltake nie.
onmiskienbaar	0	<i>Onmiskienbaar</i> kom nie in die korpus voor nie.	
uit die aard van die saak	3	<i>Uit die aard van die saak</i> bly in kategorie 8.	
uiteraard	3	<i>Uiteraard</i> bly in kategorie 8.	
vanselfsprekend	7	<i>Vanselfsprekend</i> bly in kategorie 8. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of die inligting wat volg reeds bekend is of logies uit ander inligting vloe. Indien <i>vanselfsprekend</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkerers ingesluit nie.	• Baie van ons Afrikaners het die gebruik van "slang" as vanselfsprekend aanvaar
voor die hand liggend	11	<i>Voor die hand liggend</i> bly in kategorie 8.	

Kategorie 9: Versterking-/sekerheidsmerkers

absoluut	10	<i>Absoluut</i> bly in kategorie 9.
beslis	86	<i>Beslis</i> bly in kategorie 9.
blykbaar	6	<i>Blykbaar</i> bly in kategorie 9.

definitief	31	<i>Definitief</i> bly in kategorie 9.	
die feit bly	21	<i>Die feit bly</i> , bly in kategorie 9.	
die feit van die saak	1	<i>Die feit van die saak</i> bly in kategorie 9.	
dit bevestig	1	<i>Dit bevestig</i> bly in kategorie 9.	
dit bewys	9	<i>Dit bewys</i> bly in kategorie 9	
dit is duidelik	16	Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of die inligting wat volg reeds bekend is of logies uit ander inligting vloei. Indien <i>dit is duidelik</i> in enige ander vorm gebruik word of binne 'n direkte aanhaling voorkom, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Helen Zille het in haar toespraak by die afrikanse taal- en kultuurvereniging gese "die hart van 'n nasie se kultuur is sy taal, dit is duidelik sigbaar vir mense binne en buite enige nasie. Vir die Franse staan die Franse taal sentraal tot hul identiteit, hul gemeenskap, hul nasie en selfs hul siel."
dit is gewis	0	<i>Dit is gewis</i> kom nie in die korpus voor nie.	
dit is logies	2	<i>Dit is logies</i> bly in kategorie 9.	
dit is 'n feit	5	<i>Dit is 'n feit</i> bly in kategorie 9.	
inderdaad	19	<i>Inderdaad</i> bly in kategorie 9.	
klaarblyklik	5	<i>Klaarblyklik</i> bly in kategorie 9. Dit blyk egter uit die korpus dat studente <i>klaarblyklik</i> wat die betekenis het van <i>duidelik blyk</i> ; <i>onmiskienbaar</i> ; <i>ongetwyfeld</i> ; <i>onteenseglik</i> ; en <i>vanselfsprekend</i> verwar met 'n weerhoudingsmerker.	

met sekerheid	8	<i>Met sekerheid</i> bly in kategorie 9. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of <i>met sekerheid</i> op die absolute sekerheid van die skrywer dui. Indien <i>met sekerheid</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerke ingesluit nie	• Geen persoon kan se hy is immuun teen die gevalle nie, want jy kan nooit met sekerheid se wanneer dit met jou gaan gebeur nie.
'n definitiewe bewys	1	<i>'n Definitiewe bewys</i> bly in kategorie 9.	
ongetwyfeld	6	<i>Ongetwyfeld</i> bly in kategorie 9. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of <i>ongetwyfeld</i> op die absolute sekerheid van die skrywer dui.	• Indien 'n mens van 'n paar geslagte na ons 'n huidige sms-boodskap moet ontrafel, sal hy ongetwyfeld dink dat dit werklik 'n onbeskaafde groep mense was wat op aarde gewoon het.
onomwonde	1	<i>Onomwonde</i> bly in kategorie 9.	
(dit is) seker	125	<i>Seker</i> kan bo en behalwe 'n sekerheidsfunksie ook 'n weerhoudingsfunksie vervul, en word daarom ook opgeneem in kategorie 10. In kategorie 9 word slegs gekyk na voorbeelde waar <i>seker</i> op die vaste oortuiging van die skrywer dui. Indien <i>seker</i> in enige ander vorm gebruik word (byvoorbeeld as 'n bevel), word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerke ingesluit nie. <i>Dit is seker</i> word in die korpus as 'n weerhoudingsmerke gebruik, en slegs opgeneem in kategorie 10.	• Maak seker die doelwitte is haalbaar.
sonder enige twyfel	4	<i>Sonder enige twyfel</i> bly in kategorie 9.	
sonder twyfel	7	<i>Sonder twyfel</i> bly in kategorie 9.	
steeds	226	<i>Steeds</i> bly in kategorie 9. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of	• Al is jy 'n volwassene is dit steeds nodig

		<i>steeds</i> daarop dui dat die skrywer oortuig is daarvan dat al sy standpunte of van sy standpunte geldig bly. Indien <i>steeds</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	om gehoorsaam te wees aan die reëls.
verseker	204	<i>Verseker</i> bly in kategorie 9. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of <i>verseker</i> op die absolute sekerheid van die skrywer dui. Indien <i>verseker</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	- Dit sou so bestuur word om te verseker dat jou geld die laagste moontlike risiko staan om verlore te gaan. Dit sou ook in 'n verskeidenheid besighede belê word. - Geboue word omvattend verseker.
Kategorie 10: Weerhoudingsmerkers			
altemit	0	<i>Altemit</i> kom nie in die korpus voor nie.	
dalk	213	<i>Dalk</i> bly in kategorie 10. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of die skrywer <i>dalk</i> gebruik om sy eie standpunte te versag. Indien <i>dalk</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Persepsies word in kulture geskep van ander kulture- <u>Roberto (2007:16)</u> bevestig dat mense net altyd die slegte goed hoor en sien op televisie. Die media soek altyd sensasie deur net aandagtrekkende nuus bloot te stel en mense vorm persepsies hieruit wat nie goed is nie. <u>Roberto dink dit mag dalk 'n resultaat wees van die Apartheidsera.</u>
miskien	35	<i>Miskien</i> bly in kategorie 10.	
moontlik	252	<i>Moontlik</i> bly in kategorie 10. Aangesien die studie op die argumentstruktuur fokus, word hier spesifiek gekyk of die skrywer <i>moontlik</i> gebruik om sy eie standpunte te versag. Indien <i>moontlik</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Die fonds maak dit moontlik om langtermyn onkoste as gevolg van chroniese siektes bv kanker te kan bekostig en wel versorging te kan kry uit die groepskema sonder om persoonlike bates te verkoop.

na alle waarskynlikheid	0	<i>Na alle waarskynlikheid</i> kom nie in die korpus voor nie.	
oënskynlik	2	<i>Oënskynlik</i> bly in kategorie 10. Dit blyk egter uit die korpus dat die studente <i>oënskynlik</i> wat die betekenis het van “soos dit lyk” soms verwar met versterking-/sekerheidsmerkers soos <i>duidelik</i> , <i>sonder twyfel</i> , <i>blykbaar</i> en <i>klaarblyklik</i> .	- Die rede hoekom ons beleggings moet ondergaan is eintlik heel logies en oënskynlik. ’n Ander komplimentêre teoretiese verduideliking van xenofobiese geweld is die gebrek aan die demokratiese prosesse om hierdie konflikte en klagtes in sy stelsels en sisteme te absorbeer vir formele uiting, betrokkenheid en debat. Daar is dus oënskynlik ’n gebrek aan forums vir gemeenskappe om hulle vrese, bekommernisse en voorkeure bekend te maak
seker	121	Soos vroeër genoem by kategorie 9, kan <i>seker</i> ook ’n versterking-/sekerheidsfunksie vervul. In kategorie 10 word slegs gekyk of die skrywer <i>seker</i> gebruik om sy eie standpunte te versag. Indien <i>seker</i> in enige ander vorm gebruik word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Dit is baie belangrik om seker te maak dat die maatskappye waarin jy belê op die JSE genoteer is en dat die maatskappye aan die ISO 3000 standaard voldoen.
skynbaar	4	<i>Skynbaar</i> bly in kategorie 10. Dit blyk egter uit die korpus dat die studente <i>skynbaar</i> wat die betekenis het van “soos dit lyk” soms verkeerdelik gebruik as <i>duidelik</i> , <i>sonder twyfel</i> , <i>blykbaar</i> of <i>klaarblyklik</i> .	- Soos wat tegnologie in die wêreld daarbuite toeneem, word dit al hoe meer skynbaar dat die vaardighede van die mensdom, veral die jeug afneem. - Goeie Afrikaanse taalgebruik word nog verder verwater omdat sommige Afrikaanse taalgebruikers skynbaar glo daar is geen Afrikaanse ekwiwalent vir die woorde “obviously” en “actually” nie

vermoedelik 0 *Vermoedelik* kom nie in die korpus voor nie.

waarskynlik 25 *Waarskynlik* bly in kategorie 10.

Kategorie 11: Beperkingsmerkers

by benadering 1 *By benadering* bly in kategorie 11.

deels 4 *Deels* bly in kategorie 11. Hier word spesifiek gekyk of die skrywer *deels* gebruik om sy standpunte te beperk. In gevalle waar die skrywer *deels* op 'n ander wyse gebruik, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.

- Wanneer daar met mense gepraat word oor hoekom hulle nie van die taal Afrikaans hou nie is die antwoord meer en deels die selfde ...

dit is feitlik seker 0 *Dit is feitlik seker* kom nie in die korpus voor nie.

enigsins 15 *Enigsins* kan bo en behalwe 'n beperkingsfunksie ook 'n versterking-/sekerheidsfunksie (*inderdaad*) vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 9. In gevalle waar die skrywer *enigsins* gebruik om nie sy standpunte te versterk of te beperk nie, maar om *op watter wyse ook al* of *in enige opsig* uit te druk, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerker ingesluit nie.

- Dikwels word daar 'n hele verhouding op "MXit" gebou, sonder dat die betrokke partye **enigsins** mekaar direk ontmoet.
- Onder jongmense word daar baie genome dat hulle oor die honderd "friends" op facebook het, maar die vraag ontstaan; hoeveel van daardie sogenaamde vriende ken jy werklik, spandeer jy ooit genoeg of **enigsins** kwaliteit tyd saam hulle om hulle as mense te ken evalueer?

in 'n groot mate 7 *In 'n groot mate* bly in kategorie 11.

in 'n mate 10 *In 'n mate* bly in kategorie 11.

in 'n sekere sin 1 *In 'n sekere sin* bly in kategorie 11.

min of meer 8 *Min of meer* bly in kategorie 11.

op 'n manier	6	<i>Op 'n manier</i> bly in kategorie 11. Hier word spesifiek gekyk of die skrywer <i>op 'n manier</i> gebruik om sy standpunte te beperk. In gevalle waar die skrywer <i>op 'n manier</i> op 'n ander wyse gebruik, soos byvoorbeeld waar <i>wyse van doen/gebeure</i> geïmpliseer word, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Die kans is dus baie goed dat ons op een of ander stadium op 'n manier beseer gaan word.
tot 'n sekere mate.	2	<i>Tot 'n sekere mate</i> bly in kategorie 11. Hier word spesifiek gekyk of die skrywer dit gebruik om sy eie standpunte te beperk. In gevalle waar die skrywer <i>tot 'n sekere mate</i> op 'n ander wyse gebruik, soos byvoorbeeld om <i>wyse van doen/gebeure</i> te impliseer, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Statestieke ingesamel deur L'Espirit Lydia dames koshuis dui aan dat een uit elke vier volwassenes tot 'n sekere mate aan depressie ly.

Kategorie 12: Samevatting-/opsommingsmerkers

kortliks gestel	0	<i>Kortliks gestel</i> kom nie in die korpus voor nie.	
kortom	1	<i>Kortom</i> bly in kategorie 12.	
om af te sluit	4	<i>Om af te sluit</i> bly in kategorie 12. Hier word spesifiek gekyk of die skrywer dit as <i>samevatting-/opsommingsmerker</i> gebruik. In 'n geval waar <i>om af te sluit</i> nie hierdie funksie vervul nie, word dit uit die korpus gehaal.	As gevolg van die gejaag en soeke na iets beters is die mens geneig om homself uit te brand of om af te sluit van die wêreld wat depressie tot gevolg kan hê
om op te som	0	<i>Om op te som</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om saam te vat	6	<i>Om saam te vat</i> bly in kategorie 12.	
opsommenderwys	0	<i>Opsommenderwys</i> bly in kategorie 12.	
samevattend	4	<i>Samevattend</i> bly in kategorie 12.	

ten slotte	33	<i>Ten slotte</i> bly in kategorie 12.
ter afsluiting	1	<i>Ter afsluiting</i> bly in kategorie 12.

Kategorie 13: Gevolgtrekkingmerkers

alles in ag geneem	2	<i>Alles in ag geneem</i> bly in kategorie 13.
alles in ag genome	0	<i>Alles in ag genome</i> kom nie in die korpus voor nie.
as gevolg daarvan	9	<i>As gevolg daarvan</i> word in die korpus as begrotingsmerker gebruik. Daarom word dit in kategorie 3 opgeneem.
as gevolg hiervan	11	<i>As gevolg hiervan</i> word in die korpus as begrotingsmerker gebruik. Daarom word dit in kategorie 3 opgeneem.
as gevolg van	272	<i>As gevolg van</i> word in die korpus as begrotingsmerker gebruik. Daarom word dit in kategorie 3 opgeneem.
daaruit volg dat	0	<i>Daaruit volg dat</i> kom nie in die korpus voor nie.
die gevolg hiervan	2	<i>Die gevolg hiervan</i> bly in kategorie 13.
die gevolg is	20	<i>Die gevolg is</i> bly in kategorie 13.
gevolgtrekking	52	<i>Gevolgtrekking</i> bly in kategorie 13.
dus	968	<i>Dus</i> kan ook 'n begrotingsfunksie en 'n teenstellende funksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorieë 3 en 6.

gevolglik	41	<i>Gevolglik</i> kan ook 'n begrondingsfunksie vervul. Daarom word dit ook opgeneem in kategorie 3.	
hieruit blyk	2	<i>Hieruit blyk</i> bly in kategorie 13.	
hieruit kan afgelei word	5	<i>Hieruit kan afgelei</i> word bly in kategorie 13.	
hieruit volg	2	<i>Hieruit volg</i> bly in kategorie 13.	
konklusie	8	<i>Konklusie</i> bly in kategorie 13. In gevalle waar <i>konklusie</i> nie op die skrywer se gevolgtrekking dui nie, word dit nie by die klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemarkers ingesluit nie.	Mei 2005 is daar 'n regulasie uitgereik van landbouprodukte wat voedselveiligheid 'n belangrike faktor gemaak het. Vanaf die Europese Unie 'n uitroepeteken langs voedselveiligheid geplaas het, het hul wette bewerkstellig om voedselveiligheid te bevorder. <u>Europa het slegs op hierdie konklusie begin fokus</u> nadat die "Malkoei-siekte" uitbreek het in die 90's.
konkluderend	0	<i>Konkluderend</i> kom nie in die korpus voor nie.	
om tot 'n slotsom te kom	2	<i>Om tot 'n slotsom</i> te kom bly in kategorie 13.	
op grond daarvan	1	<i>Op grond daarvan</i> word in die korpus gebruik as begrondingsmerker. Daarom word dit in kategorie 3 opgeneem.	
op grond hiervan	5	<i>Op grond hiervan</i> kan ook as begrondingsmerker gebruik word. Daarom word dit ook in kategorie 3 opgeneem.	
op grond van	10	<i>Op grond van</i> kan ook 'n begrondingsfunksie vervul. Daarom word dit ook in kategorie 3 opgeneem.	

vervolgens kan afgelei word	0	<i>Vervolgens kan afgelei word</i> kom nie in die korpus voor nie.
voortvloeiend hieruit	0	<i>Voortvloeiend hieruit</i> kom nie in die korpus voor nie.

Tabel 6.1: Die funksionele kategorieë van Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemerkers

6.3.1 Steekproefneming van hoëfrekwensie soekterme

In Afdeling 6.3 is daarop gewys dat dit uit die klassifikasie met behulp van WordSmith 5 geblyk het dat sommige van die soekterme 'n uitermate hoë gebruiksfrekwensie getoon het. Daarom was dit nie prakties moontlik om hierdie getalle met die hand te klassifiseer nie. Alvorens hierdie soekterme dus geklassifiseer kon word, moes 'n steekproefneming daarvan plaasvind.

Die soekterme *as*, *dan*, *dus*, *maar*, *of*, en *soos* is telkens meer as vyfhonderd keer gebruik (vgl. Tabel 6.1). Dit het dus die norm vir 'n effektiewe handklassifikasie oorskry. Alhoewel die soekterme *wanneer*, *sê/gesê*, *want*, *omdat*, *ek* en *my* ook die norm oorskry het, kon dit steeds effektief geanaliseer word. Dit was moontlik omdat die norm by van hierdie woorde nie te ver oorskry is nie, en by die woorde waar dit wel ver oorskry is, was daar slegs een betekenisfunksie ter sprake (vgl. Tabel 6.1). Dit het verder geblyk dat die steekproewe van *as*, *dan*, *dus*, *maar*, *of*, en *soos* slegs in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke moes plaasvind, omdat die gebruiksfrekwensie in hierdie deel van die argument die hoogste was, en nie soseer in die inleidende of slotgedeeltes daarvan nie.

Om hierdie steekproewe te kon doen, is nuwe konkordansies geskep met net een soekterm op 'n keer vir die inhoudelike gedeelte. Hierna is dit op die *File*-funksie van WordSmith 5 gesorteer en daarna sekondêr op die *Word#* -funksie. Voorts is die groottotale van alle items verkry, en is items vir die steekproef gekies volgens elke honderd konkordansiereëls (byvoorbeeld data van 200-299: elke tweede een, 300-399 elke derde een, 400-499 elke vierde een, ensomeer). Excel se *Randbetween*-funksie is hierna gebruik om 'n ewekansige getal te kies. Daar is dan telkens in die konkordansiereëls by die ewekansige getal begin om die data te verminder, sodat net die oorblywende voorbeelde geklassifiseer kon word. In die onderstaande tabel (Tabel 6.2) word die getalle vir die steekproefanalises uiteengesit.

Argumentatiewe konjunksiemerker met 'n hoë frekwensie	Totaal in inhoudelike gedeelte van argument	Excel-beginpunt	Ewekansige getal	Totaal vir klassifisering
as	3093	25	30	103
dan	829	5	8	104
dus	686	2	6	115
maar	1432	10	14	102
of	2099	8	20	105
soos	1124	3	11	101

Tabel 6.2: Getalle van hoëfrekwensiesoekterme vir steekproefanalise

6.3.2 Afsonderlike klassifikasie van die hoëfrekwensiesoekterm “of”

Tydens die klassifikasie van die hoëfrekwensiesoekterme is al die woorde op dieselfde wyse geklassifiseer as die ander woorde en frases soos vervat in Tabel 6.1; dit wil sê, volgens hulle onderskeie funksionele kategorieë. Die soekterm “of” wat 'n teenstellende funksie verrig, was egter 'n uitsondering op die reël omdat daar spesifiek vasgestel moes word of die betrokke antitetiese verband tussen woorde, frases of sinne gelê is. In gevalle waar die antitese tussen woorde en frases was, is dit nie by die frekwensietelling ingesluit nie. Die rede hiervoor is dat die huidige studie op diskoersvlak werk, en die skep van antitetiese verbande tussen proposisies 'n groter vereiste aan hoërorde denkvvaardighede stel, as verbande tussen woorde en frases.

6.3.3 Frekwensie en verspreiding van kategorieë waar argumentatiewe konjunksiemerker funksioneel gebruik is

Die voltooide klassifikasies van die argumentatiewe konjunksiemerker wat funksioneel gebruik is, is oorgedra na 'n Microsoft Excel-meestersigblad, vanwaar die data van die onderskeie kategorieë in Excel-pivottabelle opgeneem is.

In die onderstaande tabelle is die data georganiseer volgens (1) die voorkoms (aantal en persentasie) van die onderskeie konjunksiemerkerkategorieë soos dit in die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot van die argumentatiewe skryfstukke voorgekom het (Tabel 6.3), en (2) die voorkoms (persentasie) van individuele merkers uit die onderskeie kategorieë soos dit in

voorgenoemde drie dele gefigureer het (Tabel 6.4). Deur die data op hierdie wyse op te som, kon die interpretasie daarvan makliker plaasvind, en bepaalde afleidings gemaak word rakende die studiepopulasie se gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers om koherensie in hulle geskrewe argumente te probeer bewerkstellig.

Tydens die kwantitatiewe klassifikasieproses met behulp van WordSmith (vgl. 6.3) is bepaalde tendense wat in die studiepopulasie se gebruik van die onderskeie argumentatiewe konjunksiemarkers voorgekom het, ook genoteer. Hierdeur kon 'n geheelbeeld verskaf word van die funksionele én niefunksionele gebruike van die merkers. Verder kon bepaalde aspekte uitgelig word waarop noukeurig gelet moes word tydens die analiseproses, sodat slegs die merkers wat bepaald funksioneel gebruik is in die Microsoft Excel-meestersigblad opgeneem kon neem. Die opgetekende tendense is in Afdeling 6.3.5 van hierdie hoofstuk vervat, en waar nodig, word daar ook in hierdie afdeling (6.3.3) na bepaalde aspekte daarvan verwys.

Kategorie	Inleiding		Inhoudelike gedeelte		Slot		Totaal
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	
Begroning/redegewend	497	10	3 744	78	551	12	4 792
Bekendheid	4	7	44	80	7	13	55
Beklemtoning	32	10	248	78	39	12	319
Beperking	0	0	14	82	3	18	17
Gevolgtrekking	33	11	72	25	189	64	294
Omstandigheid/gesteldheid	4	9	34	79	5	12	43
Opeenvolging	53	15	266	77	29	8	348
Samevatting/opsomming	1	2	4	8	47	90	52
Skrywergesentreerd	374	20	1 067	57	435	23	1 876
Toegewend/teenstellend	400	22	977	55	404	23	1 781
Versterking/sekerheid	62	15	228	56	116	29	406
Voorwaardelik	100	11	597	64	229	25	926

Kategorie	Inleiding		Inhoudelike gedeelte		Slot		Totaal
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	
Weerhouding	21	6	276	78	57	16	354
Totaal	1 581	14	7 571	65	2 111	18	11 623

Tabel 6.3: Voorkoms (aantal en persentasie) van die argumentatiewe merkers in die onderskeie kategorieë

Konjunksiemerkers uit elke kategorie	Inleiding	Inhoudelike gedeelte	Slot	Totaal
	%	%	%	%
Begroning/redegewend	31	49	26	41
Bekendheid	0	1	0	0
Beklemtoning	2	3	2	3
Beperking	0	0	0	0
Gevolgtrekking	2	1	9	3
Omstandigheid/gesteldheid	0	0	0	0
Opeenvolging	3	4	1	3
Samevatting/opsomming	0	0	2	0
Skrywergesentreerd	24	14	21	16
Toegewend/teenstellend	25	13	19	15
Versterking/sekerheid	4	3	5	3
Voorwaardelikheid	6	8	11	8
Weerhouding	1	4	3	3
Groottotaal	1 581	7 571	2 111	11 623

Tabel 6.4: Voorkoms (persentasie) van individuele merkers soos dit in die drie dele van die argumentatiewe skryfstukke figureer

Interpretasie

In Tabel 6.3 en Tabel 6.4 word die statistiese resultate weergegee van die kategorieë en hulle onderskeie argumentatiewe konjunksiemerkers wat oorwegend funksioneel deur die studiepopulasie in hulle argumentatiewe skryfstukke gebruik is. Alhoewel die studiepopulasie die merkers funksioneel gebruik het, beteken dit nie noodwendig dat die gebruik daarvan altyd funksioneel *korrek* toegepas is, om toereikende koherensie oor al drie die dele van die argument, én die verskillende komponente daarvan te kon bewerkstellig nie.

Vervolgens word die frekwensie en verspreiding van die onderskeie kategorieë, soos dit in die inleidende, inhoudelike en slotgedeeltes voorgekom het, asook die funksionaliteit daarvan in hierdie gedeeltes, bespreek. Daar sal ter ondersteuning van die interpretasie ook van voorbeelde uit die korpus gebruik gemaak word.

Let wel: Die voorbeelde wat uit die korpus verskaf word, word sonder enige aanpassings ten opsigte van woordorde, spelfoute, spasiëringsfoute, ensovoorts gegee. Daar word wel van vetdruk, onderstreping, en kleur gebruik gemaak om die spesifieke merker en 'n voorafgaande en/of daaropvolgende sinsdeel wat daarmee verband hou uit te lig.

6.3.3.1 Begroning-/redegewende kategorie

Uit Tabel 6.3 is dit duidelik dat begroning die kategorie was wat die meeste in die korpus voorgekom het. Hierdie kategorie is altesaam 4 792 keer oor al drie die dele van die studiepopulasie se skryfstukke gebruik. Dit beteken dat begroning meer as ses keer per skryfstuk voorgekom het ($4\,792 \div 731 = 6,56$). 'n Totaal van 41% (Tabel 6.4) van alle moontlike argumentatiewe konjunksiemerkers wat deur die studiepopulasie gebruik kon word om koherensieverhoudinge te skep, was dus afkomstig vanuit die begroningskategorie.

Alhoewel begroning oor al drie die dele van die studiepopulasie se argumente plaasgevind het, het dit dominant in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke gefigureer. Van al die begroningsmerkers wat in die skryfstukke gebruik kon word, is 'n totaal van 3 744 in die inhoudelike gedeeltes gebruik (Tabel 6.3). Dit beteken dat 78% van al die begroning hier voorgekom het.

Aangesien begroningsmerkers 49% uitgemaak het van alle kategorieë van argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die inhoudelike gedeeltes gebruik kon word (Tabel 6.4), dui dit daarop dat die studiepopulasie oor die algemeen bewus was dat standpunte in hierdie gedeelte van 'n

argument op 'n eksplisiete wyse en deurlopende basis aan die hand van onder meer bewyse, voorbeelde, statistiek, aanhalings, uitbreidings of herformulerings gestaaf en beredeneer behoort te word. Verder is dit ook duidelik dat baie van hulle oor die algemeen bewus was dat die grootste deel van die oorredingsproses in die inhoudelike gedeelte van 'n argument behoort plaas te vind. Daarom het begronding dan ook ooglopend in hierdie gedeelte plaasgevind, en in 'n mindere mate in die inleiding en slotgedeeltes van die skryfstukke.

Slegs 10% van die begrondingsmerkers wat oor al die skryfstukke heen gebruik kon word, was in die inleidende gedeeltes aanwesig (Tabel 6.3). Die meeste begrondingsmerkers wat hier gebruik is, is gebruik om die argumentstruktuur in te lei. Dit wil sê, om te verwys na die idee van bewysvoering, en nie na individuele bewyse soos in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke nie. Daar is in enkele skryfstukke 'n poging aangewend om aan die leser 'n vooruitskouing te bied na die redes wat in die argument aangevoer sou word. Die voorkoms van sodanige vooruitskouings was egter gering, en daarom blyk dit dat die studiepulasie oor die algemeen dit moeilik gevind het om koherensie op die vlak van oorhoofse teksorganisasie te skep. Voorbeelde waar 'n vooruitskouing aan die leser gebied is in die skrywer se plan van bewysvoering, en dienooreenkomstig koherensie in die inleiding tot gevolg gehad het, is die volgende:

- Ek sal hierdie argument gebruik om te bewys dat depressie werklikwaar 'n ernstige siekte is en dat dit nie die oorsaak van menslike inmenging nie is nie. Ek sal dit **bewys** deur die oorsake van depressie, die simptome en die behandeling daarvan te ondersoek

Uit teks: 22270388

- Hierdie teks gaan argumenteer dat eiendom op 'n langtermyn basis die beste beleggingsopsie beskikbaar is. Om hierdie argument te **staaf**, sal daar ook na ander beleggingsmoontlikhede gekyk word, om te sien hoe dit vergelyk met eiendommebeleggings.

Uit teks: 22118535

Die studiepulasie het ook enkele begrondingsmerkers gebruik om voorlopige redes vir hulle tesisstellings aan te voer. Hierdie merkers is ook gebruik om aan te dui dat uitbreiding en ondersteuning van die tesisstelling in die inhoudelike gedeelte van die argument sou plaasvind. Voorbeelde waar begrondingsmerkers in die inleidende gedeeltes op die voorgenoemde wyses gebruik is, en direk bygedra het tot die skep van koherensie, is:

- **Aangesien** die uitbreiding van elektroniese media op verskillende maniere verbeter en met 'n tempo toeneem, is die voortbestaan van gedrukte media verdoemd op grond van dit wat gaan volg.

Uit teks: 22487689

- Dit is my argument dat dit nie is as gevolg van menslike swakheid nie, en dat depressie en uitbranding eerder is **as gevolg van** 'n kombinasie van genetiese-, psigologiese-, fisiese- en omgewingsfaktore.

Uit teks: 22371109

In die eerste voorbeeld blyk dit dat die skrywer sy tesisstelling dadelik probeer regverdig deur 'n rede te verskaf van waarom die voortbestaan van gedrukte media as verdoemd beskou kan word, naamlik dat elektroniese media dinamies van aard is. Die skrywer volstaan egter nie net by hierdie rede nie, maar dui eksplisiet aan dat verdere beredenering van die standpunt gaan volg, wat noodwendig ook op verdere begronding dui. In die tweede voorbeeld is die skrywer meer spesifiek, en word daar redes verskaf van waarom daar van die standpunt uitgegaan word dat depressie en uitbranding *nie* toegeskryf kan word aan menslike swakheid nie. Uit die redes wat opgenoem word, is dit vir die leser duidelik wat in die inhoudelike gedeelte van die argument verwag kan word, naamlik dat die tesisstelling ondersteun gaan word deur 'n bespreking en beredenering van die genoemde vier faktore, naamlik genetiese, psigologiese, fisiese, en omgewingsfaktore. Dit impliseer op sigself dat verdere begronding ook deel sal vorm van hierdie bespreking en beredenering.

In sommige gevalle is begrondingsmerkers nie in die inleidende gedeeltes aangewend op die vlak van oorhoofse teksorganisasie nie. Die skrywers het dan eerder gepoog om die leser uit die staanspoor van die tesisstelling te oortuig deur redes aan te voer sonder om na enige eksterne bronne van inligting te verwys. Daar is ook geen aanduiding gegee dat die sentrale argument later beredeneer sou word aan die hand van bewyse nie. In hierdie gevalle was dit dikwels van die begin af duidelik dat beredenering hoofsaaklik ongegrond en subjektief sou plaasvind. Voorbeelde waar begrondingsmerkers in die inleiding nie bygedra het tot oorhoofse teksorganisasie nie, maar slegs subjektiewe gebruike was van die bewoording van bewysvoering, en dus nie koherensie bewerkstellig het nie, is die volgende:

- Ek stem nie saam met die stelling dat Afrikaanse mense nie lojaal is aan hulle taal nie. **Die rede** waarom ek hierdie opinie het is dat ek self Afrikaans-sprekend is en voel dat ek en

my mede Afrikaans-sprekendes tot die dood sal baklei om ons lojaliteit teenoor ons taal te bewys.

Uit teks: 22282130

- Met al die hedendaagse sleng van die tieners is daar 'n groot bekommernis oor die oorlewing van die Afrikaanse taal en is daar baie beskuldigings teenoor Afrikaanse mense wat 'nie lojal aan hulle taal' is nie. Ek sê dis snert!

Uit teks: 22190686

In die eerste voorbeeld hierbo is dit duidelik dat die beredenering van die tesisstelling hoofsaaklik op subjektiewe oordeel sal berus. Die persoonlike voornaamwoorde, *ek* en *my*, word herhaaldelik gebruik (altesaam vyf keer) wat die klem plaas op die skrywer se persoonlike gevoel jeens die onderwerp van bespreking. Subjektiviteit word in hierdie inleiding verder verhoog deur die gebruik van bywoordelike bepalinge soos *voel* en *tot die dood sal baklei*. Opvallend is dat die skrywer ook van veralgemening gebruik maak deur aan die leser voor te hou dat *alle* Afrikaanssprekendes dieselfde perspektief huldig oor Afrikaanse mense en hulle lojaliteit teenoor die taal. Die grondingsmerker *die rede* wat ten aanvang van die tweede sin gebruik is, lewer dus geen bydrae tot tekskoherensie nie, omdat die skrywer die tesisstelling reeds van die begin af probeer regverdig het deur subjektiewe oordeel, en nie aangedui het in welke mate dit op 'n objektiewe wyse beredeneer sou word nie.

In die tweede voorbeeld word subjektiviteit, hoewel in 'n mindere mate as in die eerste voorbeeld, deur die persoonlike voornaamwoord *ek* oorgedra. Die skrywer laat blyk duidelik sy misnoeë daarmee dat die blaam vir die agteruitgang van Afrikaans toegeskryf word aan die wyse waarop tieners die taal gebruik. Verder is die skrywer ook ontevrede daarmee dat Afrikaanse mense as dislojaal teenoor hulle taal bestempel word. Hier word nie aangetoon op watter wyse objektiewe beredenering van die voorgenoemde gaan plaasvind nie. Die gebruik van die woord *snert* en 'n uitroepeteken daarnaas, dui op die skrywer se persoonlike emosie, naamlik woede en verontwaardiging. Dit is dus duidelik dat die grondingsmerker *sê* wat hier gebruik is, nie bydra tot die skep van tekskoherensie nie, maar slegs die skrywer se subjektiviteit verwoord.

Soos vroeër genoem, het die grondingskategorie die meeste in die inhoudelike gedeeltes van die studiepopulasie se skryfstukke voorgekom. Dit dui daarop dat die studiepopulasie koherensie probeer bewerkstellig het deur eksplisiet, en op 'n logiese wyse van bewysvoering

gebruik te maak. Dit is dus positief in die sin dat dit 'n aanduiding is dat die meeste skrywers wel 'n poging aangewend het om navorsing te doen (hoewel nie noodwendig voldoende nie) oor die gegewe onderwerpe, vanuit verskeie bronne en oorde inligting probeer versamel het, en gepoog het om die inligting met hulle argumente te integreer. Alhoewel die studiepulasie nie van 'n spesifieke verwysingstyl gebruik gemaak het nie, of nie heeltemal korrek volgens 'n bepaalde verwysingstyl te werk gegaan het nie (vgl. 2.5.2), kon verskillende gebruike/funksies van bewysvoering wel geïdentifiseer word.²⁰ Die skrywers het onder andere gebruik gemaak van feitelike bewyse uit bronne; bewyse afkomstig van kenners op 'n bepaalde gebied; voorbeelde uit bronne ter illustrasie van 'n bepaalde kategorie; en van voorbeelde en anekdotes uit hulle persoonlike ervaring en verwysingsraamwerk. Die voorgenoemde het direk bygedra tot koherensieverhoudinge, en word vervolgens aan die hand van voorbeelde uit die korpus geïllustreer.

✚ Feitelike bewyse uit bronne:

- **Volgens** die internet bron Wikipedia (http://af.wikipedia.org/wiki/Kliniese_depressie) is Kliniese depressie 'n toestand wat gepaardgaan met hartseer, swarmoedigheid of wanhoop wat sover gaan dat dit 'n individu se deelname aan sosiale en/of daaglikse lewensaktiwiteite ontwig. Alhoewel 'n slegte gemoedstoestand of 'n gevoel van neerslagtigheid wat nie 'n mens se daaglikse deelname aan aktiwiteite beïnvloed nie, dikwels na verwys word as depressie, is kliniese depressie 'n mediese diagnose wat onderskei kan word van die alledaagse gebruik wat verwys na terneergedruktheid.
- Kliniese depressie tas ongeveer 16% (Bland, R.C.; 1997; Epidemiology of Affective Disorders: A Review; Can J Psychiatry, volume 42, bladsy 367-377) van die bevolking ten minste een maal in hulle lewe aan.

Uit teks: 22184090

- Die feit dat kinders nie meer boeke, veral Afrikaanse boeke, lees nie het 'n groot effek op die standaard van Afrikaans. **Volgens** die Burger van 29 November 2007 lees 75% van kinders in Suid-Afrika nie. Hierdie persentasie neem jaarliks toe. Daar word verder gesê dat toetse gedoen is om kinders se taalvaardigheidsvlakke vas te stel en al die kinder swat getoets is

²⁰ Daar is nie van die studiepulasie verwag om van enige spesifieke verwysingstyl gebruik te maak nie, aangesien baie studente eers met toetse tot universiteit in aanraking kom met 'n gestandaardiseerde verwysingstyl. Daar is dus aanvaar dat die studiepulasie se verwysing na bronne, tydens die insameling van die data, nie konsekwent sou wees nie.

het baie swak gevaar. Daar is vasgestel dat kinders eerder hulle tyd aan tegnologie bestee as aan lees, taalwerk en huiswerk.

Uit teks: 22120432

- Volgens die GEM (Global Entrepreneurship Monitor) is Suid-Afrika sé entrepreneuriese aktiwiteit slegs 31% in 2005 en sedert 2001 wanneer Suid-Afrika deur die GEM vir die eerste keer ondersoek is het die syfer nie een keer geklim nie maar slegs gedaal elke jaar.

Uit teks: 22291288

- Noam (1998:80) beweer dat selfs fisiese geldnote sal verdwyn met die toenemende gebruik van elektroniese beursies (electronic wallets) en dat banke dalk deur die al meer kreatiewe gebruik van digitale tegnologie begin het om hul eie ondergang te bewerkstellig. Die gedrukte media kom voor asof dit besig is om dieselfde patroon te volg.

Uit teks: 22588264

- Die verskynsel berus dus op 'n gebrek aan basiese kommunikasie vaardighede soos 'n stewige handdruk en om die werkgewers in die oë te kyk. Navorsers het bevind dat die verskynsel die gevolg is van SMS-taal en die selfoonkultuur. **Verder** het die Darwin@LSE-instituut in Londen bewys dat tegnologie 'n nuwe soort mens skep met 'n gebrekkige gespreksvernuf.

Uit teks: 22157735

In die bostaande voorbeelde maak die skrywers gebruik van feite afkomstig vanuit eksterne bronne van inligting, soos die Canadian Journal of Psychology, Wikipedia, Die Burger (Kaapse dagblad), die Global Entrepreneurship Monitor (GEM) verslag, Noam (1998) se referaat getiteld, *Electronics and the decline of books: the transformation of the classroom*, wat in Forum Futures verskyn het, en die Darwin@LSE Centre for Philosophy of Natural and Social Science (CPNSS) in Londen.

Alhoewel Wikipedia en Die Burger nie as akademiese bronne gereken word nie, poog al die skrywers van die bostaande voorbeelde om deur feitelike gegewens die leser te oortuig van bepaalde standpunte, of om sekere sake binne perspektief te plaas. Aangesien beredenering aan die hand van feite plaasvind, bepaalde verbande tussen standpunte en feite gelê word, en dit ook vir die leser moontlik is om die betroubaarheid van die bronne na te speur, slaag die

skrywer daarin om die leser van bepaalde aspekte in die argument te oortuig, of om ten minste oor sekere aspekte te laat nadink.

✚ *Bewyse afkomstig van kenners op 'n bepaalde gebied:*

- Dr. Rina Venter, 'n kenner van maatskaplike werk, **meen** dat die posisie van Afrikaans baie kan verbeter as daar samewerking tussen Afrikaanssprekendes en anderstaliges ontstaan.

Uit teks: 21649758

- Uitbranding is nie 'n siekte nie, maar eerder 'n teken van fisieke en geestelike ooreising, **sê** dr. Dawie van Velden, mediese navorser van Stellenbosch.

Uit teks: 22144919

- Me. Jolita Jansen van Rensburg, 'n sielkundige van Potchefstroom, **sê** kommunikasie deur sosiale netwerke kan nooit die persoonlike gesprek vervang nie.

Uit teks: 20278721

- Dr. Judy Jaye, projekontwikkelingsbestuurder by die Voice and Stress Clinic in Johannesburg **beweer** dat almal stres ervaar, maar elkeen moet kies hoe hulle daarop reageer. As mens glo alles gaan verkeerd loop, loop dit juis daarom verkeerd wat mens bereik, hang af jou eie gedrag en vaardighede. Jy is dan in beheer van jou lewe, maar as mens pessimisties die lewe aanpak en glo die lewe beheer jou is mens meer vatbaar vir uitbranding

Uit teks: 22131264

Uit die bostaande voorbeelde blyk dit dat die skrywers die geloofwaardigheid van hulle argumente probeer verhoog deur gebruik te maak van die menings van kenners op die gebied van maatskaplike werk, medies, sielkunde, en projekontwikkeling. Hierdie menings is almal relevant tot die onderwerp en die skrywer se standpunte, en bied daarom bykomende ondersteuning tot data wat vroeër in die argument verskaf is.

✚ Voorbeelde afkomstig vanuit bronne ter illustrasie van 'n bepaalde kategorie:

- Depressie se belangrikste kenmerk is 'n gevoel van intense neerslagtigheid, individue huil maklik en die sogenaamde hulpeloosheidsindroom word meestal aangetref. (Louw & Edwards, 1993:747) Daar is menigde oorsake van uitbranding en depressie. Meeste oorsake toon dat hierdie emosionele toestande onvermydelik en onverwags voorkom en dus nie as swakhede gesien kan word nie. Neurologiese oorsake is byvoorbeeld: Epilepsie, Trauma, Parkinson Siekte asook infeksies soos HIV. Mediese oorsake sluit in Kanker en Vitamien tekorte. Steroides, Hormonale medikasie soos voorbehoedmiddels, pynmedikasie en ironies genoeg Anti-depressante kan lei tot depressie. (Kaplan & Sadock, 1994:536).

Uit teks: 22261168

- **Volgens** die boek van B. Jensen, Die wetenskap en Praktyk, is een van die groot nadele van bymiddels, dat dit beide die goeie en slegte bakterieë in die liggaam vernietig. Deur die vernietiging van te veel bakterieë sukkel die liggaam om nuwe bakterieë te vorm. Dit wil sê die bymiddels raak die liggaam se groeiproses nadelig en veroorsaak 'n wanbalans in die natuurlike bakterieë se populasie.

Verder is bymiddels die oorsaak van groot hoeveelhede gesondheidsprobleme onder Suid-Afrikaners. Bymiddels word onder andere verbind met swakheid van die ledemate, geheueverlies, swak visie en aanhoudende kopsere. Indien Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid op internasionale standarde was, sou hierdie gesondheidsprobleme weens bymiddels nie voorgekom het nie.

Uit teks: 22118942

Uit die bostaande voorbeelde is dit duidelik dat die skrywers meer besonderhede en inligting aan die leser wil verskaf rakende die oorsake van uitbranding en depressie, en die negatiewe uitwerking wat bymiddels in voedsel op die menslike liggaam kan hê. Deur voorbeelde te lys wat direk verband hou met die voorgenoemde, poog die skrywers om hulle standpunte, naamlik dat uitbranding en depressie nie die gevolg van menslike swakheid is nie, en dat bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel nie veilig is vir menslike gebruik nie, te ondersteun en te regverdig. Die lysing vind dan ook plaas aan die hand van wetenskaplike bronne.

In die eerste voorbeeld word verwys na die 1993-weergawe van D.A. Louw en D.J.A. Edwards se boek getiteld, *Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika*, en die 1994-uitgawe van

H.I. Kaplan. en B.J. Sadock. se boek getiteld, *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioural Sciences/Clinical Psychiatry*. In die tweede voorbeeld maak die skrywer gebruik van wat aangedui word as “die boek van B. Jensen, Die Wetenskap en Praktyk”. Met verdere ondersoek, soos by die vorige bronne, blyk dit dat die skrywer wel van die voorgenoemde bron gebruik gemaak het, maar dat die inligting daarvoor nie korrek verskaf is nie. Die boek waarna eintlik verwys word, is die naturopaat, Bernard Jensen se boek, genaamd *The science and practice of iridology* wat in 1952 uitgegee is. Die skrywer was heel moontlik onder die wanindruk dat die boek se titel vertaal behoort te word, maar was nie seker hoe om die laaste deel daarvan te vertaal nie.

✚ Voorbeelde en anekdotes afkomstig vanuit die skrywer se persoonlike ervaring en verwysingsraamwerk ter illustrasie van 'n bepaalde kategorie:

- Sonder mediese hulp sal depressie en uitbranding nie genees kan word nie. Die negatiewe gemoedstoestand word dan al hoe erger en kan tragiese gevolge hê. Depressie is 'n geestesiekte wat veroorsaak word deur hormoon verstourings en abnormal hormoon afwykings. Baie navorsing en toetse is al gedoen oor depressie.

Uit persoonlike ervaring kan ek staaf, as depressie lyer, dat depressie nie dit net 'n gemoedstoestand is nie en dat dit werklik my lewe bedreig het en baie vriendskappe en verhoudings in my lewe vernietig het. Gelukkig het ek die nodige hulp gekry wat ek benodig het en het nou my depressie onder beheer. Daar is gelukkig baie professionele mediese mense soos dokters en sielkundiges wat die nodige hulpmiddels aan my verleen het om die gevaarlike sowel as dodelike siekte onder beheer te kry.

Uit teks: 22115366

- Die Potch beeld en Wapad is koerante wat in afrikaansgeskryf is en wat weereens wys ons gee om vir ons taal.Al hoe meer tydskrifte verskyn op winkel rakke wat in Afrikaans geskryf word.Lig,Finesse,Finesse meisie,Huisgenoot,Rooi Rose,Sarie is maar slegs 'n paar **voorbeelde** van Afrikaans tydskrifte wat beskikbaar is.

Uit teks: 22124365

- Kommunikasietegnologie word deesdae so groot deel van ons lewens dat ons nie sonder dit kan gaan nie en maak sommige van ons dit 'n beroep en gebruik dit vir 'n lewe. Kommunikasietegnologie voorbeelde is tvgames, selfone, gps, ipods, facebook, twitter, webcams en nog vele meer.

Uit teks: 21167567

- 'n Ander goeie aspek waarna ons kan kyk is die basiese behoeftes van die mensdom, naamlik kos, klere en behuising. Geskiedenis wys ons dat huis eiendom altyd 'n positiewe groei oor die medium termyn gehad het en nogsteeds het, met baie minder invloed vanaf die effektebeurs, byvoorbeeld. Dit maak nie saak wat met die ekonomie gebeur nie, mense sal altyd behuising nodig hê, aangesien dit deel uitmaak van die basiese behoeftes om te oorleef! Let ook dat 'n basiese huis 'n groter behoefte is as 'n luukse huis en sal dus meer styg in waarde in tye van resessies of ekonomiese dalings.

Uit teks: 22118683

- Daar is baie lande wat dringend ernstige hulpverlening benodig van selfs die basiese behoeftes soos voedsel, klere, skoon water en mediese sorg. Dan nie eers gepraat van veiligheid, hospitale, skole en 'n opvoeding of 'n eenvoudige hut huisie nie.

Afrika lande ly die meeste onder hierdie probleem wat hulle ondervind ten opsigte van basiese behoeftes as gevolg van uiterse swak ekonomieë wat lei tot armoede wat die middel en laeklas burgers van Afrika lande ondervind word. Waar onkundigheid lei tot 'n verdere mate van armoede en meer siektes word algemeen soos MIV.

Uit teks: 22151044

Die eerste voorbeeld hierbo is anekdoties van aard, en is dit duidelik dat die skrywer sy/haar eie geestesgesondheid by die argument betrek. Die tweede en derde voorbeelde hou weer direk verband met die skrywers se daaglikse blootstelling aan gedrukte media, en ander vorme van tegnologie.

Die inligting wat in die laaste twee voorbeelde verskaf word, vorm deel van die skrywers se metakognitiewe kennis, met ander woorde kennis van bepaalde inhoud wat deur onderrig en leer verwerf is (vgl. Gee, 1989:20). Uit hierdie twee voorbeelde blyk dit duidelik dat die skrywers

kennis dra van die sielkundige, Abraham Maslow, se behoeftehiërargie²¹. Beide die skrywers maak op 'n implisiete wyse gebruik van Maslow as bron van inligting. Daar word voorbeelde gelys van dit wat Maslow na verwys as die mens se laevlakbehoefte (vgl. Kruger *et al.*, 1996:54). In die tweede voorbeeld verwys die skrywer, bo en behalwe na bepaalde menslike behoeftes, ook na *skole* en *opvoeding*, wat dui op die skrywer se metakognitiewe kennis van sosiaal-maatskaplike verpligtinge.

Alhoewel begroning in die bostaande voorbeelde plaasvind aan die hand van die skrywers se eie persoonlike ervaring en verwysingsraamwerk, is dit nie foutief nie. Die skrywers poog om die leser deur middel van konkrete voorbeelde uit die daaglikse lewe, en kennis wat op skool verwerf is, van bepaalde standpunte te oortuig. Die moontlikheid dat die leser met hierdie konkrete voorbeelde kan identifiseer, is sterk, en dra dus direk by tot die oortuigingskrag van die argument.

Uit die voorafgaande voorbeelde en besprekings is dit duidelik dat heelwat van die skrywers 'n daadwerklike poging aangewend het om in die inhoudelike gedeeltes van hulle argumente begrondend te werk te gaan. Daar is telkens op 'n eksplisiete wyse gebruik gemaak van eksterne bronne van inligting, kenners se menings, en voorbeelde ter verduideliking en ondersteuning van standpunte. Hierdie skrywers was daartoe in staat om koherensie te bewerkstellig tussen dit wat hulle in die teks sê, hulle eie leefwêreld, en dit wat ander eksterne bronne van inligting oor die bepaalde saak te sê het.

In teenstelling met die begrondingsmerkers wat funksioneel *korrek* gebruik is, was daar talle skrywers wat in die inhoudelike gedeeltes van hulle skryfstukke begrondingsmerkers wel funksioneel gebruik het, maar nie op so 'n wyse dat dit oortuigende, en koherente argumentasie tot gevolg gehad het nie. In hierdie gevalle het die skrywers probeer begrond sonder om aan te dui waar hulle die inligting bekom het, of hoe die inligting verband hou met aspekte uit die alledaagse lewe, metakennis en ander standpunte in die argument. Dit is heel moontlik, dat hoewel hierdie skrywers bewus was van die gebruik van begrondingsmerkers en bronne, hulle nog nie as akademiese skrywers geskool was nie. Derhalwe het hulle nie op die korrekte wyse erkenning gee aan bronne nie, maar in die algemeen te werk gegaan, of na hulself as die bron van inligting verwys. Om hierdie rede het die styl van die skryfstukke sterk ooreenkomste getoon met dié van 'n skooltoespraak of 'n joernalistieke teks. Die onderstaande dien as enkele voorbeelde waar begrondingsmerkers en bronne op die voorgenoemde wyse gebruik is.

²¹ Volgens die Nasionale kurrikulumverklaring (2011:18) word daar in die vak Verbruikerstudies (graad 10), verwys na Maslow se behoeftehiërargie.

- As mens bronne gaan bestudeer sal mens sien dat mense sê dit is menslik om aan depressie te lei op een of ander tyd in jou lewe, dit is soos 'n proses waardeur jy emosioneel kan groei sodat jy weer kan herstel en weer op jou lewenspad kan gaan en hulle doele te bereik. Navorsing in Australië het bewys dat daar soveel as een uit elke vier vroue aan depressie lei en een uit elke ses mans ly aan depressie. In ons land word daar ongeveer 16% van die bevolking ten minste een maal in hulle lewens gediagnoseer vir kliniese depressie en die gemiddelde ouderdom waarop dit voorkom is in die laat twintigerjare.

Uit teks: 22176160

- Navorsing bewys onteenseglik dat die mens besig om so anti sosiaal te raak dat die vermoë om deur gesprek te kommunikeer al hoe swakker word. Daar is al hoe minder emosie en direkte verbale aksie tussen mense, gesprekke word koud en saaklik en die vermoë om werklik te kommunikeer is nie meer 'n basiese natuurlike verskynsel nie, 'n praktiese **voorbeeld**: - twee mense wat saam in 'n voertuig ry en geensins kommunikeer nie, elkeen is doenig op die selfoon ..

Uit teks: 21212767

- Uitbranding en depressie is nou verwant in die sin dat uitbranding dikwels tot bedrukking en negatiewe denke ly wat as 'n menslike swakheid beskou kan word. Dit om die beurt ly dan tot depressie en kan vererger indien daar nie aandag aan dit geskenk kan word nie.

Anti-deprisante word **volgens my** gans en al te vinnig voorgeskryf. Ek glo, en daar is studies wat dit ook kan bewys, dat depressie alles in jou kop is. Dus moet daar dieper gekyk word na die oorsaak van die probleem, die menslike swakheid. Dit kan geskied of deur middel van selfondersoek deur jou as mens self of met behulp van 'n sielkundige in meer erinstige gevalle.

Deur selfondersoek kan jy jou sterk- en swakpunte identifiseer en meer fokus op jou sterkpunte en daaraan werk om jou swakpunte te verbeter. Om jou eie foute te identifiseer is die eerste stap tot herstel en die verbetering van jou selfbeeld probleme en minderwaardighiedskompleks.

Uit teks: 22181105

- Daar bestaan ook die monamien hipotese van depressie. Dit is gebaseer op die feit dat daar verskillende hormone in die brein is wat 'n persoon se gevoelens, reaksies ens. Beïnvloed. Na lang tye van observasie het 'n groep wetenskaplikes gevind dat serotonien help om ander neurotransmitter aktiwiteite te reguleer en andersom. Wanneer serotonien vlakke afneem kan hierdie aktiwiteite op ongewone en onvoorspelbare maniere optree. Depressie tree dus toe wanneer lae serotonienvlakke die lae vlakke van norepinefrien en ander neurotransmitters aanhelp.

Daar is ook studies wat op die oomblik gedoen word wat bewys dat depressie deel is van iets in die mensdom se DNS wat oorspronklik vir oorlewing of iets onduidelik was.

Lae vlakke serotonien maak dus dat persone geen lus vir die lewe het nie, moeg is maar nie aan die slaap kan raak nie en ook baie geïrriteerd is

Uit teks: 22178392

In al vier die bostaande voorbeelde kom die feitlikheid van die inligting onder verdenking omdat die skrywers nog nie voldoende onderlê is in die gebruik van bronne nie. Die skrywer van die eerste voorbeeld verwys slegs in die algemeen na bronne. In die eerste sin word *mense* ongedefinieerd saam met die begrotingsmerker *sê* gebruik. In die tweede sin van die paragraaf poog die skrywer om meer oortuigend te werk te gaan deur na navorsing in Australië te verwys. Die feitlikheid van die syfers wat na die begrotingsmerker *bewys* verskaf word, kan egter deur die leser bevraagteken word omdat die skrywer nie die navorsing aan spesifieke persone of selfs 'n instansie in Australië koppel nie. Verder maak die skrywer ook nie melding van die wyse waarop die navorsing gedoen is nie, en spesifiseer ook nie die bron waaruit die inligting bekom is nie. In die derde sin verskaf die skrywer 'n persentasie (16%) om aan te toon watter deel van Suid-Afrika se bevolking deur depressie geraak word, asook die gemiddelde ouderdom waarop depressie by hierdie persentasie van die bevolking voorkom. Weereens toon die skrywer nie aan wie die navorsing gedoen het, op watter wyse dit gedoen is, en wie of wat die bron van inligting is nie.

In die tweede voorbeeld maak die skrywer van veralgemening gebruik deur te *sê* dat *die mens*, dit wil *sê* alle mense, se sosiale vaardighede deur moderne kommunikasietegnologie beïnvloed word. Die skrywer probeer ook om hierdie veralgemening as 'n feit voor te hou, deur in die eerste sin aan te voer dat dit wetenskaplik bevind is ("Navorsing bewys ..."), maar noem nie wie die navorsers was nie, waar, wanneer, en hoe dit plaasgevind het nie, of wie die bron van

inligting is nie. Die tweede sin word gekenmerk deur ongegronde stellings, soos dat persoonlike interaksie tussen mense feitlik sonder emosie plaasvind, dit nie hartlik is nie, maar hoofsaaklik gekenmerk word deur saaklike en kunsmatige optrede. Teen die einde van die sin poog die skrywer wel om die leser van die voorgenoemde stellings te oortuig, deur gebruik te maak van 'n konkrete voorbeeld.

Hierdie konkrete voorbeeld is egter nie voldoende om te bewys dat die voorgenoemde stellings in alle opsigte as waar aanvaar kan word nie, omdat die skrywer nie aandui hoe die stellings en die voorbeeld met mekaar verband hou nie. Die relevantheid en geldigheid van die bewys blyk debatteerbaar te wees, omdat dit talle vrae laat ontstaan, soos byvoorbeeld of die persone in die motor mekaar geken het, was hierdie rit 'n eenmalige gebeurtenis of deel van die persone se daaglikse roetine, of het hulle nie dalk toevallig op dieselfde tyd 'n belangrike oproep of boodskap ontvang nie? Verder ontstaan die vraag of die persone passasiers in die motor was, want indien een die bestuurder was, is die gegewe voorbeeld onlogies, en geensins relevant tot die argument wat die skrywer probeer voer nie.

In die derde voorbeeld verwys die skrywer na hom-/haarself as die bron van inligting. Die skrywer poog om die leser van subjektiewe oordeel te oortuig deur vlugtig te noem dat daar studies is wat bewys dat depressie bloot verbeelding is. Hierdie studies word egter nie gespesifiseer nie. Subjektiviteit word verder verhoog deur die skrywer wat in 'n raadgevende en dikterende hoedanigheid optree, en nie die onderwerp, *uitbranding en depressie is 'n teken van menslike swakheid*, objektief aan die hand van akkurate feite en relevante voorbeelde beredeneer nie.

In die laaste voorbeeld verwys die skrywer ook, soos in die vorige voorbeelde, slegs in die algemeen na wetenskaplikes en studies. Die skrywer verskaf geen inligting rakende die persone of die aantal persone wat geobserveer is nie, ook nie waar die observasie plaasgevind het nie, wat die tydperk van observasie was nie, wie die wetenskaplikes was, of die aantal wetenskaplikes wat betrokke was nie. Interessant is dat die skrywer die woord *(ge)vind*, wat die betekenis vervul van *na 'n gesoek of per toeval iets sien of in die hande kry; van mening wees; ag; beskou; klaarkom; bedink; uitdink; tot voordeel kry* (HAT, 2005:1313) gebruik, in plaas van die woord *bevind* wat die betekenis vervul van *iets na waarneming of ondersoek vasstel* (HAT, 2005:92), en direk verband hou met 'n wetenskaplike ondersoek en die resultaat daarvan. Hierdie skrywer het die betekenismoontlikheid van *gevind* en *bevind* met mekaar verwar. Dit op sigself het 'n gaping in die koherensie van die sin gelaat, omdat die betekenisverbande wat die skrywer graag tussen die verskillende dele van die sin wou lê, nie tot volle reg kom nie. Die

verwarring van woordbetekenis blyk 'n algemene probleem by die studiepopulasie te wees. In Afdeling 6.3.5.1.1 word daar spesifiek gereflekteer oor die verwarring van begrotingsmerkers soos dit tydens die klassifikasieproses met behulp van WordSmith waargeneem is.

Begrotingsmerkers het 26% uitgemaak van alle kategorieë van argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die slotgedeeltes van die studiepopulasie se argumente voorgekom het (Tabel 6.4), 'n heelwat laer persentasie as wat in die inhoudelike gedeeltes gebruik is. Slegs 12% van alle begrotingsmerkers oor die skryfstukke heen, is in die slotgedeeltes gebruik. Hierdie persentasie kan daaraan toegeskryf word dat slegs enkele skrywers moontlik bewus was dat inligting en/of bepaalde redes wat vroeër in die argument ter sprake was, in die slot herhaal of herformuleer behoort te word ter wille van duidelikheid, noukeurigheid, en finale oortuiging. Dit dui ook daarop dat van hierdie skrywers hulle tesisstelling heel moontlik weer in die slotgedeelte kon herhaal het, en/of die geldigheid daarvan probeer bekragtig het deur redes, gevorm op grond van al die voorafgaande inligting, te verskaf. Op hierdie wyse is koherensie oor al drie die dele, en tussen die verskillende komponente van die argument bewerkstellig. Die onderstaande dien as voorbeelde van die voorgenoemde gebruik van begrotingsmerkers.

- Elektroniese media het dus al 'n geweldige impak op ons alle daagse lewens en as dit tydelik onbeskikbaar is, voel mense verlore daar sonder. Ten spyte van die elektroniese media is die gedrukte media ook nog aan die gang, maar sal metter wel tot 'n einde kom **as gevolg van al die voordele wat die elektroniese media bied.**

Uit teks: 22187626

- Dus om in eiendom te belê is 'n baie goeie beleggingsopsie aangesien dit winsgewend is en oorvleuend voordelig is vir die koper

Uit teks: 22141316

- Ek stem nie saam dat uitbranding en depressie 'n teken van menslike swakheid is nie, omdat dit nie die persoon as self se skuld is dat dit gebeur nie, maar die wereld waarin ons vandag lewe. Die mense van vandag moet nog leer om aan te pas by die omstandighede en die feit dat dinge baie verander het as wat dit was. Uitbranding en depressie is veel eerder 'n teken van fisiese en emosionele swakheid/moegheid as gevolg van veranderde tye en lewensomstandighede.

Uit teks: 22064435

- Daar kan dus uit die voordele en verskillende strategieë afgelei word dat eiendom 'n uiters goeie beleggingsopsie is. Dit verskaf versekering, sekuriteit en gemoedsrus aan die mens. Dit wil sê 'n mens moet so gou moontlik in eiendom belê, want dit is die beste beskikbare beleggingsopsie.

Uit teks: 22369619

Daar is ook in die slotgedeeltes gebruik gemaak van begrondingsmerkers vir bewysvoering. Dit is hier nie soseer gebruik om spesifieke bewyse te herhaal of om spesifieke redes aan die orde te stel vir die finale bekragtiging van die tesisstelling nie, maar eerder om soos by die inleidende gedeeltes, na die idee daarvan te verwys. Dit beteken dat van die skrywers 'n poging aangewend het om koherensie te bewerkstellig deur 'n terugskouing te bied na die redes wat in die argument aangevoer is, maar op die vlak van oorhoofse teksorganisasie. Die onderstaande dien as voorbeelde van die voorgenoemde gebruik.

- Ten slotte kan daar **na aanduiding van die bewyse** gelewer in die vorige paragrafe duidelik geformuleer word dat dit nie wesenlik is om 'n beduidende inkomste uit beleggings in eiendomme te genereer nie met ander woorde dit is nie die beste beskikbare beleggingsopsie nie.

Uit teks: 22339744

- **Volgens** alle bogenoemde feite en menings is dit van kardinale belang dat elektroniese media en kommunikasie bevorder word en dat elektroniese media geen ondergang vir gedrukte media beteken nie, maar liewers 'n meer gemaklike en beskikbare manier van kommunikasie en beheer te voorskyn gebring het.

Uit teks: 22117040

- Om in vandag se tyd 'n gesonde leefstyl te handhaaf word nie meer deur jou self bepaal nie, **aangesien** verskeie aspekte, **soos** besoedeling, jou negatief affekteer. Of jy nou daarvan hou of nie. Dus is 'n mediese fonds (selfs al is dit net vir kleiner onkoste soos preskripsies ens.) uiters belangrik vir ons as mens om sodoende ons lewens ten volle te geniet. Mediese onkoste kan tot yslike bedrae ophoop en selfs lewens vernietig. 'n Mediese fonds sal nie altyd noodwendig al die onkoste dra nie, maar sal 'n groot deel daarvan betaal.

Uit teks: 22220267

Begroning, waarvan die gebruik 'n besondere hoë voorkoms getoon het in vergelyking met die ander argumentatiewe konjunksiemarkerkategorieë (vgl. Tabel 6.3 en Tabel 6.4), dui daarop dat die studiepopulasie in 'n groot mate oor die nodige vaardigheid beskik om hulle standpunte aan die hand van eksterne bewyse en inligting te beredeneer. Verder is die hoë frekwensie in die gebruik van begronningsmerkers ook 'n aanduiding daarvan dat van die skrywers daartoe in staat was om oor meer as een aspek van die onderwerp te redeneer en toe te lig.

6.3.3.2 Bekendheidskategorie

Die studiepopulasie het oor die algemeen baie min gebruik gemaak van bekendheidsmerkers. Hierdie kategorie is in totaal slegs 55 keer oor al drie die dele van die studiepopulasie se skryfstukke gebruik (Tabel 6.3). Dit beteken dat dit minder as een keer uit elke tien skryfstukke voorgekom het ($55 \div 731 = 0,08$). Opvallend is dat van al die bekendheidsmerkers in die skryfstukke, slegs 7% in die inleidende gedeeltes voorgekom het, en 13% in die slotgedeeltes (Tabel 6.3). Dit beteken dat die studiepopulasie feitlik geen konteks vir die leser ten aanvang van hulle argumente geskep het nie, en dat daar moontlik ook nie in die slotgedeeltes aangedui is hoe die inligting wat daar aan die bod kom, logies uit ander inligting in die argument gevolg het, of ten minste daaruit afgelei is nie.

Slegs vier skrywers (van 'n totaal van sewehonderd-een-en-dertig) het in hulle inleidende gedeeltes van 'n bekendheidsmerker gebruik gemaak. In al vier die gevalle is die bekendheidsmerkers wel funksioneel korrek gebruik. 'n Voorbeeld waar een van die skrywers konteks vir sy leser in die inleiding probeer skep het, is die volgende:

- Is mediese fondse 'n mors van geld? Persoonlike menings sal **uit die aard van die saak** verskil van persoon tot persoon, na verlang van die persoon se mediese behoeftes en finansiële omstandighede. Uit die bogenoemde kan ons aflei dat mense by verskillende stadiums van hulle lewens, verskillende behoeftes sal hê. Dit is 'n faktor wat mediese fonds

industriële in die verlede nie in ag geneem het nie. Tog het die mediese fonds industrie vele merkwaardige veranderinge ondergaan en kan nou aan 'n breër spektrum se behoeftes voorsien. Daar is dus verskillende pakkette om by elke individu aan te pas en sodoende die ekstra voordele uit te skakel en onnodige koste te vermy. Dus hou dit groot voordele in vir enige iemand om aan 'n mediese fonds te behoort.

Uit teks: 22303952

Uit die bostaande voorbeeld is dit duidelik dat die skrywer sy argument inlei met inligting wat reeds aan die leser bekend is of bekend behoort te wees, naamlik dat mense se mediese behoeftes en finansiële omstandighede van mekaar verskil, en daarom is mediese fondse genoodsaak om verskillende pakkette aan te bied. Hierna volg die tessesstelling, *Dus hou dit groot voordele in vir enige iemand om aan 'n mediese fonds te behoort*, logies uit die konteks wat met behulp van bekende inligting geskep is. Op hierdie wyse het die skrywer samehang tussen die inleiding en inhoudelike gedeelte (waarin hy/sy die voordele van verskillende mediese fondse bespreek en beredeneer het) bewerkstellig.

In die slotgedeeltes van die skryfstukke het slegs sewe skrywers (van 'n totaal van sewehonderd-een-en-dertig) gebruik gemaak van bekendheidsmerkers. In al sewe hierdie gevalle is die merkers funksioneel korrek gebruik. 'n Voorbeeld waar 'n skrywer vir die leser aandui dat die inligting wat in die slot aangebied word, reeds vroeër in die argument beredeneer is, en logies daaruit voortvloei, is die volgende:

- **Dit is voor die hand liggend** dat Afrikaanssprekendes nie meer lojaal is teenoor Afrikaans is nie en dat die taal oor die algemeen agteruit gaan. Daarom moet Afrikaanssprekendes 'n punt daarvan maak om Afrikaans te bevorder en te bewaar deur opvoeding, inligting en vermaak in hulle eie taal te gebruik en nie in 'n ander taal nie.

Uit teks: 22130977

Dit is duidelik dat die skrywers in die inhoudelike gedeeltes van hulle argumente 'n groter poging (hoewel steeds uiters gering) aanwend om met behulp van bekendheidsmerkers te kontekstualiseer, en samehang tussen ou en nuwe inligting te probeer bewerkstellig. Dit is dan ook die rede waarom 80% van alle bekendheidsmerkers in die skryfstukke hier voorgekom het (Tabel 6.3). Die bekendheidsmerkers wat wel in die inhoudelike gedeeltes voorgekom het, is funksioneel korrek gebruik. Die volgende is voorbeelde hiervan:

- Individualiteit is onder andere een van die faktore van vandag se samelewing waarop baie klem gelê word. Elke individu benader en bedink dinge op 'n unieke manier. Dit is dus **vanselfsprekend** dat mense situasies verskillend hanteer. Stres is een spesifieke situasie waar mens duidelike onderskeid kan tref tussen die verskille in hantering daarvan.

Uit teks: 21684863

- Volgens hierdie navorsing lees 74% van Afrikaanse Sondagkoerantlesers geen ander Sondagkoerant nie. Verder verstaan en lees ongeveer twaalf miljoen Suid - Afrikaners Afrikaans en die daaglikse gesamentlike leserskap vir Afrikaans is meer as een en 'n half miljoen mense. Dit is **voor die hand liggend** dat Afrikaans 'n groot rol in Afrikaners se lewens speel, maar hoekom skram soveel mense dan weg van die behoud van hierdie taal?

Uit teks: 22225927

Die gebrek aan kontekstualisering en leemtes in die kohesiewe skakeling tussen ou en nuwe inligting kan duidelik in Tabel 6.4 waargeneem word. Slegs 1% van die argumentatiewe konjunksiemarkers het uit die bekendheidskategorie gekom. Die gebruik van hierdie merkers in die inleiding en slotgedeeltes was uiters gering. Dit is duidelik dat 'n groot deel van die studiepulasie nie daarvan bewus was dat kontekstualisering in die inleiding aan die hand van bekende inligting geskied nie, dat inligting vanaf die inleiding tot die slot op 'n logiese wyse uit inligting, wat reeds vroeër in die argument aangebied is, behoort te volg nie, of ten minste daaruit afgelei behoort te word nie.

6.3.3.3 Beklemtoningskategorie

Dit is opvallend dat beklemtoning in totaal slegs 319 keer in die korpus voorgekom het (Tabel 6.3), en slegs 3% uitgemaak het van al die kategorieë van argumentatiewe konjunksiemarkers wat deur die studiepulasie gebruik is (Tabel 6.4). Dit het minder as vyf keer uit elke tien skryfstukke voorgekom ($319 \div 731 = 0,44$). Hierdie kategorie toon 'n gelyke persentasieverspreiding in merkergebruik as die kategorieë gevolgtrekking (3%), opeenvolging (3%), versterking-/sekerheid (3%), en weerhouding (3%). Dit vorm, saam met die voorgenoemde kategorieë, en naas die kategorieë, bekendheid, beperking, omstandigheid/gesteldheid, en samevatting/gevolgtrekking, een van die kategorieë wat die minste in die studiepulasie se argumente gefigureer het (Tabel 6.4). Van alle beklemtoningsmerkers wat in die skryfstukke gebruik kon word, het slegs 10% in die inleidende

gedeeltes voorgekom en 12% in die slotgedeeltes. Die oorblywende 78% is in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke gebruik (Tabel 6.3).

Opvallend is dat beklemtoning in die inleiding plaasgevind het slegs aan die hand van twee merkers, naamlik *veral* en *spesifiek*. Alhoewel die merker *weer* ook gebruik is, was dit nie funksioneel nie, en is daarom nie by die klassifikasie ingesluit nie (vgl. Tabel 6.1). Die merkers *veral* en *spesifiek* is in die korpus gebruik vir spesifiseringsdoeleindes. Hierdeur het die skrywers gepoog om die leser se aandag reeds van die begin af te vestig op die fokuspunt van die argument. Voorbeelde waar beklemtoningsmerkers vir spesifikasie ingespan is, en op die voorgenoemde wyse gebruik is, is die volgende:

- Die moderne era waarin ons samelewing vandag funksioneer word geken aan tegnologiese deurbraake, **veral** in die veld van kommunikasietegnologie.

Uit teks: 22258736

- Mense se lewens en lewensgehalte word deur tyd bepaal. Dit kom **veral** in die Westerse eetgewoontes en 'n gebrek aan oefening na vore.

Uit teks: 20833415

- In hierdie opstel gaan daar **spesifiek** op Discovery Health, die grootste en mees sekure mediese fonds in Suid-Afrika, (<http://www.discovery.co.za/portal/loggedout-individual/why-discovery-health>) gefokus word.

Uit teks: 22326480

In elkeen van die bostaande voorbeelde het die skrywer dit vir die leser deur middel van 'n beklemtoningsmerker duidelik probeer maak wat presies relevant is tot die bepaalde argument wat gevoer gaan word. Uit die eerste voorbeeld blyk dit duidelik dat die skrywer op kommunikasietegnologie sou fokus, in die tweede voorbeeld sou die skrywer op die eetgewoontes en oefening van die Westerse kultuur fokus, terwyl die skrywer in die derde voorbeeld, Discovery Health as mediese fonds in die argument sou uitlig. Hierdie tipe beklemtoning skep reeds koherensie, aangesien dit vir die leser uit die staanspoor duidelik is waarop die skrywer in sy argument gaan konsentreer, en dat die argument ook daarvolgens gestruktureer sal word. Die leser hoef dus nie die inhoudelike gedeelte te gaan lees om te bepaal wat die essensie van die argument is nie.

Dit blyk dat 'n paar skrywers wel bewus was dat beklemtoning hoofsaaklik in die inhoudelike gedeelte van die argument behoort plaas te vind, en weer aan die einde van die argument wanneer daar tot 'n finale slotsom (gevolgtrekking) gekom word. Daarom dat beklemtoning dan ook die meeste in hierdie twee dele van die argumente (78% in die inhoudelike gedeelte, en 12% in die slotgedeeltes) voorgekom het (Tabel 6.3). In die inhoudelike gedeeltes het die skrywers, soos by die inleiding, hoofsaaklik gebruik gemaak van beklemtoningsmerkers vir spesifikasiedoeleindes. Die onderstaande dien as voorbeelde waar beklemtoningsmerkers vir spesifisering in die inhoudelike gedeeltes aangewend is:

- Dit is noodsaaklik om verligting te bring aan die nood in ons eie land: Die gevolg van armoede, **veral** onder die plattelandse bevolking, is dat al hoe meer mense na die stede trek.

Uit teks: 22206973

- Navorsing het getoon dat MSG moontlik hiperaktiwiteit, disleksie, depressie en ander skadelike gevolge **veral** onder kinders kan veroorsaak.

Uit teks: 22157298

- Soos gesê, is depressie en uitbranding 'n teken van die tye waarin ons leef. En as daar een ding is wat verhoog het, is dit stres. **Veral** in Suid-Afrika, waar ons misdaadsyfers geen geheim is nie. Almal word in een of ander manier deur misdaad geraak en dit kan baie trauma en stres veroorsaak. **Veral** mense met kinders ervaar baie stres. Ouers vrees vir hul kinders se welstand as gevolg van die wêreld waarin hulle moet groot word

Uit teks: 22172653

- Gedrukte bronne is beperk en raak uitgedateerd en onvanpas. Vandag met elektroniese media en **spesifiek** met die gebruik van internet word al hierdie problem oorkom. Met die intik van 'n sleutelwoord of sleutelwoorde is inligting dadelik beskikbaar en die verbruiker het 'n magdom van bronne en inligting tot sy beskikking.

Uit teks: 22224270

- Op Google se Marcel van Wyk die mens is van jagter en versamelaar na modern wesens wie se lewens verryk word met produkte van kommunikasie tegnologie. Prof CA Hodgkinson is ook positief as hy sê die astronomiese ontwikkeling van informasie kommunikasie

tegnologie hou verreikende gevolge in vir elke lewessfeer in die twintigste eeu, **spesifiek op die terrein van produksie en oordrag van kennis.**

Uit teks: 22145842

Opvallend in die inhoudelike gedeeltes, en soos dit duidelik uit bostaande voorbeelde blyk, is dit ook die merkers *veral* en *spesifiek* wat sterk figureer. In die inhoudelike gedeeltes is daar, volgens die konkordansiereëls van WordSmith, altesaam 248 beklemtoningsmerkers gebruik, waarvan *veral* in totaal 202 keer gebruik is, en *spesifiek* 14 keer. Die oorblywende 32 merkers was *weer*, *weereens* en *nogmaals*. Hierdie drie merkers is slegs in enkele gevalle gebruik om voorbeelde en/of inligting wat in die besonder relevant was tot bepaalde standpunte in die argument, en wat reeds vroeër ter sprake was, te benadruk.

Enkele voorbeelde waar beklemtoning aan die hand van *weer*, *weereens*, en *nogmaals* funksioneel korrek gebruik is, en bepaalde aspekte benadruk het, is die volgende:

- Die volgende voorbeeld is uiters belangrik ,deur **weer** te verwys na "globalstats" en dan af te lei dat baie nie kan lees nie ,kan hoogs belangrike inligting aan mense oorgedra word soos die Bybel.

Uit teks: 22115412

- **Weereens** word my bogenoemde standpunt uitgehef dat depressie en uitbranding enige iemand se liggie kan verdof.

Uit teks: 22155570

- **Weereens** verwys ek na die VERKLARENDE AFRIKAANSE WOORDEBOEK (Sewende uitgawe deur M.S.B. Kritzinger en F.J. Labuschagne)

Uit teks: 22225455

- Die reëls van hierdie speletjie is baie eenvoudig - navorsing en **nogmaals** navorsing.

Uit teks: 22189599

(Die speletjie waarna die skrywer in die bostaande voorbeeld verwys, is die “spel” tussen die koper, verkoper, en agent in die eiendomsmark. Die skrywer beklemtoon dus by herhaling dat navorsing ’n uiters belangrike komponent vorm wanneer eiendomsbelegging ter sprake kom.)

Aangesien beklemtoningsmerkers (soos vroeër genoem) in die inhoudelike gedeeltes hoofsaaklik aangewend is vir spesifiseringsdoeleindes, dui dit daarop dat die skrywers moontlik nie bewus was dat bewyse, voorbeelde, ensovoorts op 'n later stadium in die argument uitgelig, benadruk of herhaal behoort te word ter wille van duidelikheid nie. Dit op sigself het 'n gaping in die koherensie van die argumente laat ontstaan, omdat belangrike verbande tussen vorige standpunte en nuwe standpunte nie op 'n eksplisiete wyse aan die leser voorgehou is nie.

In die slotgedeeltes het van die skrywers, hoewel baie min, van beklemtoning gebruik gemaak om die tesisstelling wat in die inleiding verskaf is te herhaal, en sodoende te benadruk. Hierdie enkele skrywers was bewus dat die sentrale argument in die slot bevestig behoort te word, ten einde die argument te beslis. In hierdie gevalle is daar hoofsaaklik van die merker *weereens* gebruik gemaak. Enkele voorbeelde hiervan is:

- Ten slotte wil ek sê dat daar vir vanjaar as 'n geheel beraam word dat die huispryse met 6% sal styg wat **weereens** my argumens staaf om so gou as moontlik in 'n eiendom te belê. Jy mag dalk net dubbel jou waarde terug verdien.

Uit teks: 22382879

- Ek sluit af deur **weereens** my hipotese te stel - ek voel dat eiendom tans nie die beste beleggings opsie is nie, veral wanneer daar gekyk word na die tyd waarin ons leef vandag.

Uit teks: 22133445

Alhoewel die merker *veral* (soos by die inleidende en inhoudelike gedeeltes) ook in die slotgedeeltes sterk gefigureer het (39 keer), is dit nie soseer gebruik vir spesifiseringsdoeleindes nie, maar eerder om die leser se aandag weer te vestig op die spesifieke persone of sake waarop daar in die argument gefokus is. Voorbeelde waar *veral* op die voorgenoemde wyse gebruik is, is:

- Hierdeur kan ek aflei dat daar nog hordes mense is **veral** die jeug wat steeds sterk voel oor hul Afrikaanse taal en hoe om dit reg te gebruik en lojaal daarteen te bly.

Uit teks: 22221840

- Elektroniese media, veral rekenaars en die internet, is dus besig om vinnig een van die hoof verspreidings middels van inligting te word en is besig om by gedrukte media oor te neem

Uit teks: 22137785

Uit die persentasies afkomstig van Tabel 6.3 en Tabel 6.4, die voorafgaande bespreking, en voorbeelde, blyk dit duidelik dat die meeste skrywers nie oor die vaardigheid beskik het om bepaalde aspekte in hulle argumente uit te lig of te benadruk nie.

6.3.3.4 Beperkingskategorie

Beperkingsmerkers is feitlik glad nie deur die studiepopulasie gebruik nie. Dit het nie in enige inleiding gefigureer nie, maar slegs in die inhoudelike en slotgedeeltes van enkele skrywers se argumente. Dit is in totaal slegs 17 keer in die korpus gebruik (Tabel 6.3), waarvan 82% in die inhoudelike gedeeltes gebruik is, en 18% in die slotgedeeltes (Tabel 6.3). In totaal het hierdie merkers minder as een keer uit elke tien skryfstukke voorgekom ($17 \div 731 = 0,02$).

Die geringe voorkoms van beperkingsmerkers (Tabel 6.4) dui daarop dat die studiepopulasie oor die algemeen geneig was om hulle standpunte as voorwaardelik aan die leser te probeer voorhou. Hulle was heel moontlik nie bewus daarvan dat die inhoud van standpunte ingekort kan word, tot dit deur middel van voldoende begroning as 'n absolute bewys is nie. Verder het hul moontlik ook nie geweet dat indien 'n feit weergegee word, en die skrywer die geldingsbereik daarvan deur middel van 'n beperkingsmerker inkort, dit nie die feitlikheid daarvan beïnvloed nie.

'n Voorbeeld waar 'n skrywer funksioneel korrek van beperking in die inhoudelike gedeelte gebruik gemaak het, is die volgende:

- Kenners meen dat dit belangrik is om bedag te wees op dit wat kan lei tot depressie.

Depressie en stres is iets wat almal van ons kan raak. Dit word gesien as 'n gonswoord en ieder en elk kla daaroor. Maar is dit nie **deels** te wyte aan ons eie swakhede nie?

Uit teks: 22391452

In die bostaande voorbeeld is dit duidelik dat die skrywer van die standpunt uitgaan dat depressie en stres toegeskryf kan word aan die mens se eie swakhede. Aangesien die skrywer nie sy standpunt as kategorie wou voorhou nie, is die merker *deels* gebruik om aan te toon dat

daar nog ander faktore is wat as snellers van depressie en stres kan dien, maar dat die fokus in die betrokke argument op menslike swakhede sou val. Deur die standpunt te beperk, erken die skrywer dat ander sienings wat oor die onderwerp mag bestaan, en skep dus ruimte vir moontlike teenargumente.

In die onderstaande voorbeeld word 'n beperkingsmerker in die slotgedeelte van die argument gebruik. Die skrywer gebruik dit ook om sy/haar standpunte in te kort, maar met 'n heel ander doel voor oë as die skrywer van die bostaande voorbeeld. Ter verduideliking van die skrywer se doel met die beperkingsmerker *min of meer*, word hier saam met die slotgedeelte, ook 'n fragment uit die inhoudelike gedeelte van die argument verskaf.

- Ek bedoel dit nie lelik as ek sê ons moet eerder eers in ons eie land regmaak wat fout is voordat ons Haïti help nie, maar ek voel net dit help nie ons ignoreer die krisis waarin ons eie land gedompel is nie. Op die oomblik gaan dit regtig swaar in ons land, daar is in ons land net soveel mense wat hulp nodig het. Hoekom help ons nie eerder diegene in ons land wat sukkel nie?

Die groot probleem in ons land is dat niemand eintlik wil erken dat ons land ook 'n krisis in die gesig staar nie, ons maak maar asof alles reg is. Ons kyk verbydit wat fout is. Ons ignoreer die probleem en dit kan op die ou end slegte nagevolge vir ons land inhou. Suid-Afrika het soveel potensiaal, maar omdat ons eerder ander lande help wat sukkel, berokken ons ons self net skade.

In ons land is daar op die oomblik baie mense wat swaar kry as gevolg van die hoë pryse van kos, klere en brandstof. Al hoe meer mense kan nie die mas opkom nie. Daar is baie huise en arm woonbuurte waar die ouers en kinders honger moet gaan slaap. Deesdae sukkel selfs diegene waar geld nog nooit 'n probleem was nie. 'n Mens hoor ook al hoe meer van mense se eiendomme of voertuie deur die bank terug gevat word.

Die droogte in die Wes- en Oos-Kaap is ook 'n groot probleem. Dit gaan swaar met die boere, want daar is nie weiding of water vir hul vee nie en diegene wat met vrugte of groente boer sukkel net so. Daar is baie dorpe waar daar waterbeperkings is, want daar is eenvoudig nie water nie. Die verskillende moorde en verkragtings in ons land is ook 'n krisis en dan praat ek nog nie eens van al die vigswesies nie.

Dit is beslis 'n groot ramp wat Haïti getref het, ek verstaan dat daar baie mense is wat hul families verloor het, dat daar nou baie weskies is en dat baie mense dakloos gelaat is, maar

ons land het ook 'n krisis, ons het min of meer dieselfde probleme in ons land. En juis daarom moet ons eerder eers ons eie land help.

Uit teks: 22097856

Opvallend in die bostaande voorbeeld is dat die skrywer nie een keer van eksterne bronne gebruik maak om sy/haar standpunte te ondersteun nie. Die hele argument berus op subjektiewe menings, oortuigings, persoonlike aanval, en veralgemenings. Die skrywer het dus weinig navorsing oor die onderwerp gedoen, en daarom persoonlike menings as feite probeer voorhou. In teenstelling met die eerste voorbeeld waar die skrywer meer objektief te werk gegaan het, en beperking gebruik het om voorsiening te maak vir teenargumente, blyk dit dat die skrywer van die bostaande voorbeeld beperking gebruik om die geloofwaardigheid van sy/haar eie standpunte in twyfel te trek.

Dit is duidelik uit die voorafgaande bespreking oor die gebruik van beperkingsmerkers dat die meeste skrywers nie oor die vaardigheid beskik het om hulle standpunte te kwalifiseer nie. Hulle kon oor die algemeen nie ruimte skep vir ander se menings rakende die onderwerp van bespreking nie.

6.3.3.5 Gevolgtrekkingskategorie

Uit die tabelle (Tabel 6.3 en Tabel 6.4) blyk die gebruik van gevolgtrekkingsmerkers besonder laag te wees. Dit is een van die kategorieë wat in die minderheid in die korpus gefigureer het. 'n Totaal van slegs 294 gevolgtrekkingsmerkers is gebruik (Tabel 6.3). Dit beteken dat hierdie kategorie minder as vier keer uit elke tien skryfstukke voorgekom het ($294 \div 731 = 0,40$), terwyl skrywers oor die vaardigheid behoort te beskik om op 'n deurlopende basis menings te vorm en uitsprake te lewer rakende bepaalde standpunte en aspekte onder bespreking.

Van alle gevolgtrekkingsmerkers wat in die skryfstukke gebruik kon word, het 11% in die inleidende gedeeltes voorgekom, 25% in die inhoudelike gedeeltes, en die oorblywende 64% in die slotgedeeltes (Tabel 6.3). Al die merkers wat in die inleidende gedeeltes voorgekom het, is funksioneel korrek gebruik, dit wil sê vir die formulering van 'n voorlopige gevolgtrekking wat die argumentstruktuur gerig het. Dit beteken dat hierdie enkele skrywers wel oor die vaardigheid beskik het om 'n tesisstelling te formuleer, en dit later, nadat dit aan die hand van voldoende bewyse beredeneer is, in die slot te bekragtig. Voorbeelde waar 'n gevolgtrekkingsmerker gebruik is om 'n voorlopige konklusie in die inleiding te formuleer, is die volgende:

- Yes, hoe gan dit?". "Ek laaik dit kwaai, dis awesome". Woorde wat deesdae omtrek deur elke Afrikaner mond uit ge basuin word. "Slang" en engelse woorde word met die Afrikaans gemengasof dit deel is van die taal en dit laat my tot die gevolgtrekking kom en dan ook laat saamstem met die argument dat, dat afrikaanse menst nie lojaal is aan hulle taal nie.

Uit teks: 21102627

- Uitbranding kom voor wanneer menslike krag en energie oor 'n lang tydperk tot die uiterste ingespan word sonder redelike tussenposes van genoegsame rus. Dit neem geensins ouderdom, geslag, ras of kleur in ag nie en die grootste oorsaak daarvan is die lewenstempo in 'n moderne samelewing. Hierdie tendens kan in sekere gevalle ernstige afmetings aanneem. Indien uitbranding nie vroegtydig gediagnoseer en behandel word nie, kan dit 'n ernstiger toestand - depressie, tot gevolg hê wat dikwels as die "siekte van die eeu" bestempel word en die mens na siel, gees en liggaam kan aftakel. Mense se lewens en lewensgehalte word deur tyd bepaal. Dit kom veral in die Westerse eetgewoontes en 'n gebrek aan oefening na vore. **Hieruit blyk dit** duidelik dat uitbranding en depressie geensins 'n menslike swakheid is nie, maar dat dit eerder aan moderne standaarde te wyte is.

Uit teks: 20833415

Die skrywers wat wel van gevolgtrekkingsmerkers in die inhoudelike gedeeltes van hulle argumente gebruik gemaak het, het dit funksioneel korrek gebruik, dit wil sê om tot 'n konklusie te kom oor bepaalde aspekte wat vooraf genoem en/of bespreek is. Hierdie gevolgtrekkings is dan ook later aangewend om tot 'n finale slotsom in die slotgedeeltes van die skryfstuk te kom. Die onderstaande dien as voorbeelde hiervan:

- Ja, daar is baie onwettige immigrante in ons land, maar hulle kan nie verantwoordelik gehou word vir die hoë werkloosheidsyfers in Suid-Afrika nie. Inteendeel, Tamar Blieden, sê op 27 Junie 2008 op [www.xenophobia.org.za/impact of xenophobia on the economy](http://www.xenophobia.org.za/impact%20of%20xenophobia%20on%20the%20economy) dat 67%, of 9 miljoen internasionale toeriste na Suid-Afrika in 2007, afkomstig was uit Afrikalande, 30% van Suid-Afrika se buitelandse inkomste is afkomstig van Afrikalande, 1,2 miljoen Suid-Afrikaners werk in die toerismebedryf en die meerderheid buitelandse toeriste vir die sokker wêreldbeker gaan van Afrikalande af kom.

Die Mail and Guardian noem ook dat die rede vir die xenofobiese geweld 'n kombinasie van verskeie faktore was, onder andere, etniese spanning, hoë misdaadsyfers, georganiseerde geweld en 'n tekort aan institusionele leierskap.

Sodoende word die **gevolgtrekking gemaak dat** immigrante werk skep en 'n positiewe bydrae tot die land se ekonomie maak en dat 'n gebrek aan sterk en nie-veroordelende leierskap deur kriminele, die oorsaak van misplaaste xenofobiese geweld was.

Uit teks: 22207694

- Soos reeds bo vermeld word depressie oor die algemeen aanvaar as 'n gemoedstoestand, maar inderwaardheid is dit egter 'n siekte. Dit is verwant aan die fisiese veranderinge in die brein en aan die wanbalans van neurochemikalieë wat seine (impulse) na die brein en senuwees stuur. Daar moet in ag geneem word dat depressie geneties kan wees en dus oorgedra kan word van geslag tot geslag, maar dat dit ook kan ontstaan vanweë eksterne faktore, soos trauma of ander fisiologiese faktore, byvoorbeeld skisofrenie.

Depressie kan ook die oorsaak wees van lae selfesteem en 'n negatiewe uitkyk op die lewe, en dus is sekere mense meer geneig om depressief te raak as ander.

Hieruit volg dat uitbranding en depressie nie 'n teken is van menslike swakheid nie. Die rede hiervoor is dat eksterne faktore inwerk (soos byvoorbeeld stres) en uitbranding kan veroorsaak, en dat depressie 'n siekte is, soos bo reeds verduidelik.

Uit teks: 22360174

- Stres en biologiese aspekte speel ook 'n rol in die ontstaan van depressie. Mense wat hul skedule oorvol maak en dan stres omdat hulle te min tyd het, is maar een van die talle voorbeelde van stres wat kan lei tot depressie. Stres kan egskeiding, swangerskap, werkloosheid en selfs moeilike studies insluit.

Biologiese aspekte van depressie is bewys deur identiese tweeling wat, of albei depressie ervaar, of nie een nie. Dit kan toegeskryf word aan hul betrokke gene in hul bloedlyn.

Sielkundiges onderskei tussen depressie en rou, soos in die geval van 'n sterfte van 'n familie-lid. So 'n onverwagte gebeurtenis kan 'n persoon skok en hom vir 'n tydperk anders laat optree en voel. Dit word as rou beskou. Indien meer as een situasie gebeur wat 'n persoon nie kan hanteer nie, lei dit tot depressie.

Depressie is 'n diep, donker, emosionele tronk wat alle hoop, energie, lewenslus en doelgerigtheid dreineer. Volgens die HAT is dit 'n terneergedruktheid van die gemoed. Depressie word soms beskryf as 'n aangeleerde hulpeloosheid. Uitbranding is om lewensmoeg te wees. Mens verloor sin in die lewe en die persoon ervaar geen lewensvreugde nie.

Studies het bewys dat kort tot middeltermyn sielkundige berading 'n gemiddelde vlak van depressie kan verlig. **Hieruit kan afgelei word dat depressie baie meer sielkundig is as slegs menslike swakheid.** Dit is egter iets wat oorkom kan word, en met die nodige ondersteuning en opleiding depressie oorwin kan word.

Uit teks: 22118020

Uit Tabel 6.3 blyk dit, soos ook vroeër aangedui, dat die meeste gevolgtrekkingsmerkers, hoewel die gebruik daarvan ook baie laag was, in die slotgedeeltes van die skryfstukke voorgekom het. Dit bevestig dat van die skrywers, hoewel nie genoeg van hulle nie, wel bewus was dat daar aan die einde van 'n argument tot 'n finale en duidelike konklusie gekom behoort te word. Voorbeelde waar 'n gevolgtrekkingsmerker in die slot gebruik is om tot 'n finale beslissing te kom, is:

- Daar kan dus uit die bostaande argumente afgelei word dat daar meestal onder tieners wat van nuwe kommunikasietegnologie gebruik maak antisosiale gedrag ontstaan en dat dit baie negatiewe gevolge vir die individu en die samelewing se verhoudings met mekaar kan inhou.

Uit teks: 22118993

- Dit is dus duidelik deur my bogenoemde argumente dat: Uitbranding en depressie tekens van menslike swakheid is.

Uit teks: 22122346

- Na al die bogenoemde feite en ingeligte stellings kan 'n mens nie anders nie om tot die gevolgtrekking te kom dat ons moderne kommunikasietegnologie tot defintiewe antisosiale gedrag by mense lei nie.

Uit teks: 22086757

- Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die internet die manier van dinge doen in die samelewing drasties verander het. Dit het die manier van besigheid doen en kommunikeer verander en dit het die mure van gedrukte media afgebreek. Gedrukte media sal nog vir 'n ruk in die rondte wees, maar die internet raak elke dag meer geïntegreerd in die mens se daaglikse lewe.

Uit teks: 22157905

Die feit dat gevolgtrekkingsmerkers slegs 3% uitmaak van alle kategorieë van argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die korpus gebruik is, kan moontlik 'n aanduiding daarvan wees dat baie van die skrywers nie oor die vaardigheid beskik om 'n spesifieke standpunt in te neem oor die inligting wat hulle verskaf nie. Hierdie skrywers was nie daartoe in staat om losstaande inligting saam te voeg tot 'n nuwe geheel nie. Omdat daar nie in die inhoudelike gedeeltes op 'n deurlopende basis sintese plaasgevind het nie, en in die slotgedeeltes tot 'n duidelike en finale konklusie gekom is nie, is die koherensie van sodanige argumente versteur.

6.3.3.6 Omstandigheid-/gesteldsheidskategorie

Die studiepopulasie het oor die algemeen baie min gebruik gemaak van omstandigheid-/gesteldheidsmerkers. Hierdie kategorie is in totaal slegs 43 keer in die korpus gebruik (Tabel 6.3). Dit beteken dat daar in minder as een uit elke tien skryfstukke gebruik gemaak is van hierdie kategorie ($43 \div 731 = 0,06$). Hierdie lae frekwensie dui daarop dat die studiepopulasie feitlik geen konteks vir die leser geskep het rakende die eienskappe en/of die toestand van die situasie of verskynsel onder bespreking nie. Die oorgrote meerderheid het dit moeilik gevind om verbande te lê tussen bepaalde aspekte onder bespreking, en die bepaalde standpunte wat hulle daarteenoor ingeneem het.

Opvallend is dat hierdie kategorie slegs vier keer in die inleidings gebruik is (Tabel 6.3). Slegs 9% omstandigheid-/gesteldheidsmerkers is hier gebruik. Slegs een van die vier merkers wat in die inleidings gebruik is, is funksioneel korrek. Dit dui daarop dat die studiepopulasie heel moontlik reeds ten aanvang van die skryfproses, dit moeilik gevind het om voldoende konteks te verskaf en samehang tussen omstandighede te bewerkstellig (vgl. 6.3.3.2). Die onderstaande dien as voorbeeld waar 'n omstandigheid-/gesteldheidsmerker in die inleiding funksioneel korrek gebruik is, maar steeds nie voldoende konteks vir die leser skep nie.

- Daar is 'n probleem oor die bepaling dat uitbranding en depressie as menslike swakheid beskou kan word in die moderne lewe. Kan dit werklik as 'n menslike swakheid beskou word

of nie? Opinies sal **in die opsig** inderdaad verskil, want elke persoon voel anders oor die opsigte teenwoordig in menlike swakheid.

Uit teks: 21729212

In die bostaande voorbeeld is dit duidelik dat die skrywer 'n poging aanwend om te kontekstualiseer, maar nie ten volle daarin slaag nie. Die leser kan wel aflei dat die onderwerp, naamlik of uitbranding en depressie 'n teken van menslike swakheid is, binne die konteks van 'n moderne samelewing beredeneer sal word. Verder lei die leser ook af dat beredenering van die onderwerp nie eensydig sal plaasvind nie, maar dat dit vanuit verskillende oogpunte benader sal word. Die skrywer se standpunt is nie duidelik nie, en daar word ook nie inligting verskaf oor die verband tussen uitbranding en depressie en die moderne lewe nie. Hierdie onvoldoende kontekstualisering kan moontlik toegeskryf word daaraan dat die skrywer nie voldoende navorsing gedoen het oor die onderwerp nie, en weens 'n gebrek aan kennis nie optimaal kon kontekstualiseer nie.

Kontekstualisering het ook selde in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke plaasgevind, hoewel meer as in die inleidende en slotgedeeltes daarvan. Van alle omstandigheid-/gesteldheidsmerkers wat oor die skryfstukke heen gebruik kon word, het 79% in die inhoudelike gedeeltes voorgekom. Die onderstaande dien as voorbeeld waar 'n skrywer voldoende konteks skep rakende die situasie onder bespreking:

- **In die lig van** die huidige situasie in Suid-Afrika se openbare gesondheidssektor, is dit deesdae byna onmoontlik om in 'n staatshospitaal dieselfde gehalte behandeling te ontvang as in 'n privaat hospitaal wat vir diegene met toegang tot 'n mediese fonds gereserveer is.

Uit teks: 22123059

In die bostaande voorbeeld dui die skrywer aan dat die onderwerp, naamlik of mediese fondse 'n mors van geld is, binne die konteks van Suid-Afrika se gesondheidsdiens beredeneer sal word. Daar word ook in dieselfde sin verbande gelê tussen die gesondheidsorg van pasiënte wat nie oor 'n mediese fonds beskik nie en noodgedwonge behandeling in 'n staatshospitaal moet ontvang, teenoor pasiënte wat 'n mediese fonds het en in 'n privaathospitaal versorg kan word. Koherensie word dus op 'n eksplisiete wyse met behulp van die omstandigheid-/gesteldheidsmerker, *in die lig van*, en die sin wat daarop volg geskep, omdat die leser na die lees van hierdie sin 'n goeie idee het van hoe die argumentstruktuur verder gaan verloop. Baie min skryfstukke het koherensie, soos dit hierbo geïllustreer is getoon, omdat die meeste

skrywers nie oor die vaardigheid beskik het om met behulp van hierdie merkers konteks te skep nie.

Slegs 12% van alle omstandigheid-/gesteldheidsmerkers wat oor die skryfstukke heen gebruik kon word, het in die slotgedeeltes van die argumente voorgekom (Tabel 6.3). Die meeste skrywers kon nie in die slotgedeeltes terugverwys na bepaalde eienskappe en/of toestand van die situasie of verskynsel wat vroeër in die argument bespreek is nie, selfs nie wanneer dit reeds vroeër in die slot genoem is nie. Derhalwe het die drie dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slotgedeeltes) van hierdie skrywers se argumente nie 'n koherente geheel gevorm nie. Die enkele skrywers wat wel oor die vaardigheid beskik het om omstandigheid-/gesteldheidsmerkers te gebruik, het dit funksioneel korrek gedoen, en sodoende koherensie tussen die verskillende dele van die argument bewerkstellig. Vervolgens word die korrekte gebruik aan die hand van die volgende twee voorbeelde geïllustreer:

- Al die faktore wat bydra t.o.v. die gebruik van internet tegnologie is nadelig. Dit belemmer jou kommunikasie vaardighede op 'n baie indirekte manier. So, jy as gebruiker sal dit nie agterkom nie. Die fout wat almal maak **in hierdie opsig** is om norm te volg en om nie behoorlik navorsing te doen oor die voordele en nadele nie

Uit teks: 22142673

- Meeste mense dink dat hulle geld sal spaar indien hulle nie bele in 'n mediese fonds nie, maar eintlik is dit nie die waarheid nie. Sal jy nogsteeds dink dat 'n mediese fonds 'n mors van geld is wanneer jy 'n rekening van die hospitaal ontvang wat onbetaalbaar is? Mediese fondse sal jou help om geld te spaar in die geval van 'n noodgeval.

Uit teks: 22119523

In voorbeeld een is dit duidelik dat die skrywer van die standpunt uitgaan dat die gebruik van die internet nadelig is omdat dit kommunikasievaardighede belemmer. In die laaste sin word die merker *in hierdie opsig*, anafories gebruik om 'n verband te lê tussen die voorgenoemde standpunt, die gebruik van internet, en die daaropvolgende standpunt, naamlik dat mense nie voldoende navorsing doen oor die voor- en nadele van hierdie tegnologie nie.

In die tweede voorbeeld blyk dit duidelik dat die skrywer in die inhoudelike gedeelte van die argument ten gunste van mediese fondse sou geredeneer het. Teen die einde van die argument (die slot), word daar weer ter wille van duidelikheid 'n verband gelê tussen die tesisstelling,

naamlik dat mediese fondse geld spaar, en ook wanneer hierdie besparing van toepassing is, naamlik in 'n geval van nood.

6.3.3.7 Opeenvolgingskategorie

Opeenvolgingsmerkers is 348 keer in die korpus gebruik (Tabel 6.3), en het dit slegs 3% uitgemaak van alle kategorieë van konjunksiemerkers wat deur die studiepopulasie gebruik is (Tabel 6.4). Dit beteken dat hierdie kategorie minder as vyf keer uit elke tien skryfstukke voorgekom het ($348 \div 731 = 0,48$), en is een van die kategorieë wat die minste in die studiepopulasie se argumente gefigureer het.

'n Totaal van 15% opeenvolgingsmerkers het in die inleidende gedeeltes van die skryfstukke voorgekom (Tabel 6.3). Dit dui daarop dat die meeste skrywers moontlik nie 'n vooruitskousing verskaf het van dit wat in die inhoudelike gedeelte aan die bod sou kom nie. Dit op sigself het 'n leemte in die koherensie van die skryfstukke gelaat omdat die volgorde waarop inligting aangebied sou word, eers met die lees van die inhoudelike gedeeltes vasgestel kon word. Verder dui die 15% in die gebruik van opeenvolgingsmerkers daarop dat baie van die skrywers moontlik ook nie oor die vaardigheid beskik het om verskillende aspekte van die onderwerp te bespreek nie, maar slegs op een aspek daarvan gefokus het. Hierdie skrywers het tipies nie aangedui dat daar byvoorbeeld voor- en nadele aan 'n saak verbonde is nie, of dat daar verskillende sieninge oor die saak bestaan nie, en dat die voorgenoemde noodwendig ook 'n bepaalde volgorde van beredenering vereis nie. Daarom het opeenvolgingsmerkers slegs in enkele argumente se inleidende gedeeltes gefigureer.

Die skrywers wat wel van opeenvolgingsmerkers in die inleidende gedeeltes van hulle argumente gebruik gemaak het, het dit funksioneel korrek gedoen, en 'n duidelike oorhoofse argumentstruktuur aan die leser verskaf. Hierdeur het hulle tekssamehang bewerkstellig, omdat die leser presies geweet het wat in die argument bespreek sal word, en in watter volgorde die bespreking sou plaasvind. 'n Voorbeeld waar koherensie op die voorgenoemde wyse geskep is, is die volgende:

- Uitbranding en depressie is nie 'n teken van menslikeswakheid nie. **Eerstens** is uitbranding nie altyd 'n persoon se skuld nie maar 'n mediese probleem. **Twedens** is depressie 'n sielkundige siekte. **Derdens** is vandag se lewe so veeleisend dat mense vroeg aan abnormale siektes vir hul ouderdom lei. **Laastens** is menslike swakheid relatief tot die geloof stelsel of idee van sekere individue.

Uit teks: 22096647

Uit die bostaande voorbeeld is dit vir die leser duidelik dat die skrywer die standpunt huldig dat uitbranding en depressie nie te wyte is aan menslike swakheid nie, en dat dit in die inhoudelike gedeelte aan die hand van vier hoofpunte beredeneer gaan word. Die skrywer dui ook aan in watter volgorde hierdie hoofpunte aan die bod gaan kom, en skep sodoende reeds van die begin af chronologie.

Opvallend is dat van al die opeenvolgingsmerkers wat in die skryfstukke gebruik kon word, 77% in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke voorgekom het (Tabel 6.3). Alhoewel die gebruik steeds baie laag is, het meer skrywers hier gepoog om chronologie by feite en standpunte te bewerkstellig, fases in die argument aan te dui, en verskillende redes, bewyse en voorbeelde te lys. In die onderstaande voorbeelde word opeenvolgingsmerkers funksioneel korrek in die inhoudelike gedeeltes gebruik:

- **Ten eerste** word voornemende kopers nie altyd bewus gemaak van al die kostes wat gepaard gaan met die aankoop van eiendom nie. Kostes wat voorheen vir die verhuurder se rekening was, is nou vir die nuwe koper se eie sak. Water en elektrisiteitsrekeninge, riool en vullis verwydering en daardie gevreesde erfbelasting word nie veel van gesê wanneer die eindomsagent jou daardie droom huis gaan wys nie. **Dan** word daar ook nie rekening gehou van al die onderhoudskostes, wat daar redelik baie van is, wat voorheen die ander eienaar se probleem was nie. Aangesien jou spaargeld gebruik is om die deposito van die huis te betaal, is dit nie altyd moontlik om die versteekte foutjies reg te maak nie.

Die volgende punt wat gewoonlik mis gekyk word, is wat die waarde van al jou swaarverdiende geld sou gewees het na die afbetalingsperiode. Eerste kopers, wat gewoonlik kapitaal by 'n finansiële instansie moet leen, sal teen die einde van die afbetalingsperiode ongeveer drie keer meer vir die eiendom betaal as waarvoor die eiendom aanvanklik aangekoop is. Die waarde van so 'n belegging kan aansienlik groter wees indien dit reg belê word vir dieselfde tydperk as wat die lening sou gewees het.

Indien daar gekyk word na huidige eiendom pryse en die tempo waarteen die waarde van die eiendom styg, gekoppel met die huidige ekonomiese toetande, is dit hoogs onmoontlik dat die waarde van die eiendom drie keer meer gaan wees. Dit gee aanleiding tot die derde punt: Niemand, maak nie saak hoe goeie ekonoom of fortuinverteller hy is nie, kan met sekerheid voorspel wat die ekonomie in die toekoms gaan maak nie. 'n Mens kan hoop dat die waarde van sy eiendom gaan styg, maar dit is nie gewaarborg nie. Nywerhede en plaaslike ekonomie speel ook 'n groot rol in die waarde van eiendom. Dit geld veral in plattelandse gemeenskappe. Sou die nywerhede swaar kry, word die werksmag geaffekteer wat op sy beurt weer die eiendomsmark negatief beïnvloed. Die eens spog huis wat vandag in 'n gewilde buurt is en redelik waardevol is, kan more niks werd wees nie. Ander faktore wat 'n invloed het op plaaslike eiendom waardes het sluit in, misdaad syfers, klimaat (besoedeling), kultuur verskille, klasse verskille en ras verskille.

Uit teks: 13073877

- Mense kom dit dalk nie agter nie maar MSG (monosodium glutamate) het 'n groot verskeidenheid weggesteekte gevare. Effekte en gesondheidsprobleme wat MSG veroorsaak is die volgende: allergiese reaksies, asma aanvalle, brandgevoel of dood gevoel om mond, breinskade, kanker, hart pyne, deurmekaarheid, skade aan jou ongebore baba, diarree, kopseer, hartsiektes, geheue verlies, naarheid, drukking van spiere in jou gesig, kort van asem, swelling van die brein, sweet baie, jy word baie swak, gewig optel en sukkel dan baie om dit te verloor en die ergste een is jy kan dood gaan weens 'n reaksie van die MSG.

Uit teks: 22221417

In die eerste voorbeeld is die argument op 'n sistematiese wyse georden deurdat die skrywer telkens die hoofpunt van bespreking aan die leser bekendmaak. In die tweede voorbeeld het die skrywer van die opeenvolgingsmerker *volgende* gebruik gemaak om die voorafgaande standpunt, naamlik dat MSG verskeie gevare vir die mens inhou, met behulp van 'n lys voorbeelde te ondersteun. Beide skrywers slaag dus daarin om koherensie in hulle argumente te bewerkstellig.

Opeenvolgingsmerkers is oor die algemeen baie min in die slotgedeeltes van die skryfstukke gebruik. Dit dui daarop dat die meeste skrywers nie teen die einde van hulle argumente terugskouend te werk gegaan het nie, dit wil sê nie weer kortliks na die verskillende hoofpunte

wat in die argument bespreek is verwys het nie. Aangesien hierdie gebruik by die meeste skrywers ontbreek het, het koherensie ook tussen al drie die dele van hulle argumente ontbreek. 'n Voorbeeld waar 'n skrywer op 'n gepaste wyse terugskouend te werk gegaan het in die slotgedeelte, is die volgende:

- Aanpassing by die vinnige lewenstempo aan die een kant en 'n gebalanseerde lewensstyl aan die ander kant verg veral twee uitsonderlike dinge. **Eerstens** is die mens nog steeds tydgebonde en verplig om uiteenlopende daaglikse verpligtinge na te kom. Dit is iets wat niemand kan ontduik nie. Opvoeders en werkgewers vereis steeds eenhonderd persent toewyding. **Dan** is daar ook nog huislike, kerklike en gemeenskapsverpligtinge wat nagekom moet word in 'n sosio-ekonomiese lewe. **Tweedens** moet daar te alle tye 'n balans tussen alle verpligtinge, rus en ontspanning gehandhaaf word. Daarsonder kan 'n persoon maklik die gevaar loop om te veel aandag aan verpligtinge te skenk wat hom/haar enige tyd aan uitbranding blootstel.

Die gevaartekens word soms onderdruk of opsetlik geïgnoreer met verreikende gevolge. Indien die tekens van uitputting vroegtydig raakgesien word en aandag aan geskenk word, kan die betrokke persoon 'n bogemiddelde lewensstandaard handhaaf

Uit teks: 20833415

Uit hierdie voorbeeld is dit duidelik dat die skrywer koherensie tussen die inhoudelike gedeelte en die slotgedeelte probeer bewerkstellig het deur opsommenderwys te werk te gaan. Die hoofpunte wat in die argument ter sprake was, word op 'n chronologiese wyse herhaal voordat daar tot 'n finale gevolgtrekking gekom word.

6.3.3.8 Samevatting-/opsommingskategorie

Hierdie kategorie kom in totaal slegs 52 keer in die korpus voor (Tabel 6.3), wat beteken dat dit minder as een keer uit elke tien skryfstukke voorgekom het ($52 \div 731 = 0,07$). Dit wil voorkom dat die meeste skrywers dit moeilik gevind het om van samevatting-/opsommingsmerkers in hulle skryfstukke gebruik te maak.

Die studiepopulasie was bewus daarvan dat 'n samevatting/opsomming nie deel vorm van 'n inleiding nie, omdat geen beredenering dan al plaasgevind het nie. Die kategorie is slegs deur een skrywer in die inleiding gebruik (Tabel 6.3), maar nie om 'n samevatting/opsomming te verskaf van wat in die inleiding ter sprake was nie, maar om die argumentstruktuur te rig.

- Die behandeling van depressie word bespreek asook wat studente kan doen om te voorkom dat hul depressie en uitbranding tydens hul studiejare ondervind. 'n Kort opsomming dui samevattend die gevolgtrekking van hierdie opdra.

Uit teks: 22080414

In hierdie aanhaling is dit duidelik dat die skrywer vir die leser aandui dat daar later in die skryfstuk 'n oorsig gegee sal word, en dat dit terselfdertyd ook die finale gevolgtrekking sal insluit. Die gebruik van die merker *samevattend* is funksioneel korrek aangewend op die vlak van oorhoofse teksorganisasie.

Samevatting/opsomming het feitlik glad nie in die inhoudelike gedeeltes van die studiepopulasie se skryfstukke plaasgevind nie. Samevatting-/opsommingsmerkers is slegs vier keer (8%) in die skryfstukke gebruik (Tabel 6.3). Die gebruik daarvan was so gering dat daar nie aangetoon kon word watter persentasie hierdie merkers uitmaak van alle kategorieë van argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die inhoudelike gedeeltes gebruik is nie (Tabel 6.4). Dit blyk dat die meeste skrywers moontlik nie oor die vaardigheid beskik het om die kern van 'n hoofpunt of subhoofpunt wat bespreek is te rapporteer, voordat daar aanbeweeg is na die volgende hoofpunt of subhoofpunt nie. Dienooreenkomstig sou die koherensie in hierdie tekste skade gely het, omdat die voorafgaande en daaropvolgende paragrawe nie op 'n eksplisiete wyse met mekaar verbind is nie.

In die onderstaande voorbeeld poog die skrywer om oorgang vanaf die eerste paragraaf na die tweede paragraaf te bewerkstellig deur 'n samevatting-/opsommingsmerker funksioneel korrek te gebruik.

- Met die eerste oogopslag kan moderne kommunikasie maklik as die skuldige party uitgewys word.²² SMS-taal is aan die orde van die dag. Maatskappye adverteer per SMS en MMS. Kollegas, vriende en familie SMS persoonlike opdragte, inligting, versoeke en boodskappe van die more tot die aand. Skype is die nuwe huisbesoek. Geen uithoek van die wêreld is meer te ver of onbereikbaar vir 'n vinnige geselsie nie. Gesinsetes word voor die baas van die huis genuttig. Die televisieprogramme vervang belangstelling in mekaar se doen en late. Facebook en Twitter kommentaar is die moderne persoonlike interaksie. **Om saam te vat,**

²² Die skrywer verwys hier op implisiete wyse na moderne kommunikasie wat die skuld kry vir die mens se antisosiale gedrag.

al die bogenoemde voorbeelde is slegs simptome van **gebrekkige kommunikasie** in 'n gejaagde en gedrewe moderne samelewing.

Helaas, antisosiale gedrag behels baie meer as net **gebrekkige kommunikasie**. Antisosiale persoonlikheidsversteurings is voorheen deur psigiaters as psigopatiese of sosiopatiese persoonlikheidsversteurings bestempel, aldus The Merck Manual of Medical Information. Lyers is meesal mans en minag ander mense se gevoelens en regte. Hulle is impulsief, onverantwoordelik, oneerlik, vyandig en gewelddadig.²³

Uit teks: 22210555

In die eerste paragraaf sê die skrywer dat moderne kommunikasie dikwels blameer word vir die mens se antisosiale gedrag, en verskaf dan ook 'n lys voorbeelde van sodanige gedrag. Hierna verwys die skrywer terug na al die genoemde voorbeelde deur dit in geheel saam te vat/op te som as tekens van gebrekkige kommunikasie, wat deur 'n moderne samelewing se gejaagdheid en gedrewenheid veroorsaak word. Deur hierdie samevatting/opsomming te gee, bewerkstellig die skrywer 'n direkte oorgang na die volgende standpunt in die tweede paragraaf, waar die oorsaak van gebrekkige kommunikasie ook gekoppel word aan persoonlikheidsversteurings. Die skrywers wat nie op die voorgenoemde wyse te werk gegaan het nie, se argumente het dan ook koherensieleemtes getoon, omdat samehang tussen afsonderlike paragrawe ontbreek.

Oor die algemeen is daar meer van samevatting-/opsommingsmerkers in die slotgedeeltes van die skryfstukke gebruik gemaak. Van al die voorgenoemde merkers wat in die skryfstukke gebruik is, het 90% in die slotgedeeltes voorgekom. Die skrywers wat dit hier gebruik het, het die funksie dus belangriker in die slotgedeeltes van hulle argumente geag as in die inhoudelike gedeeltes daarvan. Hierdie skrywers was heel moontlik onder die indruk dat samevatting/opsomming uitsluitlik deel vorm van die slot van 'n argument, en het daarom eers aan die einde van hulle argumente 'n samevatting/opsomming verskaf. Die onderstaande dien as voorbeelde waar samevatting-/opsommingsmerkers in die slotgedeeltes funksioneel korrek gebruik is:

- **Om saam te vat:** daar moet meer gedoen word om ons taal te red en die agteruitgang daarvan te verhoed. Die Afrikaners moet aandag gee aan hulle taalgebruik, sleng, die wegval van formele taalgebruik; Afrikaanse ouers behoort hulle kinders in hulle moedertaal op te voed en onderwysers moet meer aandag op skoolvlak aan die regte gebruik van die

²³ Die hele paragraaf word nie hier verskaf nie.

taal gee, tieners moet ook dit verhoed om die "MXit" en "Facebook" taalgebruik in hulle alledaagse skryftaal in de boender; Afrikaners moet opstaan vir hulle taal, meer Afrikaanse liedjies aanbeveel en meer Afrikaanse boeke lees; laastens moet ons as Afrikaners opstaan vir ons taal.

Uit teks: 22184325

- **Samevattend** kan dus gesê word dat uitbranding en depressie nie tekens van menslike swakheid is nie. Uitbranding word beskou as 'n sindroom wat voorkom by persone met 'n oordrewe toewyding wat daarna streef om perfek te wees in alles wat hulle doen en depressie is 'n siekte weens 'n wanbalans van chemiese stowwe in die brein, stres en talle ander moeilike lewensomstandighede. Persone moet besef dat daar hulp aan hul verleen kan word en daarom moet hul bedag wees op simptome van uitbranding en depressie om dit sodoende vroegtydig te voorkom en hul lewens sinvol te kan leef.

Uit teks: 22150137

Uit die voorbeelde is dit duidelik dat die skrywers 'n opsomming/samevatting probeer gee van die tesisstelling wat in die inleiding gemaak is, naamlik dat Afrikaanssprekende mense nie lojaal aan hulle taal is nie, en dat uitbranding en depressie nie tekens van menslike swakheid is nie. Hierna word die hoofpunte verskaf wat in die inhoudelike gedeelte bespreek is, voordat 'n finale gevolgtrekking gemaak word.

6.3.3.9 Skrywergesentreerde kategorie

Naas die begrotingskategorie, het die skrywergesentreerde kategorie die tweede meeste in die korpus gefigureer. Dit het in totaal 1 876 keer in die skryfstukke voorgekom (Tabel 6.3). Dit beteken dat die skrywergesentreerde kategorie gemiddeld meer as twee keer per opstel gebruik is ($1\,876 \div 731 = 2,57$).

Van al die skrywergesentreerde merkers wat gebruik kon word, het 20% in die inleidende gedeeltes van die skryfstukke voorgekom, 57% in die inhoudelike gedeeltes, en 23% in die slotgedeeltes (Tabel 6.3). Al die skrywers het dus op een of ander wyse van 'n skrywergesentreerde merker gebruik gemaak om na hom-/haarself te verwys. Alhoewel dit gepas is dat 'n skrywer na die eie persoon verwys, soos wanneer die doel van 'n teks uiteengesit word, vereenselwiging met 'n spesifieke argument plaasvind, of wanneer erkenning gegee word aan ander se perspektiewe (vgl. Hoofstuk 2, Afdeling 2.5.1 wat handel oor skrywersidentiteit),

blyk dit dat die meeste skrywers nie oor die vaardigheid beskik het om die aanwesige en afwesige outeur funksioneel korrek en konsekwent in hulle argumente af te wissel nie. Verder blyk dit dat die studiepulasie dit oor die algemeen ook moeilik gevind het om gebruik te maak van die objektiewe *ek*, omdat beredenering van die onderwerp meestal berus het op die skrywer se persoonlike ervaring, gevoelens, oordeel en oortuiging. In Afdeling 6.3.5.1.2 word daar ook gereflekteer oor die gebruik van skrywergesentreerde merkers, soos dit tydens die klassifikasieproses met behulp van WordSmith waargeneem is.

Opvallend in Tabel 6.4 is dat die studiepulasie die funksie van skrywergesentreerde merkers belangriker geag het in die inleidende en slotgedeeltes van hulle argumente, as in die inhoudelike gedeeltes daarvan. Alhoewel skrywergesentreerde merkers nie altyd funksioneel korrek gebruik is nie (soos uit die voorafgaande paragraaf blyk), is die gebruik daarvan in die inleidende en slotgedeeltes positief, in die sin dat die studiepulasie wel 'n mate van aanvoeling gehad het dat die skrywerstem oorwegend in die inleidende en slotgedeeltes behoort te figureer.

Die onderstaande is voorbeelde waar skrywergesentreerde merkers in die inleidende gedeeltes funksioneel korrek gebruik is:

- Bymiddels in voedsel is vandag 'n alledaagse verskynsel in Suid-Afrika. Alhoewel Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid op internasionale standarde baseer word, is daar talle bymiddels wat gesondheidsprobleme vir Suid-Afrikaners inhou. **My argument is dat alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel nie veilig is vir menslike gebruik nie** en uiters nadelig vir die samelewing is. Ek gaan my argument bewys deur te verwys na die genetiese manipulering van voedsel sodat hul rakkende drasties verleng word. Tweedens gaan ek verwys na die bakterieë in ons liggame wat gedood word weens bymiddels, asook ander gesondheidsprobleme wat veroorsaak word deur bymiddels. Laastens gaan ek die beperkte voordele van bymiddels bespreek.

Uit teks: 22118942

- Mense dink dikwels as hulle net gevoelens van depressie het vir 'n kort tydperk het hulle depressie. Hierdie is die rede dat mense dikwels dink dat depressie net 'n teken van menslike swakheid is. **Ek sal hierdie argument gebruik om te bewys dat depressie werklikwaar 'n ernstige siekte is** en dat dit nie die oorsaak van menslike inmenging nie is nie.

Ek sal dit bewys deur die oorsake van depressie, die simptome en die behandeling daarvan te ondersoek.

Uit teks: 22270388

- In hierdie skryfstuk gaan ek die tempo waarteen elektroniese media ontwikkel bespreek en gaan probeer uitvind of elektroniese media 'n bedrygende invloed op gedrukte media het of nie. Die bespreking sal geskied deurdat elektronies media in oënskou gaan neem en daarna gaan ek na gedrukte media kyk. Ek gaan ook kortliks paar voor- en nadele noem van die verskillende media om my argument te staaf.

Uit teks: 21943702

Die skrywersesentreerde merkers *ek* en *my* word hier op 'n objektiewe wyse gebruik, in die sin dat die skrywers dit gebruik om hulle self met 'n bepaalde standpunt te vereenselwig, en daarna vir oorhoofse teksorganisasie. Alhoewel die formulering van die bostaande inleidings omslagtig is, en van die skrywersesentreerde merkers onnodig herhaal word, is dit telkens objektief gebruik.

Enkele voorbeelde waar skrywersesentreerde merkers in die slotgedeeltes funksioneel korrek gebruik is, is die volgende:

- Depressie word dus deur oneffektiewe verspreiding van chemikalie in die brein, asook teleurstellende gebeurtenisse in 'n potensiele lyer se lewe veroorsaak, en omdat die mens nie 'n bonatuurlike kreatuur is nie en nie die komplekse werking van die liggaam kan beheer nie, kom ek dus tot die gevolgtrekking dat die alombekende wanorde, depressie, nie 'n teken van menslike swakheid is nie, maar liever 'n onvoorsiene toestand waarin enige mens homself in enige tyd van sy of haar lewe kan bevind swakheid is nie.

Uit teks: 22273220

- Na al die bogenoemde feite en ingeligte stellings kan 'n mens nie anders nie om tot die gevolgtrekking te kom dat ons moderne kommunikasietegnologie tot deftintiewe antisosiale gedrag by mense lei nie. Dit kom voor vanwee die onpersoonlike metodes van kommunikasie wat van die genoemde metodes insluit en talle meer wat ons deesdae gebruik sonder om twee keer te dink. Dus kan ek met volle oortuiging sê ons moderne

kommunikasietegnologie voorwaar die oorsaak is van die mens se antisosiale gedrag in hierdie era.

Uit teks: 22086757

Dit is duidelik dat die skrywers van die bostaande voorbeelde hulle op 'n objektiewe wyse in die slotgedeeltes van hulle argumente posisioneer. Eers nadat verskillende opinies en feite in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke met mekaar vergelyk is, word kortliks in die slot daaroor gereflekteer, waarna die skrywers tot 'n finale gevolgtrekking kom.

Van alle skrywergesentreerde merkers wat in die skryfstukke gebruik kon word, het 57% in die inhoudelike gedeeltes voorgekom (Tabel 6.3). Dit is feitlik deur al die skrywers op 'n subjektiewe wyse in hierdie deel van die argument gebruik, en is daarom nie deurgaans funksioneel korrek nie. Die meeste skrywers kon hulle nie in die inhoudelike gedeelte distansieer van persoonlike ervaring, gevoelens, oordeel en oortuiging nie. Die merker *ek* is geredelik gebruik saam met woorde en frases soos *weet, glo, verstaan, voel, dink, twyfel, haat, persoonlik, is van mening*, terwyl die merker *my* saam met woorde en frases soos *mening, punt, standpunt, oogpunt, siening, persoonlike opinie, beskeie opinie, volgens, beste advies, reg, raad*. Verder is *my* ook gebruik om 'n narratief van die skrywers se persoonlike lewe voor te hou. In hierdie geval is *my* telkens gebruik saam met woorde soos byvoorbeeld *skootrekenaar, Sondagmiddag, rugprobleme, koerant, spaargeld, Afrikaanse onderwyser, selfoon, motor, medikasie, maats, ouers, voorvaders, lewe, pa en buurman*.

Enkele skrywers het wel gepoog om skrywergesentreerde merkers eerder objektief as subjektief te gebruik. Die onderstaande dien as voorbeelde hiervan:

- Mense is trots daarop om afrikaners te wees! Dink bietjie hieraan hoekom sal jy nie trots daarop wees om 'n Afrikaner te wees as jy jou braaivleis kan geniet terwyl jy kyk na die Afrika sonsak en terselfde tyd met jou vriende kan gesels oor rugby en nog talle sportsoorte wat eie is aan Suid-Afrika. Ons het nie net rede om trots te wees op ons taal nie, maar ook op ons land. **Ek kan hierdie argument staaf aan die hand van voorbeelde.** Suid-Afrika is die gekose land om hierdie jaar die sokkerwereldbeker aan te beid. Tydens hierdie gebeurtenis word duisende toeriste ook die geleentheid gebied om ons pragtige land te besoek en so ook bewus gemaak te word van ons taal en kultuur.

Ek sal my argument verder voer deur gebruik te maak van die volgende standpunte.

Uit teks: 22320563

- Ter aanvang verduidelik ek eers wat kliniese depressie is. Kliniese depressie is 'n gemoedstoestand wat gekenmerk word deur psigologiese, emosionele en fisieke probleme by die mens.

Uit teks: 22217142

In die bostaande aanhalings is dit duidelik dat die skrywer, hoewel veralgemening en persoonlike emosie in die eerste voorbeeld deurskemer, *ek* en *my* hoofsaaklik gebruik vir oorhoofse teksorganisasie. Die skrywers maak van skrywergesentreerde merkers gebruik om aan te dui dat daar 'n poging aangewend gaan word om die voorafgaande standpunte te bewys, op watter wyse die argument verder gevoer gaan word, en dat 'n verduideliking van bepaalde aspekte sal plaasvind.

6.3.3.10 Toegewende/teenstellende kategorie

Die toegewende/teenstellende kategorie het die derde meeste in die korpus voorgekom. Dit het in totaal 1 781 keer gefigureer (Tabel 6.3), wat beteken dat hierdie kategorie gemiddeld meer as twee keer per skryfstuk gebruik is ($1\,781 \div 731 = 2,44$). Toegewende/teenstellende merkers het 22% deel uitgemaak van die inleidende gedeeltes, 55% van die inhoudelike gedeeltes, en 23% van die slotgedeeltes (Tabel 6.3).

Oor die algemeen was die studiebevolking bewus dat merkers van hierdie kategorie gebruik word om bepaalde sake teenoor mekaar te stel, bepaalde aspekte in kontras met mekaar te bring, voorkeure en afkeure aan te dui, en erkenning te gee aan ander se standpunte deur teenargumente te stel. Dit blyk egter dat die meeste skrywers, hoewel funksioneel korrek, van toegewende/teenstellende merkers gebruik gemaak het om slegs bepaalde hoedanighede en voorkeure uit te lig, en nie soseer om teenargumente te verskaf nie. Dit beteken dat baie van die skrywers nie oor die nodige vaardigheid beskik het om die onderwerp vanuit verskillende ooghoekke te benader en te beredeneer nie.

Dit verklaar dan ook waarom die gedeelte wat toegewende/teenstellende merkers uitmaak van alle kategorieë van argumentatiewe konjunksiemerkers, laer was in die inhoudelike gedeeltes (13%) as in die inleidende (25%) en slotgedeeltes (19%) van die skryfstukke (Tabel 6.3).

In die inleidende gedeeltes is toegewende/teenstellende merkers hoofsaaklik gebruik om vergelykings tussen bepaalde sake te tref, of om voorkeur uit te druk. Enkele voorbeelde van sodanige gebruik van toegewende/teenstellende merkers, is die volgende:

- Om **eerder** voor 'n rekenaar heeldag te sit as om sosiaal te verkeer of om by jou maats te wees is sinneloos. Moderne kommunikasietegnologie het definitief 'n negatiewe invloed op die mens se sosiale gedrag

Uit teks: 22157565

- Een van ons land se grootste probleme sekerlik is dat ons **eerder** hulp aan ander lande verleen as wat ons hulp aan diegene in ons land verleen wat ook hulp nodig het.

Uit teks: 22097856

- **In teenstelling met** ander fobies lei Xenofobie tot afwerende en selfs aggressiewe gedrag eerder as verminderings gedrag of vlug.

Uit teks: 22174516

- Afrikaans is 'n unieke taal wat **in vergelyking met** ander tale nog taamlik jonk is.

Uit teks: 22082514

- Volgens my is dit glad nie moderne kommunikasietegnologie wat verantwoordelik is vir die mens se antisosiale gedrag nie. **Inteendeel** is moderne kommunikasietegnologie tot voordeel vir mense se sosiale gedrag

Uit teks: 22144757

In die inhoudelike gedeeltes is toegewende/teenstellende merkers hoofsaaklik vir dieselfde doeleindes aangewend as in die inleidende gedeeltes, en daarom word hier nie nog voorbeelde daarvan verskaf nie. In enkele gevalle was daar skrywers wat wel gepoog het om 'n teenargument in hulle argumente in te bou. Meestal is daar net 'n aanduiding gegee, deur middel van een of twee sinne, dat daar ook ander sienings bestaan. Daar is selde op die ander opinies uitgebrei. Enkele voorbeelde waar toegewende/teenstellende merkers funksioneel korrek gebruik is om teenargumente aan te dui, is die volgende:

- Suid-Afrika moet eers aandag skenk aan die nood in die land, voordat die probleem hand uit ruk. Daarom is dit nie aangewese om op hierdie stadium noodlenings te gee nie. **Die teenargument** is dat dit Suid-Afrika se plig is om tyd en geld aan noodlening aan Haïti te spandeer as ons enigsins instaat is daartoe.

Uit teks: 22206973

- **Alhoewel** baie mense sal redineer dat elektroniese media verdoemend sal wees vir die geskrewe media, is my siening dat die elektroniese media op 'n meer aangepasde wyse die geskrewe media aan vandag se vereistes aan die mens weergee.

Uit teks: 22119299

- **Ander meen** weer dat gedrukte media veel beter is as elektroniese media. In baie gevalle is eeueoue boeke nog in biblioteke te vind wat inligting bevat wat baie moeilik op die internet of ander moderne media te vind is.

Uit teks: 22160620

- **In teenstelling hiermee** kan aangevoer word dat n sterk persoon sal besef dat hy of sy tyd nodig het om die voorval te verwerk of om die rouproses agter die rug te kry, voordat daar normaal met sy of haar lewe aangegaan kan word.

Uit teks: 22212337

- **Alternatiewelik** kan geargumenteer word dat depressie gladnie n menslike swakheid is nie, maar dat dit eerder oorerflik en biologies van aard is. Studies toon n korrelasie tussen gemoedstemmingsiektes en strukturele abnormaliteite in die brein.

Uit teks: 22212337

- **In teenstelling** met bogenoemde bewyse is daar diegene wat redeneer dat die wye spektrum van kommunikasie netwerke, sosiale interaksie bevorder in plaas van die teenooregestelde anti-sosiale gedrag. Die rede hiervoor is dat moderne kommunikasietegnologie dit meer toeganklik maak vir die mens om met ander te kommunikeer, byvoorbeeld deur e-pos, selfone, sosiale netwerke ens. Die konteks waarin kommunikasie dus kan plaasvind is vergroot deur modern tegnologie, wat lei tot die bevordering van sosiale interaksie.

Uit teks: 22097295

Uit die bostaande voorbeelde is dit duidelik dat slegs die skrywers van die laaste twee voorbeelde bewus was dat 'n teenargument ook aan die hand van onder andere bewyse, redes en voorbeelde begrond behoort te word. Oor die algemeen was daar baie min voorbeelde soos hierdie laaste twee.

In die slotgedeeltes is die toegewende-/teenstellende merkers ook deur enkele skrywers funksioneel korrek gebruik. Hier is dit ook gebruik om bepaalde sake teenoor mekaar te stel, maar om dan, na aanleiding daarvan, tot 'n finale konklusie te kon kom:

- Dit is beslis 'n groot ramp wat Haïti getref het, ek verstaan dat daar baie mense is wat hul families verloor het, dat daar nou baie wese is en dat baie mense dakloos gelaat is, **maar ons land** het ook 'n krisis, ons het min of meer dieselfde probleme in ons land. En juis daarom moet ons eerder eers ons eie land help.

Uit teks: 22097856

- **Alhoewel** sommige van die bogenoemde die mens se lewe kan vergemaklik of meer genotvol maak, kan die negatiewe effek daarvan nie geïgnoreer word nie.

Uit teks: 22327908

- Dit is dus duidelik dat **alhoewel** Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid op internasionale standaarde gebaseer is, alle bymiddels en produkte nie veilig is vir menslike gebruik nie.

Uit teks: 22135936

- Elektroniese media het dus al 'n geweldige impak op ons alle daagse lewens en as dit tydelik onbeskikbaar is, voel mense verlore daar sonder. **Ten spyte van die elektroniese media is die gedrukte media ook nog aan die gang, maar sal metter wel tot 'n einde kom as gevolg van al die voordele wat die elektroniese media bied.**

Uit teks: 22187626

Uit die bostaande voorbeelde is dit duidelik dat die skrywers wat hierdie merkers gebruik het, twee kante van 'n saak in die inhoudelike gedeelte beredeneer het. Hierdie kante word kortliks in die slotgedeelte herhaal, voordat 'n finale gevolgtrekking gemaak word.

6.3.3.11 Versterking-/sekerheidskategorie

Die versterking-/sekerheidskategorie is in totaal 406 keer oor al drie die dele van die skryfstukke gebruik (Tabel 6.3). Hierdie kategorie het gemiddeld minder as ses keer uit elke tien skryfstukke voorgekom ($406 \div 731 = 0,56$). Opvallend is dat versterking/sekerheid 'n besondere lae gebruik in die slotgedeeltes van die argumente toon; slegs 29% kom hierin voor. Die ander is in die inhoudelike (56%) en in die inleidende (15%) gedeeltes gebruik (Tabel 6.3).

Soos reeds genoem, is versterking-/sekerheidsmerkers die minste in die slotgedeeltes van die studiepopulasie se skryfstukke gebruik. Aangesien die slot die argument tot 'n besliste einde voer, sou dit meer te wagte wees dat skrywers in hierdie gedeelte van 'n argumente juis meer gebruik sal maak van versterking/sekerheidsmerkers, ten einde hulle absolute sekerheid oor standpunte en argumente aan die leser te bevestig.

Dit wil voorkom dat die meeste skrywers wat van versterking-/sekerheidsmerkers in die inleidende gedeeltes van hulle skryfstukke gebruik gemaak het, dit hoofsaaklik gebruik het om die leser van persoonlike standpunte te oortuig nog voordat enige begroning plaasgevind het. Hierdie skrywers was heel moontlik nie bewus daarvan dat standpunte eers aan die hand van voldoende bewyse, redes, voorbeelde, ensovoorts, beredeneer en toegelig behoort te word, alvorens die feitlikheid daarvan bekragtig kan word nie. Die onderstaande dien as voorbeelde waar versterking/sekerheidsmerkers nie funksioneel korrek in die inleidende gedeeltes gebruik is nie.

- 'n Beleggingsopsie in eiendom is definitief die beste beskikbare opsie omdat dit 'n gesonde inkomste lewer met die moontlikheid dat kapitaalgroei inflasie sal klop. Die meeste aanbiedinge het ook die voordeel om in aanmerking te kom vir rente-inkomstebelasting. 'n

Belegging in eiendom genereer 'n konstante en stygende inkomste 'n voordeel wat nie van toepassing is by aandeelbeleggings nie.

Uit teks: 22052674

- Uitbranding van mens is inderdaad 'n teken van menslike swakheid. Depressie gaan gepaard met swakhede. Dit gee aanleiding dat mense onder die die broodlyn lewe.

Uit teks: 22287779

- Die moderne kommunikasie tegnologie het **ongetwyfeld** die mens se kommunikasie vermoë en sosiale vaardighede nadelig beïnvloed.

Uit teks: 21212767

- Hierdie stelling is **beslis** waar. Die Afrikaans sprekende mense in Suid-Afrika is **verseker** nie lojaal aan hulle taal nie daarom stem ek dus met hierdie stelling saam. Die Afrikaanssprekende inwoners van die land is besig om die taal af te skeep en daarom word die taal verwaarloos. Daar is verskeie redes wat dislojaliteit veroorsaak.

Uit teks: 22184325

Uit die bostaande voorbeelde is dit duidelik dat nie een van die skrywers van begroning gebruik gemaak het om hulle stellings te ondersteun nie. Die stellings wat deur hierdie skrywers gemaak is, word dus van die begin af as 'n absolute aan die leser voorgehou. Daar is ook nie 'n aanduiding dat die skrywer van plan is om die standpunt aan die hand van bewyse te beredeneer nie.

Slegs in enkele gevalle het skrywers funksioneel korrek gebruik gemaak van 'n versterking/sekerheidsmerker in die inleidende gedeelte van hulle argumente.

- Daar is 'n probleem oor die bepaling dat uitbranding en depressie as menslike swakheid beskou kan word in die moderne lewe. Kan dit werklik as 'n menslike swakheid beskou word of nie? Opinies sal in die opsig inderdaad verskil, want elke persoon voel anders oor die opsigte teenwoordig in menslike swakheid

Uit teks: 21729212

- Deesdae raak dit al hoe meer opvallend dat Afrikaanssprekendes nie meer die nodige lojaliteit teenoor hulle taal bewys nie. Dit kom toenemend voor dat Afrikaanssprekendes hulle tale meng. Engelse woorde, woorde vanuit ander tale en selfs "slang" woorde word deesdae as aanvaarbaar geag en die invloed van hierdie neigings op die Afrikaanse taal word glad nie in berekening gebring nie. Daar word selfs vandag Engelse woorde in Afrikaanse woordeboeke aangetref. **Dit bevestig dat** hierdie woorde nou offisieel aanvaarbaar is in die Afrikaanse taal. Strenger vereistes behoort ingestel te word ten opsigte van wanneer 'n vreemde woord in die Afrikaanse taal aanvaar behoort te word.

Uit teks: 21858543

- Die aantal ure wat om die braaivleis spandeer word, word toenemend vervang met die aantal ure wat ons nuwe generasie teen skerms vaskyk. Is ons egter antisosiaal om deur middel van kommunikasie tegnologieë te kommunikeer? **Dit is duidelik dat moderne kommunikasietegnologie nie verantwoordelik is vir ons mense se antisosiale gedrag nie. Hier is hoekom.**

Uit teks: 22210423

In die eerste voorbeeld gebruik die skrywer die merker *inderdaad* korrek, wanneer hy/sy van die standpunt uitgaan dat verskillende antwoorde te wagte kan wees op die voorafgaande vraag. Die inhoudelike gedeelte van hierdie skryfstuk word dan ook ingelei deur “Een opinie kan wees ...”, wat daarop dui dat die skrywer die verskillende opinies gaan bespreek.

In die tweede voorbeeld maak die skrywer gebruik van die versterking-/sekerheidsmerker, *dit bevestig*, nadat die standpunte wat daarop volg gevorm is op grond van die kontekstualisering wat dit voorafgegaan het. In die derde voorbeeld maak die skrywer reeds sy finale gevolgtrekking oor die rol wat moderne kommunikasietegnologie in antisosiale gedrag speel. Die skrywer dui egter deur die woorde, “Hier is hoekom”, aan dat die gevolgtrekking in die inhoudelike gedeelte bewys sal word.

Alhoewel versterking-/sekerheidsmerkers die meeste in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke gefigureer het, is dit nie altyd gebruik om die geldigheid van standpunte te versterk nadat dit aan die hand van voldoende bewyse, voorbeelde, ensovoorts beredeneer is nie. Dit blyk dat verskeie skrywers hulle tesisstelling aan die hand van menings probeer verdedig het, en die menings as feite wou aanbied deur van versterking-/sekerheidsmerkers gebruik te maak. In hierdie gevalle is die voorgenoemde merkers dan nie funksioneel korrek gebruik nie. Die

onderstaande dien as voorbeelde van die onjuiste gebruik van versterking/sekerheidsmerkers in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke.

- Verslawing aan die moderne kommunikasietegnologie is aan die orde van die dag. Mense sal ure en ure vasgenaai voor die skerm sit en niks kan hulle daar wegskeur nie. Kosbare tyd gaan daardeur verlore en belangrike werk kan agterweë gelaat word. Ook bly ander belangrike verhoudings in die slag. Dit lei **beslis** tot antisosiale gedrag.

Uit teks: 22188789

- Studente word deesdae ook nie meer gepeenaliseer vir taal-, grammatika-en spelfoute in hul eksamenantwoordskrifte nie. 'n Mens wonder of die stryd vir goeie en aanvaarbare taalbegrip 'n verlore een is. Moontlik gaan dit gepaard met die algemene gebrek aan alle vorms van dissipline wat deesdae aan die orde van die dag is.

Afrikaanse mense is **beslis** nie lojaal aan hulle taal nie, hulle het nie genoegsame respek vir hulle taal nie, want hulle gebruik dit nie in die suiwer vorm waarin dit veronderstel is om gebruik te word nie.

Uit teks: 22122702

- Om deprimêr te wees is volgens my verseker 'n keuse. Jou eie keuse! Jy't 'n keuse om elke oggend op te staan, om werk toe te gaan en ook om positief te wees oor die dag met al sy inhoud. Om vriendelik te wees, die negatiewe mis te kyk en om net vir die positiewe te lewe, hang van jouself af en wanneer beproewinge jou pad kruis en jy negatiewe en terugdruk voel en jy net op daardie vlak bly, is depressie jou voorland. **Dit is duidelik** dat die mens se swaakheid hom hierheen lei.

Uit teks: 22117369

- Daar word deesdae minder oor en weergekuiert tussen vriende aangesien alle inligting rakende daardie persoon op Facebook deur gegee word. Foto's, nuus asook gevoelens word op Facebook uitgedruk deur mense. Hierdie sosiale netwerk veroorsaak **verseker** antisosiale gedrag by mense deur na hierdie Feite te verwys. Kommunikasietegnologie het die kuis tussen vriende baie verminder en die geleentheid om tussen mekaar sosiaal te verkeer baie verminder.

Uit teks: 22065350

- Daar is ook bevind dat mense se taalvaardighede aan die afneem is weens die gebrek aan kommunikasie. Dit raak al moeiliker vir beide kinders en volwassenes om korrek te praat, te skryf en ook te spel. Dit is die eenvoudige boustene van Afrikaans wat afgebreek word en kan veroorsaak dat die taal inmekaar tuimel.

Dit is verseker duidelik dat Afrikaans agteruit gaan omdat niemand meer vir die taal opstaan nie. Almal gooi hande in die lug, verruil hul lojaliteit en kyk toe hoe die taal vernietig word. Alhoewel daar talle organisasies, soos die ATKV, bloed sweet om die taal te bevorder, word nie genoeg gedoen daaraan nie. Niemand kan Afrikaans red en uitbou as lojaliteit nie by die sprekers gekweek word nie. Dit is die mense wat die meeste invloed het wat sal moet opstaan vir Afrikaans en die lojaliteit in daad moet omskakel.

Uit teks: 22341609

In al vyf die bostaande voorbeelde maak die skrywers talle aannames rakende die onderwerp van bespreking. Dit wil voorkom asof hierdie aannames op subjektiewe oordeel berus, aangesien dit hoofsaaklik gekenmerk word deur veralgemenings en persoonlike aanval. Daar word nie in een van die voorbeelde van eksterne bronne van inligting gebruik gemaak om die aannames as waar te bevestig nie. Die skrywers van die vierde en vyfde voorbeeld maak op 'n bedekte wyse melding van begronding, hoewel nie een van hulle vroeër van eksterne bronne gebruik gemaak het nie. Die skrywer van die vyfde voorbeeld maak selfs van dubbele versterking gebruik (verseker + duidelik) in 'n poging om sy/haar standpunt te verabsoluteer. Dit is dus duidelik dat al vyf die skrywers hulle persoonlike opinies probeer versterk, en daarom is die versterking/sekerheidsmerkers nie funksioneel korrek nie.

In die geval waar die voorgenoemde merkers in die inhoudelike gedeeltes funksioneel en korrek aangewend is, het dit hoofsaaklik soos volg uitgesien:

- Die beste manier om jou spaargeld te laat groei, is om 'n vaste bedrag elke maand te belê. Dit sal jou in staat stel om voordeel te trek uit enige skommeling in die markte. Volgens Mnr Feldman (beeld) is beleggingsfonds op eiendom se opbrengs 40% dit dui daarop dat dit beslis betaal om minstens 'n gedeelte van jou geld in eiendom te belê pleks daarvan om dit op allerlei ander dinge te bestee. Hierdie opbrengs is ook belastingvry wat 'n groot voordeel is tot jou as individu.

Uit teks: 21663718

- Dit is verstommend dat selfs nie eers skoolkinders die druk wat op hulle geplaas word, kan hanteer nie. Onder andere die druk om te presteer op akademiese en of sportvlak is groot bydraende faktore. Moet dus nie vergeet wat 'n rol groepsdruk speel nie. Elke keer indien nog 'n jong skoolkind selfmoord gepleeg het, is dit uiters skokkend om daarvan in die media van kennis te neem. Lees dus die frases in die artikel in Huisgenoot, "Janie was dan altyd so'n sterk leerder wat so uiters goed presteer het op skool op 'n verskeidenheid vlakke en sy het tog in 'n gesonde huis groot geword." Verlede jaar in Desember het 'n matriekmeisie selfmoord gepleeg nadat daar aan haar gesê is hoekom sy slegs ses onderskeidings het en nie sewe nie. Wat 'n skokkende berig om in die Beeld te lees van 'n briljante mens met soveel potensiaal wat selfmoord pleeg. Onmenslik. Maar **die feit bly** staan, dit is 'n ongelooflike stryd daar buite in die lewe om alles te kan verwerk wat oor die lewenspaadjie loop.

Uit teks: 22132716

- Daar moet in gedagte gehou word dat daar, al sou alle ongewenste imigrante die land verlaat, reeds sowat 35% werkloosheid in Suid Afrika heers. Die ineenstorting van die Zimbabwe ekonomie, asook die teleurstellende vertoning van ander ekonomie in Afrika het Suid Afrika die heuningpot gemaak waarna toe alle bye wil gaan. Imigrante het **inderdaad** na Suid Afrika gestroom oor die afgelope 10 jaar en daar word geraam dat tussen 10% en 15% van almal wat in Suid Afrika bly, onwettig of ten minste ongevraag in Suid Afrika vertoef. Ter illustrasie sou mens kon noem dat Hilbrow en Berea bykans heeltemal bewoon word deur ongewenste buitelanders. Die demograwe bereken dat sowat 4,5 miljoen to 8 miljoen mense in Suid Afrika van 'n totale inwonertal van ongeveer 45 miljoen onwettig of ongevraag is (2008 Sensus).

Uit teks: 22137882

In al vier die voorbeelde poog die skrywers om hulle standpunte aan die hand van eksterne bronne te bekragtig, en dit dus aan bestaande feite te koppel. Alhoewel *Beeld* en *Huisgenoot* wat in die eerste twee voorbeelde gebruik word, nie as akademiese bronne erken word nie, is dit duidelik dat beide die skrywers bewus was daarvan dat standpunte aan die hand van eksterne bronne ondersteun behoort te word, alvorens dit bekragtig kan word.

Die meeste versterking-/sekerheidsmerkers wat in die slotgedeeltes van die korpus gebruik is, is korrek gebruik. Dit is aangewend om standpunte wat in die inleidende gedeeltes gemaak is,

en in die inhoudelike gedeeltes aan die hand van eksterne bronne van inligting beredeneer is, te bekragtig. Hierdeur het die skrywers die beslistheid van hulle standpunte en argumente beklemtoon, en koherensie oor al drie die dele van die argument probeer bewerkstellig. Enkele voorbeelde waar versterking-/sekerheidsmerkers op die voorgenoemde wyse in van die slotgedeeltes gebruik is, is die volgende:

- Al die bogenoemde statistieke en getalle kan nie net weggevee word nie, mens kan nie net maak asof dit nie bestaan nie. **Dit is duidelik** dat depressie nie net bestaan en 'n siekte is nie, maar dat dit ook lewensgevaarlik is en deur te weier om iets te doen omtrent dit 'n persoon ernstige gevolge gaan dra, waarvan die verlies aan geluk die minste is.

Depressie is aktueel en **beslis** nie 'n teken van menslike swakheid nie, maar 'n moderne siekte, wat ons dreig in ons moderne samelewing.

Uit teks: 22655948

- Met al hierdie inligting in ag geneem is dit my eie mening om te sê dat depressie en uitbranding **beslis** nie 'n teken van swakheid is nie. Mense wat dit so ervaar en met so houding teenoor mense wat aan depressie ly optree het nie 'n benul waarom dit gaan nie.

Uit teks: 22160574

- As 'n persoon alles in ag neem is die feite soos volg; elke gesin en elke persoon se behoeftes is verskillend. Vir hierdie rede sal 'n mediese fonds vir byvoorbeeld 'n gesin met kinders **definitief** nie 'n mors van geld wees nie.

Uit teks: 22209913

- Deur na al hierdie feite te kyk, kan daar **verseker** saamgestem word dat die moderne kommunikasietegnologie verwoontlik is vir die mens se antisosiale gedrag en dat sosiale netwerke nie altyd goed is vir die samelewing nie.

Uit teks: 22065350

Die voorkoms van versterking-/sekerheidsmerkers in die slotgedeeltes was, soos reeds genoem, besonder laag, terwyl 'n skrywer juis teen die einde van sy argument volle sekerheid oor standpunte behoort te hê. Die rede vir hierdie lae frekwensie in gebruik kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die meeste skrywers nie van voldoende bewyse gebruik gemaak

het om die tesisstelling in die slot te kon bekragtig nie, of dat die tesisstelling reeds in die inleiding bekragtig is.

6.3.3.12 Voorwaardelikheidskategorie

Die voorwaardelikheidskategorie het 926 keer in die korpus gefigureer (Tabel 6.3). Hierdie kategorie het dus gemiddeld meer as een keer per skryfstuk voorgekom ($926 \div 731 = 1,27$), waarvan 11% van alle voorwaardelikheidsmerkers wat oor die skryfstukke heen gebruik kon word in die inleidende gedeeltes voorgekom het, 64% in die inhoudelike gedeeltes, en 25% in die slotgedeeltes. Hierdie merkers is ook funksioneel korrek gebruik.

Dit blyk dat die voorwaardelikheidsmerkers wat wel gebruik is, in die inleidende gedeeltes gebruik is om bepaalde uitgangspunte te formuleer, ten einde te dien as basis van die beredenering. Die skrywers het dus gepoog om verbande te lê tussen voorafgaande gebeurtenisse, die gevolge daarvan, en dit wat wenslik of nie-wenslik is in die betrokke situasie. Die onderstaande dien as voorbeelde waar voorwaardelikheidsmerkers op hierdie wyse gebruik is:

- **Indien** Afrikaanse mense lojaal was aan hulle taal, sou die vermenging van Afrikaans met ander tale nie voorgekom het nie.

Uit teks: 22120432

- **Indien** uitbranding nie vroegtydig gediagnoseer en behandel word nie, kan dit 'n ernstiger toestand - depressie, tot gevolg hê wat dikwels as die "siekte van die eeu" bestempel word en die mens na siel, gees en liggaam kan aftakel.

Uit teks: 20833415

- **As** elkeen van ons 'n klein deeltjie in die land bydrae tot die verbetering van armoede en gebrek aan basiese dienste sal dit met ons land baie beter gaan, maar nie net met die land nie, maar ook met die mense in die land.

Uit teks: 22218203

- Is kommunikasietegnologie verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag?

Voordat ons hierdie vraag kan bespreek moet ons egter eerstens vas stel wat antisosiaal en kommunikasietegnologie beteken.

Uit teks: 22272828

- Wat maak jou "nie lojaal" teenoor jou taal nie en wat lei daartoe dat mense voel Afrikaanse mense verraai hul taal? Hierdie aspekte moet eers in ag geneem word **voordat** enige verdere afleidings en besluite geneem kan word tot hierdie onderwerp

Uit teks: 21610754

In die voorbeelde is die voorwaardelikheidsmerkers *indien*, *voordat* en *as* korrek gebruik. In elkeen word die een stand van 'n saak afhanklik gestel van die ander situasie.

Opvallend is dat die voorwaardelike konstruksie in al vyf die bostaande voorbeelde in *vorm* en *betekenis* verskil. Elkeen van die voorwaardelikheidsinne skep 'n ander agtergrondruimte waarbinne die hoofsin geld of verstaan behoort te word (vgl. Messerschmidt & Messerschmidt, 2011:128-137). In die eerste voorbeeld word die voorwaardelikheidsmerker *indien* saam met die verlede tyd (was, sou, voorgekom, het) gebruik. Dit dui daarop dat die skrywer nadink oor die stand van 'n saak, en 'n bepaalde afleiding maak op grond van dit wat in die verlede gebeur het. In die tweede voorbeeld word *indien* saam met die modale hulpwerkwoord *kan* gebruik, wat slegs op 'n moontlikheid van realisering dui. Die skrywer maak hier gebruik van 'n voorspellende stelling. In die derde voorbeeld word die voorwaardelikheidsmerker *as*, en die toekomstige hulpwerkwoord *sal* gebruik. Die stelling wat die skrywer hier maak, is ook voorspellend van aard, maar dui terselfdertyd op 'n aanbeveling en 'n oplossing.

In die vierde voorbeeld word die voorwaardelikheidsmerker *voordat* saam met die hulpwerkwoord *moet* gebruik, wat op voorskriftelikheid dui. Interessant is dat voorbeeld vier ook 'n voorskriftelike betekenisfunksie het, maar dat die skrywer nie soos die ander skrywers van die basiese konstruksiepatroon gebruik gemaak het nie. Die voorwaarde word eers deur die hulpwerkwoord *moet* ingelei, waarna die merker *voordat* volg. Hierdie skrywer het van 'n omgekeerde volgorde gebruik gemaak, heel moontlik om die belangrikheid van die voorgenoemde aspekte te beklemtoon.

Opvallend is dat die studiepopulasie die funksie van voorwaardelikheidsmerkers belangrik geag het in die inhoudelike gedeeltes. Soos reeds genoem het 64% van al die voorwaardelikheidsmerkers wat gebruik is, hier voorgekom. Die skrywers het meer redegewend te werk gegaan, en hoofsaaklik oorsaak-gevolg-verbande tussen bepaalde sake gelê. Enkele voorbeelde van voorwaardelikheidsmerkers wat in die inhoudelike gedeeltes op die voorgenoemde wyse gebruik is, is:

- Bymiddels en additiewe word volgens wet goedgekeur en groot hoeveelhede mag in voedsel gevoeg word, mits dit op die verpakking aangetoon word. Die produseerder van 'n produk moet volgens die nuwe etiketteeringwet alle inligting rondom die produk op die verpakking plaas. Dit is die verbruiker se reg om te weet wat hulle eet.

Uit teks: 22135936

- Dit beteken dat dit vir die koper moontlik is om sy volle verbandkoste binne vier-en-twintig tot ses-en-dertig maande na die aankoop van die eiendom af te betaal, op voorwaarde dat die rentekoerse laag bly.

Uit teks: 22068058

- Om verder te verseker dat Suid-Afrikaanse produkte veilig is vir menslike gebruik, het die Europese Unie en Japan strengmaatreëls in 2005 begin toepas, en **indien** Suid-Afrikaanse voedsel nie aan die minimum vereistes voldoen nie, is invoere van Suid-Afrika verbied.

Uit teks: 22137416

- **As jy weet dat jy allergies is** vir neute as ook sensitief is vir preserveermiddels soos tartrasien berus dit uitsluitlik by jou om etikette deeglik na te gaan!

Uit teks: 22384464

- Alle voedselpersele word voorsien van n geskiktheidsertifikaat, mits die persele aan sekere strukturele standaarde en hiegiene voldoen.

Uit teks: 22384464

Daar is oor die algemeen baie min van voorwaardelikheidsmerkers in die slotgedeeltes gebruik gemaak. Die skrywers wat dit wel gebruik het, het dit gebruik om verbande te lê tussen die

stand van bepaalde sake nadat dit in die inhoudelike gedeelte beredeneer is, en dit wat wenslik of nie-wenslik blyk te wees in die bepaalde omstandighede. Die merkers is gebruik om voorspellings, aanbevelings en voorskrifte te formuleer. Die onderstaande dien as voorbeelde waar voorwaardelikhedsmerkers op die voorgenoemde wyse gebruik is:

- **Indien** Afrikaanssprekendes hulle taal respekteer en poog om die erfenis daarvan te bewaar sal Afrikaans se status bevorder kan word.

Uit teks: 22182624

- **Indien** 'n mens 'n gebalanseerde lewe leef, sal uitbranding en depressie nie voorkom by hulle nie.

Uit teks: 22351647

- Die gebruik van kommunikasie tegnologie kan voordelig wees **mits** dit korrek bestuur word, **indien nie sal** die weegskaal uit balans wees wat lei tot mense wat geen kommuniksie vaardighede het nie en geïsoleerd lewe.

Uit teks: 22157735

- Afrikaans sal sy plek in die samelewing behou **mits** alle Afrikaanssprekendes die taal suiwer hou en lojaal oor die taal bly.

Uit teks: 22263225

- Verbruikers moet net deeglik bestudeer watter voordele die skemas het **voordat** hulle besluit op 'n mediese fonds.

Uit teks: 22223282

Uit die bostaande bespreking en die voorbeelde wat uit skryfstukke verskaf is, blyk dit dat van die skrywers nie net oor die vaardigheid beskik het om voorwaardelikhedsmerkers funksioneel korrek te gebruik nie, maar ook, hetsy bewustelik of onbewustelik, daartoe in staat was om voorwaardelike konstruksies met verskillende semantiese onderskeidings te formuleer. Hierdie skrywers beskik oor linguistiese én pragmatiese kompetensie (vgl. 3.2), en was daarom in staat om koherente tekste te skep.

6.3.3.13 Weerhoudingskategorie

Die weerhoudingskategorie figureer byna glad nie in die korpus nie. Dit het in totaal slegs 354 keer in die skryfstukke voorgekom (Tabel 6.3); dit is in gemiddeld minder as vyf uit elke tien skryfstukke gebruik ($354 \div 731 = 0,48$). Weerhoudingsmerkers het slegs 3% uitgemaak van alle kategorieë van argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die inleidende, inhoudelike en slotgedeeltes voorgekom het.

Die gebruik van weerhoudingsmerkers in die inleidende gedeeltes van die korpus was besonder laag. Slegs 6% het in die inleidende gedeeltes voorgekom. Skrywers behoort egter meer van hierdie merkers in die inleiding van hulle argumente gebruik te maak, juis omdat die tesisstelling nog nie as feit bewys is nie. Die onderstaande dien as voorbeelde waar weerhoudingsmerkers op die voorgenoemde wyse gebruik is:

- Vandag se samelewing eis baie meer van jou as mens as in die verlede. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die spoedige ontwikkeling van tegnologie.

Uit teks: 21684863

- Wat is die werklike definisie vir lojaliteit? Is dit om getrou te wees teenoor persone met wie jy in aanraking kom of kan dit ook net dalk verwys na die manier hoe Suid-afrikaners oor hulle taal voel...

Uit teks: 22120408

Uit die bostaande voorbeelde is dit duidelik dat die skrywers slegs hul persoonlike mening of vermoede uitspreek. Aangesien daar nog nie navorsing gedoen is nie, en die mening/vermoede nog nie 'n redelike twyfel bewys is nie, weerhou die skrywers hul daarvan om dit reeds in die inleiding as 'n absolute voor te hou.

Die geringe gebruik van weerhoudingsmerkers in die inleidende gedeeltes van die skryfstukke dui daarop dat die meeste skrywers nie oor die vaardigheid beskik het om hulle standpunte tot 'n algehele moontlikheid te versag totdat dit as waarheid bewys is nie. Die meeste skrywers wou eerder hul persoonlike standpunte van die begin af as feite voorhou, daarom dat die frekwensie in die gebruik van versterking/sekerheidsmerkers in die inleidende gedeeltes uitermatig hoog was (vgl. 6.3.3.11).

Weerhouding het die meeste (78%) in die inhoudelike gedeeltes van die skryfstukke voorgekom (Tabel 6.3). Dit blyk dat die skrywers, soos by die inleidende gedeeltes, hoofsaaklik van weerhoudingsmerkers gebruik gemaak het wanneer persoonlike menings oor 'n saak verskaf is. Aangesien die feitelikheid van sodanige mening nie nagevors is nie, en dus nie aan die hand van bewyse bevestig kon word nie, het die skrywers deur middel van weerhouding dit tot 'n moontlikheid versag. Weerhouding het ook voorgekom wanneer die skrywers van ingeligte menings gebruik gemaak het, omdat dit ook eers aan die hand van feite as waar bewys moet word. Die onderstaande aanhalings dien as voorbeelde van die voorgenoemde:

- Mense in langafstand verhoudings, families wat oorsee bly of selfs vriende maak konstant gebruik van moderne kommunikasie byvoorbeeld skype, email, facebook, ens. Dit mag **dalk** daartoe lei dat mense nie meer fisiese persoonlike kontak met ander mense deel nie, en dan antisosiaal word.

Uit teks: 22282580

- Sonder twyfel sal daar altyd rekenaars en selfone in ons toekoms wees. Die enigste media wat **miskien** nog 'n kans staan om met elektroniese media te kompeteer is koerante. Koerante is deel van talle mense regoor die wêreld se oggend roetiene.

Uit teks: 22222588

- Die Suid-Afrikaanse Regering se vinnige aanvaarding van geneties-aangepaste gewasse, hou **moontlike** gevare vir die gesondheid van die land se mense in. Hierdie waarskuwing kom van 'n vooraanstaande wetenskaplike, prof. Winston Hide. Hy is die hoof van die SA Nasionale Bio-informatika-Instituut aan die Universiteit van die Wes-Kaap. sy bekommernisse oor geneties aangepaste (GM-) gewasse is dat hulle **moontlik** 'n uitwerking op menslike siektes kan hê.

Uit teks: 22068082

- Die verkoop van huise in Suid Afrika kan in die nabye toekoms verbeter om verskeie redes. Mnr. Tito Mbweni van die Reserwe Bank en sy span het gehelp met die verlaging van die rentekoers met 1% in Maart 2008. 'n Volgende rentekoers verlaging is **moontlik** in die nabye toekoms. Dit maak dus eiendom meer bekostigbaar vir kopers en beleggers

Uit teks: 22214372

In die eerste voorbeeld gaan die skrywer uit van die standpunt dat mense wat mekaar selde sien in so 'n mate afhanklik geraak het van moderne kommunikasiemetodes, en dat die gebruik daarvan antisosiale gedrag tot gevolg het. Die skrywer maak egter gebruik van die weerhoudingsmerker *kan* om aan te toon dat *antisosiale gedrag* slegs 'n moontlikheid is, omdat dit nog nie as waarheid bewys is nie. In die tweede voorbeeld druk die skrywer sy onsekerheid uit of dit werklik so is dat gedrukte media, spesifiek koerante, enigsins kompetisie is vir elektroniese media. Die merker *miskien* dui aan dat dit slegs 'n moontlikheid is, en dat die feitlikheid daarvan eers bewys moet word.

In die derde voorbeeld haal die skrywer 'n kenner se mening direk aan. Die kenner gebruik self die weerhoudingsmerker *moontlik*, omdat dit nog nie wetenskaplik bewys is dat geneties gemanipuleerde voedsel die gesondheid van mense negatief beïnvloed nie. In die laaste sin maak die skrywer weer van dieselfde merker gebruik, om aan te dui dat die aanhaling slegs 'n ingeligte mening was, waarvan die feitlikheid nog nie bewys is nie. In die laaste voorbeeld vorm die skrywer self 'n ingeligte mening op grond van die feit dat die rentekoers met 1% in Maart 2008 verlaag is. Die skrywer is van mening dat nóg 'n verlaging nie uitgesluit is nie. Die verlaging kan egter nie as waarheid bevestig word nie, en daarom word dit slegs as 'n moontlikheid voorgehou.

Van alle weerhoudingsmerkers wat oor die skryfstukke heen gebruik kon word, het 16% in die slotgedeeltes voorgekom. Weerhoudingsmerkers is hier gebruik om ingeligte menings, wat op grond van die beredenering in die inhoudelike gedeeltes gevorm is, te versag tot 'n algehele moontlikheid. Hierna het die skrywers eers tot 'n finale gevolgtrekking gekom. Verder is dit ook gebruik om persoonlike opinies te versag tot moontlikhede. Voorbeelde hiervan is:

- Dit mag wees dat hierdie vermenging van Afrikaans en Engels slegs 'n tydelike taalverskynsel is. Oor 'n paar jaar is daar **moontlik** weer 'n ander tendens. Studente en jongmense identifiseer met hierdie taalgebruik en praat heel **waarskynlik** in ander situasies meer formele of standaard Afrikaans. Tenspyte hiervan is dit duidelik dat daar gepoog moet word om die Afrikaanse taal meer suiwer te hou, maar dit kan vir seker nie voorgeskryf word nie. Afrikaners sal steeds praat of sing soos hulle wil, al is hulle hoe lojaal teenoor hul taal.

Uit teks: 11727497

- Is tegnologie nie veronderstel om ons te help nie? **Miskien** moet ons die manier hoe ons tegnologie in ons konteks gebruik probeer aanpas. Dit is sekerlik die uitdaging wat voor ons lê.

Uit teks: 22122656

Die onderstaande dien as voorbeeld waar 'n skrywer sy finale gevolgtrekking probeer versag, maar nie die weerhoudingsmerker funksioneel korrek gebruik nie.

- Die tempo waarteen elektroniese media ontwikkel is dus dalk oor die algemeen verdoemend vir die voortbestaan van die gedrukte media, maar wat gaan gebeur wanneer elektrisiteit nie meer bestaan nie? Wat van al die een-in-'n-leeftyd romanse wat slegs in biblioteke beskikbaar is?

Uit teks: 22089225

Dit blyk dat hierdie skrywer moontlik onseker was of voldoende bewyse verskaf is, en daarom nie die tesisstelling teen die einde as 'n feit wou deurgee nie. Verder kan dit ook wees dat die skrywer in die geldigheid van die gevolgtrekking getwyfel het, en daarom van weerhouding gebruik gemaak het.

6.3.4 Samevatting

Uit die interpretasie van die data in die pivottabelle (Tabel 6.3 en 6.4), is dit duidelik dat die studiepopulasie nie oor die nodige vaardigheid beskik het om al die argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë, en hul onderskeie merkers funksioneel korrek te gebruik nie. Verder was die gebruikfrekwensie van sommige kategorieë en hul merkers van so geringe mate dat koherensie oor al drie die dele van die argument (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot), en tussen al die komponente daarvan (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) ontbreek het.

Die kategorieë en hulle merkers wat die meeste deur die studiepopulasie gebruik is, was onder andere die beggrondingskategorie, gevolg deur die skrywergesentreerde kategorie, die toegewend/teenstellende kategorie, en die voorwaardelike kategorie. Dit was duidelik dat die studiepopulasie oor die algemeen bewus was dat standpunte en verskillende aspekte van die onderwerp aan die hand van eksterne bewyse en inligting gestaaf en beredeneer behoort te word. Alhoewel al die beggrondingsmerkers nie funksioneel korrek gebruik is nie, baie skrywers

nie korrek na bronne verwys het nie, en soms ook hulself as bron van inligting probeer voorhou het, het hulle wel koherensie probeer bewerkstellig deur:

- 'n vooruitskousing te bied na die redes wat in die argument aangevoer sou word;
- voorlopige redes vir hulle tesisstellings aan te voer, en aan te toon dat uitbreiding en ondersteuning in die inhoudelike gedeeltes sou plaasvind;
- in die inhoudelike gedeelte op 'n eksplisiete wyse gebruik te maak van eksterne bronne van inligting, kenners se menings, en voorbeelde ter verduideliking en ondersteuning van standpunte;
- in die slotgedeeltes na die idee van bewysvoering te verwys, met ander woorde deur 'n terugskousing te bied na die redes wat in die argument aangevoer is.

Dit blyk dat die meeste eerstejaarstudente by toetrede tot universiteit oor die nodige vaardigheid beskik om deur middel van begrotingsmerkers koherensie te bewerkstellig. Die vaardigheid in die gebruik van akademiese bronne, en die korrekte verwysing daarna, behoort egter op universiteit aandag te geniet. Verder behoort skrywers wat dit moeilik vind om begrotingsmerkers funksioneel korrek te gebruik, se vaardigheid in die gebruik daarvan verder ontwikkel te word. Dit wil sê, die formaat van bronverwysing is daar, maar die oordeel oor gepaste akademiese bronne kan nog verder ontwikkel word.

Skrywergesentreerde merkers het 'n uitermate hoë voorkoms in gebruik getoon. Alhoewel enkele skrywers die voorgenoemde merkers korrek gebruik het, dit wil sê om hulself as outeurs op 'n objektiewe wyse in die argument te posisioneer, het baie nie oor hierdie vaardigheid beskik nie. Die meeste skrywers kon hulle nie distansieer van persoonlike ervaring, gevoelens, oordeel, en oortuiging nie. Derhalwe is skrywergesentreerde merkers die meeste van die tyd subjektief gebruik, en is 'n aanduiding dat die vaardigheid van eerstejaarstudente om hulle skrywerstem korrek te gebruik, verdere ontwikkeling nodig het.

Toegewende-/teenstellende merkers het oor die algemeen baie in die korpus voorgekom, en is ook funksioneel korrek gebruik. Alhoewel hierdie merkers korrek toegepas is, was dit opvallend dat die meeste skrywers dit gebruik het om slegs bepaalde hoedanighede en voorkeure uit te lig, of vergelykings tussen bepaalde sake te tref. Die skrywers het selde na 'n teenargument verwys, of selfs 'n teenargument probeer voer. Daarom blyk dit dat eerstejaarstudente se

vaardighede in die gebruik van toegewende-/teenstellende merkers, ten einde teenargumente te kan voer, verder ontwikkel behoort te word.

Voorwaardelikheidsmerkers het oor die algemeen 'n hoë gebruiksfrekwensie getoon, maar baie minder as die vorige drie kategorieë. Die merkers van die voorwaardelikheidskategorie blyk funksioneel korrek gebruik te wees oor al drie die dele van die studiepopulasie se skryfstukke. Die skrywers het dus in die algemeen oor die vaardigheid beskik om verbande te lê tussen spesifieke situasies, en die skrywer se mening ten opsigte van dit wat wenslik of nie-wenslik was in die spesifieke omstandighede. Daar sal egter na aanleiding van die korrelasie-analise tussen hierdie fase (Fase 2), en Fase 3 (die punte wat deur die onafhanklike nasieners aan die skryfstukke toegeken is) vasgestel kan word of verdere ontwikkeling in die gebruik van voorwaardelikheidsmerkers nodig is.

Die kategorieë beklemtoning, gevolgtrekking, opeenvolging, versterking/sekerheid, en weerhouding, het 'n gelyke persentasieverspreiding in merkergebruik getoon. Hierdie kategorieë het slegs in 'n geringe mate in die skryfstukke gefigureer. Die skrywers wat van beklemtoningsmerkers gebruik gemaak het, het dit funksioneel korrek hanteer. Dit was egter opvallend dat die merkers hoofsaaklik gebruik is om te klassifiseer, en selde om voorbeelde en/of inligting wat in die besonder relevant was tot die argument, te benadruk. Die vaardigheid in die voorgenoemde gebruik verdien dus aandag op universiteit. Dit is duidelik dat die studiepopulasie oor die algemeen ook nie vaardig was in die gebruik van gevolgtrekkingsmerkers nie. Daarom dat slegs enkele skrywers koherensie probeer skep het deur op 'n deurlopende basis losstaande inligting tot 'n nuwe geheel saam te voeg, en ook teen die einde tot 'n duidelike en finale konklusie te kom. Eerstejaarstudente se vaardigheid om inligting te sintetiseer, en tydens die sintese gebruik te maak van gevolgtrekkingsmerkers, behoort dus verder ontwikkel te word.

Die enkele skrywers wat van opeenvolgingsmerkers gebruik gemaak het, het dit funksioneel korrek toegepas. Daar is 'n duidelike oorhoofse argumentstruktuur verskaf, chronologie in die inhoudelike gedeelte bewerkstellig, waarna daar ook in die slotgedeelte 'n terugskouing gebied is na die hoofpunte van die argumente. Die gebruik van opeenvolgingsmerkers op hierdie wyse het egter min voorgekom, en is 'n aanduiding dat die vaardigheid om hierdie merker korrek te gebruik, aandag behoort te geniet.

Versterking-/sekerheidsmerkers is ook selde gebruik. Die skrywers wat wel daarvan gebruik gemaak het, het dit moeilik gevind om dit funksioneel korrek toe te pas. Hierdie merkers is

hoofsaaklik in die inleidende en inhoudelike gedeeltes gebruik om die leser van persoonlike standpunte te probeer oortuig, nog voordat dit aan die hand van voldoende bewyse beredeneer is. Verder is dit ook nie altyd gebruik om die geldigheid van standpunte te versterk, nadat dit wel aan die hand van bewyse beredeneer is nie. In sommige gevalle het van die skrywers hulle menings ook as feite probeer aanbied, en dan die voorgenoemde merkers aangewend om die menings te versterk. Die merkers wat in die slotgedeeltes voorgekom het, is die meeste van die tyd funksioneel korrek toegepas, en gebruik om die beslistheid van standpunte en argumente te versterk. Daar behoort geleentheid geskep te word vir die ontwikkeling van eerstejaarstudente se vaardigheid in die toepaslike gebruik van versterking-/sekerheidsmerkers.

Weerhoudingsmerkers het ook selde in die korpus voorgekom. Die skrywers wat wel daarvan gebruik gemaak het, het dit funksioneel korrek gebruik. Die meeste skrywers het egter nie oor hierdie vaardigheid beskik nie, en was dus nie in staat daartoe om hulle standpunte of ingeligte menings tot 'n algehele moontlikheid te versag tot dit as waarheid bewys is nie. Daarom behoort eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik daarvan verder ontwikkel te word.

Die kategorieë wat feitlik glad nie in die korpus gefigureer het nie, was bekendheid, beperking, omstandigheid/gesteldheid en samevatting/opsomming. Aangesien hierdie merkers feitlik afwesig was in die studiepopulasie se skryfstukke (vgl. Tabel 6.4), dui daarop dat eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik daarvan verdere ontwikkeling nodig het.

In die onderstaande afdeling word enkele aspekte oor die niefunksionele gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerkers uitgelig, en ook aan die hand van voorbeelde bespreek. Die doel hiervan is om, soos vroeër genoem (vgl. 6.3.3), 'n samehangende beeld te verskaf van die studiepopulasie se vaardigheid in die gebruik van die genoemde merkers.

6.3.5 Klassifikasie van argumentatiewe konjunksiemerkers: 'n refleksie op gebruikspatrone

In Afdeling 6.3.3 is daarop gewys dat daar tydens die klassifikasieproses van die argumentatiewe konjunksiemerkers noukeurig gelet moes word, sodat slegs die merkers wat funksioneel gebruik was se frekwensie en verspreiding bepaal kon word. Tydens hierdie klassifikasie is talle leemtes waargeneem in die wyse waarop die studiepopulasie die merkers gebruik het. Ten einde 'n geheelbeeld te verskaf van die funksionele (vgl. 6.3.3) én niefunksionele gebruik van die verskillende argumentatiewe konjunksiemerkers word daar in hierdie afdeling gefokus op die leemtes.

In die bespreking word spesifiek gefokus op:

- argumentatiewe konjunksiemarkers wat met mekaar verwar is;
- probleme in die koherente skakeling van argumentatiewe konjunksiemarkers met voorafgaande of daaropvolgende sinne;
- neweskikkende voegwoorde wat in die aanvangsposisie van sinne gebruik is;
- die gebruik van meer as een argumentatiewe konjunksiemerker met verskillende betekenisfunksies langs mekaar in dieselfde sin;
- die gebruik van die toegewende/teenstellende merkers *maar* en *egter* in dieselfde sin;
- die gebruik van vergelykings wat nie bygedra het tot die begroding van die argument nie;
- begroding-/redegewende merkers wat in die slot gebruik is, en op die gee van nuwe inligting gedui het;
- spelfoute in die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers; en
- argumentatiewe konjunksiemarkers wat nie deur die studiepopulasie gebruik is nie.

Let wel: Die voorbeeldsinne wat verskaf word, is direk uit die korpus onttrek en geen aanpassings ten opsigte van taal- en spelfoute of enige ander foute, soos byvoorbeeld spasiëring, is gemaak nie. Die verkeerde gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerker word wel onderstreep, en waar nodig, word die korrekte gebruik daarvan en/of die korrekte vorm van die sin/paragraaf in vetdruk aangedui.

6.3.5.1 Argumentatiewe konjunksiemarkers wat met mekaar verwar word

Tydens die klassifikasieproses het dit geblyk dat sekere argumentatiewe konjunksiemarkers met mekaar en selfs met ander tipe woorde verwar is. Hierdie verwarring het die koherensie van die sinne/paragrafe aangetas in die sin dat die betekenis van die argumentatiewe verbande wat die skrywer oorspronklik wou lê nie tot volle reg gekom het nie. Vervolgens word hierdie verwarring geïllustreer aan die hand van enkele voorbeelde uit die kategorieë waarin dit voorgekom het.

6.3.5.1.1 Begroning-/redegewende merkers

- Deur na my volgende punt te bewys (**verwys**), naamlik rekenaars en selfone, sal ek verseker my punt ten volle staaf.

Uit teks: 22149090

- As daar strenger wette is sal daar nie so baie immigrante ons land invaar en oorneem nie. Alle persone wat in en uit ons land beweeg moet 'n wettige paspoort hê en dit kan bewys (**wys**).

Uit teks: 22192530

- As u 'n mediese fonds het is dit verseker dat jy nie al die rekenings uit jou sak moet betaal nie, maar meestal (**meeste**) van dit word deur die mediese fonds betaal.

Uit teks: 22195890

In die eerste twee voorbeelde, verwar die skrywers woorde met 'n soortgelyke vorm, naamlik *wys*, verwys, en bewys met mekaar. In die laaste voorbeeld is dieselfde verwarring ter sprake, maar die keer tussen meestal en meeste. In al drie die voorbeelde skaad die verwarring in woordvorm die sinsbetekenis.

- Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie. Hulle is bang om Afrikaans te praat; verengels die Afrikaanse taal en boonop (**behalwe**) dit, wil hulle nog Engelssprekend wees.

Uit teks: 22296964

Uit die bostaande voorbeeld blyk dit dat die skrywer moontlik nie genoegsaam bewus is van die struktuur en grammatika van die taal nie, en daarom word *boonop* ongrammatikaal gebruik.

- Tegnologie speel 'n groot rol in ons gesondheid. Derhalwe dat (**Alhoewel**) tegnologie ons toekoms verbeter, het dit ook 'n groot negatiewe impak op ons gesondheid geplaas. Nuwe uitvindings, soos die verbranding van fossielbrandstowwe, het ons lewens in eindelose gevalle verbeter.

Uit teks: 22220267

In die voorbeeld vind verwarring in die betekenis van die argumentatiewe konjunksiemerkers plaas. *Derhalwe* wat die betekenisfunksie vervul van *om die rede/daarom* word in die eerste voorbeeld verkeerdelik gebruik in die plek van *alhoewel* wat die teenstellende sin behoort in te lei.

- Kommunikasietegnologie is tegnologie wat jou in staat stel om met ander te kommunikeer sonder om in dieselfde vertrek te wees. Hierdie tegnologie strek oor 'n breë area, maar (**en**) bestaan meestal (**hoofsaaklik**) uit: telefone, selfone, rekenaars, internet en webkameras.

Uit teks: 22150269

Die skrywer maak verkeerdelik gebruik van die toegewende/teenstellende merker *maar* in 'n poging om sinsdele met mekaar te verbind. Verder gebruik die skrywer *meestal* hier as 'n frekwentatiewe subkategorie van tydsaanduiding (meeste van die tyd). Die woord *hoofsaaklik* sou hier meer gepas wees om voorbeelde van kommunikasietegnologie te lys.

- Sommige mense sien depressie as 'n swakheid wat in mense voorkom, maar ander sien depressie as 'n chemiese wanbelaans in die mens se brein. Mense sê meestal (**die meeste van die tyd**) dat depressie en uitbranding 'n menslike swakheid is.

Uit teks: 22202420

Dit is duidelik dat die skrywer *meestal* gebruik om 'n subjektiewe oordeel uit te spreek, en nie soseer om na aspekte wat oor die algemeen in die samelewing as waar aanvaar word aan te dui nie. In die geval sou die frekwentatiewe subkategorie van tydsaanduiding *die meeste van die tyd* funksioneel gewees het.

6.3.5.1.2 Skrywergesentreerde merkers

Enkele studente het gepoog om nie die persoonlike voornaamwoord *ek* herhaaldelik in hulle tekste te gebruik nie, maar om dit ter wille van stilistiese doeleindes eerder te probeer afwissel. In hierdie geval het hulle dan gebruik gemaak van *myns insiens*, maar nie oor die nodige vaardigheid beskik om koherente skakeling binne die sin te laat plaasvind nie.

- Myns insiens (**Ek**) wil dus 'n punt bewys met die skryf van die opstel, dat ons as jongmense (die nuwe generasie) moet begin besef hoe spesiaal ons moedertaal nou eintlik is en dus met respek hanteer moet word. Opvoeding in die ouerhuis moet ouers as 'n ernstige kwessie

ag en dus moeite doen om sodoende te verseker dat die jong generasie lojaliteit begin toon teenoor ons taal.

Uit teks: 22115978

- Myns insiens die rede vir die verswakking van ons Afrikaanse taal is weens die ontwikkeling van moderne tegnologie, ook die verengels daarvan. Televisies, rekenaars, radio's ensovoorts is almal voorbeelde wat 'n groot invloed het op vandag se Afrikaanse taalgebruik

Uit teks: 22120017

- Myns insiens (**Ek**) dink daarom eerlik dat die probleem begin by die ouerhuis en veral die opvoeding van ons jongmense.

Uit teks: 22115978

In Hoofstuk 2 (vgl. 2.5.1) is daarop gewys dat skrywers nie noodwendig altyd hulself van hul tekste hoef te probeer weerhou nie, maar dat die skrywerstem ook daarin kan reflekteer. Hierdie verwysing na die “ek” behoort egter objektief en gepas plaas te vind. Indien 'n skrywer 'n akademiese argument hoofsaaklik vanuit sy eie oogpunt benader en emosioneel daarby betrokke is, vind geen skakeling met die buitewêreld (eksterne bronne van inligting) in die teks plaas nie, en laat sodoende 'n gaping in die koherensie van die teks (vgl. 6.3.3.9).

Uit die onderstaande voorbeelde blyk dit dat baie van die skrywers nog nie oor die vaardigheid beskik het om op 'n objektiewe wyse na hulle self in geskrewe tekste te verwys nie, en daarom hoofsaaklik van subjektiewe verwysing gebruik gemaak het. In hierdie voorbeelde het die styl van informele, gesproke diskoersvoering telkens deurgeskemer.

- Ek voel persoonlik dat dit 'n kombinasie van die twee is. Om te belê in eiendom is 'n groot inisiale stap in enige volwase mens se lewe

Uit teks: 22210466

- Ek voel persoonlik dat dit meer as regverdig is om te sê dat Xenofobiese geweld bloot 'n verskoning is vir misdadigers om geweld en onaanvaarbare krimenele oortredings te beoefen.

Uit teks: 22181342

- Is afrikaanse mense deesdae nog lojaal aan hulle taal of gee hulle net nie om hoe hulle dit praat nie. Ek dink hulle is glad nie meer lojaal aan hulle taal nie. Mense skiet elkeen in hulle eie rigtings in en praat en skryf soos hy wil en nie soos dit gedoen moet word nie

Uit teks: 22305467

- Ek dink die rede vir die hedendaagse improvisasie van ons taal in sy geheel, is omdat ons ouers te besig was met ander dinge as om ons te leer van die belangrikheid van goeie taalgebruik. Hoeveel van ons generasie se ouers het vir ons geles toe ons kindertjies was? Ek skat so een uit elke tien. My ma het, my pa het.

Uit teks: 22065520

- Ek sê Afrikaners is nie meer lojaal teenoor hulle taal nie daarby ook nie trots op die taal nie.

Uit teks: 22123040

- Mediese fondse 'n mors van geld? Ja of Nee. My persoonlike opinie is nee, mediese fondse is nie 'n mors van geld nie. Hierdie argument kan ek staaf omdat ek uit persoonlike ondervinding ervaar het hoeveel voordele 'n mediese fonds inhou.

Uit teks: 22347488

- Volgens my opinie, het die herlewering in Afrikaans alles by musiek begin. Legendes in die musiekbedryf het die deur oopgemaak om hulself in Afrikaans uit te druk. Legendes soos Johannes Kerkorrel, Laurika Rauch, Anton Goosen, Koos du Plessis en Coenie de Viliers. Hulle het verseker die bal aan die rol gesit, en hul voet neergesit om ons taal te bemagtig.

Uit teks: 22321837

6.3.5.1.3 Opeenvolgingsmerkers

Die betekenisfunksie van die argumentatiewe konjunksiemerker *gevolglik* (begrondend/redegewend/gevolgtrekking) en *vervolgens* (opeenvolging) is in enkele gevalle met mekaar verwar. Hierdie verwarring blyk 'n algemene tendens onder eerstejaarstudente te wees, aangesien Jordaan (2014:60) ook hiervan in haar navorsing melding maak oor die metadiskoersgebruik van eerstejaarstudente aan die Noordwes-Universiteit se Vanderbijlkampus.

- Daar sal gevolglik (**vervolgens**) redes bespreek word oor hoekom die bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel veilig is vir menslike gebruik in vergelyking met die res van die wereld.

Uit teks: 22167684

- Met die gevolg (**Vervolgens**) is dit my mening dat 'n eiendomsbelegging wel 'n goeie opsie is. Baie mense sien dit nie as 'n werk nie, maar verdien wel 'n inkomste uit die bedryf.

Uit teks: 20418795

6.3.5.1.4 Toegewende-/teenstellende merkers

Die argumentatiewe konjunksiemerker *weliswaar*, wat 'n toegewende funksie vervul, het slegs een keer in die korpus voorgekom. In hierdie enkele geval is die funksie daarvan verwar met 'n versterking-/sekerheidsfunksie.

- Hierdie moderne kommunikasietegnologie maak weliswaar (**inderdaad/duidelik/ongetwyfeld/verseker**) die lewe baie makliker en vinniger maar bevorder dit werklikwaar kommunikasie? Al wat dit doen is om die lewe "akademies" te vergemaklik.

Uit teks: 22116095

6.3.5.1.5 Bekendheidsmerkers

In die onderstaande voorbeeld is dit duidelik dat *uiteraard*, wat die betekenisfunksie van *bekendheid* of *vanselfsprekendheid* vervul, ook met ander woorde wat nie optree as argumentatiewe konjunksiemerkers nie, verwar word. Verder blyk dit dat die skrywer moontlik nie genoegsaam bewus is van die struktuur en grammatika van die taal nie, en daarom word *uiteraard* ook onidiomaties gebruik.

- Fliekkaartjies, goedkoop vakansies en kitskos is 'n lekker bonus in elke individu se lewe, ja, maar wat uiteraard (**belangrik/gewig dra/interessant**) is, is dat mediese dekking gaan tel wanneer jy dit die meeste nodig het.

Uit teks: 22280979

6.3.5.1.6 Versterking-/sekerheidsmerker

Die argumentatiewe konjunksiemerker *blykbaar* wat op *duidelikheid* en *sonder enige twyfel* dui, is verwar met 'n onsekerheidsfunksie en daarom verkeerdelik as 'n weerhoudingsmerker gebruik.

- In Afrikaans bestaan daar blykbaar vandag net "songs", "shows" en "venues". En elke tweede ding is "amazing", indien dit dan nou nie "awesome" is nie!

Uit teks: 22272658

- Blykbaar is dit wanneer jy engels praat dat jy vinnig aan 'n hartaanval sal doodgaan

Uit teks: 22143955

6.3.5.1.7 Weerhoudingsmerkers

Oënskynlik, wat weerhouding aandui, het slegs twee keer in die korpus voorgekom. In die een geval is dit wel as 'n weerhoudingsmerker gebruik, maar in die ander geval is dit verwar met 'n bekendheidsmerker.

- Die rede hoekom ons beleggings moet ondergaan is eintlik heel logies en oënskynlik (**voor die hand liggend**). Jou geld verdien meer geld vir jou, sonder dat jy 'n vinger hoef te lig.

Uit teks: 22133550

Die betekenisfunksie van *skynbaar* is dikwels verwar met 'n versterking-/sekerheidsfunksie, en dan nie korrek gebruik nie.

Deesdae is die wêreld op "Facebook" en dit is skynbaar (**blykbaar/klaarblyklik**) so 'n goeie manier om meet e kommunikeer. Ek dink egter nie so nie. Ek glo vas dat dit 'n kommunikasie vorm is wat tot antisosiale gedrag lei. Op die kommunikasie sisteem gebruik 'n mens slegs word boodskappies en foto's om iets mee te sê.

Uit teks: 22086757

- Soos wat tegnologie in die wêreld daarbuite toeneem, word dit al hoe meer skynbaar (**duidelik**) dat die vaardighede van die mensdom, veral die jeug afneem.

Uit teks: 22195963

6.3.5.1.8 Gevolgtrekkingsmerkers

Hieronder volg enkele voorbeelde waar gevolgtrekkingsmerkers verwar is met ander merkers, en dienooreenkomstig die koherensie van die sinne/paragrafe aangetas het.

- Tegnologie raak vir mense iets waarsonder hulle nie kan klaarkom nie, dus (**met ander woorde**) 'n behoefte

Uit teks: 22155244

In die voorbeeld maak die skrywer van die gevolgtrekkingsmerker *dus* gebruik, in plaas van die begrotingsmerker *met ander woorde* om aan te dui dat die *iets waarsonder hulle nie kan klaarkom nie*, herformuleer word na 'n *behoefte* ter wille van duidelikheid.

- Die is egter die begin van anti-sosiale gedrag. Kinders speel nie meer met balle en hardloop rond buite nie. Die kind is nie meer interaktief besig met ander kinders nie, hulle is terug getrokke en verkies dit om anti-sosiaal te wees.

Daar is egter (**dus**) meer gevolge as wat daar met die blote oog gesien kan word.

Uit teks: 22220429

Die skrywer maak in die bostaande voorbeeld verkeerdelik gebruik van *egter* wat 'n toegewende-/teenstellende funksie verrig, in plaas daarvan om deur middel van *dus* aan te dui dat 'n gevolgtrekking gevorm word op grond van die voorafgaande gedeelte.

- Ten slotte kan die taal slegs oorleef as hy daagliks gepraat word en dit doen mos ! Gevolgtrek vir diegene wat glo die skrif is teen die muur vir ons taal moet weer dink (**Daarom moet diegene wat glo die skrif is teen die muur weer dink**) . Dis nie teen die muur nie , die trotse afrikaanse taal is oral waar ons kyk in alle geure en kleure ! Ons moet leef vir die taal waardes wat ons propageer

Uit teks: 22061320

Dit blyk dat die skrywer moontlik nie genoegsaam bewus is van die struktuur en grammatika van die taal nie, en daarom word *gevolgtrek* ongrammatikaal gebruik. Die merker *daarom* sou dus meer gepas wees om die sin korrek te kon formuleer.

6.3.5.2 Probleme in die koherente skakeling van argumentatiewe konjunksiemerker met voorafgaande of daaropvolgende sinne

Talle probleme is ondervind wanneer argumentatiewe konjunksiemerker en sinne met mekaar geskakel moet word. Dit blyk dat van die studente nie oor die vaardigheid beskik het om koherente binding in sinne te bewerkstellig nie, omdat die argumentatiewe konjunksiemerker eerder as losstaande entiteite hanteer is deur punte, kommas, dubbelpunte en selfs uitroepetekens te gebruik. Dit was veral opvallend wanneer die begrotingsmerker *byvoorbeeld*, die samevatting-/opsommingsmerker *ten slotte*, of die merker *gevolgtrekking* in die sin gebruik is. Die gevolg hiervan was dat die sintaktiese struktuur skade gely het, en die uiteindelijke koherensie van die teks geskaad is.

- Finansies is seker die grootste faktor van almal Byvoorbeeld. Wanneer jy in 'n finansieele knou is waar jy dalk te veel skuld het om af te betaal of waar jy dalk nie genoeg geld verdien om vir jouself en jou familie te kan sorg nie en dit veroorsaak uitbranding.

Uit teks: 22219439

- As n persoon terug kyk na 60 jaar terug hoe media oorgedrae word na die publiek byvoorbeeld : radio, koerante, plakate, ens. Vandag kan jy kies hoe jy media wil ervaar: jy kan kies watter radio stasie jy wil luister, jy het tydskrifte, koerante, televisie, die internet, jou selfoon, jou pda, jou rekenaar en dan e-pos soos wat ons nou gebruik om vir u die skryfstukke deur te stuur sodat u dit kan lees.

Uit teks: 22207333

- Byvoorbeeld: In 2001 was daar aflatoksien-besmette gronfbonebotter versprei deur 'n skolevoedingsprogram. Die Departement Gesondheid het toe moniteringsmaatreels ingeset sodat hierdie probleem nie weer herhaal sou word nie.

Uit teks: 22207252

- By: Kanker loop optogte word gehou om kanker leiers te help, SPCA-blikkies word by toonbanke in winkel sentrums geplaas om geld in te samel om na diere te kan omsien wat nie huise het nie, KFC skenk R10 van elke ete wat verkoop word aan die minder bevooregtes, speelgoed projekte word gehou om aan kinders (kleuterskole/ hospitale ens.)

uit te deel wat nie speelgoed het nie en selfs weeshuise word gestig om na kinders om te sien wat nie huise of ouers het nie .

Uit teks: 22207279

- Ten slotte. Die gebruik van kommunikasie tegnologie kan voordelig wees mits dit korrek bestuur word, indien nie sal die weegskaal uit balans wees wat lei tot mense wat geen kommunikasie vaardighede het nie en geïsoleerd lewe.

Uit teks: 22157735

- Ten slotte, die ewige voortsneling van die elektroniese media is besig om die toekoms van die gedrukte media baie dower te laat lyk. Dit het ook gevolglik die negatiewe impak dat die moontlikheid ontstaan dat baie mense hulle werk sal verloor en sonder 'n inkome sit.

Uit teks: 22087699

- Gevolgtrekking! Blykbaar is dit wanneer jy engels praat dat jy vinnig aan 'n hartaanval sal doodgaan. Dus: eet wat jy wil, maar PRAAT AFRIKAANS! Nuwe slagspreuk: Afrikaans is liplekker!

Uit teks: 22143955

6.3.5.3 Neweskikkende voegwoorde wat in die aanvangsposisie van sinne gebruik word

Dit is opvallend dat argumentatiewe konjunksiemarkers wat optree as neweskikkende voegwoorde om hoofsinne met mekaar te skakel, dikwels nie gebruik is om koherente binding te bewerkstellig nie. In die meerderheid gevalle het die sinne steeds afsonderlik gefunksioneer omdat die betrokke argumentatiewe konjunksiemerker in die aanvangsposisie van sinne gebruik is.

- Jy as ouers wat skaars jou kind sien as gevolg van hom of haar besige skoolskedule, dan sit hulle in hul vrye tyd en mxit by die televisie. Of hulle maak die kamer deur toe en is so skaars soos hoendertande, want hulle kom net uit die kamer as hulle kos kom eet. Selfs dan is hulle, nie alweer nie, maar nogsteeds besig om te mxit.

Uit teks: 22526447

- Onbekend maak onbeminde, lui die stokou spreekwoord. Maar met xenofobie kan onbekendheid maklik tot bloedvergieting lei. Of selfs verskriklike volksmoorde. Hoekom maak mense so?

Uit teks: 22278702

- Depressie en stres is iets wat almal van ons kan raak. Dit word gesien as 'n gonswoord en ieder en elk kla daaroor. Maar is dit nie deels te wyte aan ons eie swakhede nie?

Uit teks: 22391452

- Alhoewel dit dus kan beteken dat as jy hom kan oortuig die moontlikheid daar kan wees dat hy sy mening kan verander. Maar as hy die mediese fonds vir jou verniet gee hoekom "worry" jy.

Uit teks: 22328912

- Ek dink dat daar 'n beheer van informasie en die dienste wat verskaf word veronderstel moet word. Want daar is altyd gesê maatigheid voor oë, en hier kan ons duidelik sien wat gebeur met die jeug van vandag wat te veel blootgestel word

Uit teks: 22128492

- Ek is nie anti-voortuitgang of anti-tegnologie nie, maar ek voel dat daar 'n denkbeeldige lyn is wat nie oorgesteek behoort te word nie. Want daar is 'n rede hoekom die skepper van groente en vrugte, hul gemaak het soos wat hul is.

Uit teks: 22118942

6.3.5.4 Die gebruik van meer as een argumentatiewe konjunksiemerker met verskillende betekenisfunksies langs mekaar in dieselfde sin

In sommige gevalle is meer as een argumentatiewe konjunksiemerker met verskillende betekenisfunksies langs mekaar gebruik. Dit op sigself dui op die onsekerheid wat van die skrywers ervaar het oor die funksie van bepaalde merkers. In die onderstaande voorbeelde word die betekenisfunksies in kursief tussen hakies aangedui.

- 'n Vraag wat baie mense vra is of ons kultuur regtig lojaal is aan ons taal en of (toegewend/teenstelling) ander woorde (begroning/redegewend) in die plek van die regte Afrikaans gebruik word?

Uit teks: 22163530

- Daar is ook egter streng reëls ingestel wat sal voorkom dat produkte op die rakke beland wat nie deur die keuringsproses gegaan het nie. Bedrywe vat ook dus nie die kans om die keuringsproses te vermy nie, omdat dit hul bedryf in gevaar stel en kan lei tot 'n geval waar die bedryf se produkte van die mark geweier word en dat hul sal moet toe maak. Bedrywe streef dus (gevolgtrekking) egter (toegewend/teenstellend) daarna om die veiligste voedselprodukte aan die mark beskikbaar te stel.

Uit teks: 22207252

- Ten slotte (samevatting/opsomming) :- alhoewel (toegewend/teenstellend) tegnologie onmisbaar geword het en ongetwyfeld nog belangriker gaan word in die jare wat kom, sal die mens homself moet toespits om nie te vermoë om te kommunikeer te verloor nie - die alternatief is 'n anti sosiale wese wat op tegnologie sal staatmaak om te kommunikeer.

Uit teks: 21212767

- Ten slotte (samevatting/opsomming) staaf (begroning-/redegewende merker word gebruik sonder dat enige begroning plaasvind, *staaf* kon moontlik ook verwar gewees het met *beklemtoon*) ek my siening en glo ek vas dat kommunikasietegnologie die wêreld 'n meer gerieflike, beter plek maak. Dus is die moderne kommunikasietegnologie nie verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag nie

Uit teks: 22149090

6.3.5.5 Die gebruik van die toegewende/teenstellende merkers *maar* en *egter* in dieselfde sin

Uit die korpus het dit geblyk dat die studiepopulasie heelwat verwarring ervaar het wanneer dit gekom het by die gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerker *maar* en *egter*. Hierdie twee merkers, wat dieselfde toegewende/teenstellende funksie verrig, is dikwels in dieselfde sin gebruik waar slegs een teenstellende verband ter sprake was. Dit is dus as versterking gebruik,

maar in 'n konteks waar dit oortollig is (vgl. ook Jordaan, 2014:54). Enkele voorbeelde van hierdie gebruik is:

- Uitbranding en depressie is nie 'n teken van menslike swakheid nie, maar egter tekens van mediese kondisies of psigologiese toestande.

Uit teks: 22327444

- Ons persepsies teenoor buitelanders moet egter verander en ons moet tot die besef kom dat buitelanders nie die oorsaak van ons kwale is nie, maar egter die oplossing is.

Uit teks: 22279938

- Dit is dus waar dat nie alle mense uitbranding en depressie sal ondervind weens soortgelyke omstandighede wat ander persone glad nie affekteer nie, maar dit is egter so dat mense verskillend reageer op verskillende omstandighede. Mense hanteer elkeen hul stres en probleme op verskillende maniere.

Uit teks: 22150137

- Dit is dus waar dat nie alle mense uitbranding en depressie sal ondervind weens soortgelyke omstandighede wat ander persone glad nie affekteer nie, maar dit is egter so dat mense verskillend reageer op verskillende omstandighede. Mense hanteer elkeen hul stres en probleme op verskillende maniere. Daar kan egter nie algemeen aanvaar word dat 'n persoon wat uitbranding ondervind, menslik swak is nie, aangesien uitbranding tog grootliks beperk is tot gedetermineerde idealiste. Indien hierdie persone probleme ondervind, is dit weens hoë standaarde wat gestel is deur die persoon self en doelwitte wat nie bereik kon word nie.

Uit teks: 22150137

6.3.5.6 Die gebruik van vergelykings wat nie bydra tot die begroning van die argument nie

Talle studente het gepoog om hulle argumente op 'n deurlopende basis te begrond. In sommige gevalle is die argumentatiewe konjunksiemerker soos egter gebruik om vergelykende uitdrukkings te verskaf, wat irrelevant was tot die konteks waarin die argument voorgekom het.

Hierdie uitdrukkings is ook gekenmerk deur 'n onvanpaste styl met informele taal. In hierdie gevalle het soos dan nie 'n begrondingsfunksie vervul nie.

- Jy as ouers wat skaars jou kind sien as gevolg van hom of haar besige skoolskedule, dan sit hulle in hul vrye tyd en mxit by die televisie. Of hulle maak die kamer deur toe en is so skaars soos hoendertande, want hulle kom net uit die kamer as hulle kos kom eet. Selfs dan is hulle, nie alweer nie, maar nogsteeds besig om te mxit.

Uit teks: 22526447

- En teen die tempo wat ons Afrikaansprekendes die taal af plat, sal ons prag taal ook nie die eer haal om eeue lank te staan nie. Daar sal drasties moet ingegryp word om ons taal te red. Want voor ons, ons oë uit vee is dit so skaars soos hoendertande.

Uit teks: 21759448

- Ons is besig om 'n wonderlike taal in 'n gat te gooi omdat ons nie daardie trots het wat ons voorvaders gehad het nie. Hulle het ons taal ,Afrikaans, op die regte manier uitgespreek. Om n verkeerde uitspraak by iemand te hoor was so skaars soos hoendertande.

Uit teks: 22131825

- Hoekom dan al die pad na vriende toe ry of lang gesprekke voer as ons slegs so vinnag soos blits 'n boodskap oor die selfoon kan stuur?

Uit teks: 22515542

- 1975. Die jaar toe televisie vir die eerste keer in Suid-Afrika sy verskynsel gemaak het. Hy was omtrent so groot soos 'n yskas en kon net swart en wit uitbeeld.

Uit teks: 22210059

6.3.5.7 Begronding-/redegewende merkers wat in die slot gebruik word, en op die gee van nuwe inligting dui

Die slot dien as finale uitslag van die argument wat reeds gevoer is, en daarom is dit nie wenslik om hier nuwe voorbeelde en inligting aan die leser voor te hou nie. Dit blyk egter dat baie van die skrywers dit moeilik gevind het om 'n finale beslissing in die slot van hulle argumente te verskaf, en daarom geneig was om nuwe bronne, voorbeelde en inligting wat nie voorheen in

die argument bespreek is nie, te verskaf. Dit op sigself het 'n gaping in die koherensie van die teks gelaat.

- Nog bewyse om my argument te staaf word verkry uit 'n ander uittreksel van Sake24. 'n Artikel van Leani Wessels in "Huismark kry weer lewe" lees dat die verslapte leningskriteria besig is om talle potensiële huiskopers na die residensiële eiendomsmark terug te lok wat lei tot 'n verhoging in pryse.

Uit teks: 22382879

- Suid-Afrika is n land bekend aan sy vreemde taal vir oorsese mense, en almal is dadelik gefassineerd as hulle hoor dat jy Afrikaans praat. Die media leef dit uit, byvoorbeeld 7de laan wat nou al vir jare aan die gang is en n groot sukses is! Die Huisgenoot en Beeld is nog voorbeelde en bewyse daarvan.

Uit teks: 22094105

- Owen J Wiese sê Mxit het probleematies begin raak omdat gebruikers van die diens nie die spreekwoord "daar is 'n tyd en plek vir als" begryp het nie. Dus, as jy 'n kwylende, waggelende antisosiale persoon in die straat sien loop en dink die persoon is dronk, dink weer. Met dieselfde simptome word jy dalk net mislei deur 'n mens wat die "moderne jeug-sindroom " het.

Uit teks: 22145842

- Dit blyk in die mensdom se natuur te wees om teen die prikkels van verandering te skop en nie te besef hoe die oorgang reeds besig is om te gebeur nie. Die gerieflikheid van 'n boek op cd; die interaktiwiteit van multimedia; die onmiddellike beskikbaarheid van die jongste inligting en ander voordele wat tegnologiese vooruitgang inhou, kan eenvoudig nie deur boeke of enige ander gedrukte media oortref word nie. Altbach (1997:326) is van mening dat 'boeke 'n belangrike deel van kultuur vorm'. Bestaande druk sal wel behoue bly en beskerm word in, onder andere kunsfakulteite, maar nuwe publikasies sal kwyn.

Uit teks: 22588264

6.3.5.8 Spelfoute in die gebruik van argumentatiewe konjunksiemerkers

Alhoewel spelfoute nie deur Wordsmith 5 geïdentifiseer word nie, en nie by die studie se ontledings in ag geneem is nie (vgl. Afdeling 8.5 wat handel oor die beperkinge van hierdie studie), blyk dit tog uit die klassifikasie dat talle spelfoute deur die skrywers gemaak is wanneer argumentatiewe konjunksiemerkers gebruik is. Sodoende is die betekenis, koherensie en formaliteit van die teks versteur. Hieronder volg enkele voorbeelde van sodanige spelfoute:

- Die groot selulêre maatskappy moes 'n maatreël inbring as gevolg van mense wat met selfone sekere kriminele aktiwiteite doen, moet aan wie behoort die selfoon en so voorts (**ensovoorts**).

Uit teks: 22128492

- Al hoewel (**Alhoewel**) die ander meer doen is alles van hulle beter as die ander wat niks doen nie, want hulle het die vermoë om aan te gaan en seker te maak alles is tot die beste van hulle vermoë gedoen.

Uit teks: 22370536.txt

- Na aanlyding (**Na aanleiding**) van die bogenoemde stellings en menings kan daar duidelik gesien word dat uitbranding en depressie 'n teken van menslike swakheid is wanneer daar gevoel word dat jy konstand moet presteer om 'n sukses te wees

Uit teks: 22181105

- Ten speite van (**Ten spyte van**) die behoeftes van mense is daar ook baie fasiliteite waaraan aandig geskenk moet word. Gesondheidsdienste ,behuising ,werkskepping ,infrastruktuur ,ens. benodig baie aandig In verkeie dorpe is daar tekorte aan genoegsame skoon water ,dus word mense se leefstyl daardeur beïnvloed en die landbouberdyf word sterk daardeur banaadeel

Uit teks: 22296247

- Hulle kla dat die imigrante hulle werk kom vat en dat hulle asgevolg van (**as gevolg van**) hierdie mense vir minder salarise moet werk.

Uit teks: 22315810

- Aloewel (**Alhoewel**) kommunikasietegnologie sommige mense in n soorte 'trans' laat gaan is dit nogsteeds nie die oorsaak van antisosiale gedrag.

Uit teks: 22113673

- In Sarie tydskrif in Oktober 2009 uitgawe is daar 'n onderhoud met bekende sanger Steve Hofmeyer gevoer waarin hy se (**sê**) uitbranding het amper sy lewe gekos. Steve se (**sê**): "Ek moes leer slaap die emosionele stress het my gevang."

Uit teks: 22151966

6.3.5.9 Argumentatiewe konjunksiemerkers wat nie deur die studiepopulasie gebruik is nie

In Hoofstuk 4 (vgl. 4.5) is argumentatiewe konjunksiemerkers uit die literatuur geïdentifiseer wat gebruik kan word om koherensie te bewerkstellig (vgl. Tabel 4.2). Uit die korpus het dit geblyk dat 65 van die merkers wat in die finale raamwerk vir analise opgeneem is (vgl. Tabel 6.1), nie deur die studiepopulasie gebruik is nie. Dit kan heel moontlik daaraan toegeskryf word dat eerstejaarstudente met hulle toetrede tot universiteit nog nie genoegsaam bewus is van die verskeidenheid merkers, hulle verbuigings en die onderskeie funksies wat dit binne 'n geskrewe argument kan vervul nie. Hierdie argumentatiewe konjunksiemerkers toon 'n lae gebruiksfrekwensie, en sal daarom nie noodwendig in die skryfstukke van eerstejaarstudente voorkom nie. Gevolglik sal merkers met 'n hoë gebruiksfrekwensie meer prominent in hulle skryfwerk figureer²⁴.

Van Rooy en Esterhuizen (2011:81) het ook in hulle studie oor *die gebruik van konjunksiemerkers by nagraadse studente en gepubliseerde navorsing oor Afrikaanse taal- en letterkunde*, bevind dat studenteskrywers oor die algemeen daartoe geneig is om woorde met 'n hoë frekwensie te gebruik teenoor meer ervare akademiese skrywers wat eerder gebruik maak van woorde met 'n lae frekwensie. Volgens hulle beskik studenteskrywers in 'n sekere mate nog nie oor 'n groot diverse en gespesialiseerde leksikon soos meer ervare akademiese skrywers nie. Hieruit kan afgelei word dat studente die vaardigheid in die gebruik van lae frekwensie-woorde vanself sal ontwikkel soos wat hulle in die akademiese kultuur geakkultureer raak.

²⁴ Die HAT (2005:408) omskryf hoëfrekwensiewoorde as woorde *wat baie algemeen gebruik word*, derhalwe verwys laefrekwensiewoorde na woorde wat minder algemeen gebruik word.

Vervolgens word die argumentatiewe konjunksiemerkers wat nie deur die studiepopulasie gebruik is, nie genoteer. In al die kategorieë, behalwe die skrywergesentreerde kategorie, was daar merkers wat nie deel uitgemaak het van die studiepopulasie se skryfstukke nie.

Kategorie 1: Voorwaardelikheidsmerkers

behalwe as
met die dat
met dien verstande
op die voorwaarde dat

Kategorie 2: Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers

in ander opsigte
in die omstandighede
onder daardie omstandighede
onder die omstandighede
onder hierdie omstandighede

Kategorie 3 Begroning-/Redegewende merkers

addisioneel
afgesien daarvan
anders genoem
anders gestel
as 'n reël
as konkrete voorbeeld
as toeligting
bowendien
by wyse van illustrasie
bygenoem
bykomend

dienooreenkomstig
dit is tipies
hierbenewens
hierby kom nog
kragtens
meld dat
om een of ander rede
om te illustreer
ter beskrywing
ter ondersteuning
ter verduideliking
verdere bewyse daarvan

Kategorie 5: Opeenvolgingsmerkers

hieropvolgend
in die derde plek
in die tweede plek

Kategorie 6: Toegewende-/teenstellende merkers

afgesien daarvan
desnieteenstaande
desondanks
dienooreenkomstig
hierbenewens
in kontras hiermee
in plaas hiervan
in stryd hiermee

in stryd met

'n teenargument

teenoorgesteld

Kategorie 7: Beklemtoneeringsmerkers

om akkuraat te wees

om meer akkuraat te wees

om meer spesifiek te wees

om 'n voorbeeld uit te lig

om spesifiek te wees

om te herhaal

Kategorie 8: Bekendheidsmerkers

onmiskienbaar

Kategorie 9: Versterking-/sekerheidsmerkers

dit is gewis

Kategorie 10: Weerhoudingsmerkers

altemit

na alle waarskynlikheid

vermoedelik

Kategorie 11: Beperkingsmerkers

dit is feitelik seker

Kategorie 12: Samevatting-/opsommingsmerkers

kortliks gestel

om op te som

opsommenderwys

Kategorie 13: Gevolgtrekkingmerkers

alles in ag genome

daaruit volg dat

vervolgens kan afgelei word

voortvloeiend hieruit

6.3.6 Samevatting

In die voorafgaande afdeling (6.3.5), is algemene leemtes in die studiepulasie se gebruik van argumentatiewe konjunksiemerker bespreek, en ook aan die hand van voorbeelde uit die korpus geïllustreer. Hierdie voorbeelde het lig gewerp op die niefunksionele gebruik van die voorgenoemde merkers, asook bepaalde aspekte waarop noukeurig gelet moes word tydens die klassifikasieproses. Hierdeur kon daar, tesame met die data en interpretasie van die frekwensie en verspreiding van die kategorieë waar die argumentatiewe konjunksiemerker funksioneel gebruik is (6.3.3), 'n geheelbeeld gevorm word van die wyse waarop die studiepulasie die merkers in die algemeen gebruik het. Sodoende kon daar bepaalde afleidings gemaak word oor die vaardigheid van die studiepulasie, en die verdere ontwikkeling daarvan.

In die volgende afdeling word die resultate rakende die interne betroubaarheid tussen die drie onafhanklike nasieners (Fase 3) bespreek. Hierna word die resultate van die korrelasie-analise tussen die data van Fase 2 (die hoofanalise met behulp van WordSmith), en die punte wat deur die onafhanklike nasieners aan die skryfstukke toegeken is, verskaf en geïnterpreteer. Op grond hiervan sal 'n finale gevolgtrekking gemaak word oor die stand van koherensie in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe argumente.

6.3.7 Fase 3: Evaluering van skryfstukke deur onafhanklike nasieners

In Hoofstuk 5 (5.7.1.3) is daarop gewys dat die skryfstukke geëvalueer is volgens die verskillende subafdelings soos vervat in die nasienskema (vgl. Bylaag D), en dat die interne betroubaarheid tussen die nasieners aan die hand van die Cronbach-alfakoëffisiënt bepaal is. Daar is ook genoem dat die afsnypunt vir betroubaarheid in hierdie studie vasgestel is op 0,5, en daar is ook redes vir die afsnypunt aangevoer.

Vervolgens word die Cronbach-alfawaardes wat tussen nasiener A, B en C bereken is vir die verskillende subafdelings en die finale punt uit twintig, in die onderstaande tabel (Tabel 6.5) gerapporteer.

Subafdelings en finale punt	Cronbach-alfawaarde
Inleiding	0,533
Inhoud en organisasie (inhoudelike gedeelte)	0,501
Gevolgtrekking (slot)	0,519
Taalgebruik en styl	0,612
Finale punt uit twintig	0,641

Tabel 6.5: Interne betroubaarheid tussen die onafhanklike nasieners

Tydens die bepaling van die interne betroubaarheid het dit geblyk dat nasiener C nie so konsekwent nagesien het as nasieners A en B nie. Dit beteken dat nasiener C nie deurgaans op dieselfde wyse punte toegeken het soos wat nasieners A en B gedoen het nie. Ten spyte hiervan kon die betroubaarheid tussen die nasieners as aanvaarbaar beskou word omdat die Cronbach-alfakoëffisiënt vir elke subafdeling wat bepunt is, en die totale punt uit twintig telkens bo 0,5 gelê het (vgl. Tabel 6.5).

Aangesien die betroubaarheid tussen die onafhanklike nasieners aanvaarbaar was, kon die navorser voortgaan met verdere analyses. Die verskillende punte wat aan die drie dele (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) van die argumentatiewe skryfstukke toegeken is, en die finale punt uit twintig van elke skryfstuk is gebruik vir 'n korrelasie-analise tussen Fases 2 en 3. Die resultate van die korrelasie-analise word vervolgens in Fase 4 (6.3.8) gerapporteer en geïnterpreteer.

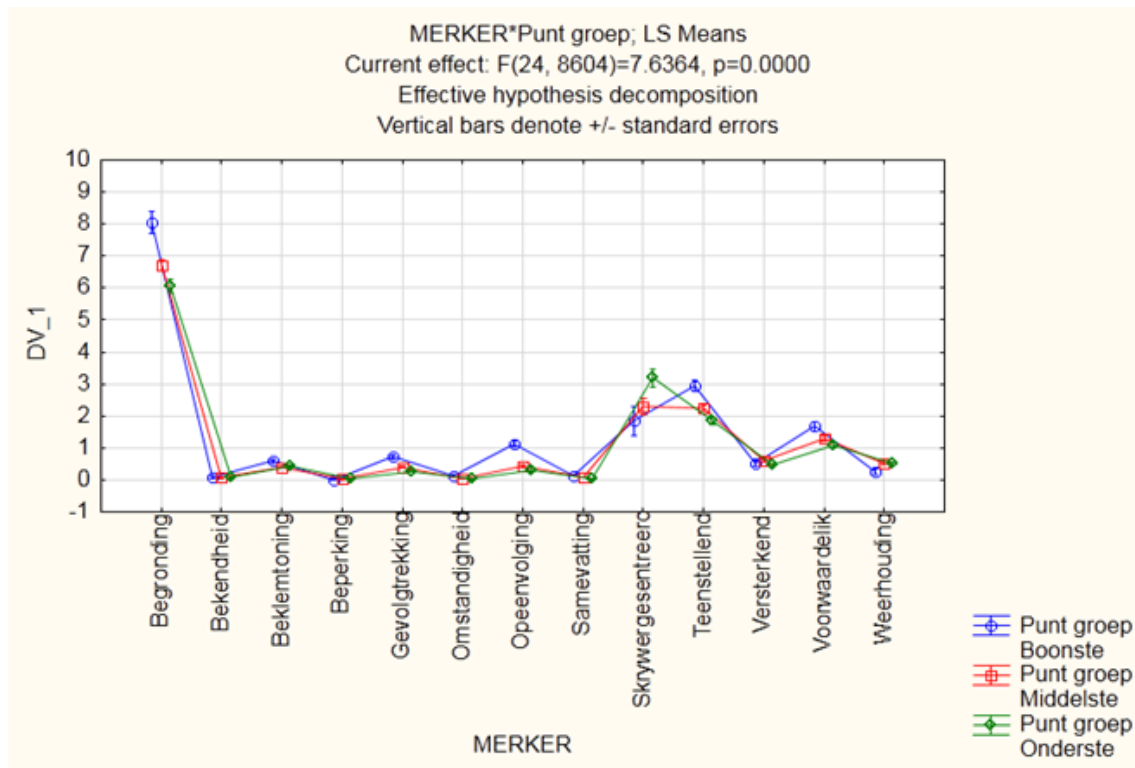
6.3.8 Fase 4: Korrelasie-analise tussen Fase 2 en Fase 3

Tydens Fase 4 is die punte wat aan die skryfstukke toegeken is (Fase 3), met die verskillende argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë (Fase 2) gekombineer. Die studiepopulasie is hiervoor in drie groepe verdeel, naamlik 'n bogemiddelde, gemiddelde en ondergemiddelde groep. Die bogemiddelde groep bestaan uit die skrywers wat 'n gemiddeld van 65% en hoër vir hulle skryfstukke in Fase 2 ontvang het. Die gemiddelde groep is skrywers wat tussen 50% en 64% ontvang het, terwyl die skrywers wat 49% en laer vir hulle skryfstukke ontvang het, in die ondergemiddelde groep geplaas is.

Die resultate van Fase 4 word vervolgens voorgehou deur eerstens 'n opsommende diagram te verskaf van die dertien argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë se stipping van gemiddeldes (Figuur 6.1). Tweedens word 'n oorsigtelike opsommende tabel verskaf van alle effekgroottes tussen die bogemiddelde, gemiddelde en ondergemiddelde skrywers se gebruik van die dertien kategorieë (Tabel 6.7). Laastens sal 'n bespreking plaasvind van slegs daardie gevalle waar daar wel 'n medium of groot effekgrootte aanwesig was tussen die skrywers se gebruik van die kategorieë (Figure 6.2-6.5). Die bespreking geskied ook aan die hand van terugverwysing na Afdeling 6.3.3.

6.3.8.1 Diagram van die verskillende kategorieë se gemiddeldes

Die onderstaande diagram is saamgestel op grond van beskrywende statistiek (vgl. 5.7.1.4). Dit dien slegs as samevatting van die dertien konjunksiemerkerkategorieë se gebruik tussen die drie genoemde groepe skrywers.



Figuur 6.1: Gemiddeldes in gebruik van al dertien die konjunksiemerkerkategorieë

Uit die bostaande figuur kan duidelik waargeneem word dat die gebruik van die dertien konjunksiemerkerkategorieë duidelik tussen die bogemiddelde (blou), gemiddelde (rooi) en ondergemiddelde skrywers (groen) verskil, maar nie almal nie. By sommige kategorieë kon daar

nie 'n duidelike verskil aangetoon word nie, omdat die betrokke kategorie en sy merkers baie min in die skryfstukke van al drie die groepe voorgekom het.

Daar kan oorhoofs met sekerheid gesê word dat begroning-, skrywergesentreerde, toegewende/teenstellende, en voorwaardelikeidsmerkers meer dikwels deur die drie groepe gebruik is (vgl. Tabele 6.3 en 6.4; Afdelings 6.3.5.1, 6.3.5.9, 6.3.5.10 en 6.3.5.12). Hierteenoor is daar oor die algemeen minder gebruik gemaak van beklemtoning-, gevolgtrekking-opeenvolging-, versterking-/sekerheid-, en weerhoudingsmerkers (vgl. Tabele 6.3 en 6.4; Afdelings 6.3.5.3, 6.3.5.5, 6.3.5.7, 6.3.5.11 en 6.3.5.13). Bekendheid-, beperking-, omstandigheid-/gesteldheid-, en samevatting-/opsommingsmerkers het selde in die drie groepe se skryfstukke gefigureer (vgl. Tabele 6.3 en 6.4; Afdelings 6.3.5.2, 6.3.5.4, 6.3.5.8). Vervolgens word die effekgroottes vir die verskille tussen die groepe skrywers se gebruik daarvan aangetoon.

6.3.8.2 Effekgroottes vir verskille tussen die groepe se gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë

Effekgrootte			
Kategorie	Bogemiddelde teenoor gemiddelde groep	Bogemiddelde teenoor ondergemiddelde groep	Gemiddelde teenoor ondergemiddelde groep
Begroning/redegewend	0,36	0,53	0,18
Bekendheid	0,05	0,08	0,04
Beklemtoning	0,18	0,17	0,01
Beperking	0,09	0,11	0,03
Gevolgtrekking	0,36	0,52	0,21
Omstandigheid/gesteldheid	0,16	0,21	0,10
Opeenvolging	0,49	0,57	0,2
Samevatting/opsomming	0,15	0,28	0,17
Skrywergesentreerd	0,13	0,22	0,15
Toegewende/teenstellende	0,38	0,57	0,21
Versterking/sekerheid	0,13	0,03	0,16

Effekgrootte			
Kategorie	Bogemiddelde teenoor gemiddelde groep	Bogemiddelde teenoor ondergemiddelde groep	Gemiddelde teenoor ondergemiddelde groep
Voorwaardelik	0,23	0,35	0,13
Weerhouding	0,29	0,28	0,03

Tabel 6.7: Effekgroottes van die verskille tussen groepe skrywers se gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë

In Hoofstuk 5 (5.7.1.4) is aangedui dat verskille in effekgroottes aan die hand van d-waardes afgelei word, en dat Cohen (1988) se afsnypunte vir die interpretasie van die waardes gebruik is. Hierdie afsnypunte is nie absoluut nie, maar word as 'n riglyn op 'n gyskaal geïnterpreteer. Die riglyne word vervolgens in Tabel 6.8 opgesom:

Effekgrootte	d- waarde
Klein effek	0,20 tot 0,50
Medium effek	0,50 tot 0,80
Groot effek	groter as 0,80

Tabel 6.8: Cohen (1988) se riglyne vir die interpretasie van effekgroottes

Uit Tabel 6.7 is dit duidelik dat die meeste kategorieë se d-waardes op 'n klein effekgrootte dui. Dit beteken dat daar 'n weglaatbaar klein verskil was, in die wyse waarop die bogemiddelde, gemiddelde, en ondergemiddelde skrywers die merkers van die betrokke kategorieë gebruik het. Verder is dit duidelik dat daar geen groot effekverskille in die gebruik van die merkers bestaan het, en op 'n praktiese betekenisvolheid in die gebruik daarvan tussen die groepe dui nie. Daar was wel mediumverskille (in vetdruk aangedui) aanwesig in die gebruik van bepaalde merkers tussen die groepe. Dit het voorgekom by vier kategorieë, naamlik begronding/redegewend, gevolgtrekking, opeenvolging, en toegewend/teenstellend. In die volgende afdeling (6.3.7.3) word hierdie mediumverskille in meer detail bespreek.

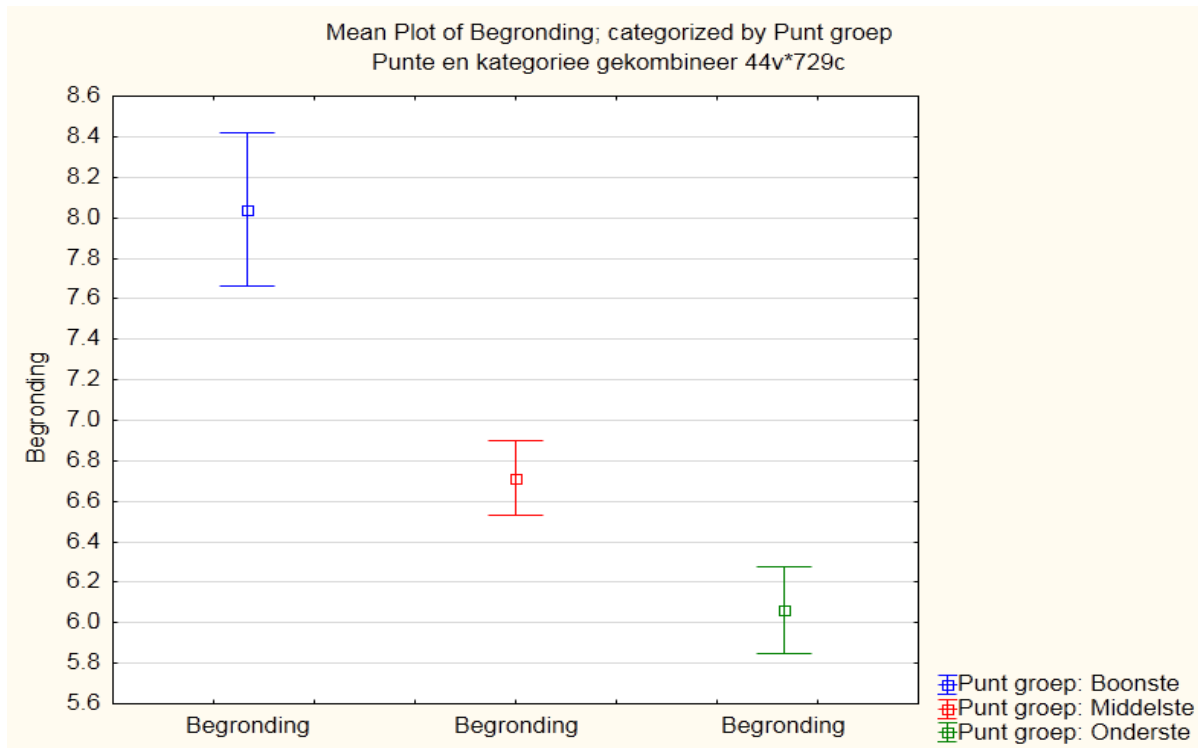
6.3.8.3 Kategorieë met mediumbetekenisvolle verskille in gebruik

Om die mediumverskille in meer detail te bespreek, word daar soos in Afdeling 6.3.7.1, gebruik gemaak van 'n diagram van stippling van gemiddeldes (Figuur 6.1). Elke argumentatiewe

konjunksiemerkerkategorie wat 'n mediumverskil in gebruik getoon het tussen van die groepe (vgl. 6.3.7.2), se stippling van gemiddeldes word afsonderlik hanteer.

Die horisontale as van elke diagram dui die gemiddeldes (kwantitatiewe veranderlike) in die gebruik van die betrokke argumentatiewe konjunksiemerkerkategorie aan, terwyl die horisontale as die spesifieke kategorie wat gebruik is aantoon. Die gemiddelde gebruik van elke groep (bogemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld) word met 'n punt aangedui, terwyl die T-vormige balkies wat vanaf die gemiddelde waarde (die vierkantige boksie) na bo en na onder strek, die standaardfout van die gemiddelde bygetel en afgetrek van die gemiddelde waarde aandui. Die lengte van die balkies is 'n aanduiding van die variasie wat die gemiddelde waarde sou hê wanneer ander soortgelyke datastelle van dieselfde grootte ook beskou sou word.

6.3.8.3.1 Begroning-/redegewende kategorie



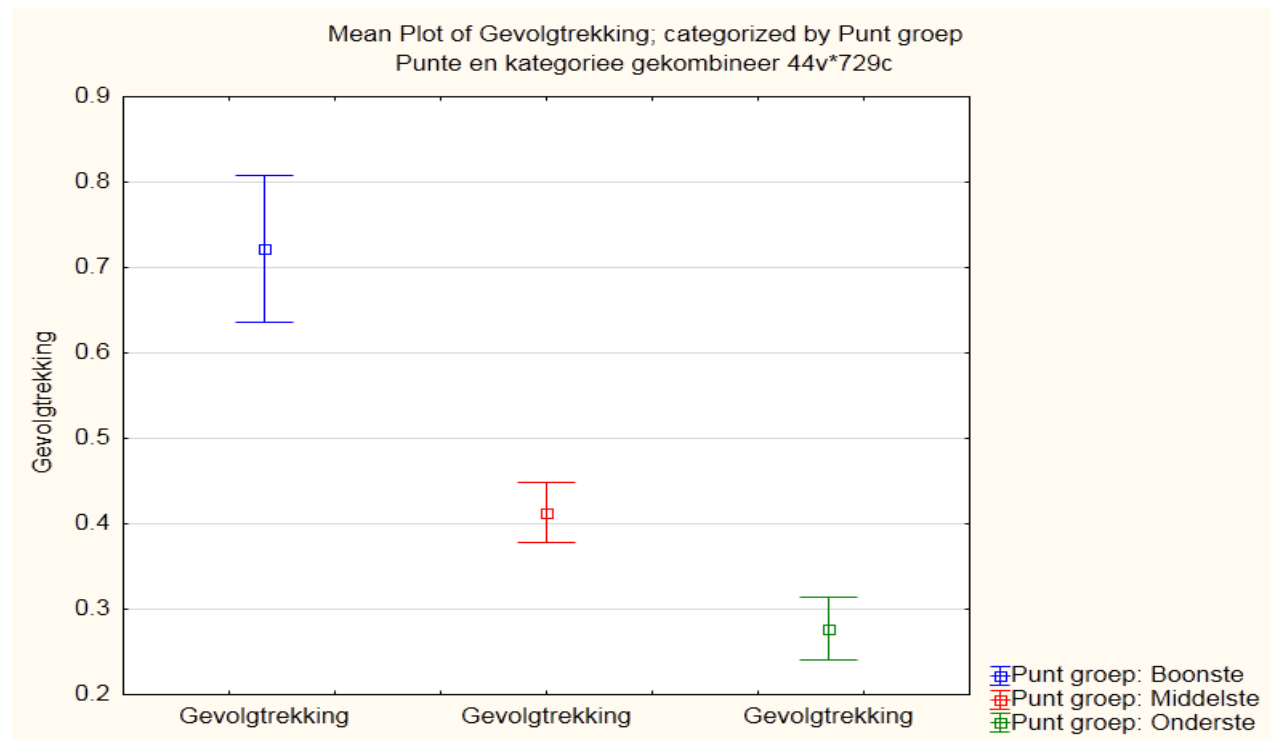
Figuur 6.2: Diagram van gemiddeldes van die Begroningskategorie

Uit Figuur 6.2 blyk dit duidelik dat begroningsmerkers redelik algemeen voorgekom het in al drie die groepe se skryfstukke. Dit was dan ook die kategorie wat die meeste in die korpus gefigureer het (vgl. Tabelle 6.3 en 6.4; Afdeling 6.3.3.1). Die gemiddelde gebruik van begroningsmerkers by die bogemiddelde groep was 8,04 keer per skryfstuk, by die

gemiddelde groep 6,71 keer, en by die onderste groep 6,06 keer. Die studiepopulasie was oor die algemeen bewus daarvan dat standpunte en inligting op 'n deurlopende basis aan die hand van bewyse ondersteun behoort te word (vgl. 6.3.3.1 en 6.3.4).

Uit Tabel 6.7 het dit egter geblyk dat daar 'n mediumverskil in effekgrootte aanwesig was tussen die bogemiddelde en ondergemiddelde skrywers se gebruik van hierdie kategorie. Figuur 6.2 toon dat die skrywers wat 65% en meer vir hulle skryfstukke ontvang het, oor die algemeen geneig was om slegs ietwat meer (1,98 keer per skryfstuk) van begronding gebruik te maak, as die skrywers wat 49% en minder ontvang het. Die verskil in die gebruik van die begronding-/redegewende kategorie tussen die goeie en die swakker skrywers was nie uitermatig nie. Daar kan aanvaar word dat die studiepopulasie oor die algemeen oor genoegsame kennis beskik het rakende die belangrikheid van begronding in 'n argument, soos dan ook geblyk het uit Afdelings 6.3.3.1 en 6.3.4. Die goeie skrywers het die funksie daarvan nietemin tog 'n bietjie belangriker geag as die ander skrywers. Aangesien die studiepopulasie ook oor die vaardigheid beskik het om begronding-/redegewende merkers funksioneel te gebruik, hoewel nie noodwendig altyd korrek nie (vgl. 6.3.3.1 en 6.3.4), behoort daar slegs inskerping van hierdie kategorie by eerstejaarstudente plaas te vind. Eerstejaarstudente kan ook blootgestel word aan die gebruik van die begrondingsmerkers wat nie in die studiepopulasie se skryfstukke voorgekom het nie (vgl. 6.3.5.9).

6.3.8.3.2 Gevolgtrekkingskategorie



Figuur 6.3: Diagram van gemiddeldes van die Gevolgtrekkingskategorie

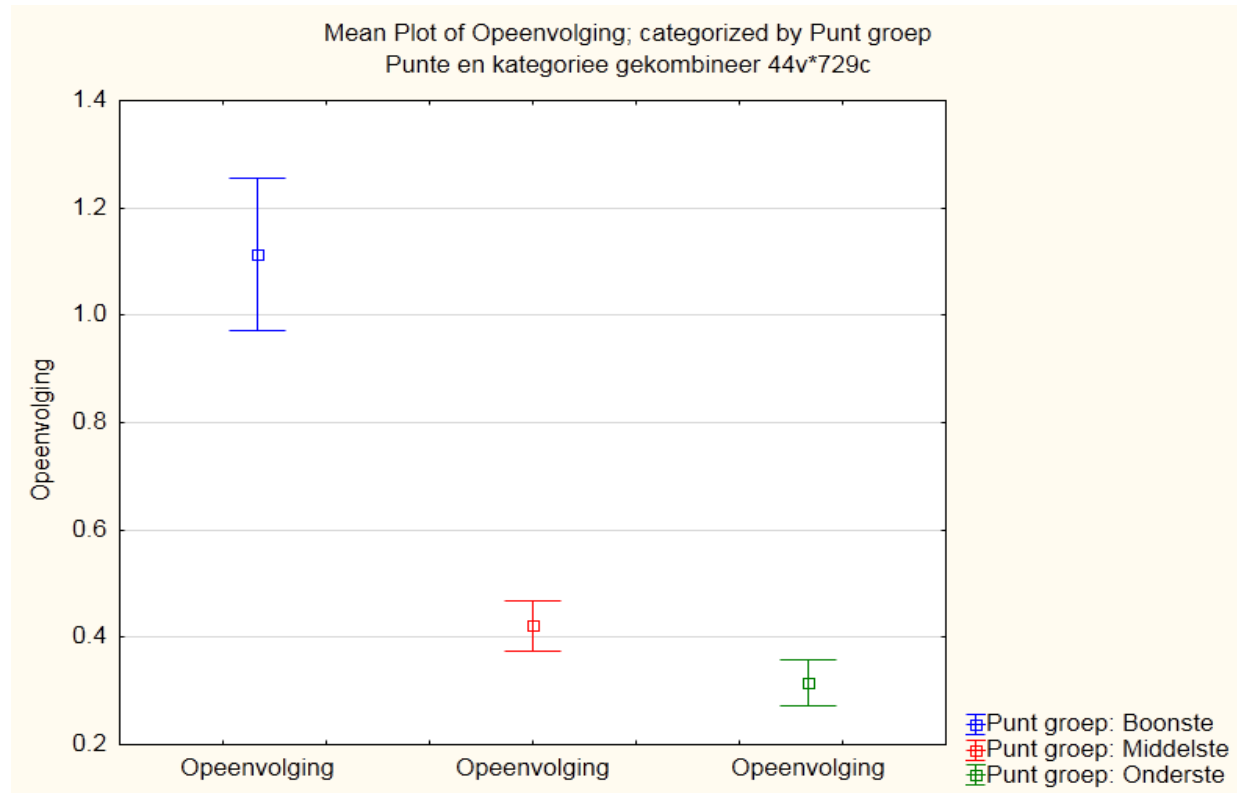
Al drie die groepe het gebruik gemaak van gevolgtrekkingsmerkers om tot 'n voorlopige of finale gevolgtrekking te kom. Dit is egter 'n kategorie wat baie min deur die studiepopulasie gebruik is (vgl. Tabelle 6.3 en 6.4; Afdeling 6.3.3.5). Die gemiddelde gebruik van begrondingsmerkers by die bogemiddelde skrywers was 0,72 keer per skryfstuk, by die gemiddelde skrywers 0,41 keer, en by die ondergemiddelde skrywers 0,28 keer.

Uit Tabel 6.7 het dit egter geblyk dat daar 'n medium verskil in effekgrootte is tussen die bogemiddelde en ondergemiddelde skrywers se gebruik van hierdie kategorie. Figuur 6.3 toon dat die skrywers wat 65% en meer vir hulle skryfstukke ontvang het, effens meer van gevolgtrekkingsmerkers gebruik gemaak het (0,44 keer per skryfstuk) as die skrywers wat 49% en laer ontvang het. Dit blyk dus dat die bogemiddelde groep baie min van gevolgtrekkingsmerkers gebruik gemaak het, terwyl die ondergemiddelde groep feitlik nooit tot 'n gevolgtrekking gekom het nie.

Alhoewel 'n medium verskil in effekgrootte aanwesig is tussen die goeie en die swakker skrywers se gebruik van die gevolgtrekkingskategorie, is die verskil baie gering, en dui die besondere lae gebruik daarvan (vgl. Tabelle 6.3 en 6.4) daarop dat baie eerstejaarstudente nie

oor die vaardigheid beskik om op 'n deurlopende basis tot bepaalde gevolgtrekkings te kom nie, en heel moontlik ook nie hulle argumente tot 'n besliste einde kan voer nie. Dit is duidelik dat eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik van gevolgtrekkingsmerkers steeds ontwikkeling nodig het (vgl. 6.3.3.5 en 6.3.4).

6.3.8.3.3 Opeenvolgingskategorie



Figuur 6.4: Diagram van gemiddeldes van die Opeenvolgingskategorie

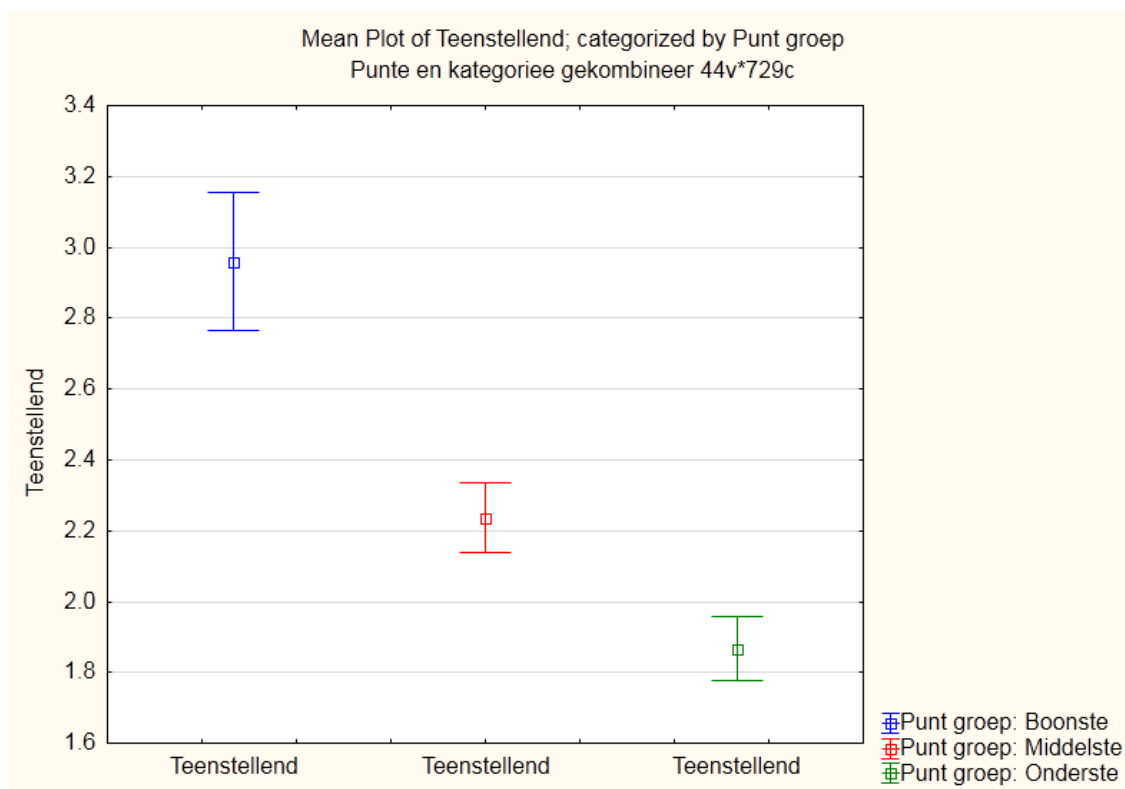
Alhoewel al drie die groepe skrywers van opeenvolgingsmerkers in hulle skryfstukke gebruik gemaak het (Figuur 6.4), was opeenvolging een van die kategorieë wat slegs in 'n geringe mate in die studiepopulasie se skryfstukke voorgekom het (vgl. 6.3.3.7 en 6.3.4). Figuur 6.4 toon dat die gemiddelde gebruik van opeenvolgingsmerkers by die bogemiddelde groep 1,11 keer per skryfstuk was, by die gemiddelde groep 0,42 keer, en by die ondergemiddelde groep 0,32 keer.

Uit Tabel 6.7 blyk dit dat daar nie net 'n mediumverskil in effekgrootte bestaan tussen die bogemiddelde en gemiddelde skrywers se gebruik van opeenvolging nie, maar ook tussen die bogemiddelde en ondergemiddelde skrywers se gebruik daarvan. Na aanleiding van die data in Figuur 6.4 is dit duidelik dat die gemiddelde gebruik van die opeenvolgingskategorie tussen die

skrifstukke ontvang het, en dié wat tussen 50% en 64% ontvang het, onderskeidelik 1,11 en 0,42 per skryfstuk was. Dit beteken dat die bogemiddelde groep, 0,69 keer meer per skryfstuk gebruik gemaak het van opeenvolging as die gemiddelde skrywers. Hierteenoor het die bogemiddelde skrywers, 0,99 keer meer per skryfstuk van opeenvolging gebruik gemaak het as die ondergemiddelde skrywers, wat dit slegs 0,12 keer per skryfstuk aangewend het.

Die skrywers wat 65% en meer vir hulle skryfstukke ontvang het, het hoewel baie min, relatief meer gereeld gebruik gemaak van opeenvolging as die skrywers wat tussen 50% en 64% ontvang het, en wat 49% en minder gekry het. Die laasgenoemde twee groepe het die meeste van die tyd glad nie van opeenvolging gebruik gemaak nie. Dit beteken dat al drie die groepe oor die algemeen baie min van vooruitskouing of terugskouing, dit wil sê van chronologie in hulle argumente, gebruik gemaak het (vgl. 6.3.3.7 en 6.3.4). Eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik van opeenvolgingsmerkers behoort daarom, ongeag hulle assesseringspunte, verder ontwikkel te word.

6.3.8.3.4 Toegewende-/teenstellende kategorie



Figuur 6.5: Diagram van gemiddeldes van die Toegewende-/teenstellende kategorie

Die toegewende-/teenstellende kategorie het die derde meeste in die korpus voorgekom. Dit is oor die algemeen baie deur die studiepopulasie gebruik (vgl. Tabela 6.3 en 6.4; Afdelings 6.3.3.10 en 6.3.4). Volgens Figuur 6.5 is dit duidelik dat diegene wat 65% en meer vir hulle skryfstukke ontvang het, meer gereeld van toegewende-/teenstellende merkers gebruik gemaak het as die ander twee groepe. Hierdie groep se argumente sou heel waarskynlik die gewees het wat meer genuanseerd voorgekom het. Dit beteken dat hulle van toegewing/teenstelling gebruik sou maak, nie net om bepaalde hoedanighede en voorkeure uit te lig nie, maar ook om aan te toon dat 'n argument meer as een kant het wat beredeneer behoort te word.

Die gemiddelde gebruik van die merkers uit hierdie kategorie was by die bogemiddelde groep 2,96 keer per skryfstuk, by die gemiddelde groep 2,24 keer, en by die onderste groep 1,87 keer (Figuur 6.5). Uit Tabel 6.7 blyk dit daar 'n mediumverskil in effekgrootte aanwesig is in die gebruik van toegewende-/teenstellende merkers tussen die skrywers wat 65% en meer vir hulle skryfstukke ontvang het, en diegene wat 49% en minder gekry het. Dit beteken dat die sterker skrywers 1,09 keer meer per skryfstuk van hierdie merkers gebruik gemaak het. Alhoewel daar 'n medium verskil in effekgrootte aangedui kon word, behoort alle eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik van die toegewende-/teenstellende kategorie steeds verder ontwikkel te word. Die rede hiervoor is dat dit uit Afdeling 6.3.3.10 geblyk het dat baie van die skrywers nie die onderwerp vanuit verskillende oogpunte kon benader en beredeneer nie.

6.3.9 Gevolgtrekking

Die resultate van die empiriese ondersoek het getoon dat die studiepopulasie nie oor die nodige vaardigheid beskik het om al die argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë, en hulle onderskeie merkers, funksioneel korrek toe te pas nie (vgl. 6.3.3). Slegs een van die kategorieë en sy merkers, naamlik begronding, het getoon dat die studiepopulasie se vaardigheid in die gebruik daarvan nie verdere ontwikkeling nodig het nie, maar slegs verfyn behoort te word (vgl. 6.3.3.1 en 6.3.4). Die oorblywende twaalf kategorieë het getoon dat die vaardigheid in die korrekte gebruik daarvan verdere ontwikkel behoort te word (vgl. 6.3.3.2-6.3.3.12 en 6.3.4). Die rede hiervoor is dat die gebruik daarvan nie koherensie oor al drie die dele van die argument, en tussen al die komponente daarvan kon bewerkstellig nie. Dit het verder geblyk dat daar slegs matige verskille aanwesig was in gebruik van vier konjunksiemerkerkategorieë tussen die verskillende groepe skrywers, dat heelwat van die argumentatiewe konjunksiemerkerkers wat in die analiseraamwerk opgeneem is ook nie korrek gebruik is deur die studiepopulasie nie (vgl. 6.3.5), en dat van die merkers in die raamwerk nie in die studiepopulasie se skryfstukke voorgekom het (vgl. 6.3.5.9).

Eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers, en die skryf van koherente argumente behoort verder ontwikkel te word ná hulle skoolopleiding. Daar behoort vir hierdie ontwikkeling voorsiening gemaak te word, en daarom word daar in Hoofstuk 7 enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voorgestel wat moontlik vir hierdie doel gebruik kan word.

HOOFSTUK 7: VOORGESTELDE ONDERRIGAKTIWITEITE

7.1 Inleiding

In Hoofstuk 6 is die resultate van die data-analise verskaf en ook geïnterpreteer. Uit die interpretasie het dit duidelik geblyk dat eerstejaarstudente se skryfvaardighede steeds ná hulle skoolopleiding verder ontwikkel behoort te word, ten einde koherente argumentatiewe tekste op universiteit te kan skryf. Tydens hierdie vaardigheidsontwikkeling behoort daar op die gebruik van twaalf argumentatiewe konjunksiemerkerkategorieë en hulle onderskeie merkers gefokus te word. Dit is bekendheid, beklemtoning, beperking, gevolgtrekking, omstandigheid/gesteldheid, opeenvolging, samevatting, skrywergesentreerd, toegewend/teenstellend, versterking, voorwaardelikheid en weerhouding.

Die doel van hierdie hoofstuk is om enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voor te stel wat op die bogenoemde kategorieë en hulle merkers fokus (vgl. Hoofstuk 4). Die aktiwiteite is so saamgestel dat dit die modelle van die skryfproses integreer (vgl. Hoofstuk 2, en spesifiek Tabel 2.1), en terselfdertyd die toepassing van die konvensies verbonde aan geskrewe akademiese diskoersvoering aanmoedig (vgl. Hoofstuk 3). Verder is dit ook so opgestel dat eerstejaarstudente se begrip aangaande die oorhoofse en interne struktuur van 'n geskrewe argument kan verbeter (vgl. Hoofstuk 3, spesifiek Afdeling 3.8), en selfstandige skryf van koherente akademiese argumente bevorder.

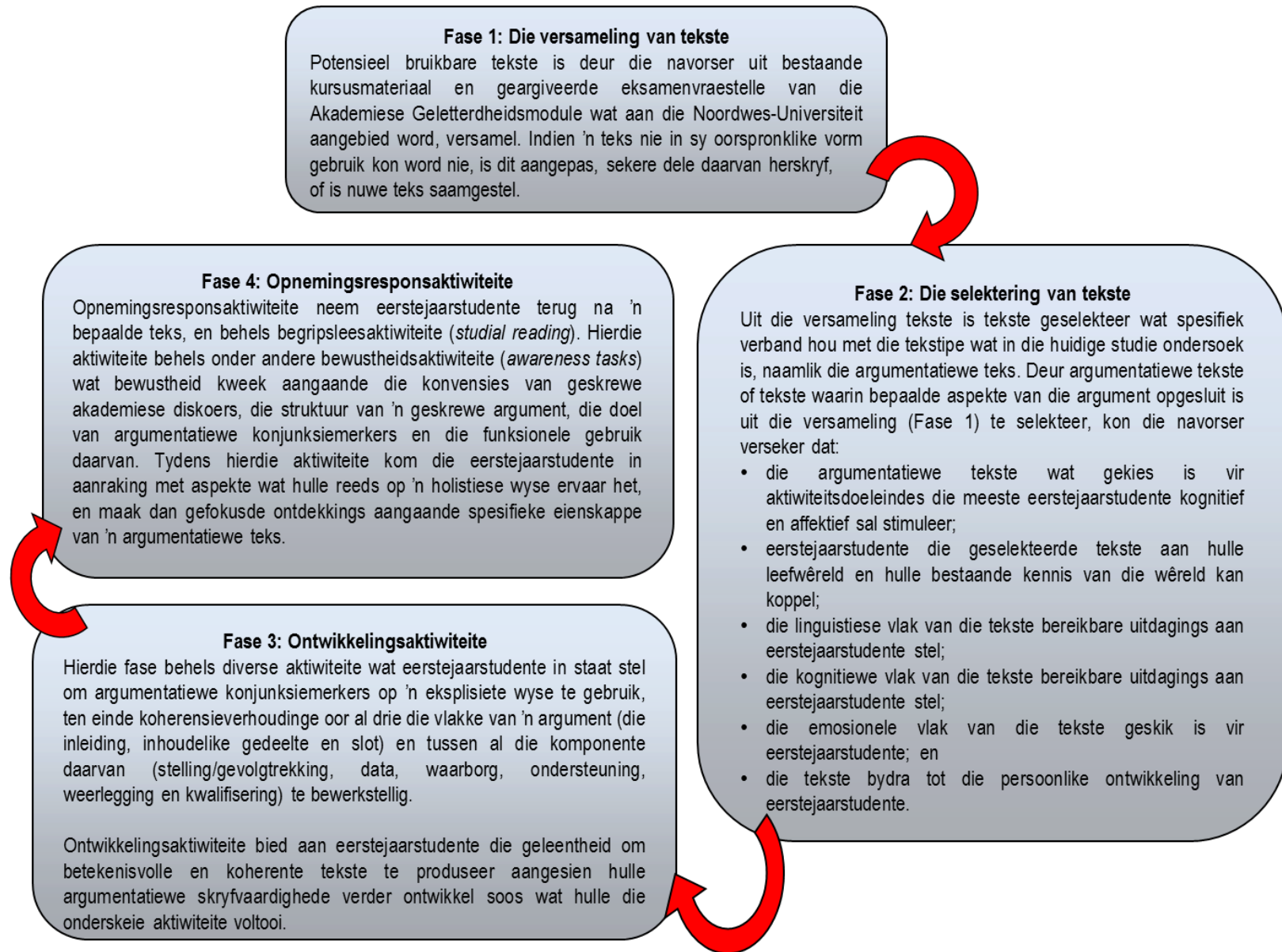
7.2 Die ontwikkeling van onderrigaktiwiteite

Volgens Tomlinson (1998:2; 2003:2; 2012:143) verwys onderrigleermateriaal na enige iets wat gebruik kan word (o.a. vakhandboeke, koerante, foto's, video's, flitskaarte, speletjies en webwerwe) ten einde **leer** te fasiliteer, of ten minste bydra tot doeltreffende leer. Henrico (s.a.:11) is van mening dat optimale leer slegs kan plaasvind indien **onderrig** (aktiwiteite) doelbewus en metodies ontwikkel word.

Om hierdie aktiwiteite metodies te kon ontwikkel, is Tomlinson (2003:110-116) se *teksgedrewe benadering* (raamwerk) tot materiaalontwikkeling as teoretiese grondslag gebruik, omdat dit spesifiek gerig is op die ontwikkeling van aktiwiteite wat aanvullend gebruik kan word tot bestaande kursusmateriaal. Hierdie benadering fokus verder ook op die inhoudelike van tekste en die ontwikkeling van aktiwiteite wat op bepaalde aspekte van die taal fokus (Tomlinson, 2003:167).

Die raamwerk van hierdie benadering is ook nie rigied nie, aangesien die verskillende fases daarvan nie noodwendig in volgorde hoef plaas te vind nie, en almal ook nie noodwendig gebruik hoef te word nie. Tomlinson (2003:116-117) wys daarop dat die uiteindelijke stappe wat gebruik word, en die volgorde waarin dit gebruik word, grotendeels bepaal word deur die fokuspunt van die onderrig sowel as die behoeftes van die betrokke leerders. Die onderskeie fases behels (1) die versameling van tekste (*text collection*), (2) die kies van geskikte tekste (*text selection*), (3) teksbelewenis (*text experience*), (4) gereedmakingsaktiwiteite (*readiness activities*), (5) ervaringsaktiwiteite (*experiential activities*), (6) insamelingresponsaktiwiteite (*intake response activities*), (7) ontwikkelingsaktiwiteite (*development activities*), en (8) opnemingsresponsaktiwiteite (*input response activities*).

Om aktiwiteite vir die doel van die huidige studie te kon ontwikkel, is toepaslike fases uit Tomlinson se raamwerk onttrek. Die geselekteerde fases en die volgorde waarin dit aangewend is, word vervolgens in Figuur 7.1 aangebied. Tomlinson (2003:110-116) se bespreking van die fases word betrek, en direk van toepassing gemaak op die huidige studie.



Figuur 7.1: Fases in die ontwikkeling van die voorgestelde aktiwiteite

Daar bestaan verskeie tipes aktiwiteite wat gebruik kan word om Fase 3 (ontwikkeling) en Fase 4 (opnemingsrespons) te laat realiseer (vgl. Figuur 7.1). Dit is egter Simpson-Vlach en Leicher (2006) se oefeninge wat met vrag gebruik kan word om koherente argumentatiewe skryfvaardighede verder te ontwikkel.

Simpson-Vlach en Leicher (2006:275) noem ses tipes geskrewe aktiwiteite wat hulle in kombinasie met die transkripsies van gesproke tekste gebruik, om studente se gesproke akademiese taalvaardigheid te ontwikkel. Eweneens kan hierdie aktiwiteite ook van toepassing gemaak word op ander aspekte van taalonderrig en -vaardigheidsontwikkeling. Hierdie aktiwiteite hou verband met identifikasie (*identification*), lysting (*list*), sluitingsoefeninge (*cloze exercises*), rangskikking (*ranking*), multikeusevrae (*multiple choice questions*) en skryf (*writing*). Vervolgens word 'n kort beskrywing van elke aktiwiteit verskaf.

- **Identifikasie:**

Tydens identifikasie word daar van studente verwag om bepaalde woorde en/of frases in 'n teks te omkring of te onderstreep.

- **Lysting:**

Lysting hou verband met aktiwiteite waartydens 'n lys gemaak moet word van al die woorde en/of frases wat 'n spesifieke funksie vervul, of tot 'n bepaalde kategorie behoort.

- **Sluitingsoefening:**

Tydens 'n sluitingsoefening word daar van studente verwag om bepaalde woorde en/of frases wat op sekere plekke in 'n teks weggelaat is, te identifiseer en in te vul.

- **Rangskikking:**

Wanneer rangskikking as aktiwiteit gebruik word, moet studente woorde en/of frases volgens bepaalde kriteria rangskik.

- **Multikeusevrae:**

In multikeusevrae word verskillende antwoorde op 'n vraag verskaf waaruit die korrekte antwoord geïdentifiseer moet word.

- **Skryf:**

Tydens skryf as aktiwiteit word daar van studente verwag om sinne, bepaalde dele van 'n teks, of selfs 'n hele teks te hersien, ten einde belangrike aspekte in te oefen.

Na aanleiding van die bostaande beskrywings, is vyf werkkaarte saamgestel waarin elk van die ses aktiwiteite of 'n kombinasie daarvan vervat is (vgl. Afdeling 7.3). Die aktiwiteite is ontwerp ooreenkomstig die beginsels van *Task-Based Language Teaching*, oftewel die taakgebaseerde benadering, en *Content and Language Integrated Learning*, oftewel die inhoud- en taalvervlegtingsbenadering tot taalonderrig (my vertaling – ZM).

Volgens Richards en Rodgers (2014:174) behels taakgebaseerde onderrig die gebruik van funksionele take (aktiwiteite) as basis van beplanning en instruksie vir taalonderrig. Die aktiwiteite word volgens spesifieke leerderbehoefte gekonstrueer (Nunan, 2004:1; Greyling, 2014:5), en fokus nie net op die ontwikkeling en bevordering van taalvaardighede wat vir die klaskamer benodig word nie, maar ook op die ontwikkeling van taalvaardighede wat buite die klaskamer van toepassing is (Adendorff, 2012:838; Greyling, 2014:9,11; Izadpanah, 2010:49; Nunan, 2004:1)

Die pedagogiese waarde van die taakgebaseerde benadering word verder versterk deur die gebruik van outentieke tekste/taal vir aktiwiteitsontwikkeling (Nunan, 2004:1). Greyling (2014:10) asook Richards en Rodgers (2014:182) wys daarop dat outentieke tekste/taal 'n groot bydrae lewer tot die motivering van leerders tydens die leersituasie, aangesien hulle volgens Greyling *die nut en toepaslikheid van die taal in hul eie lewens kan sien*. Die aktiwiteite bied aan leerders die geleentheid om nie net op die grammatikale vorm van taal te fokus nie, maar ook op die kommunikatiewe betekenis daarvan (Nunan, 2004:1). Die leerders is dus deurentyd aktief betrokke by die leerervaring, omdat die betrokke aktiwiteite die leerders in staat stel tot:

comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, middle, and an end (Nunan, 2004:4).

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat *leerder*, *leerderbehoefte*, en *leerdergesentreerde aktiwiteite* sentraal staan in die taakgebaseerde benadering tot taalonderrig. Die aktiwiteite vorm die kern vir kommunikatiewe interaksie; betekenisvorming; kognitiewe ontwikkeling; aanleer van taal vir werklike wêreld-take, en die inskerping of verdere ontwikkeling van taalvaardighede.

Dit is duidelik dat die taakgebaseerde benadering 'n veelfasettige benadering is, en daarom kan dit volgens Willis (soos aangehaal deur Richards & Rodgers, 2014:174) effektief met ander benaderings geïntegreer word. Die aktiwiteite wat in hierdie studie as voorbeelde voorgelê word, is spesifiek ontwerp vir die gebruik in 'n Afrikaanse Akademiese Geletterdheidsmodule. Studente vanuit verskeie fakulteite vorm noodwendig deel van sodanige module (vgl. Afdeling 5.4), en daarom is die inhoud- en taalvervlegtingsbenadering tot onderrig ook betrek by die ontwikkeling van die voorgestelde aktiwiteite.

Richards en Rodgers (2014:119) is van mening dat die inhoud- en taalvervlegtingsbenadering nie net bydra tot die bereiking van individuele doelwitte nie, maar ook help om opvoedkundige, sosiale, en interkulturele doelstellings met betrekking tot die aanleer van taal te bereik. Daarom word hierdie benadering deur verskeie beginsels gekenmerk. Een hiervan is dat taal binne konteks aangeleer behoort te word (Coyle, 2007:551). Daarom is dit belangrik dat tekste wat vir die ontwerp van aktiwiteite gebruik word, ook vakspesifieke temas behoort te hê (Coyle, 2007:553). Volgens Mehisto (soos aangehaal deur Richards & Rodgers, 2014:127) word die belangstellings van studente hierdeur geakkommodeer, dien die inhoudelike van die tekste as basis vir bespreking en interaksie tussen studente, en word die aanleer van taal diensooreenkomstig ondersteun.

Uit die bostaande bespreking is dit duidelik dat die inhoud- en taalvervlegtingsbenadering, net soos die taakgebaseerde benadering, op die behoeftes van studente ingestel is. Daarom word die belangrike rol wat vakgerigte onderwerpe, en onderrigmateriaal in die verbintenis met studente se werklike wêreld speel, beklemtoon (Richards & Rodgers, 2014:391). Tydens die ontwerp van die voorgestelde aktiwiteite is die voorafgaande in gedagte gehou, en daarom is tekste gebruik wat raakpunte toon met verskeie vakgebiede op universiteit. Aangesien tekste dissipline-spesifiek kan wees, word studente ook blootgestel aan die wyse waarop argumentatiewe diskoers in bepaalde studielevelde manifesteer.

7.3 Werkkaarte met voorgestelde aktiwiteite

Die aktiwiteite op die werkkaarte fokus hoofsaaklik op die twaalf kategorieë wat vermoedelik nog nie ten volle deur die studiepopulasie bemeester is nie (vgl. weer 7.1). Die oorblywende kategorie, te wete begronding/redegewend, kan uit die aard van die saak nie heeltemal uit die aktiwiteite weggelaat word nie, aangesien elke kategorie 'n rol speel in die konstruksie van 'n koherente argument. Daarom sal daar ook, ter wille van inskerping, vrae oor die begrondingskategorie voorkom. Verder sal daar ook, ter wille van blootstelling, gebruik gemaak word van enkele van die argumentatiewe konjunksiemarkers wat nie in die studiepopulasie se skryfstukke voorgekom het nie.

Die aktiwiteite is spesifiek ontwerp sodat dit deel vorm van 'n siklus van drie leereenhede wat oor die algemeen in Akademiese Geletterdheid aangebied word. Die leereenhede wat hier ter sprake is, handel oor (1) akademiese taalgebruik, (2) die konstruksie van 'n argument, en (3) die beplanning en strukturering van 'n akademiese skryfstuk. Daar sal by elke werkkaart, met behulp van 'n tabel, aangedui word watter leereenheid/leereenhede van die module ter sprake is; watter vakgebied/vakgebiede baat sal vind by die inhoud van die teks; die tipe aktiwiteite wat ter sprake is, asook die fokus daarvan. Ten slotte word die onderrigstrategie (deduktief, induktief of 'n kombinasie van die genoemde), asook die wyse waarop assessering kan plaasvind, aangetoon. Al die tekste van die werkkaarte is in Afrikaans, behalwe twee tekste wat as eksterne bronne van inligting dien by die skryfaktiwiteit in Werkkaart 3. Hierdie tekste is in Engels, aangesien toepaslike inligting nie noodwendig altyd in Afrikaanse bronne beskikbaar is nie. Afrikaanssprekende studente behoort daarom ook blootgestel te word aan Engelse bronne, en dit in hulle skryfstukke kan integreer.

Die antwoorde van al die aktiwiteite, behalwe die skryfaktiwiteite, is vervat in Bylaag F. Daar word nie spesifieke antwoorde vir die skryfaktiwiteite verskaf nie, aangesien dit van individu tot individu kan verskil.

**Werkkaart 1**

Leereenheid	Akademiese taalgebruik
Teksinhoud	Sielkunde
Aktiwiteit	Identifikasie en lysing
Fokus van aktiwiteit	Argumentatiewe konjunksiemerkers: • Tipe • Funksie
Onderrigstrategie	Deduktief: Die dosent verduidelik en illustreer die begrip <i>koherensie</i>, en stel studente bekend aan al die moontlike woorde/frases wat gebruik kan word om koherensie in 'n argument te bewerkstellig. Die funksies van hierdie woorde/frases word verduidelik, waarna studente die werkkaart met behulp van die dosent se ondersteuning voltooi, of ontvang die werkkaart vir huiswerk (vgl. Henrico, s.a.:13-14). OF Induktief: Studente word die geleentheid gebied om in groepsverband of individueel bestaande kennis te gebruik, en self die verskillende argumentatiewe konjunksiemerkers in die teks te identifiseer. Hierna word studente aangemoedig om die inligting wat verskaf word met mekaar te bespreek, ten einde self die funksies van die merkers te bepaal. Die dosent tree op as fasiliteerder deur vrae te stel, denke te rig, en studente aktief betrokke te hou (vgl. Henrico, s.a.:14-15).
Assesseringsmetode	Selfassessering Eweknie-assessering

Lees die onderstaande argumentatiewe teks aandagtig deur, en voltooi dan Aktiwiteite 1 en 2 wat daarop volg. Let spesifiek op na die aksiewoorde wat by elke aktiwiteit gebruik word.

Die komplekse psige van 'n massa- of reeksmoordenaar

Die mens is skynbaar van nature in staat tot boosheid. Na aanleiding van die onlangse massamoord in Noorweë, is dit vanselfsprekend dat name van massa- en reeksmoordenaars,

soos Ted Bundy, Charles Manson en Suid-Afrika se Daisy de Melcker deel sal vorm van talle gesprekke. Die name van die moordenaars se slagoffers word selde onthou, nie omdat hulle onbelangrik is nie, maar omdat die boosheid van sulke dade eerder die moordenaars op die voorgrond plaas, en die behoefte om hulle dade te verstaan, laat opvlam.

Ten spyte daarvan dat dié moordenaars se moeilike grootwordjare 'n wesentliche bydrae gelewer het tot die dade wat hulle as volwassenes gepleeg het, sal hierdie dade nie ten volle verstaan word alvorens die fisiese funksionering van die brein ook in ag geneem word nie. Vervolgens sal vier probleme in die fisiese werking van die brein, wat ook as snellers dien vir massamoorde of reeksmoorde, bespreek word. Daar sal eerstens gefokus word op psigopatie as sielkundige versteuring. Hieropvolgend sal deïndividasie en ontmensliking as sielkundige prosesse aan die bod kom, en laastens sal empatie as neurologiese proses bespreek word.

Die meeste reeksmoordenaars kan as psigopate geklassifiseer word. 'n Psigopaat het geen emosies, gewete of skuldgevoel nie (Boom, 2010). As gevolg hiervan kan hulle leuens as geloofwaardige feite voorhou, en selfs moord pleeg sonder dat dit enige invloed het op hulle daaglikse roetine soos slaap, eet, werk of kuier. Hulle kan wel emosies vervals, maar gebruik hierdie vermoë spesifiek om ander mense te manipuleer vir hulle eie doelwitte (Boom, 2010). Daar word beweer dat een uit elke honderd mense psigopatiese neigings toon (Boom, 2010). Alle moordenaars is egter nie psigopate nie – en alle psigopate is nie noodwendig moordenaars nie. Sielkundige versteurings soos psigopatie kan daarom nie as die enigste moontlike oorsaak van menslike boosheid gesien word nie.

Volgens Reimann en Zimbardo (2011:3) is daar twee sielkundige prosesse wat sentraal staan in menslike boosheid, naamlik deïndividasie en ontmensliking. Deïndividasie is 'n proses waartydens een individu se persepsie van ander mense verander, en die ander mense nie meer as individue beskou word nie (Reimann & Zimbardo, 2011:4). Die persoon wat deur hierdie proses gaan is ook geneig om sy eie individualiteit te begin verbloem totdat hy later ook nie meer aan homself as 'n individu dink nie. Ontmensliking, aan die ander kant, vind plaas wanneer een mens 'n ander mens begin beskou as iets wat nie menslik is nie (Reimann & Zimbardo, 2011:4). Die objek (die ander persoon) word dus verlaag in status en soms selfs as 'n dier beskou. Hierdie proses vorm oënskynlik die kern van menslike boosheid – dit is makliker vir een mens om 'n ander mens te vermoor indien die slagoffer nie as 'n mens beskou word nie.

Deïndividasie en ontmensliking alleen kan egter nie 'n mens tot moord dryf nie, aangesien dit immers deel vorm van die alledaagse bestaan. Ontmensliking kom voor wanneer 'n individu

byvoorbeeld alleen deur 'n groot skare probeer beweeg. Die persoon oorweeg nie noodwendig die persoonlike gevoelens van elke individu waarteen hy vasloop nie. In 'n mindere mate kan so 'n persoon die ander mense ook nie as individue beskou nie, maar as een groot struikelblok. Deïndividasie op 'n kleiner skaal vind plaas wanneer die individu homself in 'n groep verloor en die groep se mentaliteit aanneem. Dit is veral waarneembaar tydens rugbywedstryde of rockkonserte.

Dit is dus eers wanneer deïndividasie en ontmensliking tot die uiterstes gevoer word, dat daar van boosheid gepraat kan word. In teenstelling hiermee is sommige wetenskaplikes, soos dr. Simon Baron-Cohen, van mening dat die term “boosheid” onvoldoende is. Hy meld dat “boosheid” te vaag en ongedefinieerd is. Volgens dr. Baron-Cohen word dié woord gebruik om afgryse in wrede dade te kan beskryf, maar beskryf dit definitief nie die aard van die daad nie (Anon., 2011). Hy sê dat 'n meer wetenskaplike omskrywing van boosheid nodig is.

In sy boek *The science of evil* toon dr. Baron-Cohen aan dat boosheid eerder verstaan moet word as 'n tekort aan empatie. Empatie bestaan uit die drif om 'n ander persoon se gevoelens en gedagtes te identifiseer, en om op gepaste wyse op die ander persoon se gevoelens en emosies te reageer (Anon., 2011). 'n Empatiese persoon sal daarom agterkom wanneer sy vriend hartseer voel, en die vriend probeer troos eerder as om vir hom te lag. Daarenteen kan 'n persoon sonder empatie 'n ander mens martel en selfs vermoor, maar nie begryp hoe sy slagoffer voel en moontlik ook nie verstaan waarom die daad wat hy pleeg, verkeerd is nie.

Dr. Baron-Cohen is verder van mening dat empatie 'n neurologiese proses is. Die werking van die brein het dus 'n direkte invloed op hoe empaties 'n persoon kan wees. Volgens hom is daar ten minste tien areas in die brein wat moet saamwerk voordat die empatie-kringloop voltooi word. Wanneer een mens 'n ander seermaak, of dit nou sistematies of skielik gebeur, is een of meer van hierdie breinareas wanfunksioneel (Anon., 2011). Dit beteken dat mense wat tradisioneel as “boos” beskou is, herklassifiseer behoort te word as “siek” of selfs “gestremd”.

Samevattend kan gesê word dat verskeie faktore in ag geneem behoort te word, indien die dade van massa- of reeksmoordenaars verstaan wil word. Die “boosheid” binne hierdie moordenaars is verseker 'n komplekse probleem. Daarom behoort faktore soos psigopatie, deïndividasie, ontmensliking, en die rol wat 'n gebrek aan empatie speel, nie buite rekening gelaat te word wanneer hierdie dade onder bespreking kom nie. Maatskaplike probleme tydens die kinderjare sal uit die aard van die saak bydra tot die massa- of reeksmoordenaar se aggressie, maar is beslis nie die enigste oorsaak nie.

(Teks saamgestel deur M. van Graan, en verwerk vir die doeleindes van hierdie aktiwiteite deur Z. Meintjes.)



Aktiwiteite

- (1) **Identifiseer** al die argumentatiewe konjunksiemerker in die teks. Omkring of onderstreep elke merker. Indien dieselfde merker, met dieselfde funksie, meer as een keer voorkom, word slegs die eerste een omkring of onderstreep.
- (2) **Lys** elke argumentatiewe konjunksiemerker wat jy in die teks geïdentifiseer het (Aktiwiteit 1) in Kolom B, langs die korrekte funksie daarvan in Kolom A.

Kolom A Hierdie argumentatiewe konjunksiemerker word in die bostaande teks gebruik om:	Kolom B Argumentatiewe konjunksiemerker
die hipotetiese stand van bepaalde sake uit te druk; 'n verband te lê tussen 'n spesifieke situasie, en dit wat wenslik of nie-wenslik is in die betrokke situasie.	
inligting te verskaf rakende die eienskappe en/of die toestand van die situasie of verskynsel onder bespreking; 'n verband te lê tussen die situasie en die bepaalde standpunt/standpunte wat daarteenoor ingeneem word of reeds ingeneem is.	
die leser deur middel van bewyse te oortuig dat die argument as waar aanvaar kan word; bewyse te ondersteun en te versterk deur daarop uit brei en verder toe te lig; inligting wat vroeër in die argument ter sprake was te herformuleer.	
'n vooruitskouing te gee na 'n reeks aspekte waarop 'n standpunt of standpunte gebaseer word; 'n reeks redes, bewyse en voorbeelde te lys; terug te verwys na bepaalde aspekte of hoofpunte wat reeds bespreek is.	
vergelykings en/of uitsonderings te verskaf; erkenning te gee aan ander standpunte of opinies.	
die voorbeelde en/of inligting wat in die besonder relevant is tot die standpunte in die argument uit te lig of te benadruk.	

aan te dui dat die inligting wat aan die bod kom, reeds bekend is/bekend behoort te wees, of logies volg uit ander inligting/daaruit afgelei kan word.	
die skrywer se absolute sekerheid rakende sy standpunte en argument aan te dui.	
standpunte te versag tot 'n toestand van algehele moontlikheid, sonder dat die feitelikheid van die standpunte aangetas word.	
die inhoud van die standpunte te beperk, en sodoende die geldingsbereik in te kort sonder om die feitelikheid te beïnvloed.	
teen die einde van die argument die aanvanklike standpunt wat in die inleiding gestel is te herhaal en te beklemtoon.	
tot 'n voorlopige of finale gevolgtrekking te kom.	



Werkkaart 2

Leereenheid	Akademie taalgebruik; konstruksie van 'n argument; beplanning en strukturering van 'n akademiese skryfstuk
Teksinhoud	Ekonomie; Ingenieurswese; Geologie en Stad- en Streeksbeplanning
Aktiwiteit	Multikeuse
Fokus van aktiwiteit	Argumentatiewe konjunksiemerkers: • Tipe • Funksie Die oorhoofse struktuur van 'n argument: • Inleiding • Inhoudelike gedeelte • Slot Die interne struktuur van 'n argument: • Tesisstelling/gevolgtrekking • Data

	• Waarborge • Ondersteuning • Weerlegging • Kwalifisering
Onderrigstrategie	Deduktief: Die dosent hersien die begrip koherensie, en die verskillende woorde/frases wat gebruik kan word om dit te bewerkstellig. Die oorhoofse en interne struktuur van 'n argument word verduidelik, en voorbeelde ter illustrasie word verskaf. Hierna kan die werkkaart vir huiswerk verskaf gegee word sodat die behandelde werk onafhanklik ingeoefen kan word (vgl. Henrico, s.a.:13-14). OF Induktief: Studente word die geleentheid gebied om in groepsverband of individueel self ondersoek in te stel na die wyse waarop eksplisiete skakeling (koherensie), deur middel van argumentatiewe konjunksiemerkers tussen die oorhoofse en interne struktuur van 'n argument bewerkstellig word. Deur gebruik te maak van multikeusevrae word studente aangemoedig om die verskillende afleiers van die vrae met mekaar te bespreek ten einde die korrekte antwoord te bepaal. Die dosent tree op as fasiliteerder deur vrae te stel, denke te rig, en studente aktief betrokke te hou (vgl. Henrico, s.a.:14-15).
Assesseringsmetode	Selfassessering Eweknie-assessering

Lees die onderstaande argumentatiewe teks aandagtig deur, en voltooi dan Aktiwiteite 1 en 2 wat daarop volg.

Pypleidingvervoer as alternatief vir padvervoer

Gegewe die groeiende verskaffingskrisis in Suid-Afrika as gevolg van die kapasiteitsbeperkings van Transnet Freight Rail (die nasionale spoorvragvervoerder), die bestaande brandstofpypleidings en plaaslike raffinaderye, word brandstofbemarkers genoodsaak om brandstofprodukte in te voer, en dit per pad na die binneland te neem. Uit die aard van die saak is die vervoer van brandstofprodukte per pad aansienlik duurder as met spoor- en pypleidingvervoer. Padvervoer dra na alle waarskynlikheid ook in 'n hoë mate by tot Suid-Afrika se lug- en geraasbesoedeling, verkeersopeenhopings, padongelukke, en -sterftes (Pienaar, 2008:104).

Om die voorgenoemde probleme op te los, behoort groter en langer pypleidings, nie net tussen Durban en Gauteng, en tussen Maputo en Gauteng opgerig te word nie, maar ook tussen Suid-Afrika en buurlande soos Mosambiek en Namibië. Tensy tradisionele vervoerdienste in die nabye toekoms nie in 'n groot mate vervang word met pypleiding vervoer nie, sal die land se ekonomie verder benadeel word. Vervolgens word pypleidingvervoer as koste-effektiewe alternatief vir padvervoer bespreek deur eerstens te fokus op die eienskappe daarvan. Hieropvolgend sal die voordele van pypleidingvervoer bespreek word, waarna die nadele aan die bod sal kom.

Pypleidingvervoer is uniek onder vervoermodusse, omdat die pypleiding wat die beweging van vrag fasiliteer sowel die roete as die voertuig is, en permanent gekoppel is aan die eindpunte wat vragopberging fasiliteer. Pypleidings verskaf 'n regstreekse en langtermyn verbinding tussen die oorsprong en bestemming. 'n Volgehoue diens kan dus gelewer word sonder die noodsaaklikheid van 'n terugrit of 'n terugpompproses. Sodra dit in bedryf is, vervang volgehoeuvloei-pypleidingvervoer die versending van vrag in afsonderlike voertuigbesendings per water, spoor of pad met 'n egalige ononderbroke hoë-volume-vervoerdienste. Die oplaai, karwei en aflaai van die kommoditeit word in 'n enkele proses gekombineer wat gewoonlik per afstand beheer kan word.

Wanneer 'n pypleiding eers gebou is, is die bedryfskoste om 'n diens te lewer, relatief min. Gevolglik is pypleidingvervoer baie mededingend met ander vorme van vervoer oor land, veral as die volledige benutting van die pypleiding te alle tye moontlik is. 'n Voorbeeld hiervan is die vergelykende 2008-tariewe om vliegtuigbrandstof vanaf Durban na OR Tambo Internasionale Lughawe in Gauteng te vervoer: Pypleiding: 12,55c/l, Spoor: 24,35c/l, Pad: 58,30c/l (Nersa 2007:20; Africon, 2008:35). Op landroetes waar omgewingsfaktore soos besoedeling en verkeersopeenhopings in ag geneem moet word, of waar klimaatstoestande ongunstig is vir ander vorme van landvervoer, is pypleidings mededingend.

Die ekonomie van pypleidingvervoer as alternatief vir enige ander vorm van vervoer spruit uit die onderstaande oorwegings (Bardi *et al.*, 2006:199; Papacostas & Prevedouros, 2001:240; Allegro, 2001:1; Rabinow, 2004:4):

- Pypleidings kan besendings van groot volumes vloeistowwe ononderbroke en baie betroubaar teen 'n lae eenheidskoste en lae risiko in 'n volgehoue stroom oor lang afstande vervoer.

- 'n Kommoditeit wat deur 'n pypleiding na sy bestemming vervoer word, vereis geen verpakking nie.
- Van al die vervoermodusse verbruik pypleidings die minste energie per eenheid kommoditeit wat vervoer word.
- Pypleidings is die veiligste vervoermodus vir die vervoer van brandstofprodukte.
- Die geskiedenis van goedereveiligheid by pypleidingvervoer is uitstekend.
- Pypleidings vereis nie dat 'n groot grondoppervlakte vir eksklusiewe gebruik opsy gesit word nie.
- Pypleidingvervoer kan 'n internasionale diens lewer. Sulke dienste is egter beperk tot ruolielewering oor land, en in beperkte gevalle die vervoer van brandstofprodukte tussen buurlande.

Afgesien van die voordele, is daar ook nadele verbonde aan pypleidingvervoer. Die voordele is hoofsaaklik opgesluit in die funksionele spesialisering en die afhanklikheid van die volgehoue beskikbaarheid van hoë-volume verkeer. Die aanvanklike installeringskoste is hoog, en slegs geregverdig indien die verskaffing vir 'n lang tydperk sal voortduur. In olie- en gasvelde bring die uitputting van ontginningsboorgate die benutbaarheid van 'n pypleiding tot 'n einde, en die herwinningswaarde kan laag wees. Om hierdie rede word insamelingspypleidings meestal bo die grondoppervlak gelê, sodat dit verskuif kan word namate boorgate uitgeput raak (Schumer, 1974:121).

Wat die bostaande betref, moet geoloë die omvang van die olievonds kan bevestig, die reserwes beraam en produksiekapasiteit bereken. Dit sal die grondslag vorm vir die beraming van verwagte deurset. Brandstofbedryfspesialiste is nodig om die potensiële markte en die waarde van toekomstige produksie te bestudeer. Hulle voorspel toestande wat die pypleiding oor die volgende twintig tot dertig jaar regstreeks of onregstreeks kan raak, soos die toestand van die ekonomie; die verskuiwing van bevolkings; die konstruksie, uitbreiding en sluiting van raffinaderye; die binnelandse en internasionale produksie van ruolie; die vooruitsigte vir mededingende pypleidings; bedryfsveranderinge; en staatsingrypings. Hierdie aspekte word in gedetailleerde tegniese, finansiële en ekonomiese beramings in ag geneem (Adler, 1987:3).

Tegniese uitvoerbaarheidstudies is verder ook nodig om onder meer die fisiese, ontwerp- en omgewingskwessies te ondersoek. In die tegniese beraming word die presiese kenmerke van die ruolie of brandstofprodukte wat karwei moet word, ontleed. Die vloeibaarheid, digtheid, dampdruk, samestelling, korrosiewe aard en graad is sommige van die chemiese en fisiese kenmerke wat van kritieke belang is vir die uiteindelijke ontwerp van die pypleidingstelsel.

Voorts is finansiële lewensvatbaarheidstudies nodig wat fokus op die verwagte koste en inkomste vir die onderneming wat vir die projek verantwoordelik is. Die finansiële beraming word gebruik om te bepaal hoeveel kapitaal nodig is en of die onderneming finansiële lewensvatbaar is – of dit die finansiële verpligtinge kan nakom, 'n redelike opbrengs op kapitaal kan oplewer, en in toepaslike gevalle, uit die inkomste 'n bydrae kan lewer tot die koste van toekomstige investering. Indien die pypleiding 'n gesamentlike onderneming is, vorm die betrokkenes 'n maatskappy, beklank deurset-ooreenkomste en reël finansiering.

Uit die bostaande is dit duidelik dat baie aspekte oorweeg en ondersoek moet word, alvorens pypleidingvervoer suksesvol opgerig en bedryf kan word. Tog oorskadu die voordele beslis die nadele, aangesien pypleidingvervoer die mees geskikte vervoermodus is waardeur effektiewe kostebesnoeiing kan plaasvind, en besoedeling, verkeersopeenhoping, en padongelukke terselfdertyd bekamp word.

Opsommenderwys kan gesê word dat alhoewel pypleidingvervoer aanvanklik duur is om te installeer, dit op die langtermyn slegs voordele vir 'n land se ekonomie inhou. Sodra die lewensvatbaarheid daarvan bepaal is, is dit 'n unieke vervoermodus wat groot volumes kommoditeite vir kommersiële doeleindes van een bestemming na 'n ander kan vervoer. Dit is 'n vervoerstelsel wat 'n volgehoue diens lewer, en dus die langsame en moeitevolle aktiwiteite wat met tradisionele vervoer gepaardgaan, uitskakel. Verder word omgewingsfaktore wat ongunstig kan wees vir die suksesvolle vervoer van kommoditeite uitgeskakel, verpakking- en bergingskoste word uitgesny, en dit verbruik baie min energie per eenheid kommoditeit wat vervoer word. Alles in ag geneem, hou die vervanging van tradisionele vervoer met pypleidingvervoer ongetwyfeld voordele in vir Suid-Afrika se ekonomie.

(Teks aangepas, en sekere dele herskryf uit: Pienaar, W.J. 2009. Ekonomiese aspekte van pypleidingvervoer: 'n Suid-Afrikaanse perspektief. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 28(2):119-140.)



Aktiwiteite

- (1) Die onderstaande **multikeusevrae** handel oor die oorhoofse struktuur (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot), en die interne struktuur (stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) van die bostaande teks. Beantwoord die vrae deur telkens die toepaslike blokkie te merk.

 Die inleidende gedeelte (paragraaf 1 en 2)

- 1.1. Die skrywer sê dat verskeie faktore daartoe bydra dat brandstofprodukte ingevoer moet word, en ten duurste per pad na die binneland vervoer moet word. Hierdie padvervoer hou op sigself weer ander risiko's in.

Watter standpunt (tesisstelling) huldig die skrywer oor die bostaande probleem?

- (a) Transnet Freight Rail behoort groter vragte in 'n korter tydperk tussen verskillende dele van die land te kan vervoer.
- (b) Brandstofprodukte behoort eerder per spoor vervoer te word, en nie per pad nie.
- (c) Die regering behoort die vervoer van brandstofprodukte per pad op te skort, en slegs spoorvervoer toe te laat.
- (d) Groter en langer pypleidings tussen verskillende dele van die land, asook tussen die land en van sy buurlande behoort opgerig te word.

(a)	(b)	(c)	(d)

- 1.2. Watter data verskaf die skrywer om sy tesisstelling te ondersteun?

- (a) Vervoer van brandstofprodukte behoort nie net tussen verskillende dele van die land plaas te vind nie, maar ook tussen die land en van sy buurlande.
- (b) Tradisionele vervoerdienste moet met pypleidingvervoer vervang word, andersins sal die land se ekonomie negatief beïnvloed word.
- (c) Pypleidingvervoer moet grotendeels die tradisionele vorm van vervoer vervang, anders kan die ekonomie van die land daaronder ly.
- (d) Pypleiding hou slegs voordele in vir die vervoer van brandstofprodukte, en daarom ook vir die ekonomie van die land.

(a)	(b)	(c)	(d)

✚ Die inhoudelike gedeelte (paragraaf 3 -10)

1.3 Watter waarborge bied die skrywer om die relevantheid van die data tot die tesisstelling te regverdig?

- (a) Pypleiding is uniek omdat dit ook een van baie vervoermodusse is wat 'n volgehoue diens kan lewer.
- (b) Pypleiding is uniek want dit lewer 'n diens sonder dat enige terugritte of terugpompprosesse nodig is, dit verskaf 'n langtermyn verbinding.
- (c) Pypleiding is uniek, verskaf regstreekse en langtermyn verbindings, lewer 'n volgehoue diens, die bedryfskoste daaraan verbonde is mededingend, en word nie deur omgewingsfaktore en klimaatstoestande beïnvloed nie.
- (d) Pypleiding se bedryfskoste om diens te lewer, is relatief min. Dit is dus baie mededingend met ander vorme van vervoer oor die land.

(a)	(b)	(c)	(d)

1.4 Die skrywer verskaf bykomende feite ter ondersteuning en regverdiging van die waarborge, sodat die verband tussen die data en die tesisstelling nie bevraagteken kan word nie. Hierdie ondersteuning vind plaas in paragraaf ...

- (a) drie.
- (b) drie en vier.
- (c) vier en vyf.
- (d) vyf.

(a)	(b)	(c)	(d)

1.5 Die skrywer maak gebruik van weerlegging deur toe te gee dat ander van sy standpunt kan verskil. Derhalwe dui hy aan dat daar ook nadele verbonde is aan pypleidingvervoer (paragraaf 6 tot 9). Weerlegging hou dus verband met ...

- (a) ooreenstemmende standpunte
- (b) alternatiewe standpunte.
- (c) konsensus in standpunte.
- (d) dieselfde standpunte

(a)	(b)	(c)	(d)

1.6 Nadat die skrywer die voor- en die nadele van pypleidingvervoer teen mekaar opgeweeg het, druk hy sy vaste oortuiging uit ten opsigte van die juistheid en feitelikheid van sy stelling. Hierdie kwalifisering in paragraaf 10 vind plaas met behulp van 'n ...

- (a) voorwaardelikeheidsmerker.
- (b) begrotingsmerker.
- (c) toegewende-/teenstellende merker.
- (d) versterking-/sekerheidsmerker.

(a)	(b)	(c)	(d)

1.7 Die merker ter sprake by vraag 1.6 is:

- (a) dit is duidelik
- (b) alvorens
- (c) beslis
- (d) aangesien

(a)	(b)	(c)	(d)

(2) Beantwoord die onderstaande **multikeusevrae** oor die argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die teks gebruik is, deur die toepaslike blokkie te merk.

2.1 Die argumentatiewe konjunksiemerker wat in paragraaf 1 gebruik word om konteks aan die leser te verskaf rakende bepaalde omstandighede in Suid-Afrika, is _____.

- (a) gegewe.
- (b) as gevolg van.
- (c) uit die aard van die saak.
- (d) na alle waarskynlikheid

(a)	(b)	(c)	(d)

2.2 Die argumentatiewe konjunksiemerker wat in paragraaf 1 gebruik word om aan te toon dat die inligting wat vervolgens aan die bod kom, reeds bekend is of bekend behoort te wees, is:

- (a) gegewe

- (b) as gevolg van
- (c) uit die aard van die saak
- (d) na alle waarskynlikheid

(a)	(b)	(c)	(d)

2.3 In paragraaf 2, maak die skrywer gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerker _____ om sy tesisstelling in te lei, en sodoende 'n verband te lê tussen 'n spesifieke situasie, en die skrywer se mening van dit wat wenslik is in die betrokke situasie.

- (a) voorgenoemde
- (b) maar
- (c) tensy
- (d) vervolgens

(a)	(b)	(c)	(d)

2.4 Die argumentatiewe konjunksiemerker hieropvolgend (paragraaf 2) vervul die funksie van 'n _____.

- (a) voorwaardelikeheidsmerker
- (b) omstandigheid-/gesteldheidsmerker
- (c) begrondingsmerker
- (d) opeenvolgingsmerker

(a)	(b)	(c)	(d)

2.5 In paragraaf vier, maak die skrywer van 'n beklemtoningsmerker gebruik. Hierdie merker is:

- (a) gevolglik
- (b) veral
- (c) byvoorbeeld
- (d) soos

(a)	(b)	(c)	(d)

2.6 Paragraaf 6 word ingelei deur die argumentatiewe konjunksiemerker afgesien van. Hierdie merker vervul 'n _____.

- (a) bekendheidsfunksie
- (b) versterking-/sekerheidsfunksie
- (c) toegewende/teenstellende funksie
- (d) omstandigheid/gesteldheidsfunksie

(a)	(b)	(c)	(d)

2.7 Watter twee argumentatiewe konjunksiemerke in paragraaf 9 en paragraaf 10 vervul dieselfde funksie?

- (a) uit die bostaande (par. 9) en opsommenderwys (par. 10)
- (b) duidelik (par. 9) en ongetwyfeld (par. 10)
- (c) aangesien (par. 9) en verder (par. 10)
- (d) alvorens (par. 9) en ongetwyfeld (par. 10)

(a)	(b)	(c)	(d)

2.8 Die twee merke van vraag 2.7 vervul dieselfde funksie, want beide is 'n:

- (a) weerhoudingsmerker
- (b) omstandigheid-/gesteldheidsmerker
- (c) versterking-/sekerheidsmerker
- (d) toegewende-/teenstellende merker

(a)	(b)	(c)	(d)

2.9 Die argumentatiewe konjunksiemerker *alvorens* in paragraaf 9, het dieselfde betekenisfunksie as:

Watter afleier pas nie?

- (a) tensy
- (b) voordat
- (c) omrede
- (d) mits

(a)	(b)	(c)	(d)

2.10 Die argumentatiewe konjunksiemerker *opsommenderwys* in paragraaf 10, kan ook vervang word met:

Watter afleier pas nie?

- (a) kortliks gestel
- (b) samevattend
- (c) ter afsluiting
- (d) konkluderend

(a)	(b)	(c)	(d)



Werkkaart 3

Leereenheid	Akademie taalgebruik; konstruksie van 'n argument; beplanning en struktuurering van 'n akademiese skryfstuk
Teksinhoud	Regte; Filosofie; Sielkunde; Maatskaplik; Teologie; Plant- en Dierkunde
Aktiwiteit	Rangskikking en skryf
Fokus van aktiwiteit	Argumentatiewe konjunksiemerkers: • Tipe • Funksie Die oorhoofse struktuur van 'n argument: • Inleiding • Inhoudelike gedeelte • Slot Die interne struktuur van 'n argument: • Tesisstelling/gevolgtrekking • Data • Waarborge • Ondersteuning

	• Weerlegging • Kwalifisering
Onderrigstrategie	Deduktief: Die dosent hersien die begrip koherensie, en die verskillende woorde/frases wat gebruik kan word om logiese skakeling te bewerkstellig. Die oorhoofse en interne struktuur van 'n argument word hersien. Hierna kan die werkkaart vir huiswerk verskaf word, sodat die behandelde werk onafhanklik ingeoefen word. Die dosent kan die studente ook in die klas begelei om die aktiwiteite te voltooi (vgl. Henrico, s.a.:13-14). OF Induktief: Studente word die geleentheid gebied om in groepsverband of individueel self ondersoek in te stel na die wyse waarop eksplisiete skakeling (koherensie), deur middel van argumentatiewe konjunksiemerkers tussen die oorhoofse en interne struktuur van die argument bewerkstellig word. Deur gebruik te maak van <i>rangskikking</i> as aktiwiteite word studente aangemoedig om self die merkers en hulle betekenisfunksie by mekaar uit te bring. Deur <i>skryf</i> as aktiwiteit te gebruik word hulle aangemoedig om mekaar leiding te gee, te redeneer en saam te skryf. Die dosent tree op as fasiliteerder deur vrae te stel, denke te rig, en studente aktief betrokke te hou (vgl. Henrico, s.a.:14-15).
Assesseringsmetode	Selfassessering Eweknie-assessering Assessering deur die dosent

Lees die onderstaande argumentatiewe teks, en voltooi Aktiwiteite 1 tot 3 wat daarop volg. Let spesifiek op na die aksiewoorde wat by elke aktiwiteit gebruik word.

Menslike kloning

Kloning behels 'n proses waartydens selle, weefsel, embrio's en gene van 'n lewende organisme gekopieer word. Hierdie proses word lank reeds suksesvol toegepas in die biologiese industrie waar plante, amfibieë en virusse gereproduseer word (Tanos & Schenker, 1998:1). Wetenskaplikes het egter ook ondersoek begin instel na die kloning van soogdiere, en in 1997 is die skaap Dolly gebore. Aanvanklik het Dolly, gekloon van 'n somatiese sel, gesond voorgekom, maar het voortydig gesterf aan talle patologiese abnormaliteite (Jaenisch, 2004:2787).

Hierdie gebeure het gelei tot 'n openbare debat rakende die etiese aspekte rondom kloning, en veral menslike kloning. Daar is selfs moratoriums geplaas op die kloning van mense, omdat hierdie vorm van reproduksie vrae laat ontstaan het oor die mate waartoe dit toelaatbaar is om in te meng met die ontstaan en ontwikkeling van menslike lewe (Dick, 2008:23). Daar word vervolgens van die standpunt uitgegaan dat menslike kloning talle sielkundige en mediese risiko's inhou, en daarom behoort hierdie vorm van reproduksie nie toegelaat te word nie. Die sielkundige risiko's verbonde aan kloning sal bespreek word deur eerstens te verwys na die skending van genetiese identiteit; en tweedens sal daar gefokus word op die negatiewe invloed daarvan op menswaardigheid. Daaropvolgend sal die mediese risiko's verbonde aan kloning aan die bod kom. Daar sal spesifiek gefokus word op aspekte soos liggaamlike abnormaliteite en DNS-skade.

Brock (1998:13) beweer dat die genotipe 'n direkte invloed het op die uiteindelijke lewe wat die kloon sal lei. Hy is van mening dat die keuse van 'n gekloonde mens om sy eie unieke lewe te lei, in 'n groot mate beperk sal word. In aansluiting hierby sê Dick (2008:28) dat 'n kloon dit moeilik sal vind om 'n eie unieke identiteit te ontwikkel, omdat die kloon oor dieselfde genetiese samestelling beskik as iemand anders. Die kloon se individualiteit en die vryheid om keuses van sy eie te maak, kan dus aan bande gelê word. As toeligting sê Dick dat die kloon nie net oor kennis sal beskik rakende die siektes, sterkpunte en swakpunte van die genotipe nie, maar ook die fisieke voorkoms van sy genotipe sal hê. Vanselfsprekend sal die kloon dus in sy genotipe se skadu leef. Die kloon se outonomie om sy eie lewe te konstrueer, word weg geneem, omdat die kloon homself wys kan maak dat sy toekoms reeds bepaal is (Brock, 1998:13). Dick (2008:28) is ook van mening dat 'n kloon nie in staat sal wees tot 'n outonome bestaan nie, omdat die kloon van die standpunt sal uitgaan dat sy toekoms reeds bepaal is deur die keuses en gepaardgaande optredes van sy genotipe. Die ouers van die kloon sal ook, volgens Dick, tydens die grootmaakproses die protipe in gedagte hou, juis omdat die voorgenoemde gekies is vir sy bepaalde identiteit en persoonlikheid.

Die skending van menswaardigheid kan ook nie uit die oog verloor word wanneer kloning ter sprake kom nie. Die kloon kan homself sien as 'n kommoditeit, omdat menslike prokreasie nie by sy ontstaan aanwesig was nie. Dit op sigself kan volgens Dick (2008:31) veroorsaak dat klone soos objekte of produkte hanteer word. Aangesien die kloon "vervaardig" word volgens gekose genetiese seleksie, ondermyn kloning menswaardigheid, individuele outonomie, uniekheid, identiteit en regte. Brock (1998:18) sê ook dat daar 'n groot moontlikheid bestaan dat

'n kloon nie as mens in eie reg geskat sal word nie, omdat die kloon se talente, vermoëns, en mylpale telkens met die van die genotipe vergelyk sal word.

Brock (1998:10) en Dick (2008:31) beklemtoon dat kloning nog nie as 'n veilige prosedure bewys is nie, en dit daarom nie eties toelaatbaar is nie. Mediese risiko's verbonde aan die proses is dus legio. Daar is reeds in die inleiding melding gemaak van die skaap Dolly wat gesterf het weens talle patologiese abnormaleite. Eweneens kan klone met talle abnormaleite gebore word. Dick (2008:31) toon aan dat abnormaleite soos onder andere respiratoriese probleme, immuundisfunksie, lewerprobleme, en breindisfunksies kan voorkom. Boonop bestaan die moontlikheid dat die kloon se DNS beskadig kan word, en tot onvoorsiene mutasies lei. Reproduksie vanuit ouer weefsel lei ook dikwels tot genetiese afwykings, soos byvoorbeeld Down-sindroom en verouderingsiektes (Brock, 1998:17; Dick, 2008:32). Daarom is Dick (2008:32) van mening dat die nasate van kloning beslis meer vatbaar sal wees vir genetiese afwykings.

Ten spyte van die bostaande argument, kan ander redeneer dat menslike kloning wel toegelaat behoort te word, omdat dit 'n bydrae kan lewer tot die menslike bestaan. Diegene ten gunste van menslike kloning is van mening dat

Uit die bostaande is dit duidelik dat menslike kloning

Om saam te vat

(Teks saamgestel vir die doeleindes van hierdie aktiwiteite deur Z. Meintjes.)



Aktiwiteite

- (1) Enkele van die argumentatiewe konjunksiemerkers wat in die teks gebruik is, word in die onderstaande blokkie verskaf. Bestudeer die opskrifte wat in die tabel na die blokkie met merkers verskaf word, en **rangskik** die merkers in die spasies wat voorsien is.

egter; maar; veral; vervolgens; eerstens; tweedens; daaropvolgend; spesifiek; beweer; van mening; in 'n groot mate; in aansluiting; dus; aangesien; vanselfsprekend; beklemtoon; weens; onder andere; beslis; ten spyte van; om saam te vat

Begronning/ redegewend	Opeenvolging	Toegewend/ teenstellend	beklemtoning	bekendheid	Versterking/ sekerheid	beperking	Samevatting/ opsomming	Gevolgtrekking

(2) **Voltooi** die oop spasies in die teks deur:

- die onderstaande twee teksgedeeltes in Engels as bronne te gebruik, en 'n teenargument te skryf.
- die skrywer se tesisstelling te kwalifiseer deur die juistheid of onjuistheid van die stelling of die feitelikheid daarvan te bevestig.

Maak ten minste van ses van die argumentatiewe konjunksiemerkerkers in die onderstaande blokkie gebruik, om jou teenargument en kwalifisering koherent te konstrueer.

In geval van; in die omstandighede; op voorwaarde dat; as toeligting; afgesien hiervan; byvoorbeeld; dit wil sê; volgens; ter ondersteuning; in die besonder; onmiskenbaar; op grond hiervan; ongetwyfeld; in 'n groot mate; dus; hieruit kan afgelei word; definitief

(3) **Voltooi** (skryf) die slotgedeelte van die argument deur 'n kort opsomming/samevatting van die hoofpunte in die teks te gee, die tesisstelling wat in die inleiding gemaak is te herhaal (maar nie in dieselfde woorde nie), en 'n finale gevolgtrekking te maak. Maak gebruik van toepaslike argumentatiewe konjunksiemerkerkers ten einde koherensie te bewerkstellig.

Teks 1:**Human cloning would be a new means to relieve the infertility some persons now experience**

Human cloning would allow women who have no ova or men who have no sperm to produce an offspring that is biologically related to them (Eisenberg 1976; Robertson 1994b and 1997; LaBar 1984). Embryos might also be cloned, either by nuclear transfer or embryo splitting, in order to increase the number of embryos for implantation and improve the chances of successful conception (Naber 1994). While the moral right to reproductive freedom creates a presumption that individuals should be free to choose the means of reproduction that best serves their interests and desires, the benefits from human cloning to relieve infertility are greater the more persons there are who cannot overcome their infertility by any other means acceptable to them. I do not know of data on this point, but they should be possible to obtain or gather from national associations concerned with infertility.

It is not enough to point to the large number of children throughout the world possibly available for adoption as a solution to infertility, unless we are prepared to discount as illegitimate the strong desire many persons, fertile and infertile, have for the experience of pregnancy and for having and raising a child biologically related to them. While not important to all infertile (or fertile) individuals, it is important to many and is respected and met through other forms of assisted reproduction that maintain a biological connection when that is possible; there seems no good reason to refuse to respect and respond to it when human cloning would be the best or only means of overcoming an individual's infertility.

Human cloning a later twin would enable a person to obtain needed organs or tissues for transplantation (Robertson 1994b, 1997; Kahn 1989; Harris 1992).

Human cloning would solve the problem of finding a transplant donor who is an acceptable organ or tissue match and would eliminate, or drastically reduce, the risk of transplant rejection by the host. The availability of human cloning for this purpose would amount to a form of insurance policy to enable treatment of certain kinds of medical needs. Of course, sometimes the medical need would be too urgent to permit waiting for the cloning, gestation, and development of the later twin necessary before tissues or organs for transplant could be obtained. In other cases, the need for an organ, such as a heart or a liver that the later twin would need to maintain life would preclude cloning and then taking the organ from an even later twin.

Such a practice has been criticized on the ground that it treats the later twin not as a person valued and loved for his or her own sake, as an end in itself in Kantian terms, but simply as a means for benefiting another. This criticism assumes, however, that only this one motive would determine the relation of the person to his or her later twin. The well-known case some years ago in California of the Ayala family, who conceived in the hopes of obtaining a source for a bone marrow transplant for their teenage daughter suffering from leukaemia, illustrates the mistake in this assumption. They argued that whether or not the child they conceived turned out to be a possible donor for their daughter, they would value and love the child for itself, and treat it as they would treat any other member of their family. That one reason it was wanted was as a means to saving their daughter's life did not preclude its also being loved and valued for its own sake; in Kantian terms, it was treated as a possible means to saving their daughter, but not *solely as a means*, which is what the Kantian view proscribes.

Indeed, when people have children, whether by sexual means or with the aid of assisted reproductive technologies, their motives and reasons for doing so are typically many and complex, and include reasons less laudable than obtaining life-saving medical treatment, such as having a companion like a doll to play with, enabling one to live on one's own, qualifying for public or government benefit programs, and so forth. While these other motives for having children sometimes may not bode well for the child's upbringing and future, public policy does not assess prospective parents' motives and reasons for procreating as a condition of their doing so.

One commentator has proposed human cloning for obtaining even life-saving organs (Kahn 1989). After cell differentiation, some of the brain cells of the embryo or fetus would be removed so that it could then be grown as a brain-dead body for spare parts for its earlier twin. This body clone would be like an anencephalic new-born or presentient fetus, neither of whom arguably can be harmed, because of their lack of capacity for consciousness. Most people would likely find this practice appalling and immoral, in part because here the cloned later twin's capacity for conscious life is destroyed *solely as a means* for the benefit of another. Yet if one pushes what is already science fiction quite a bit further in the direction of science fantasy, and imagines the ability to clone and grow in an artificial environment only the particular life-saving organ a person needed for transplantation, then it is far from clear that it would be morally impermissible to do so.

(Uit: Brock, D.W. 1998. Cloning human beings: an assessment of the ethical issues pro and con. Commissioned paper. Brown University.)

Teks 2:**A transhumanist psychology and the need for a different way of thinking about life, new technologies and creation**

Research on human genetic engineering will facilitate human beings reaching another stage in history where all the expressions of science will be used to enhance our physical, social, emotional, and cognitive abilities. A civilization that uses genetic manipulation to enhance human beings' physical capabilities will make a transition to another stage in human evolution. This will be called a posthuman stage, and is one in which psychology should play a very important role.

With all the changes that human cloning will precipitate, we may conclude that ideology and the convergence of natural sciences with the social sciences will play a fundamental role in the transition from a transhuman society, in which advances in physics, biotechnology and medicine will help the human race to overcome physical and social limitations that hinder humans in their search for harmony within the universe. Psychology should be a science that helps us to understand and incorporate any methods or technologies that help to enhance the physical and cognitive abilities of human beings. It is imperative for psychology to cooperate with other sciences for the incorporation of the responsible use of human cloning techniques, and the use of diverse biotechnological advances, genetic manipulation, and the development of therapies that have the potential to eliminate serious diseases that bring so much pain and suffering.

Advances in biotechnology will bring not only the possibility of using genetic manipulation for physical and mental augmentation. New techniques also have the potential to eliminate the need for organ transplants, and hence the corruption and crime involved in the illegal traffic of human organs. It may also alleviate the psychological suffering of childless couples, who are reluctant to initiate what is sometimes a long and emotionally conflictive adoption process. Advances in biotechnology, and more specifically in human cloning techniques, have countless applications from which humanity can obtain benefits. Contrary to what the critics of human cloning have stated, and paradoxically, the perfection of human cloning techniques could become a safe harbor for the preservation of the human species and the entire human genome. The perfection of human cloning techniques could provide the possibility to preserve and replicate the genetic code of a human being, as it is today, in the case that unwanted or

unknown events could mutate, or threaten to mutate, a genomic region, or the entire human genome.

Obviously, for those who believe and trust that advances in science and biotechnology will bring only something positive to humanity, the hope is that human augmentation will help human beings to interact better with our environment and within this universe that we share with other living things. At that point, we will have reached a posthuman stage. Human enhancement is a period of transition, a transhuman stage, in which humans will be able to enhance the capacity of their bodies, in order to cope better with the continuous demands of the environment, and which will bring human beings closer to become an integral part of the unity of this universe.

If we are to reach a posthuman stage, all sciences – social sciences and natural sciences together – will have to work through a transitional period in which we recognize and accept that we have reached a point of no return in the course of the human history in this planet. We have already started a transition, a transhuman stage, which we should consider a transition to a posthuman stage, where humans will transcend their inherited body, with all its physical, social, emotional, and cognitive limitations, and convert it to an enhanced body, which will have more chance to deal with the continual pressures and demands of our rapidly developing human civilization.

A transhumanist psychology will examine the internal mental processes that will emerge from the new existential issues that humans will face when confronted with the possibility of using any available technologies to enhance cognitive, physical, and social functions, in order to overcome biological limitations. Human beings who are considering the idea of accepting human cloning, and treatments that will reduce their biological limitations, will experience conflicts, ethical dilemmas, and existential problems that may require short-term or long-term psychological support or even, sometimes, psychotherapy. The psychological support or treatment will not be there to make decisions for the client, but to help the client to find her or his own decisions. This approach will try to reflect the client's feelings, thoughts, and existential dilemmas, will provide and amplify information about the technologies available, and will facilitate support, and reflect existential, ontological, and epistemological issues and questions.

This psychotherapeutic – though sometimes only supportive – approach will use a transhumanist terminology within the framework of a transhumanist philosophy. A transhumanist psychology, although possessing an eclectic character, may need to use, depending on the client's resources, needs, and issues, a psychodynamic, existential, and sometimes cognitive

approach, and will make use of extensive information about neuropsychology, biology, basic laws of physics, and philosophy.

A transhumanist psychology should use information from different disciplines in order to inform appropriately, and support psychologically, the client in his or her transition through a transhuman life. Today, the psychology profession is facing unprecedented challenges presented by biotechnology and other practical disciplines such as chemical engineering, robotics, nanotechnology, computational neuroscience, and information technology. It is imperative to recognize that we are entering a new era, with distinctive events and characterized by particular scientific discoveries. These require a shift in the way psychology takes responsibility to help individuals and society. Psychology needs to follow the progress that humans are taking in transition to a posthuman stage.

(Uit: Morales, N.M. 2009. Psychological and ideological aspects of human cloning: a transition to a transhumanist psychology. *Journal of evolution and technology*, 20(2):19-42.)



Werkkaart 4

Leereenheid	Akademiese taalgebruik
Teksinhoud	Ekonomie; Ondernemingsbestuur/Entrepreneurskap; Sielkunde; Opvoedkunde
Aktiwiteit	Sluitingsoefening
Fokus van aktiwiteit	Argumentatiewe konjunksiemerkers: • Tipe • Funksie

Onderrigstrategie	Deduktief: Die dosent hersien die verskillende woorde/frases wat gebruik kan word om koherensie in 'n argument te bewerkstellig, asook die funksies van hierdie woorde/frases. Hierna voltooi die studente die werkkaart met behulp van die dosent se ondersteuning, of vir huiswerk (vgl. Henrico, s.a.:13-14). OF Induktief: Studente word die geleentheid gebied om in groepsverband of individueel bestaande kennis te gebruik, en self elke argumentatiewe konjunksiemerker se plek in die teks te bepaal. Die studente word ook aangemoedig om die merkers wat verskaf word te bestudeer, die funksies daarvan met mekaar te bespreek, en saam die oop ruimtes in die teks te voltooi. Die dosent tree op as fasiliteerder deur vrae te stel, denke te rig, en studente aktief betrokke te hou (vgl. Henrico, s.a.:14-15).
Assesseringsmetode	Selfassessering Eweknie-assessering

Bestudeer die onderstaande argumentatiewe teks, en voltooi die aktiwiteit wat daarop volg.

Daar is 'n toekoms vir die jeug in Suid-Afrika

(1.) _____ die ekonomiese, politieke, en sosiale omstandighede in Suid-Afrika, is dit (2.) _____ dat talle Suid-Afrikaanse gegradueerdes jaarliks na lande (3.) _____ Australië en Engeland sal emigreer met die hoop op 'n beter toekoms vir hulle en hul gesinne. Ongeag hierdie negatieweiteit lê die meeste jong landsburgers se geluk (4.) _____ steeds in Suid-Afrika.

Hier word van die standpunt uitgegaan dat die jeug steeds 'n toekoms in Suid-Afrika het, (5.) _____ hulle doelgerig is, bereid is om te volhard, en durf aan die dag te lê. Vervolgens sal twee belangrike aspekte bespreek word om die voorafgaande stelling te bewys. (6.) _____ sal die bevordering van entrepreneuriese vaardighede bespreek word, waarna daar vanuit 'n sielkundige oogpunt besin sal word oor die basiese behoeftes van die mens.

Entrepreneurskap is 'n noodsaaklike deel van 'n nasie se welvaart. (7.) _____ Ndedi (2009:464) bevorder die skep van klein- en middelslagondernemings persoonlike inkomste, sowel as werkskepping. Al hoe meer gegradueerdes kan dus hierdeur bemagtig word. (8.) _____

_____ hy tot die gevolgtrekking gekom het dat sekere aspekte steeds onbreek by die kurrikula van Suid-Afrikaanse opleidingsprogramme in entrepreneurskap, erken hy dat daar reeds stappe in die regte rigting geneem is deur hierdie aspekte by die sillabusse van universiteite in te sluit (Ndedi, 2009:469). Derhalwe is dit reeds moontlik om 'n Doktorsgraad in Entrepreneurskap aan 'n plaaslike universiteit te verwerf. (9.) _____ dat navorsingstukke soos dié van Ndedi help om die opleiding van entrepreneurs te optimaliseer en (10.) _____ nasionale vooruitgang bevorder.

Die mens is 'n komplekse wese, met talle behoeftes. Covey (1994:46) skryf oor die vier basiese behoeftes van die mens, en hoe dit bevredig kan word. (11.) _____ enige vier van die behoeftes nie bevredig word nie, sal die individu se lewenskwaliteit skade lei. Die eerste behoefte is die mens se fisiese behoefte. Dit beteken dat die mens 'n behoefte het om te oorleef, (12.) _____ is voedsel en beskutting, wat deur ekonomiese middele bevredig word, (13.) _____ fisiese gesondheid. Ander fisiese behoeftes sluit in die behoefte om sosiaal te verkeer, intellektuele verbetering, en (14.) _____ 'n behoefte na die geestelike, dit wil sê om 'n nalatenskap te laat. Die mens wil 'n verskil maak, 'n bydrae tot die samelewing lewer, en kinders grootmaak wat sy naam en sy lewenswyse voort kan dra. Laasgenoemde behoefte is waar ware vervulling voorkom (Covey, 1994:46).

Navorsing (15.) _____ dat die emigrasie na ander lande hoofsaaklik net een van die vier genoemde behoeftes bevredig, en dit is die fisiese behoefte. In sy studie na die redes waarom Suid-Afrikaanse dokters hulle vaardighede eerder in die buiteland gaan aanwend, (16.) _____ Bezuidenhout *et al.* (2009) dat die grootste oorweging finansiële redes was (86,2% van die respondente). (17.) _____ vergoeding en loopbaangeleenthede dus die oorwegende rede is vir emigrasie, hou dit geweldige negatiewe gevolge vir huishoudings in. Groot aanpassings en omvattende kulturele verskille dra by tot diep trauma vir gesinne en individue, (18.) _____ die voordele wat meer geld inhou (Marchetti-Mercer, 2009).

(19.) _____ dat hoewel groter finansiële inkomste 'n geriefliker lewe tot gevolg kan hê, slegs 'n gebalanseerde uitkyk op die lewe, werklik die bevrediging van al vier die fisiese behoeftes kan verseker. Ten spyte van die omstandighede in Suid-Afrika, skep klein- en middelslagondernemings reeds vir talle mense werk, en indien daarop voortgebou word om meer mense toe te rus met entrepreneuriese vaardighede, kan enige landsburger (20.) _____ geluk in Suid-Afrika vind.

(Aangepas uit: Van der Walt, J.L. red. 2013. *Gevorderde vaardighede in akademiese geletterdheid*. 3de uitg. Potchefstroom: AndCork)



Aktiwiteit

Maak gebruik van die argumentatiewe konjunksiemerker in die onderstaande blokkie, en voltooi die bostaande teks deur die oop spasies **in te vul**.

sodoende; voorbeelde; laastens; waarskynlik; gegewe; dit is duidelik; alhoewel; mits; voor die hand liggend; soos; asook; dit bevestig; aangesien; ondanks; eerstens; volgens; indien; bewys; sê; verseker.



Werkkaart 5

Leereenheid	Akademiese taalgebruik; konstruksie van 'n argument; beplanning en struktuurering van 'n akademiese skryfstuk
Teksinhoud	Rekeningkunde; Risikobestuur
Aktiwiteit	Herskryf van 'n argument
Fokus van aktiwiteit	Argumentatiewe konjunksiemerker: • Tipe • Funksie Die oorhoofse struktuur van 'n argument: • Inleiding • Inhoudelike gedeelte • Slot Die interne struktuur van 'n argument: • Tesisstelling/gevolgtrekking • Data • Waarborge • Ondersteuning

	• Weerlegging • Kwalifisering
Onderrigstrategie	Deduktief: Die dosent hersien die begrip koherensie, en die verskillende woorde/frases wat gebruik kan word om dit te bewerkstellig. Die oorhoofse en interne struktuur van 'n argument word ook hersien, en voorbeelde ter illustrasie word weer verskaf. Hierna kan die dosent die argument wat herskryf moet word vir huiswerk gee, sodat die behandelde werk onafhanklik ingeoefen word. Die dosent kan die studente ook in die herskryf daarvan begelei (vgl. Henrico, s.a.:13-14). OF Induktief: Deur gebruik te maak van <i>hetskryf</i> as aktiwiteit word studente die geleentheid gebied en ook aangemoedig om self probleme met betrekking tot die gebruik van akademiese taal op te los, 'n akademiese skryfstuk te beplan en 'n koherente argument te struktureer. Dit kan individueel of in groepsverband plaasvind. Die dosent tree op as fasiliteerder deur vrae te stel, denke te rig, en studente aktief betrokke te hou (vgl. Henrico, s.a.:14-15).
Assesseringsmetode	Eweknie-assessering Groepsassessering Assessering deur die dosent

Die ondersaande argumentatiewe teks is deur 'n eerstejaarstudent geskryf. Lees die teks met verskeie foute insluitend strukturele, woordeskat en spelfoute aandagtig deur, en voltooi die aktiwiteit wat daarop volg.

Mediesefonds is 'n mors van geld

Oor die jare is daar al baie geargumenteer oor die feit dat daar te veel mense is wat kla oor mediese fondse. 'n Alledaagse klagte is dat die dekking van mediese kostes nie volledig genoeg is vir die hoë premie wat elke maand betaal moet word nie. Nog 'n probleem wat ondervind word is dat mediesefondse nie hulle ooreenkomste nakom nie en dat daar soms ook so ver gegaan word dat maatskappye kontrakbreuk beoefen.

As ons na die probleem kyk kan ons nie anders as om te kyk na verskillende mediesefondse nie, daar kan nie dieselfde gesê word van alle mediesefondse nie. Discovery wat byvoorbeeld een van die land se duurste fondse is, is ook een van die effektiefste fondse wat die beste dekking vir sy kliënte bied, alhoewel daar ook al klagtes was oor apteekrekeninge wat nie betaal

wou word nie. Ten spyte van die bogenoemde goeie fonds waarvan ons gehoor het is daar baie ander fondse waarvan ons nie eintlik 'n goeie punt kan uitlig nie. Fed-Health is een van die fondse waaroor daar daaglik gegons word. Ek kan byvoorbeeld aan die een pasiënt dink wat in die Beeld (12 Januarie 2010) gekla het dat sy hospitaalkostes net vyf en twintig persent gedek is, waar die kontrak duidelik, met die siekte waarmee die pasiënt gediagnoseer is, sê dat die fonds vyf en sewentig persent van die hospitaalkostes dek. Die spesifieke pasiënt betaal 'n premie van R2500 maandeliks vir sy gesin, wat uit slegs drie gesinslede bestaan. Die bedrag is 'n groot hap uit 'n maandelikse salaris in ons land, 'n mens verwag dat mediese fondse hulle pligte nakom veral omdat dit in 'n situasie van nood is.

Dit wil vir my voorkom of dit 'n geldmaakstorie is en dat mediese fondse kyk of hulle so veel as moontlik uit hulle kliënte kan uitkry vir so min as moontlik dekking van kostes. Daarteenoor wil die kliënt so min as moontlik premie betaal vir so veel as moontlik dekking en dit is waar die groot probleem van bakleiery tussen kliënt en mediese fondse ontstaan. Ek het al daaraan gedink om 'n spaarrekening oop te maak en maandeliks die bedrag wat ek aan 'n mediese fondse betaal in die rekening in te deponeer en dan wanneer daar nood kom kan ek van die geld gebruik om kostes te betaal. Dit sal miskien nie so 'n groot dekking kan hê wanneer daar 'n lang tydperk in die hospitaal deurgebring moet word nie, maar vir dokter- en apteek kostes dink ek sal dit heeltemal van pas wees.

Ek hoop dat mense sal agterkom dat mediese fondse daar is om voordeel te trek uit pasiënte en dat hulle wil geld maak uit siek mense. 'n Mens moet bewus raak dat jy nie kan aanhou kla oor die feit dat die premie hoog is en die dekking swak nie en dat dit nie die mediese fondse gaan laat verander van siening nie. Ons sal self ons eie uitweg moet vind om geld te bespaar, maar steeds iets weg te bêre vir tye van nood. Ek het aan 'n plan gedink om nie my geld te mors nie, gaan jy?

(Uit teks: 21848122)



Aktiwiteit

In die leereenhede wat handel oor akademiese taalgebruik, die konstruksie van 'n argument, en die beplanning en strukturering van 'n akademiese skryfstuk, asook die voltooiing van bepaalde aktiwiteite in die werkkaarte, het jy vaardighede ontwikkel in die skryf van 'n koherente

akademiese argument. Verder het jy ook, deur middel van die tekste in jou werkboek en die tekste van die onderskeie werkkaarte, op 'n implisiete en/of eksplisiete wyse kennis gemaak met die konvensies van geskrewe akademiese diskoers, met ander woorde die skriftelike taal wat binne 'n universiteitskonteks in alle akademiese tekste gehandhaaf behoort te word.

Werkkaart 5 bied jou die geleentheid om die kennis en vaardighede wat jy met die ander werkkaarte verwerf het, toe te pas en verder te ontwikkel deur middel van 'n skryfaktiwiteit. Tydens die skryfaktiwiteit sal jy ook kennis maak met *skrywerstem*. Dit beteken dat jy insig en kennis sal verwerf rakende die wyse waarop 'n akademiese skrywer na homself in sy teks behoort te verwys, indien hy dit wil doen, sonder subjektiewe stellings of die oormatige gebruik van persoonlike voornaamwoorde.

Herskryf nou die eerstejaarstudent se argument, getiteld *Mediese fonds is 'n mors van geld*, deur op te let na die:

- oorhoofse struktuur (die inleiding, inhoudelike gedeelte en slot), en die interne struktuur (tesisstelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) daarvan.
- funksioneel korrekte gebruik van argumentatiewe konjunksiemerkers, ten einde koherensieverhoudinge oor al drie die voorgenoemde dele van die argument, en tussen al die genoemde komponente daarvan, te bewerkstellig.
- mate waartoe daar aan die konvensies verbonde aan akademiese diskoers voldoen word. Gaan bestudeer gerus weer Werkkaart 1 tot 4 se taalgebruik. Let spesifiek op na die woordeskat; interpunksie (lees- en skryftekens); sin- en paragraafkonstruksie, spelling, ensovoorts.
- bykomende inligting en opdragte wat in die teks én in die kommentaarborrels verskaf word:

Mediesefonds is 'n mors van geld

2. Die skrywer verskaf nie in die inleiding voldoende agtergrond aan die leser nie. Hiervind wel 'n uiteensetting van die probleem plaas, maar geen tesisstelling, of vooruitskousing word verskaf nie.

4. Skrap die skrywergesentreerde merker *ons*. Dit word hier generies gebruik (ook in ander dele van die teks), en hou nie verband met die outeur van die teks se skrywerstem nie.

6. Kyk of jy inligting kan opspoor wat bewys dat Discovery die duurste, maar effektiefste mediesefonds is.

1. Is dit korrek dat die skrywer hier gebruik maak van *feit*?

3. In die inleiding behoort gebruik gemaak te word van omstandigheid-, voorwaardelikheid-, en opeenvolgingsmerkers, ten einde koherensie te bewerkstellig. Sien kommentaarblok nummer 5 indien jy die skrywergesentreerde merker *ek* of *my* in die inleiding wil gebruik.

5. Skrywergesentreerde merkers is aanvaarbaar wanneer dit in die **inleiding** gebruik word, en die skrywer in sy tesisstelling na homself verwys, of in die **slot** wanneer die skrywer tot 'n finale gevolgtrekking kom. Sodanige merker word dan ook net eenmalig gebruik.

7. Dink jy die skrywer is reg hier? Hiervind geen begroning plaas vir die stelling wat gemaak word nie. 'n Skrywer moet altyd daarteen waak om nie persoonlike opinies as feite te probeer voorhou nie.

Oor die jare is daar al baie geargumenteer oor die feit dat daar te veel mense is wat ~~kla~~ [vervang *kla* met 'n meer formele woord] oor mediese fondse. 'n Alledaagse klagte is dat die dekking van mediese kostes nie volledig genoeg is vir die hoë premie wat elke maand betaal moet word nie. Nog 'n probleem wat ondervind word is dat mediesefondse nie hulle ooreenkomste nakom nie en dat daar soms ook so ver gegaan word dat maatskappye kontrakbreuk beoefen. [Is *beoefen* die korrekte woord om saam met kontrakbreuk te gebruik?]

As ~~ons~~ na die probleem [Watter probleem? Die skrywer maak melding van twee probleme in die inleiding.] kyk kan ~~ons~~ nie anders as om te kyk na verskillende mediesefondse nie, daar kan nie dieselfde gesê word van alle mediesefondse nie. Discovery wat byvoorbeeld een van die land se duurste fondse is, is ook een van die effektiefste fondse wat die beste dekking vir sy kliënte bied, [Begronding? Hier moet verwys word na 'n eksterne bron van inligting] alhoewel daar ook al klagtes was oor apteekrekeninge wat nie betaal wou word nie. Ten spyte van die bogenoemde goeie fonds waarvan ~~ons~~ gehoor het is daar baie ander fondse waarvan ~~ons~~ nie eintlik 'n goeie punt kan uitlig nie. Fed-Health is een van die fondse waaroor daar daagliks gegons word. [Dink jy dit is

8. Skrap die skrywergesentreerde merkers in die inhoudelike gedeelte van die teks. Herformuleer die sinne waarin dit voorkom, sodat dit meer objektief is. Sien kommentaarblokkie nommer 5.

gepas om gegons in 'n akademiese teks te gebruik?] Ek kan byvoorbeeld aan die een pasiënt dink wat in die Beeld (12 Januarie 2010) gekla het dat sy hospitaalkostes net vyf en twintig persent gedek is, waar die kontrak duidelik, met die siekte waarmee die pasiënt gediagnoseer is, sê dat die fonds vyf en sewentig persent van die hospitaalkostes dek. Die spesifieke pasiënt betaal 'n premie van R2500 maandeliks vir sy gesin, wat uit slegs drie gesinslede bestaan. Die bedrag is 'n groot hap [Dink jy groot hap is hier toepaslik?] uit 'n maandelikse salaris in ons land, 'n mens verwag dat mediese fondse hulle pligte nakom veral omdat dit in 'n situasie van nood is.

Dit wil vir my voorkom of dit 'n geldmaakstorie is en dat mediese fondse kyk of hulle so veel as moontlik uit hulle kliënte kan uitkry vir so min as moontlik dekking van kostes. Daarteenoor wil die kliënt so min as moontlik premie betaal vir so veel as moontlik dekking en dit is waar die groot probleem van bakleiery tussen kliënt en mediese fondse ontstaan. Ek het al daaraan gedink om 'n spaarrekening oop te maak en maandeliks die bedrag wat ek aan 'n mediese fondse betaal in die rekening in te deponeer en dan wanneer daar nood kom kan ek van die geld gebruik om kostes te betaal. Dit sal miskien nie so 'n groot dekking kan hê wanneer daar 'n lang tydperk in die hospitaal deurgebring moet word nie, maar vir dokter- en apteek kostes dink ek sal dit heeltemal van pas wees. [Dink jy dit is die

korrekte woorde om hier te gebruik? Lees weer die sin, en vervang *van pas* met 'n meer gepaste woord.]

10.
Skrap, en
herformuleer die
sin.

~~Ek hoop dat mense sal agterkom dat mediese fondse daar is om voordeel te trek uit pasiënte en dat hulle wil geld maak uit siek mense. 'n Mens moet bewus raak dat jy nie kan aanhou kla oor die feit dat die premie hoog is en die dekking swak nie en dat dit nie die mediese fonds gaan laat verander van siening nie. Ons sal self ons eie uitweg moet vind om geld te bespaar, maar steeds iets weg te bêre vir tye van nood. Ek het aan 'n plan gedink om nie my geld te more nie, gaan jy?~~

9.
Het jy opgemerk dat die skrywer hierdie woord (gekleur en onderstreep) op twee wyses in die teks spel (vas en los)? Maak seker van die korrekte spelwyse wanneer jy die teks herskryf.

11.
Dink jy dat die slot, soos wat dit tans daarna uitsien, die skrywer se argument as 'n koherente geheel afsluit? Beslis nie, kyk wat ontbreek:

- 'n Kort opsomming van die basiese argument/hoofpunte wat in die inhoudelike gedeelte aan die bod gekom het.
- 'n Herhaling van die tesisstelling wat in die inleiding behoort te wees (sien weer kommentaarblokkie nommer 2).
- 'n Duidelike, finale gevolgtrekking.

12.
Maak gebruik van toepaslike argumentatiewe konjunksiemarkers, en herskryf die slot sodat die genoemde gedeeltes wat ontbreek (kommentaarblokkie nommer 11), daarin figureer.

Sien kommentaarblokkie 5 indien jy die skrywergesentreerde merker *ek* of *my* in die slot wil gebruik.

7.4 Samevatting

In Hoofstuk 7 is enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voorgestel wat in die onderrig van argumentatiewe skryfwerk gebruik kan word. Hierdie aktiwiteite is saamgestel op grond van insigte verkry vanuit Tomlinson (2003) se teksgedrewe benadering tot materiaalontwikkeling (vgl. 7.2), en Simpson-Vlach en Leicher (2006) se ses tipes skryfaktiwiteite (vgl. 7.2). Die aktiwiteite, wat in verskillende werkkaarte vervat is, is ontwerp ooreenkomstig die beginsels van *Task-Based Language Teaching*, oftewel die taakgebaseerde benadering, en *Content and Language Integrated Learning*, oftewel die inhoud- en taalvervlegtingsbenadering tot taalonderrig. Die waarde wat die voorgestelde onderrigaktiwiteite inhou vir die verdere ontwikkeling van koherente argumentatiewe skryfvaardighede is egter nie empiries getoets nie, en word derhalwe aanbeveel vir verdere navorsing (vgl. 8.6).

HOOFSTUK 8: SAMEVATTING, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS

8.1 Inleiding

In hierdie studie is ondersoek ingestel na koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente. Daar is spesifiek gefokus op die tipe argumentatiewe konjunksiemarkers wat hulle gebruik het, die frekwensie, asook die funksionele gepastheid in die gebruik daarvan. In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die studie verskaf deur spesifiek te fokus op die doel en doelwitte, die literatuurstudie en die empiriese ondersoek, en antwoorde op die navorsingsvrae op te som. Hierna word 'n gevolgtrekking gemaak, die beperkinge van die studie uiteengesit, gevolg deur aanbevelings vir verdere navorsing, en 'n kort opsomming van die huidige hoofstuk.

8.2 Samevatting van die studie

Die huidige studie het voortgevloei uit die navorser se onderrig van *Akademiese Geletterdheid* sedert 2007 aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Dit het duidelik geblyk dat baie eerstejaarstudente dit moeilik vind om argumente op 'n koherente wyse te struktureer, ten spyte daarvan dat hulle deurlopende skryfvaardigheidsontwikkeling tydens hulle primêre en sekondêre skoolopleiding ontvang het. Hierdie probleem rakende eerstejaarstudente wat nog nie ten volle oor die vaardigheid beskik om tekste te produseer wat aan al die gebruiklike norme van akademiese diskoersvoering voldoen nie, manifesteer ook in die literatuur en media (vgl. 1.2).

8.2.1 Die doel en doelwitte van die studie

Die doel van die studie (vgl. 1.4.1 en 1.4.2) was om Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente te analiseer, ten einde die mate waartoe koherensie daarin figureer, vas te stel. Die doelwitte, soos uiteengesit in Hoofstuk 1, is:

- die aard van skryfvaardigheid en spesifiek akademiese skryfvaardigheid vas te stel;
- die sosiale gesitueerdheid van akademiese skryfvaardigheid te ondersoek deur begrippe soos *diskoers*, *diskoersgemeenskap* en *geletterdheid* toe te lig;
- aan te toon wat die oorhoofse en interne struktuur van 'n geskrewe akademiese argument presies behels;

- die verskillende tipes argumentatiewe konjunksiemerker wat oor al drie die dele van 'n argument gebruik kan word, ten einde koherensie tussen al die komponente daarvan te bewerkstellig, te identifiseer;
- vas te stel watter tipe argumentatiewe konjunksiemerker spesifiek deur Afrikaanssprekende eerstejaarstudente gebruik word om 'n logiese, koherente argument te bewerkstellig;
- die frekwensie in die gebruik van hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerker vas te stel;
- vas te stel of hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerker korrek gebruik word volgens hulle semantiese klassifikasie en funksie; en
- enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voor te stel [met inagneming van die *NQF 5-vlakbeskrywer* (SA, 2006) wat bepaal dat eerstejaarstudente oor die vermoë moet beskik om inligting op 'n koherente wyse te kan kommunikeer deur gebruik te maak van die basiese konvensies verbonde aan geskrewe akademiese/professionele diskoers] wat die koherensie in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente moontlik kan verbeter.

8.2.2 Literatuurstudie

Alvorens die empiriese ondersoek van die studie kon plaasvind, en enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voorgestel kon word, is 'n deeglike literatuurstudie onderneem om te dien as teoretiese grondslag.

In Hoofstuk 2 is die aard van skryfvaardigheid, en spesifiek akademiese skryfvaardigheid, ondersoek en uiteengesit. Hierna is daar in Hoofstuk 3 gefokus op die sosiale gesitueerdheid van akademiese skryfvaardigheid, en is begrippe soos *diskoers*, *diskoersgemeenskap* en *geletterdheid* wat daarmee verband hou, breedvoerig bespreek. Daar is ook in hierdie hoofstuk aangetoon wat 'n geskrewe akademiese argument behels, en die oorhoofse en interne struktuur daarvan is uiteengesit.

In Hoofstuk 4 is die begrippe *kohesie* en *koherensie* bespreek, en dit wat onder elke begrip ressorteer, uiteengesit. Die belangrikheid van koherensie in akademiese argumentvoering is ook in hierdie hoofstuk bespreek, waarna 'n werksdefinisie vir die studie geformuleer is.

Afrikaanse argumentatiewe konjunksiemerkerers wat oor al drie die dele van 'n argument gebruik kan word ten einde koherensie tussen al die komponente daarvan te bewerkstellig, is geïdentifiseer en in 'n lys aangebied. Hierna is die merkerers onder verskeie kategorieë in 'n voorlopige analiseraamwerk ingedeel.

8.2.3 Die empiriese ondersoek

In Hoofstuk 5 is die navorsingsmetodologie uiteengesit, en daar is aangetoon dat die empiriese ondersoek binne die bestek van korpuslinguistiek uitgevoer sou word (vgl. 5.2). 'n Korpusgebaseerde navorsingsontwerp is gebruik met die kwantitatiewe ontledingstegniek as hooffokus van die ondersoek (vgl. 5.3).

Die studiepopulasie het bestaan uit sewehonderd een-en-dertig (731) Afrikaanssprekende eerstejaarstudente. Hierdie studente was almal in 2010, in die eerste semester, ingeskryf vir Akademiese Geletterdheid aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Eerstejaarstudente is doelbewus gekies omdat hulle direk verband gehou het met die navorsingsprobleem, -vrae, doelstelling en doelwitte. Hierdie studente was ook die grootste beskikbare populasie van eerstejaarstudente wat maklik bereikbaar en gerieflik beskikbaar was, aangesien die voorgenoemde module 'n voorvereiste is vir graadverwerwing aan die Noordwes-Universiteit (vgl. 5.4).

'n *Leerderkorpus* van argumentatiewe tekste met 'n totale woordtelling van 437 580 is ingesamel (vgl. 5.4 en 5.5) ten einde 'n rekenaarmatige ontleding te kon doen van die tipe argumentatiewe konjunksiemerkerers wat eerstejaarstudente gebruik om tekskoherensie te bewerkstellig, asook om te bepaal of die betrokke merkerers funksioneel gebruik is, en wat die gebruiksfrekwensie daarvan was. Die onderwerpe waarvoor die studente kon skryf, was resente onderwerpe in die media, en elkeen het vier onderwerpe ontvang waaruit hulle kon kies om oor te skryf. Die skryfstukke is tuis voltooi, waarna dit elektronies vir die navorser gestuur is. Die betrokke studente het ook 'n biografiese vraelys ingevul wat tydens 'n kontakssessie op masjienleesbare multikeusekaarte voltooi is. Die inligting afkomstig uit die vraelyste, is gebruik om 'n profiel van die populasie saam te stel (vgl. 5.4 en 5.5).

Die analise van die data (vgl. 5.7) het uit vier fases bestaan, naamlik (1) 'n handanalise van 'n honderd argumentatiewe skryfstukke, ten einde die analiseraamwerk wat in Hoofstuk 4 aangebied is vir volledigheid en toepasbaarheid te kon toets, (2) 'n klassifikasieproses met behulp van WordSmith 5 van die argumentatiewe konjunksiemerkerers wat in die korpus

(bestaande uit sewehonderd een-en-dertig skryfstukke) voorgekom het, ten einde te kon vasstel wat die frekwensie in die gebruik daarvan was, watter merkers deur die studiepulasie gebruik is, en of die gebruik daarvan funksioneel was, (3) evaluering van die argumentatiewe skryfstukke deur drie onafhanklike nasieners, en (4) 'n korrelasie-analise tussen die resultate van die tweede fase en die derde fase, ten einde gevolgtrekkings te kon maak oor die punte wat aan die skryfstukke toegeken is, en die gebruik van argumentatiewe konjunksiemerkers daarin.

Hoofstuk 6 is gewy aan die data-analise asook die interpretasie van die resultate. Hierna is daar, op grond van die resultate en interpretasie, enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite wat gebruik kan word, in Hoofstuk 7 voorgestel.

8.3 Beantwoording van navorsingsvrae

Op grond van die literatuurstudie en die resultate wat verkry is uit die empiriese ondersoek, is daar in die studie op 'n deurlopende basis tot bepaalde gevolgtrekkings gekom. Om herhaling te vermy, word hier nie breedvoerige antwoorde op die navorsingsvrae (vgl. 1.3) verskaf nie, maar hoofsaaklik gebruik gemaak van opsomming en terugverwysing na bepaalde afdelings, tabelle, figure en gevolgtrekkings.

 *Wat is die aard van skryfvaardigheid en spesifiek akademiese skryfvaardigheid?*

Uit hoofstuk 2 het dit duidelik geblyk dat skryf uit verskeie prosesse bestaan wat onderling met mekaar verweef is (vgl. Tabel 2.1). Om hierdie prosesse te kan toepas, moet 'n persoon oor *algemene skryfvaardigheid* beskik. Dit beteken dat skryf 'n essensiële geletterdheidsvaardigheid behels wat 'n kognitiewe en linguistiese handeling binne 'n bepaalde sosiale konteks impliseer. Skryf kan daarom nie net gesien word as 'n basiese vaardigheid nie, maar ook as 'n vaardigheid wat verskillende *spesifieke* vaardighede van die skrywer sal vereis ten einde 'n aanvaarbare teks vir die leser van 'n bepaalde sosiale konteks te produseer. Akademiese skryfvaardighede op universiteit vorm derhalwe 'n belangrike komponent van akademiese geletterdheid wat verband hou met die produsering van spesifieke inhoud/inhoude. Daarom moet die skrywer in staat wees om algemene skryfvaardighede (vgl. 2.4 en Tabel 2.2) te omvorm na skryfvaardighede wat kenmerkend is van skryf op universiteit (vgl. Tabel 2.3, Figuur 2.6, Afdelings 2.5 en 2.6).

✚ *Wat behels diskoers, diskoersgemeenskap en geletterdheid binne 'n universiteitskonteks?*

Geskrewe akademiese tekste binne 'n universiteitskonteks hou verband met die kognitiewe vaardigheid om *koherente* teksdele wat groter is as die sin te produseer (vgl. 2.5). Uit Hoofstuk 3 het dit duidelik geblyk dat uitgebreide tekste, binne 'n universiteitskonteks, 'n persoon se akademiese kennis verteenwoordig (vgl. 3.3), en daarom bekend staan as akademiese diskoers. Deur gebruik te maak van akademiese diskoers word bepaalde akademiese kennis met ander akademiese gedeeltes gedeel. Na hierdie akademiese word verwys as die diskoersgemeenskap (vgl. 3.3).

Aangesien die akademiese diskoersgemeenskap teoretiese, metodologiese en konvensionele opvattinge deel, blyk dit dat die weergawe van akademiese kennis deur 'n spesifieke manier van uitdrukking gekenmerk moet word, en daarom gekoppel is aan bepaalde taalkonvensies (vgl. 2.5). Die bemeestering van akademiese diskoers kan egter nie in 'n vakuum plaasvind nie, maar vorm op 'n deurlopende basis deel van die spesifieke sosiale konteks (in hierdie geval die universiteitskonteks). Die universiteitskonteks word voortdurend aan veranderinge blootgestel as gevolg van tegnologiese ontwikkeling (vgl. 3.4), en daarom kan die *verdere* ontwikkeling van studente se akademiese skryfvaardighede ná hul skoolopleiding nie losgemaak word van *skryf as geletterdheidspraktyk* nie (vgl. 3.5). Dit beteken dat daar op 'n deurlopende basis aan studente geleentheid gebied behoort te word om geskrewe akademiese diskoers te bemeester, omdat daar van studente verwag word om op *verskillende* tye gedurende hul akademiese loopbane *verskillende* akademiese genres en *tekstipes* te kan skryf (vgl. 3.7.3). Een van hierdie genres is die *akademiese skryfstuk* waarvan die *akademiese argument* as tekstipe deel vorm (vgl. 3.8).

✚ *Wat behels die oorhoofse en interne struktuur van 'n geskrewe akademiese argument?*

'n Geskrewe akademiese argument se oorhoofse struktuur word gekenmerk deur drie dele, naamlik 'n inleiding, inhoudelike gedeelte en 'n slot. In Hoofstuk 3 was dit duidelik dat elkeen van hierdie dele gekenmerk word deur eiesoortige eienskappe (vgl. 3.8.1). Die interne struktuur bestaan uit ses komponente, te wete die tesisstelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering (vgl. 3.8.2).

✚ *Watter tipe argumentatiewe konjunksiemarkers kan oor al drie die dele van 'n argument gebruik word, ten einde koherensie tussen al die komponente daarvan te bewerkstellig?*

In Hoofstuk 4 is verskeie Afrikaanse woorde en frases uit die literatuur, en uit van die skryfstukke geïdentifiseer wat gebruik kan word om eksplisiete koherensieverhoudinge in 'n argument te bewerkstellig. Die merkers wat uit die literatuur verkry is, is in Tabel 4.2 opgeneem, waarna dit aangevul is met die merkers wat uit die skryfstukke geïdentifiseer is. Al die merkers is hierna onder verskillende kategorieë ingedeel (vgl. Tabel 4.3 wat in Bylaag A vervat is).

- ✚ *Watter tipe argumentatiewe konjunksiemerkers word spesifiek deur Afrikaanssprekende eerstejaarstudente gebruik om 'n logiese, koherente argument te bewerkstellig?*
- ✚ *Wat is die frekwensie in die gebruik van hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerkers?*
- ✚ *Word hierdie spesifieke argumentatiewe konjunksiemerkers korrek gebruik volgens hulle semantiese klassifikasie en funksie?*

Die tipe argumentatiewe konjunksiemerkers wat deur die studiepopulasie gebruik is, asook die frekwensie in die gebruik daarvan, is bepaal deur middel van WordSmith-programmatuur. Uit hierdie analise het dit geblyk dat van die merkers, soos uiteengesit in Tabel 4.2 en Tabel 4.3 (Bylaag A), 'n hoë gebruiksfrekwensie getoon het, terwyl ander 'n lae gebruiksfrekwensie gehad het (vgl. Tabel 6.1, Afdelings 6.3.1 en 6.3.2). Daar was ook merkers wat nie in die skryfstukke van die studiepopulasie voorgekom het nie (vgl. Tabel 6.1 en Afdeling 6.3.5.9).

Talle van die argumentatiewe konjunksiemerkers is nie funksioneel gebruik nie, terwyl ander wel weer funksioneel gebruik is (vgl. Tabel 6.1). Die merkers wat funksioneel gebruik is, se gebruiksfrekwensie is uiteengesit in Tabele 6.3 en 6.4. Dit het egter geblyk dat hoewel hierdie merkers funksioneel gebruik is, nie almal noodwendig funksioneel *korrek* gebruik is nie. Daarom het koherensie in van die tekste ontbreek. 'n Volledige bespreking hiervan met voorbeelde uit die korpus is in Afdeling 6.3.3 verskaf. Hierna is 'n volledige samevatting en gevolgtrekking verskaf in Afdeling 6.3.4.

- ✚ *Watter onderrigaktiwiteite kan voorgestel word om koherensie in Afrikaanssprekende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese argumente te verbeter, en hulle skryfvaardigheid na skoolopleiding verder te vorm en te ontwikkel?*

In hierdie studie is 'n *teksgedrewe benadering* (raamwerk) tot materiaalontwikkeling as teoretiese grondslag gebruik, omdat dit op die inhoudelike van tekste en bepaalde aspekte van taal fokus, en ook spesifiek gerig is op die ontwikkeling van aktiwiteite wat aanvullend gebruik kan word tot bestaande kursusmateriaal (vgl. 7.2). Ses aktiwiteite, te wete identifikasie, lysing,

sluitingsoefeninge, rangskikking, multikeusevrae en skryf, is as moontlike aktiwiteite geïdentifiseer waarvolgens eerstejaarstudente se koherente skryfvaardighede verder ontwikkel kan word (vgl. 7.2). Dienooreenkomstig is vyf werkkaarte ontwerp waarin elk van die voorgenoemde ses aktiwiteite of 'n kombinasie daarvan vervat is (vgl. Afdeling 7.3). Die aktiwiteite is ontwerp ooreenkomstig die beginsels van *Task-Based Language Teaching*, oftewel die taakgebaseerde benadering, en *Content and Language Integrated Learning*, oftewel die inhoud- en taalvervlegtingsbenadering tot taalonderrig (my vertaling – ZM) wat in Afdeling 7.2 bespreek is.

8.4 Gevolgtrekking

Die resultate het duidelik getoon dat die studiepopulasie nie oor die nodige vaardigheid beskik het om al die argumentatiewe konjunksiemarkerkategorieë en hulle onderskeie merkers funksioneel korrek toe te pas nie. Slegs een van die kategorieë (begroning/redegewend) en sy merkers het getoon dat die studiepopulasie se vaardigheid in die gebruik daarvan nie verdere ontwikkeling nodig het nie. Die oorblywende twaalf kategorieë het getoon dat eerstejaarstudente se vaardigheid in die gebruik daarvan wel verder ontwikkel behoort te word. Dit het verder ook geblyk dat heelwat van die argumentatiewe konjunksiemarkers nie in die skryfstukke van die studiepopulasie voorgekom het nie. Die resultate het verder getoon dat daar slegs matige verskille aanwesig was in die gebruik van vier konjunksiemarkerkategorieë tussen die skrywers van die studiepopulasie. Daar is bevind dat eerstejaarstudente se vaardigheid in die skryf van koherente argumentatiewe tekste na afloop van hulle skoolopleiding steeds verder ontwikkel behoort te word, en dat universiteite 'n definitiewe rol hierin te speel het.

Daar behoort daarom vir hierdie ontwikkeling voorsiening gemaak te word, en gevolglik het die navorser enkele voorbeelde van onderrigaktiwiteite voorgestel wat vir hierdie doel gebruik kan word.

8.5 Beperkinge van die studie

Die eerste beperking van die studie is dat daar nie in Afrikaans 'n korpus van soortgelyke tipe en omvang bestaan waarteen die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers in die huidige korpus gemeet kon word nie. 'n Tweede beperking is dat WordSmith nie spelfoute identifiseer nie. Argumentatiewe konjunksiemarkers wat foutief gespel is, is nie by die analise van die studie ingesluit nie, en kon moontlik 'n negatiewe effek op die resultate gehad het. 'n Derde beperking is dat die voorgestelde onderrigaktiwiteite nie in die klaskamer geïmplementeer is nie, en

derhalwe kon die invloed wat dit op die ontwikkeling van argumentatiewe skryfvaardighede het, nie gemeet word nie (vgl. ook 8.6, kolpunt 1).

8.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Deur die loop van die studie en uit die resultate van die empiriese ondersoek het die navorser verkeie onderwerpe geïdentifiseer waaroor verdere navorsing onderneem kan word. Hierdie onderwerpe word vervolgens gelys.

- Een van die beperkinge van die studie is dat die voorgestelde onderrigaktiwiteite nie in die klaskamer geïmplementeer is nie (vgl. 8.5). Daar bestaan 'n behoefte vir verdere navorsing oor die effek wat hierdie aktiwiteite het op die skryfvaardigheid van eerstejaarstudente wanneer dit op die genoemde wyses tot uitvoer gebring sou word.
- Die navorsing van hierdie studie is gebaseer op 'n eenmalige dwarsnitoopname (vgl. 5.3) van eerstejaarstudente aan die begin van die eerste semester in 2010. Daar bestaan 'n behoefte vir 'n navolgstudie ('n sogenaamde *tracer study*) van die mate waartoe studente se akademiese skryfvaardigheid, en spesifiek hulle gebruik van die argumentatiewe konjunksiekategorieë en -merkers, ontwikkel deur die loop van hulle voorgaande studie.
- Die onderwerpe wat in hierdie studie aan die studiebevolking verskaf is om oor te skryf, is almal generies van aard, en toon slegs enkele raakpunte met universiteitsvakke, soos *ekonomie, regte, voeding, kommunikasiekunde, tale, gesondheidswetenskap, sielkunde, antropologie en samelewingsfilosofie, politieke wetenskap, kriminologie, inligtingstechnologie, sosiale en owerheidstudies, toerisme en ondernemingsbestuur*. Daar bestaan 'n behoefte vir 'n studie oor die rol wat generiese onderwerpe teenoor vakspesifieke onderwerpe speel in die koherensie van studente se argumentatiewe skryfwerk, en die uiteindelijke kwaliteit daarvan.
- In hierdie studie is slegs gefokus op die wyse waarop 'n skrywer eksplisiete koherensieverhoudinge tussen die verskillende komponente van die argument oor al drie dele (inleiding, inhoudelike gedeelte en slot) kan bewerkstellig. Daar bestaan 'n behoefte om ook ondersoek in te stel na implisiete koherensieverhoudinge, en die wyse waarop dit in argumentatiewe tekste bewerkstellig kan word.

- In die studie is slegs gefokus op 'n teksgebaseerde benadering tot koherensie. Onderzoek kan ingestel word na die rol wat 'n skrywer sowel as 'n leser speel in die skep van argumentatiewe tekskoherensie.
- Die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers is in hierdie studie slegs onder Afrikaanssprekende eerstejaarstudente ondersoek. Daar bestaan 'n behoefte om ook 'n studie van hierdie aard en omvang onder Engelssprekende eerstejaarstudente te doen, sodat ook hulle akademiese skryfvaardighede ná hulle skoolopleiding, indien nodig, verder ontwikkel kan word.
- Tydens die studie het dit geblyk dat sekere aspekte in die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers onder eerstejaarstudente tussen die Potchefstroom- en Vanderbijlkampus van die Noordwes-Universiteit 'n algemene tendens vorm (vgl. 6.3.5.1.3, 6.3.5.5 en Jordaan, 2014). Daar bestaan 'n behoefte vir 'n vergelykende studie oor die gebruik van argumentatiewe konjunksiemarkers tussen die eerstejaarstudente van die genoemde kampusse, maar ook tussen eerstejaarstudente van ander universiteite.

8.7 Samevatting en slot

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting gegee van die studie, die navorsingsvrae beantwoord, en tot 'n gevolgtrekking gekom. Hierna is die beperkinge van die studie aangedui, en aanbevelings vir verdere navorsing gemaak. Met hierdie studie het die navorser gepoog om aan te toon dat Suid-Afrikaanse universiteite 'n voortgesette bydrae behoort te lewer in die ontwikkeling van eerstejaarstudente se geskrewe akademiese diskoersvaardighede ná hulle skoolopleiding. Deur voort te bou op die skryfvaardighede wat reeds in die primêre en sekondêre skoolfasies onderrig en bemeester is, kan eerstejaarstudente vroegtydig in staat gestel word om aan al die standaarde van geskrewe akademiese diskoersvoering te voldoen.

BRONNELYS

- Achili, H. 2007. Teaching coherence in writing. The case of second year students at the University of Mentouri, Constantine. Constantine: University of Mentouri. (Dissertation – MA).
- Adendorff, E. 2012. Die omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take ten einde 'n taakgebaseerde sillabus te ontwerp. *LitNet akademies*, 9(3): 834-869.
- Alarcon, J.B. & Morales, K.N.S. 2011. Grammatical cohesion in students' argumentative essay. *Journal of English and literature*, 2(5):114-127.
- Altenberg, B. 1991. A bibliography of publications relating to English computer corpora. (In Johansson, S. & Stenström, A-B. eds. English corpora: selected papers and research guide. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 355-396).
- Archer, A. 2006. A multimodal approach to academic "literacies": problematising the visual/verbal divide. *Language and education*, 22(6):449-462.
- Archer, A. 2008. Investigating the effect of writing centre interventions on student writing. *South African journal of higher education*, 22(2):248-264.
- Archer, A. & Prince, R. 2008. A new literacies approach to academic numeracy practices in higher education. *Literacy and numeracy studies*, 16(1):63-75.
- Archibald, A. 1994. Writing in a second language. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2175>
Date of access: 10 Sep. 2010.
- Archibald, A. & Jeffery, G.C. 2000. Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach. *Learning and instruction*, 10:1-11.
- Atkins, S. & Clear, J. 1992. Corpus design criteria. *Literary and linguistic computing*, 7(1):1-16.
- Badger, R. & White, G. 2000. A process genre approach to teaching writing. *English language teaching*, 54(2):153-160.
- Bailey, S. 2006. Academic writing: a handbook for international students. 2nd ed. London: Routledge.

- Bamberg, B. 1983. What makes a text coherent? *College composition and communication*, 34(4):417-429.
- Bamberg, B. 1984. Assessing coherence: a reanalysis of essays written for the national assessment of educational progress, 1969-1979. *Research in the teaching of English*, 18(3):305-319.
- Barker, C.H. & De Villiers, G. Du T. 2008. 'n Holistiese beskouing van landskapontwikkeling in geomorfologie: 'n wetenskapsfilosofiese basis. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 27(3):165-182.
- Barrass, R. 1995. A guide to better writing in coursework and examinations. 2nd ed. London: Routledge.
- Bartlett, L. 2008. Literacy's verb: exploring what literacy is and what literacy does. *International journal of educational development*, 28, 737-753.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. Local literacies. London: Routledge.
- Barton, D. & Ivanic, R., eds. 1991. Writing in the community. London: Sage.
- Bax, S. 2013. Researching intertextual reading, edited by G. Davis & K.A. Bernhardt. Oxford: Peter Lang. (Contemporary studies in descriptive linguistics, 25).
- Belcher, W.L. 2009. Writing your journal article in 12 weeks: a guide to academic publishing success. Los Angeles: Sage.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.
- Bhatia, V.K. 2005. Worlds of written discourse. a genre-based view. New York: Continuum.
- Biber, C., Conrad, S. & Reppen, R. 1998. Corpus linguistics: investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University.
- Biber, D. 1988. Variation across speech and writing. Cambridge: Cambridge University.
- Biber, D. 2006. University language: a corpus-based study of spoken and written registers. Amsterdam: John Benjamins.

- Biber, D. & Conrad, S. 2001. Quantitative corpus-based research: much more than bean counting. *TESOL quarterly*, (35):2, 331-336.
- Biber, D. & Finegan, E. 1991. On the exploitation of computerized corpora in variation studies. (In Aijmer, K. & Altenberg, B. eds. *English corpus linguistics*. London: Longman. p. 204-220).
- Biber, D., Conrad, S. & Leech, G. 2002. *Longman student grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson.
- Biber, D., Gray, B. & Poonpon, K. 2011. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL quarterly*, 45(1):5-35.
- Bizell, P. 1992. *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Blanpain, K. 2008. *Academic writing in the humanities and social sciences: a resource for researchers*. Leuven: Acco.
- Borg, E. 2003. Discourse community. *English language teaching*, 57(4):398-400.
- Bothma, T.C. & Cloete, T.T. 1963. *Opstelonderrig*. Elsiesrivier: Nasionale handelsdrukkery.
- Bowker, L. & Pearson, J. 2002. *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London: Routledge.
- Bruce, I. 2008. *Academic writing and genre: a systematic analysis*. London: Continuum.
- Bublitz, W. 1999. Introduction: views of coherence. (In Bublitz, W., Lenk, U. & Ventola, E., eds. *Coherence in spoken and written discourse*. Amsterdam: John Benjamins. p. 1-7).
- Burnett, L. 2008. *How to improve your academic writing*. London: University of Essex.
- Butler, G. 2011. Supervisor perceptions of the academic literacy requirements of postgraduate students at the university of Pretoria. *Journal for language teaching*, 45(1):7-22.
- Butler, H.G. 2006. *A framework for course design in academic writing for tertiary education*. Pretoria: UP. (Thesis – DPhil).

- Candlin, C., Gollin, S., Spinks, S. & Smith, V. 1998. Researching academic literacies. Macquarie: Macquarie University.
- Candlin, C.N. & Hyland, K. 1999. Writing: texts, processes and practices. New York: Longman.
- Carstens, A. 1992. Kollokasies: vrye verbindings of lekseme? *Suid-Afrikaanse tydskrif vir taalkunde*, 10(1):1-11.
- Carstens, A. 2008. A multidirectional model for tertiary-level disciplinary writing. *Tydskrif vir taalonderrig*, 42(1):81-97.
- Carstens, A. 2009. The effectiveness of genre-based approaches in teaching writing: subject-specific versus cross-disciplinary emphases. Pretoria: UP. (Proefskrif – DPhil).
- Carstens, A. 2012. Using literacy narratives to scaffold academic literacy in the bachelor of education: a pedagogical framework. *Tydskrif vir taalonderrig*, 46(2):9-25.
- Carstens, W.A.M. 1997. Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. & Van de Poel, K. 2010. Teksredaksie. Stellenbosch: African Sun.
- Carter, M., Miller, C.R. & Penrose, A.M. 1998. Effective composition instruction: what does the research show? Centre for communication in science. s.l.: North Carolina State University.
- Casanave, P. & Hubbard, P. 1992. The writing assignments and writing problems of doctoral students: faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for specific purposes*, 11(1):33-49.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. 1999. The grammar book: an ESL/EFL teacher's course. 2nd ed. Boston: Heinle and Heinle.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. 2000. Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University.
- Chambliss, M.J. & Murphy, P.K. 2002. Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse processes*, 34(1): 91-115.

- Charles, M. 2007. Reconciling top-down and bottom-up approaches to graduate writing: using a corpus to teach rhetorical functions. *Journal of English for academic purposes*, 6(4):289-302.
- Chase, B.J. 2011. An analysis of the argumentative writing skills of academically underprepared college students. Columbia: Columbia University. (Thesis – DPhil).
- Cheng, W., Warren, M. & Xun-feng, X. 2003. The language learner as language researcher: putting corpus linguistics on the timetable. *System*, 31: 173-186.
- Christiansen, T. 2011. Cohesion: a discourse perspective. Bern: Peter Lang.
- Clark, K., Bamberg, B., Flachmann, K., Frodesen, J., Harrington, M., Marchand, L., Rothman, D. & Warriner, A. 2002. Academic literacy: a statement of competencies expected of students entering california's public colleges and universities.
<http://www.csupomona.edu/~uwc/academic.htm> Date of access: Apr. 2007.
- Coates, J. 1995. The negotiation of coherence in face-to-face interaction: some examples from the extreme bounds. (In Gernsbacher, M.A. & Givón, T. eds. Coherence in spontaneous text. Amsterdam: John Benjamins. p. 41-58).
- Cohen, L. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6th ed. New York: Routledge.
- Conrad, S. 2002. Corpus linguistics approaches for discourse analysis. *Annual review of Applied linguistics*. 22: 75-95.
- Coyle, D. 2007. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The international journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5): 543-563.
- Craswell, G. & Poore, M. 2012. Writing for academic success. 2nd ed. Los Angeles: Sage.
- Crene, P. & Lea, M.R. 2003. Writing at university: a guide for students. 2nd ed. Philadelphia: Open University.

- Creswell, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles: Sage.
- Crismore, A., Markannen, R. & Steffensen, M.S. 1993. Metadiscourse in persuasive writing. *Written communication*, 10(1):39-71.
- De Beaugrande, R. 1991. Linguistic theory: the discourse of fundamental works. London: Longman.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W.U. 1981. Introduction to text linguistics. London: Longman.
- De Jong, J. 2010. Handboek academisch schrijven: in stappen naar een essay, paper of scriptie. Bussum: Continho.
- De Kadt, E. 2000. English language proficiency in South Africa at the turn of the millennium. *South African linguistics and applied language studies*, 18:25-32.
- De Vries, A. 2007. Ken tog net jou taalmaniere. *Rapport perspektief*: 3, 21 Jan.
- De Wachter, L. & Van Soom, C. 2008. Academisch schrijven: een praktische gids. Leuven: Acco.
- Degand, L. & Sanders, T. 2002. The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 15:739-757.
- Du Plessis, W. & Bosch, B. 1999. 'n Sinchroniese beskouing van diskoerslinguistiek. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir taalkunde*, 17(1):16-36.
- Du Preez, E. 2009. Metafoor in die vertaalde mediadiskoers oor aandele en markte in *Finweek*. Bloemfontein: UV. (Proefskrif – DPhil).
- Du Toit, P. & Smith-Müller, W. 2003. Stylboek: riglyne vir paslik skryf. Pretoria: Van Schaik.
- Duffin, K. 1989. Lecture 1: reason and argument.
http://www.sfu.ca/~etiffany/teaching/phil120/reason_and_argument.html Date of access: 11 May 2007.

- Emig, J. 1971. The composing processes of twelfth graders. Urbana, IL: National council of teachers of English.
- Emig, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28(2):122-128.
- English, B. 2001. You're doing an MBA. But can you write? *Weekly mail and guardian*: 5, 8 Feb.
- Enkvist, N.E. 1990. Seven problems in the study of coherence and interpretability. (In Connor, U. & Johns, A.M. eds. *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Alexandria: TESOL. p. 9-28).
- Esterhuizen, A. 2001. The impact of a master's programme in education on students' writing proficiency. Johannesburg: RAU. (Thesis – DEd).
- Evensen, L. 1996. The hidden curriculum of technology for academic writing: towards a research agenda (In Ventola, E & Mauranen, A. eds. *Academic writing: intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins. p. 90-111).
- Fabb, N. 2007. The teaching of stylistics. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2775> Date of access: 19 Feb. 2008.
- Faber, B. 2008. Writing and social change (In Bazerman, C. ed. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. London: Lawrence Erlbaum. p. 269-280).
- Fick, M. & Swanepoel, C.J. 2010. Afrikaanse lettergreepverdelingspatrone. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 29(2):48-65.
- Firbas, J. 1992. Functional sentence perspective in written and spoken communication. Cambridge: Cambridge University.
- Firth, J. 1957. Papers in linguistics: 1934 -1951. London: Oxford University.
- Firth, J. 1968. A synopsis of linguistic theory. (In Palmer, F. ed. *Selected papers of J.R. Firth* 1952-59. London: Longman. p. 168-205).
- Foucault, M. 1972. The archaeology of knowledge. Uit Frans vertaal deur A.M. Sheridan Smith. London: Tavistock.

- Foucault, M. 1980. Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977. Uit Frans vertaal deur Colin Gordon, Leo Marshall, John Mepham & Kate Soper. Brighton: Harvester.
- Fouché, I. 2009. Improving the academic literacy levels of first-year natural sciences students by means of an academic literacy intervention. Pretoria: UP. (Dissertation – MA).
- Fourie, M. 2009. Foreword (*In* Leibowitz, B., van der Merwe, A. & van Schalkwyk, S. eds. Focus on first-year success: perspectives emerging from South Africa and beyond. Stellenbosch: African Sun. p. 1-2).
- Freedman, S.W. ed. 1987. Research in writing: past, present, and future. Centre for the study of writing. Berkeley: University of California.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007. Language testing and assessment. an advanced resource book. New York: Routledge.
- Fulkerson, R. 1996. Teaching the argument in writing. Illinois: National council of teachers of English.
- Ganobscik-Williams, L. 2004. A report on teaching of academic writing in UK higher education. Unpublished research project. Warwick: University of Warwick.
- Gao, L. 2012. Examining argumentative coherence in essays by undergraduate students of English as a foreign language in Mainland China and their English speaking peers in the United States. Miami: Florida International University. (Thesis – DPhil).
- Gee, J.P. 1986. Orality and literacy: from the savage mind tot ways with words. *TESOL quaterly*, 20(4):719-746.
- Gee, J.P. 1989. What is literacy? *Journal of education*, 171(1):18-25.
- Gee, J.P. 1990. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. London: Falmer Press.
- Gee, J.P. 2003. Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. *Assessment in education*, 10(1):27-46.

- Geiser, S. & Studley, R. 2001. UC and SAT: predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT 11 at the University of California. Oakland, CA: University of California.
- Geldenhuys, J. 2003. Hoe skryf môre se skrywers vandag? *Tydskrif vir letterkunde*, 40:109-120.
- Giridharan, B. 2012. Identifying gaps in academic writing of ESL students. *US-China Education review*, 2(6):578-587.
- Givón, T. 2005. Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication. Amsterdam: John Benjamins.
- Gough, D. 2000. Discourse and students' experience of higher education. (In Leibowitz, B. & Mohamed, Y. eds. Routes to writing in Southern Africa. Cape Town: Silk Road International. p.43-58).
- Grabe, W. & Kaplan, B. 1996. Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective. New York: Longman.
- Graff, G. & Birkenstein, C. 2010. They say I say. The moves that matter in academic writing. 2nd ed. New York: W.W. Norton & Company.
- Granger, S. 1998. Learner English on computer. London: Longman.
- Granger, S. 2002. A Bird's-eyeview of learner corpus research (In Granger, S; Hung, J & Petch-Tyson, S. eds. Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching. Amsterdam: John Benjamins. p. 3-33).
- Granger, S. 2003. The international corpus of learner English: a new resource for foreign language learning and teaching second language acquisition research. *TESOL quarterly*, 37(3):538-546.
- Greyling, A. 2014. Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit. (Verhandeling – MA).
- Gries, S.T.H. 2009. Quantitative corpuslinguistics with R.: a practical introduction. New York: Routledge.

- Guitierrez, K.D. 1995. Unpackaging academic discourse. *Discourse processes*, 19:21-37.
- Halliday, M.A.K. 1978. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. Cohesion in English. London: Longman.
- Hamilton, M. & Pitt, K. 2009. Creativity in academic writing. Escaping from the straitjacket of genre? (In Carter, A., Lillis, T. & Parkin, S. eds. *Why writing matters: issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins. p. 61-79).
- Hammann, L. 2005. Self-regulation in academic writing tasks. *International journal of teaching and learning in higher education*, 17(1):15-26.
- Harran, M. 2006. A critical ethnographic study report writing as a literacy practice by automotive engineers. Grahamstown: Rhodes University. (Thesis – DPhil).
- Haswell, R.H. 2008. Teaching of writing in higher education. (In Bazerman, C. ed. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. London: Lawrence Erlbaum. p. 331-346).
- HAT: handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 2005. 5de uitg. Kaapstad: Pearson.
- Hattingh, K. 2009. The validation of a rating scale for the assessment of compositions in ESL. Potchefstroom: NWU. (Thesis – DPhil).
- Hayes, J.R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. (In Levy, C.M. & Ransdell, S., eds. *The science of writing*. Hillsdal, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 1-27).
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. 1980. Identifying the organization of writing processes. (In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. eds. *Cognitive process in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 31-50).
- Henderson, R. & Hirst, E. 2007. Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*, 6(2):25-38.
- Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. 2005. Finding your way in academic writing. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

- Henning, J.G. 2006. Linking adverbials in first, second and foreign language English student writing corpora. Potchefstroom: NWU. (Dissertation - MA).
- Henrico, A. 2010. 'n Onderrigmodel vir die ontwikkeling van onderwysstudente in besigheidstudies se hoërde kognitiewe vaardighede. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).
- Henrico, A. s.a. Werkswinkel: leer en onderrig (onderrigstrategieë). Potchefstroom: Akademiese steundienste, NWU.
- Hidi, S. & Boscolo, P. 2006. Motivation and writing. (*In* MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. eds. Handbook of writing research. New York: Guilford. p. 144-157).
- Hillocks, G. 2008. Writing in secondary schools. (*In* Bazerman, C. ed. Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. London: Lawrence Erlbaum. p. 311-329).
- Hinkel, E. 2004. Teaching academic ESL writing. Practical techniques in vocabulary and grammar. London: Routledge.
- Ho, V. L. 2011. Non-native argumentative writing by Vietnamese learners of English: a contrastive study. Washington, DC: Georgetown University. (Thesis – D. Phil).
- Hood, S. 2004. Appraising research: taking a stance in academic writing. Sydney: University of Sydney. (Thesis – D. Phil).
- Houser, J. & Bokovoy, J. 2006. Clinical research in practice: a guide for the bedside scientist. Boston: Jones & Bartlett.
- Hubbard, E.H. 1989. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. Pretoria: UNISA. (Thesis – D.Litt. et Phil).
- Hunston, S. 2002. Corpora in applied linguistics. Cambridge: Cambridge University.
- Hyland, K. 1997. Persuasion and context: the pragmatics of academic discourse. *Journal of pragmatics*, 30:437-455.
- Hyland, K. 1998. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of pragmatics*, 30:437-455.

- Hyland, K. 1999. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. (In Candlin, C.N & Hyland, K. eds. *Writing: texts, processes and practices*. New York: Longman. p. 99-121).
- Hyland, K. 2002a. *Teaching and researching writing*. London: Pearson.
- Hyland, K. 2002b. Genre: language, context, and literacy. *Annual review of applied linguistics*, 22:113-135.
- Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of second language writing*, 12:17-19.
- Hyland, K. 2004. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of second language writing*, 13:133-151.
- Hyland, K. 2005. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2):173-192.
- Hyland, K. 2006. *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Hyland, K. 2007. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16:148-164.
- Hyland, K. 2008. Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian journal of English language teaching*, 4(2):91-110.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. 2002. EAP: issues and directions. *Journal of English for academic purposes*, 1:1-12.
- Hyland, K. 2009. *Academic discourse*. London: Continuum.
- Hymes, D.H. 1979. On communicative competence. (In Brumfit, C.J. & Johnsons, K. eds. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University. p. 5-26).
- Hyon, S. 1996. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL quarterly*, 30(4):693-722.

- Işbilir, E. 2010. Investigating pre-service science teachers' quality of written argumentations about socio-scientific issues in relation to epistemic beliefs and argumentativeness. Ankara: Middle East Technical University. (Dissertation – MSc).
- Izadpanah, S. 2010. A study on task-based language teaching: from theory to practice. *US-China foreign language*, 8(3):47-56.
- Jansen van Vuuren, M. 2007. Die internet as platform vir 'n Afrikaanse spraakgemeenskap en 'n nuwe variëteit: 'n korpuslinguistiese ondersoek. Vanderbijlpark: NWU. (Proefskrif - PhD).
- Johl, R. 2002. Akademiese geletterdheid: van studievaardigheid tot kritiese geletterdheid. *Journal of language teaching*, 36(1&2):41-60.
- Johns, A.M. 1986. Coherence and academic writing: some definitions and suggestions for teaching. Teachers of English to speakers of other languages. *TESOL Quaterly*, 20(2):247-265.
- Johns, A.M. 1997. Text, role and context: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. 1999. Students writing in university: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, J. 2004. Learning to write in the disciplines: the application of systemic functional linguistic theory to the teaching and research of student writing. (In Ravelli, L.J. & Ellis, R.A. eds. *Analysing academic writing: contextualised frameworks*. London: Continuum. p. 254-273).
- Jordaan, A. 2014. Die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstudente. Vanderbijlpark: NWU. (Verhandeling – MA).
- Kamalski, J., Sanders, T. & Lentz, L. 2008. Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive text: sorting things out. *Discourse processes*, 45:323-345.
- Kelder, R. 1996. Rethinking literacy studies: from the past to the present. <http://www.litercyonline.org> Date of access: 16 Sep. 2011.

- Kell, M. & Kell, P. 2014. Literacy and language in East Asia: shifting meanings, values and approaches. Dordrecht: Springer.
- Kelley, M.J. 2008. The impact of weblogs on the affective states and academic writing of L2 undergraduates. Charlottesville: University of Virginia. (Thesis – DPhil).
- Kereni, I. 2004. Developing academic writing at the National University of Rwanda: a case study of first year economics and management. Cape Town: UWC. (Dissertation – MA).
- Kern, R. 2000. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University.
- Knoch, U. 2009. Diagnostic writing assessment. The development and validation of a rating scale. Frankfurt: Peter Lang.
- Krhutová, M. 2009. Cohesion and coherence in written text for professional and academic purposes. (In Dontcheva-Navratilova, O. & Povolná, R. eds. Coherence and cohesion in spoken and written discourse. Newcastle, UK: Cambridge Scholars. p. 154-166).
- Kroll, B. 1993. Second language writing: research insights for the classroom. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University.
- Kruger, S.J., Smit, E. & Le Roux, W.L. 1996. Basiese sielkunde vir menslike hulpbronpraktisyne. Kenwyn: Juta.
- Laufer, B. & Waldman, T. 2011. Verb-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners' English. *Language learning*, 61(2):647-672.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education. *Studies in higher education*, 23(2):157-172.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 2006. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, 45(4):368-377.
- Lee, D.Y.W. 2001. Genres, registers, text types, domains, and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language learning & technology*, 5(3):37-72.
- Lee, I. 1998. Enhancing ESL students' awareness of coherence-creating mechanisms in writing. *TESL Canada journal*, 15(2):36-49.

- Lee, I. 2002. Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of second language writing*, 11:135-159.
- Leech, G. 1992. Corpora and theories of linguistic performance. (In Svartvik, J. ed. *Directions in corpus linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 105-122).
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2010. *Practical research: planning and design*. 9th ed. Boston: Pearson.
- Lefera, L. 2010. Education system failing the country.
<http://www.news24.com/MyNews24/YourStory/Education-system-failing-the-country-20101022>
 Date of access: 14 Nov. 2013.
- Léon, J. 2005. Claimed and unclaimed sources of corpus linguistics. *Henry sweet society bulletin*, 44: 36-40.
- Lillis, T. 2003. Student writing as “academic literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3):192-207.
- Lillis, T. & Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1):5-32.
- 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.
- Lourens, A. 2004. Wetenskaplike skryfvaardighede: riglyne vir die skryf van tesse en proefskrifte. Stellenbosch: African Sun.
- Louw, H. 2006. Standardising written feedback on L2 student writing. Potchefstroom: NWU. (Dissertation – MA).
- Malcolm, I.G. 1999. Writing as an intercultural process. (In Candlin, C.N & Hyland, K. eds. *Writing: texts, processes and practices*. New York: Longman. p. 122-141).
- Mali-Jali, N. 2007. A genre-based approach to writing across the curriculum in isiXhosa in the Cape peninsula schools. Stellenbosch: US. (Thesis – PhD).
- Marais, E.N. 1990. Winternag. (In Opperman, D. J. red. *Groot verseboek*. Kaapstad: Tafelberg. p. 27).

- Maree, J.G. & Louw, C.J. 2007. Die aard, doel en effektiwiteit van assessering in tersiêre wiskunde aan die Tshwane Universiteit van Tegnologie. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 26(4):279-297.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2010. Sampling. (*In* Maree, K. *ed.* First steps in research. 5th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 172-180).
- Maree, K. & Pietersen, J. 2010. Surveys and the use of questionnaires. (*In* Maree, K. *ed.* First steps in research. 5th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 155-170).
- Maree, K. & Pietersen, J. 2010. The quantitative research process. (*In* Maree, K. *ed.* First steps in research. 5th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 144-153).
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2010. Planning a research proposal. (*In* Maree, K. *ed.* First steps in research. 5th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 23-45).
- Martyńska, M. 2004. Do English language learners know collocations? *Investigationes linguisticae* (XI): 1-12.
- McCutchen, D. 2006. Cognitive factors in the development of children's writing. (*In* MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. *eds.* Handbook of writing research. New York: Guilford. p. 115-130).
- McCutchen, D., Teske, P. & Bankston, C. 2008. Writing and cognition: implication of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. (*In* Bazerman, C. *ed.* Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. London: Lawrence Erlbaum. p. 451-470).
- McEnery, T & Hardie, A. 2012. Corpus linguistics. Cambridge: Cambridge University.
- McEnery, T. & Wilson, A. 2001. Corpus linguistics. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University.
- McEnery, T., Xiao, R. & Tono, Y. 2006. Corpus-based language studies. London: Routledge.
- McKinney, S. 2008. CSU learning skills: your link to success.
<http://www.csu.au/division/studserv/learning/> Date of access: 5 Jul. 2014.
- McNamara, D.S., Crossley, S.A. & McCarthy, P.M. 2010. Linguistic features of writing quality. *Written communication*, 27(1):57-86.

- Messerschmidt, J.J.E. & Messerschmidt, H.J. 2011. Voorwaardelike konstruksies met *indien* soos gebruik in wetenskaplike tydskrifte (Deel 1: baie konstruksies). *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 51(2):124-141.
- Miller, C.R. 1997. Mark my words, part 2: students. *South African journal of higher education*, 11(1):11-18.
- Miller, C.R. & Charney, D. 2008. Persuasion, audience, and argument. (In Bazerman, C. ed. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: Lawrence Erlbaum. p. 583-598).
- Mills, S. 1997. *Discourse: the new critical idiom*. London: Routledge.
- Mills, S. 2004. *Discourse: the new critical idiom*. 2nd ed. London: Routledge.
- Mitchell, J. 1999. Guiding students to develop academic writing skills. *Tydskrif vir taalonderrig*, 33(2):117-119.
- Momberg, E. 2006. SMS usage improves brevity but harms writing skills. *Sunday Independent*: 5, 12 Nov.
- Moreno, A.I. 2006. Bridging the gap between coherence and cohesion: which cohesive devices are really textual? (In Carretero, M., Downing, L.H., Lavid, J., Martinez Caro, E., Neff, J, Pérez de Ayala, S. & Sánchez-Pardo, E. eds. *A pleasure of life in words. a festchrift for Angela Downing*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. p. 673-708).
- Motta-Roth, D. 2009. The role of context in academic text production and writing pedagogy. (In Bazerman, C., Bonini, A. & Figueiredo, D. eds. *Genre in a changing world*. Fort Collins: WAC Clearinghouse. p. 317-336).
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's & doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Muller, P. 2001. Tukies, 'kaan nie. Spêl nie' (sic). *Die Burger*: 11, 4 Mei.
- Murray, R. & Moore, S. 2006. *The handbook of academic writing: a fresh approach*. Glasgow: Bell & Bain.
- Naidoo, N. & Tshivhase, A. 2003. Mentored academic writing for higher education in South Africa. *South African journal of higher education*, 17(3):226-237.

- Naudé, L., Jansen, V., Greyling, W. & Esterhuyse, K. 2011. Die rol van taalvaardigheid in die verband tussen matriek- en universiteitprestasie van swart eerstejaarstudente. *Tydskrif vir taalonderrig*, 45(1):116-130.
- Nelson, N. 2008. The reading-writing nexus in discourse research. (In Bazerman, C. ed. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. London: Lawrence Erlbaum. p. 435-450).
- NTCE. 2008. Writing now: a policy research brief. National council of teachers of English. <http://www.ccte.org> Date of access: 12 Feb. 2011.
- Nunan, D. 2014. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University.
- Nystrand, M. 2006. The social and historical context for writing research. (In MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. eds. *Handbook of writing research*. New York: Guilford. p. 11-27).
- Oelofse, L. 2005. UP se eerstejaars “lees en skryf nie te waffers”. *Rapport*: 12, 30 Jan.
- Olivier, L. & Olivier, J. 2012. (Her-)stelwerk: skoolopstelle as voorbereiding vir akademiese geletterdheid op universiteitsvlak. *Tydskrif vir taalonderrig*, 46(1):30-44.
- Olson, D.R. 2008. History of schools and writing. (In Bazerman, C. ed. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. London: Lawrence Erlbaum. p. 283-292).
- Ong, W.J. 1979. Literacy and orality in our times. <http://www.jstor.org/stable/25595303> Date of access: 10 May 2011.
- Ong, W.J. 1982. Orality and literacy. New York: Methuen.
- Orr, M.H. 1995. Teaching writing at university: an academic literacy programme. *South African journal of higher education*, 9(2):189-197.
- Otto, A.N. 1998. Die onderrig van kollokasies aan niemoedertaalsprekers binne die Suid-Afrikaanse tersiêre konteks. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir taalkunde*, 16(35):99-112.
- Paltridge, B. 2006. Discourse analysis. London: Continuum.
- Pander Maat, H. 2002. Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt. Bussum: Coutinho.

Patricio, E.M. 1993. Cohesion and coherence in std.10 English second language compositions of black pupils: an analysis. Potchefstroom: PU vir CHO. (Dissertation – MA).

Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. California: Sage.

Paxton, M. 1995. Tutor responses to writing. *South African journal of education*, 9(1):189-198.

Perry, F.R. 2011. Research in applied linguistics. becoming a discerning consumer. 2nd ed. New York: Routledge.

Picard, M.Y. 2006. Academic literacy right from the start? A critical realist study of the way university literacy is constructed at a gulf university. Grahamstown: Rhodes University. (Thesis – D. Phil).

Pienaar, M. 2009. Die leesbaarheid van akademiese tekste: 'n tekslinguistiese ondersoek. Vanderbijlpark: NWU. (Verhandeling – MA).

Ponelis, F.A. 1979. Afrikaanse sintaksis. Pretoria: Van Schaik.

Pretorius, C. 2005. Die lekker SMS-taal. Millenniumkinders flankeer, skinder met hul duim. *Beeld*: 6, 16 Apr.

Prince, R. & Archer, A. 2008. A New literacies approach to academic numeracy practices in higher education. *Literacy & numeracy studies*, 16(1):63-75.

Prior, P.A. & Lunsford, K.J. 2008. History of reflection, theory, and research on writing. (*In* Bazerman, C. ed. Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. London: Lawrence Erlbaum. p. 81-96).

Pritchard, R.J. & Honeycutt, R.L. 2006. The process approach to writing instruction. (*In* MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. eds. Handbook of writing research. New York: Guilford. p. 275-290).

Qin, J. & Karabacak, E. 2010. The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38:444-456.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. 1985. A comprehensive grammar of the English language. Harlow: Pearson.

- Rademeyer, A. 2002. Jonges se swak taalvaardigheid vererger. *Beeld*: 3, 6 Apr.
- Ravelli, L.J. & Ellis, R.A. 2004. *Analysing academic writing: contextualized frameworks*. London: Continuum.
- Renkema, J. 2004. *Introduction to discourse studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Renkema, J. 2009. A multiple invitation to discourse studies. (*In Renkema, J. ed. Discourse, of course: an overview of research in discourse studies*. Amsterdam: John Benjamins. p. 1-14).
- Retief, F. 2010. Alzheimer se siekte. <http://docfrancois.wordpress.com/2010/02/01/alzheimer-se-siekte/> Datum van gebruik: 22 Sep. 2011.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University.
- Rocci, A. 2009. Doing discourse analysis with possible worlds. (*In Renkema, J. ed. Discourse, of course: an overview of research in discourse studies*. Amsterdam: John Benjamins. p. 15-35).
- Römer, U. 2006. Where the computer meets language, literature and pedagogy: corpus analysis in English studies. (*In Gerbig, A. & Müller-Wood. eds. How globalization affects the teaching of English: studying culture through texts*. Lampeter: E. Mellen. p. 81-109).
- Roos, D. 2009. 'n Ondersoek na Afrikaanse vertaalkenmerke in 'n korpus koerantberigte. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling - MPhil).
- SA. 2006. **kyk** South Africa.
- SA. 2011a. **kyk** Suid-Afrika.
- SA. 2011b. **kyk** Suid-Afrika.
- SA. 2011c. **kyk** South Africa.
- SA. 2011d. **kyk** South Africa.
- SA. 2011e. **kyk** Suid-Afrika.

Salih, S.M. 2008. Functional sentence perspective and communicative dynamism. *AL-faith journal*, 37: 30-43.

Sampson, V.D. & Clark, D.B. 2006. Assessment of argument in science education: a critical review of the literature. *International society of the learning sciences*: 655-661.

Sampson, V.D. & Clark, D.B. 2008. Assessment of the ways students generate arguments in science education: current perspectives and recommendations for future directions. www.interscience.wiley.com Date of access: 16 Nov. 2011.

Sanders, T.J.M. & Noordman, L.G.M. 2000. The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse processes*, 29(1):37-60.

Sanders, T.J.M. & Pander Maat, H. 2006. Cohesion and coherence: linguistic approaches. (*In Encyclopedia of language and linguistics*, 2:591-595).

Santos, J.R.A. 1999. Cronbach's alpha: a tool for assessing the reliability of scales. <http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.php> Date of access: 23 Jul. 2014.

Sawyer, R.K. 2002. A discourse on discourse: an archaeological history of an intellectual concept. *Cultural studies*, 16(3):433-456.

Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H.E., eds. 2001. The handbook of discourse analysis. Malden: Blackwell.

Schleppegrell, M.J. 2008. Grammar, the sentence, and traditions of linguistic analysis. (*In Bazerman, C. ed. Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. London: Lawrence Erlbaum. p. 549-564*).

Schultz, K. 2006. Qualitative research on writing. (*In MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. eds. Handbook of writing research. New York: Guilford. p. 357-373*).

Schwarz, M. 2001. Establishing coherence in text. Conceptual continuity and text-world models. *Logos and language*, 2(1):15-23.

SIL International. 1999. What are writing skills? <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossaryofliteracyterms/wha> Date of access: 14 May 2010.

- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. 2006. Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom. *International journal of science education*, 28(2-3):235-260.
- Simpson-Vlach, R.C. & Leicher, S. 2006. The MICASE handbook: a resource for users of the Michigan corpus of academic spoken English. Ann Arbor: University of Michigan.
- Skillen, J. 2006. Teaching academic writing from the “centre” in Australian Universities. (In Ganobcsik-Williams, L. ed. Teaching academic writing in UK higher education. Basingstoke: Palgrave MacMillan. p. 140-153).
- South Africa. Department of Education. 2006. The higher education qualifications framework. Pretoria: Government printer.
- South Africa. Department of Education. 2011c. National curriculum and assessment policy statement: grade 7-9 English first additional language. Pretoria: Government printer.
- South Africa. Department of Education. 2011d. National curriculum and assessment policy statement: grade 10-12 English home language. Pretoria: Government printer.
- South Africa. Ministry of education. 2006. The higher education qualification framework. Pretoria: Government gazette.
- Spooren, W. & Sanders, T. 2008. The acquisition order of coherence relations: on cognitive complexity in discourse. *Journal of pragmatics*, 40:2003-2026.
- Steiner, G. 1978. On difficulty and other essays. Melbourne: Oxford.
- Street, B. ed. 1993. Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2011a. Nasionale kurrikulumverklaring: graad 7-9 (algemeen): tale. Afrikaans huistaal. Pretoria: Staatsdrukker.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2011b. Nasionale kurrikulumverklaring: graad 10-12 (algemeen): tale. Afrikaans huistaal. Pretoria: Staatsdrukker.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2011e. Nasionale kurrikulum- en assesseringsbeleidverklaring: graad 10-12 Verbruikerstudies. Pretoria: Staatsdrukker.

- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University.
- Swetnam, D. 2009. *Writing your dissertation. The bestselling guide to planning, preparing and presenting first-class work*. 3rd ed. Trowbridge: Cromwell.
- Taboada, M. 2006. Discourse markers as signal (or not) of rhetorical relations. *Journal of pragmatics*, 38:567-592.
- Taboada, M.T. 2004. *Building coherence and cohesion: task-oriented dialogue in English and Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tagg, C. 2009. *A corpus linguistics study of sms text messaging*. Birmingham: University of Birmingham.
- Tanskanen, S. 2006. *Collaborating towards coherence: lexical cohesion in English discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tardy, C.M. & Swales, J.M. 2008. Form, text organization, genre, coherence, and cohesion. (In MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. eds. *Handbook of writing research*. New York: Guilford. p. 83-95).
- Terblanche, E.D. 2011. *Modelling narrativity in East African English*. Vanderbijlpark: NWU. (Verhandeling – MA.)
- Terblanche, L. 2009. A comparative study of nominalisation in L1 and L2 writing and speech. *South African linguistics and applied language studies*, 27(1):39-52.
- Teubert, W. 2005. "My version of corpus linguistics." *International journal of corpus linguistics*, 10(1):1-13.
- Teubert, W. & Čermáková, A. 2007. *Corpus linguistics: a short introduction*. London: Continuum.
- Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tolchinsky, L. 2006. The emergence of writing. (In MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. eds. *Handbook of writing research*. New York: Guilford. p. 83-95).

- Tomlinson, B. 1998. Introduction. (*In Tomlinson, B. ed. Materials development in language teaching. Cambridge:Cambridge University. p. 1-24).*
- Tomlinson, B. 2003. Developing principled frameworks for material development. (*In Tomlinson, B. ed. Developing materials for language teaching. London: Continuum. p. 107-129).*
- Tomlinson, B. 2003. Humanizing the coursebook. (*In Tomlinson, B. ed. Developing materials for language teaching. London: Continuum. p. 162-173).*
- Tomlinson, B. 2003. Introduction: are materials developing? (*In Tomlinson, B. ed. Developing materials for language teaching. London: Continuum. p. 1-11).*
- Tomlinson, B. 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45(2):143-179.
- Toulmin, S. 1958. The uses of argument. Cambridge: Cambridge University.
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. 1984. An introduction to reasoning. 2nd ed. New York: Macmillan.
- Townsend, R. 2010. The national curriculum statement on writing practice design for grades 11 and 12: implications for academic writing in higher education. Port Elizabeth: NMMU. (Dissertation – MA).
- Tshotsho, B.P. 2006. An investigation into English second language academic writing strategies for black learners at the Eastern Cape Technikon. Cape Town: UWC. (Thesis – DPhil).
- Turner, J. 1999. Academic literacy and the discourse of transparency. (*In Jones, C., Turner, J. & Street, B. eds. Students writing in the university. Amsterdam: John Benjamins. p. 149-160).*
- Twalo, T. 2008. The enhancement of student performance at Fort Hare University through the language and writing advancement program. *Journal for language teaching*, 42(1):137-150.
- Van de Poel, K & Gasiorek, J. 2007. All write. An introduction to writing in an academic context. Leuven: Acco.

- Van de Poel, K. 2006. *Scribende. Academic writing for students of English*. Leuven: Acco.
- Van de Poel, K. & Gasiorek, J. 2012a. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. *Journal of English for academic purposes*, 11:294-303.
- Van de Poel, K. & Gasiorek, J. 2012b. Academic acculturation: The case of writing in an EFL teaching and learning environment. *Journal for language teaching*, 46(2):58-72.
- Van de Poel, K., Carstens, W.A.M. & Linnegar, J. 2012. *Text editing: a handbook for students and practitioners*. Antwerp: UPA University.
- Van den Berg, M.E.S. 2005. *Critical reasoning and the art of argumentation*. Pretoria: UNISA.
- Van der Walt, J.L. red. 2013. *Gevorderde vaardighede in akademiese geletterdheid*. 3de uitg. Potchefstroom: Platinum.
- Van Dyk, T. & Weideman, A. 2004. Switching constructs: on the selection of an appropriate blueprint for academic literacy assessment. *Journal for language teaching*, 38(1):1-12.
- Van Dyk, T., Van Dyk, L., Blanckenberg H.C. & Blanckenberg, J. 2007. Van bevreemdende diskoers tot toegangsportaal: e-leer as aanvulling tot 'n akademiese geletterdhedskursus. *Ensovoort*, 11(2):154-172.
- Van Dyk, T., Zybrands, H., Cillié, K. & Coetzee, M. 2009. On being reflective practitioners: the evaluation of a writing module for first-year students in the health sciences. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3):333-344.
- Van Eemeren, F.H. & Garssen, B. 2009. Analysis and evaluation of argumentative discourse. (In Renkema, J. ed. *Discourse, of course: an overview of research in discourse studies*. Amsterdam: John Benjamins. p. 171-184).
- Van Eemeren, F.H., Houtlosser, P. & Snoeck Henkemans, A.F. 2007. *Argumentative indicators in discourse: a pragma-dialectical study*. Dordrecht: Springer.
- Van Houte, S. 2008. *Basis educatie in het spanningsveld tussen dialogaal leren en kwalificerend leren. Wat is "goed" methodisch handelen binnen lees- en schrijfpraktijken voor laaggeletterden in Vlaanderen*. Gent: Universiteit Gent. (Verhandeling - MA).

- Van Loon, J., Thüss, A., Schmidt, N. & Haines, K. 2011. Academic writing in English: a process-based approach. Bussum: Coutinho.
- Van Rooy, B. 2013. Die verval van studente se taalvermoë [e-pos]. 8 Aug. 2013.
- Van Rooy, B. & Esterhuizen, I. 2011. Die gebruik van konjunksiemerkers by nagraadse studente en gepubliseerde navorsing oor Afrikaanse taal- en letterkunde. *Tydskrif vir taalonderrig*, 46(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 Wyk, A. 2002. A university bridging course focusing on academic reading and writing skills. *Journal of language teaching*, 36(34):220-232.
- Veerman, A., Andriessen, J & Kanselaar, G. 2002. Collaborative argumentation in academic education. *Instructional science*, 30:155-186.
- Veldsman, G.C. 2011. 'n Evaluasie van 'n geletterdheidsondersteuningsprogram vir die intermediêre fase. Stellenbosch: US. (Verhandeling – MED).
- Ventola, E. 1996. Packing and unpacking of information in academic texts. (In Ventola, E. & Mauranen, A. eds. Academic writing: intercultural and textual issues. Amsterdam: John Benjamins. p. 153-194).
- Verdonik, D. 2010. Between understanding and misunderstanding. *Journal of pragmatics*, 42:1364-1379.
- Versluis, J. 2005. Studente se taalvermoë kwel. *Volksblad*: 2, 13 Aug.
- Viete, R. & Le Ha, P. 2007. The growth of voice: expanding possibilities for representing self in research writing. *English teaching: practice and critique*, 6(2):39-57.
- Vygotsky, L. 1989. Thought and language. (In Kozulin, A., ed. Thought and language. Cambridge: MIT. p. 1-287).
- Wales, K. 1989. A dictionary of stylistics. New York: Longman.

- Wang, H & Sui, D. 2006. Measuring coherence in chinese EFL major's writing through LSA (Latent Semantic Analysis). *The EFL Asian journal*, 11(6):1-24.
- Wang, S. 2009. Text types and dynamism of genres. (In Renkema, J. ed. Discourse, of course: an overview of research in discourse studies. Amsterdam: John Benjamins. p. 81-92).
- Watson-Todd, R., Khongput, S. & Darasawang, P. 2007. Coherence, cohesion and comments on students' academic essays. *Assessing writing*, 12:10-25.
- Weideman, A.J. 2003. Academic literacy. Prepare to learn. Pretoria: Van Schaik.
- Weideman, A.J. 2007. Academic literacy. Prepare to learn. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.
- Weideman, A.J. 2011. A framework for the study of linguistics. Pretoria: Van Schaik.
- Weigle, S.C. 2002. Assessing writing. Cambridge: Cambridge University.
- Weir, C.J. 2005. Language testing and validation: an evidence-based approach. Oxford: Palgrave Macmillan.
- White, E.M. 1993. Assessing higher-order thinking and communication skills in college graduates through writing. *The journal of general education*, 42(2):105-122.
- Widdowson, H.G. 1978. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University.
- Widdowson, H.G. 1980. Conceptual and communicative function in written discourse. *Applied linguistics*, 1(3):234-243.
- Willemse, H. 2001. Vrot met die taal. Studente skryf "glat, altheid, interrisante". *Beeld*: 8, 11 Sep.
- Williams, J.M. 1991. On the maturing of legal writers: two models of growth and development. *Journal of legal writing institute*, 1(1):1-33.
- Wissing, D. 2014. Die wals van Afrikaanse "a" met "l". *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 54(2):248-266.

- Wolhuter, C.C. 2002. 'n Histories-opvoedkundige rekonstruksie van die geletterdheid van die Suid-Afrikaanse bevolking: 'n eerste kartering. *South African journal of education*, 22(2):125-131.
- Woods, N. 2006. Describing discourse: a practical guide to discourse analysis. London: Hodder Arnold.
- Woodward-Kron, R. 2004 . "Discourse communities" and "writing apprenticeship": an investigation of these concepts in undergraduate education students' writing. *Journal of English for academic purposes*, 3:139-161.
- Wurr, A. 2002. Text-based measures of service-learning writing quality. *Reflections*, II(2):41-56.
- Xiao, R.Z. 2008. Theory-driven corpus research: using corpora to inform aspect theory. (In Lüdeling, A. & Kyto, M. eds. *Corpus linguistics: an international handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 987-1008).
- Zamel, V. 1982. Writing one's way into reading. *TESOL quarterly*, 26(3):436-485.
- Zhu, W. 2004. Faculty views on importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of second language writing*, 13(1):29-48.

BYLAAG A

Verfynde weergawe van Tabel 4.3

Kolom A Semantiese klassifikasie, beskrywing en strukturele gebruik van argumentatiewe konjunksiemerker.	Kolom B Funksionele kategorieë van die verskillende tipes argumentatiewe konjunksiemerker. Woorde wat met 'n asterisk (*) gemerk is, is woorde wat meer as een funksie kan vervul.	Kolom C Enkele voorbeelde uit die huidige studie se korpus van argumentatiewe tekste (Die voorbeeldsinne is direk uit die korpus onttrek, en geen aanpassings ten opsigte van woordorde, spelfoute, ens. is gemaak nie. Die navorser maak wel van vetdruk en/of onderstreping gebruik om die betrokke argumentatiewe konjunksiemerker aan te dui.)
1. Voorwaardelikheidsmerkers		
<i>Voorwaardelikheidsmerkers</i> word gebruik om die hipotetiese stand van bepaalde sake uit te druk. 'n Verband word gelê tussen 'n spesifieke situasie, en die skrywer se mening ten opsigte van wat wenslik is of nie-wenslik is in die betrokke situasie. Die een situasie word altyd afhanklik gestel van die ander situasie. Strukturele gebruik: <i>Voorwaardelikheidsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	alvorens anders* andersins as* behalwe as dan* in daardie geval in die geval* in geval van* in hierdie geval* indien met die dat	• Ons sal al die finansies en hulp moet bestee aan dinge wat ons in ons eie land kan verbeter voor ons probeer om ander lande te help, andersins raak dit 'n selfvernietigende proses. • 'n Chemiese of hormonale wanbalans in die brein kan veroorsaak dat jy altyd ongelukkig en hartseer voel. In hierdie geval sal 'n persoon medikasie moet neem om die probleem reg te stel. • Alle voedselpersele word voorsien van 'n geskiktheidsertifikaat, mits die persele aan sekere strukturele standaarde en higiëne voldoen. • Heelwat hospitale wyer pasiënte indien hulle nie dadelik 'n sekere bedrag kan neersit nie.

	met dien verstande mits op die voorwaarde dat op voorwaarde dat solank* tensy voordat* wanneer*	- Jy as persoon kan die skeiding tot op 'n punt hanteer en dan gaan jy ingee, tensy jy ware vriende of familie het wat jou kan bystaan. - Geen behandeling kan gegee word voordat alle magtigings ontvang is nie.
2. Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers		
<i>Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers</i> word gebruik om inligting te verskaf rakende die eienskappe en/of die toestand van die situasie of verskynsel onder bespreking. Hierdie merkers word ook gebruik om 'n verband te lê tussen die situasie en die bepaalde standpunt of standpunte wat die skrywer daarteenoor inneem of reeds ingeneem het. Strukturele gebruik: <i>Omstandigheid-/gesteldheidsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	gegewe* in ander opsigte in daardie opsig in die lig van in die omstandighede in die opsig in hierdie opsig na aanleiding van* onder daardie omstandighede onder die omstandighede onder hierdie omstandighede te wyte aan*	In die lig van die huidige situasie in Suid-Afrika se openbare gesondheidsektor, is dit deesdae byna onmoontlik om in 'n staatshospitaal dieselfde gehalte behandeling te ontvang as in 'n privaat hospitaal wat vir diegene met toegang tot 'n mediese fonds gereserveer is. - Ons as inwoners van Suid - Afrika moet net bietjie gaan sit en besef die rassisme en haat wat in ons land aangaan is te wyte aan swak besluite wat ons as wit regering in die verlede gemaak het. - Pogings om voedselveiligheid te verbeter is al vir 'n paar jaar aan die gang, maar 'n meer gedetermineerde poging word deesdae gemaak na aanleiding van insidente soos malbeessiekte, voëlgriep, dioxin-gekontamineerde voer, vermengde olyfolie en onlangs onaanvaarbare hoë vlakke van Cadmium in pynappels.

3. Begronning-/redegewende merkers		
<i>Begronning-/redegewende merkers</i> dien as basis vir die uiteindelijke gevolgtrekking waartoe die skrywer wil kom. Deur middel van begronning poog die skrywer om die leser te oortuig dat sy argument as waar aanvaar kan word. Daarom verskaf die skrywer op 'n eksplisiete wyse en op 'n deurlopende basis verskillende redes, relevante bewyse, voorbeelde, statistiek, aanhalings en uitsprake ter ondersteuning van sy standpunt of standpunte. Die skrywer ondersteun en versterk ook hierdie redes, bewyse, ens. deur daarop uit te brei en verder toe te lig aan die hand van bykomende inligting. Algemene aannames en sienings rakende die betrokke saak word ook verskaf ten einde bepaalde standpunte verder te ondersteun en te begrond. Begronning word ook gekenmerk deur die herformulering van sekere inligting wat vroeër in die argument ter sprake was ter wille van duidelikheid en noukeurigheid. Strukturele gebruik: Alhoewel <i>begronning-/redegewende merkers</i> in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument kan voorkom, kan nie alle <i>begronning-/redegewende merkers</i> in die slot van die argument gebruik word nie. Aangesien die slot die argument <i>tot 'n besliste einde voer</i> (Bothma & Cloete, 1963:20) is dit nie wenslik om nuwe inligting in die slot te plaas en dienoooreenkomstig gebruik te maak van voorbeelde, toevoeging en uitbreiding nie.	aan die hand van aangesien aanvullend addisioneel addisionele afgesien daarvan afgesien hiervan afgesien van ander voorbeelde anders genoem anders gestel as 'n reël as konkrete voorbeeld as toeligting as voorbeeld benewens* asook beweer bewys boonop bowendien buiten buitendien	• Noam (1998:80) beweer dat selfs fisiese geldnote sal verdwyn met die toenemende gebruik van elektroniese beursies (electronic wallets) en dat banke dalk deur die al meer kreatiewe gebruik van digitale tegnologie begin het om hul eie ondergang te bewerkstellig. • Suid-Afrikaanse studies bewys dat daar weer 'n daling in prys en verhoging in kwaliteit van aartappels sal kom, deur gebruik te maak van 'n goedkoper en meer effektiewe biologiese boerdery. • Vir talle dekades is Jan publiek slegs blootgestel aan gedrukte media byvoorbeeld boeke, koerante en tydskrifte. • In die keuse van mediese fonds deking is meeste mense deesdae meer en meer geneig om 'n hospitaalplan of siekteversekering produkte bo die volle omvattende mediese planne te kies. Die rede vir hierdie tendens is dat die hospitaal planne meer bekostigbaar as tradisionele mediese fonds planne is. • Dit is twee keer meer mense as wat daar in die totale bevolking van Haïti is. Dit beteken dus dat die aantal mense in Suid-Afrika wat onder die broodlyn lewe, die totale bevolking van Haïti oorskry. • Daar is mense wat die taal van engels bloot aanleer sodat kommunikasie beter kan verloop in werksomgewing of opvoedingsinstansies. Dit beteken nie die persoon is nie lojaal teenoor Afrikaans nie

	by wyse van illustrasie bygenoem bygesê bykomend byvoorbeeld (bv.) daardeur* daarom daaronder* derhalwe deurdat die rede dienoooreenkomstig dit beteken (nie) dit is tipies dit sluit in dit veronderstel dit wil sê dui aan ensovoorts (ens.) gewoonlik hierbenewens hierby hierby kom nog in ander woorde in die algemeen	• Depressie is 'n siekte wat 'n negatiewe invloed op alle aspekte van 'n persoon se lewe het, die negatiewe gevoel is nie iets wat die persoon kan voorhoed of voorkom nie daarom is dit nie 'n teken van menslike swakheid nie • Kenners meen dat dit belangrik is om bedag te wees op dit wat kan lei tot depressie. • Uitbranding word meestal gekenmerk deur verlaagte produktiewiteit en kreatiwiteit. • Ten slotte kan daar na aanduiding van die bewyse gelewer in die vorige paragrawe duidelik geformuleer word dat dit nie wesenlik is om 'n beduidende inkomste uit beleggings in eiendom te genereer nie met ander woorde dit is nie die beste beskikbare beleggingsopsie nie. • Uitbranding bestaan uit drie komponente naamlik, emosionele uitputting, depersonalisering en geringskatting. • Medikasie sluit in onder andere anti-depressante, monoamien inhibeers (MAOIs) en sertonien hibreers (SRIs). • Uitbranding is verwant aan stres, en stres is meerendeels 'n emosionele toestand, terwyl depressie oor die algemeen aanvaar word as 'n gemoedstoestand • Veral in jong kinders se lewens is dit belangrik dat ouers leiding gee sodat hulle nie dalk later antisosiale gedrag openbaar nie. • In hierdie opstel gaan ek bewys dattegnologie soos byvoorbeeld die internet, selfone en

	in die meeste gevalle in die reël kragtens meen/gemeen meestal meeste van die tyd meld dat met ander woorde met verwysing na 'n voorbeeld hiervan na aanleiding van* naamlik nog bewyse nog 'n voorbeeld nog voorbeelde normaalweg om een of ander rede om hierdie rede om 'n voorbeeld te noem om te illustreer omdat omrede onder andere onder meer oor die algemeen	videospeletjies bydra tot die toenemende antisosiale gedrag by mense. • Alle prosesserings en verpakkings tegnieke sowel as direkte en indirekte bymiddels word gereguleer om te verseker dat hulle risiko's nie hul voordele oorskry nie. • 'n Onlangse berig in die Keur tydskrif van 25 September 2009, staaf hoe benard die situasie is: mediese skuld het sedert Januarie 2009 met sowat 40% onder lede van mediese fondse toegeneem • Ter illustrasie kan 'n mens kyk na die sanger Steve Hofmeyr. Hy is eers met 'n geperforeerde dikderm in die hospitaal opgeneem en toe met diepaar-trombose - alles te danke aan te veel stres wat tot uitbranding gelei het. • Navorsing toon aan dat 50% van huishoudings met sowat R352,53 per maand per volwassene moet oorleef. 27% van huishoudings moet met sowat R193,77 per maand per volwassene oorleef. • Kinders lê heeldag voor die televisie en speel Playstation of Xbox. Hulle kom nie meer uit die huis uit nie, en word vetter by die dag. Hulle verkeer dus minder sosiaal omrede hulle oorgewig is en hul maats spot hul daaroor en dit is als te danke aan die moderne tegnologie. • Verder speel die misdaadsyfer van daardie gebied ook 'n rol. • Volgens die Wêreld Gesondheids Organisasie (WGO) is depressie 'n algemene sielkundige probleem wat gepaardgaan met 'n verlies aan

	sê/gesê sodat sodoende soos* staaf talle ander te wete ter beskrywing ter illustrasie ter ondersteuning ter verduideliking toon aan dat van mening* vele ander vele meer verder verdere bewyse hiervan volgens voorts want	belangstelling en plesier, 'n swak selfbeeld, skuldgevoelens, gesteurde slaappatrone en eetgewoontes, lae energievlakke en konsentrasieprobleme. • Ons kan nie sê dat alle mediese fondse geldmors is nie, want daar is verskillende soorte mediese fondse en hulle almal het verskillende voordele. Daarom moet verbruikers eers goed ingelig wees oor 'n mediese fonds voordat hulle enige kontrak onderteken
4. Skrywergesentreerde merkers		
<i>Skrywergesentreerde merkers</i> verwys eksplisiet na die skrywer self, en dui ook eksplisiet die instelling van die skrywer aan. Aangesien hierdie merkers die standpunte direk aan die skrywer koppel, impliseer dit ook dat die standpunte nie	ek my myns insiens	• Ek <u>voel dat</u> 'n staatshospitaal, ook dienste lewer net soos privaathospitale, maar 'n persoon maak die keuse waar hy of sy verpleeg wil word. • <u>Na my mening</u> sal elektroniese media nie

noodwendig algemeen geldig hoef te wees nie. Strukturele gebruik: <i>Skrywergesentreerde merkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	ons	heeltemal kan oorvat by gedrukte media nie want daar is nog te veel mense wat gedrukte media verkies en dit speel 'n groot rol veral by jong mense se ontwikkeling van leesvaardighede en ook in die samelewing in geheel. • Een ding is seker: ons kan <u>aflei</u> dat mediese fondse nie betroubaar is nie. Dit is dikwels uitermatig duur. Mediese fondse kom nie die beloftes na wat hulle so manhaftig deur die media aan ons belowe nie. Dus kan ons <u>sê</u> dat mediese fondse nie net gevaarlik is nie, maar ook 'n mors van kosbare geld.
5. Opeenvolgingsmerkers		
<i>Opeenvolgingsmerkers</i> staan ook bekend as sekwensiële merkers. Hierdie merkers word gebruik om 'n vooruitskouing te gee, om te verwys na 'n reeks aspekte waarop die skrywer sy betrokke standpunt of standpunte baseer, om 'n reeks redes, bewyse en voorbeelde te lys, of om terug te verwys na bepaalde aspekte of hoofpunte wat reeds bespreek is. Strukturele gebruik: <i>Opeenvolgingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	derdens eerste eerstens hieropvolgend in die derde plek in die eerste plek in die tweede plek laaste laastens tweede tweedens	• Daar gaan nou eerstens gekyk word na wat presies depressie en uitbranding is • Tweedens die TV, 'n kommunikasie middel wat ons huislike en gesins lewe tot 'n groot mate oorgeneem het, daar word nie meer gesels of aan tafel geet nie • Laastens gaan ek die beperkte voordele van bymiddels bespreek. • Daarom sal ek die volgende punte bespreek aangaande my keuse nl. Suid-Afrika se nood tot basiese behoeftes, sowel as Suid-Afrika se ekonomie asook hoe ander lande reeds bydrae tot fondsinsamelings vir plekke soos Haïti het.

	vervolgens volgende	
6. Toegewende/teenstellende merkers		
<i>Toegewende/teenstellende merkers</i> dui op bepaalde vergelykings, uitsonderings, dat die skrywer van ander se menings kan verskil, dat daar ook ander standpunte of opinies kan wees as die van die skrywer s'n. Daarom maak die skrywer toegewings dat ander van sy standpunte kan en/of mag verskil, sy standpunte kan weerlê of selfs kan ondermyn. Strukturele gebruik: <i>Toegewende/teenstellende merkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	aan die ander kant afgesien daarvan afgesien hiervan afgesien van alhoewel alternatief alternatiewelik ander meen ander sal sê benewens* buiten daarenteen daarteenoor desnieteenstaande desondanks dienooreenkomstig die teenargument eerder* egter hierbenewens hierteenoor	• Daar word deesdae sterk beweer dat Afrikaanse mense hul taal begin afskeep en nie meer so lojaal teenoor Afrikaans is nie. Ek aan die ander kant dink juis die teendeel, ek glo afrikaans word net al hoe sterker en hier volg redes vir my redenasie • Moderne kommunikasietegnologie het soveel voordele, maar daarteenoor net soveel nadele • <u>Die teenargument</u> is dat dit Suid-Afrika se plig is om tyd en geld aan noodlening aan Haïti te spandeer as ons enigins instaat is daartoe. • Sommige mense veral wetenskaplikes stem wel nie saam met die stelling dat xenofobiese geweld 'n bloot verskoning is wat deur kriminele en opportunistiese elemente gebruik word nie. Hulle glo egter dat daar drie hoofareas is wat die oorsaak van xenofobie is, die drie hoofareas is die media, politieke uitsprake en openbare geweld en vyandigheid. • Hoewel streng riglyne deur die Suid-Afrikaanse Buro van Standaarde (SABS) vir die maak van blikkieskos ingestel is en dit streng gemonitor word, kry ons steeds beskadigde en ingeduike blikkieskos te koop op winkelrakke. • In plaas daarvan om te redeneer dat kommunikasie-tegnologie mense meer anti-sosiaal laat, redeneer Prof. M. M. Joubert dat kommunikasie-tegnologie mense meer sosiaal

	hoewel in kontras hiermee in plaas daarvan in plaas hiervan in plaas van in stryd hiermee in stryd met in teenstelling hiermee in teenstelling met in vergelyking met in weerwil van intendeel maar* nietemin 'n teenargument of óf ondanks ongeag teenoorgesteld teenoorgestelde ten spyte van toegegee tog* vergeleke	maak. • Daar is baie verskillende redes hoekom mense, veral adverteerders, deesdae dit verkies om elektroniese media in plaas van gedrukte media te gebruik. • Hieruit kan afgelei word dat depressie baie meer sielkundig is as slegs menslike swakheid. Dit is egter iets wat oorkom kan word, en met die nodige ondersteuning en opleiding depressie oorwin kan word. • In teenstelling hiermee kan daar gesê word dat uitbranding- en depressielyers swak mense is, omdat hulle negatief dink, neerslagtig is, geen lewenslus het nie en hulpeloos voorkom. • Ten spyte van die feit dat dit die mening is van 'n groot aantal mense is, beteken dit nie dat Mediese fondse 'n mors van geld is nie

	weliswaar	
7. Beklemtoningsmerkers		
Beklemtoningsmerkers word gebruik om die voorbeelde en/of inligting wat in die besonder relevant is tot die standpunte in die argument uit te lig of te benadruk. Die skrywer kan daarom enige voorbeelde en/of inligting wat hy reeds meegedeel het herhaal ter wille van duidelikheid en beklemtoning. Strukturele gebruik: Beklemtoningsmerkers kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	in die besonder meer spesifiek nogmaals om akkuraat te wees om meer akkuraat te wees om meer spesifiek te wees om 'n voorbeeld uit te lig om spesifiek te wees om te herhaal spesifiek veral weer weereens	• Feeste soos die KKNK en Aardklop wat spesifiek op Afrikaans sperkendes gerig is se bywonings getalle groei van jaar tot jaar. Dit is klinkklare bewys dat Afrikaans sprekendes sterk voel oor hulle taal en beslis lojaal is daaraan. • n Mens kan nie iemand beoordeel nie veral as jy nog nie in die speel gekyk het nie en jouself nog nie beoordeel het nie, dan kan jy nie oordeel nie want jy weet nie wat in daardie persoon se lewe aan gaan nie. • Laastens wil ek dit weereens beklemtoon dat om in eiendom te bele die beste opsie vir enige belegger is. Uit die bostaande argumente is hierdie stelling baie duidelik gemaak.
8. Bekendheidsmerkers		
<i>Bekendheidsmerkers</i> word gebruik om aan te dui dat die inligting wat vervolgens aan die bod kom, reeds bekend is, of bekend behoort te wees, logies volg uit ander inligting, of daaruit afgelei kan word. Strukturele gebruik: <i>Bekendheidsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	immers* mos* natuurlik onmiskenbaar uit die aard van die saak uiteraard vanselfsprekend voor die hand liggend	• Elke individu benader en bedink dinge op 'n unieke manier. Dit is dus vanselfsprekend dat mense situasies verskillend hanteer. • Dit is voor die hand liggend dat depressie en uitbranding 'n teken is van menslike swakheid as daar gekyk word na die simptome wat daarmee gepaardgaan • Sms'e gee gereeld boodskappe op 'n verkeerde manier deur en veroorsaak ure se vassit met die ander persoon. Dit lei natuurlik daartoe dat

		verhoudings tot niet gaan en mense op die verkeerde voet uitmekaar gaan.
9. Versterking-/sekerheidsmerkers		
<i>Versterking-/sekerheidsmerkers</i> dui op die absolute sekerheid wat die skrywer oor sy standpunte en argument het. Strukturele gebruik: <i>Versterkingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word	absoluut beslis blykbaar definitief die feit bly die feit van die saak dit bevestig dit bewys dit is duidelik* dit is gewis dit is logies dit is 'n feit inderdaad klaarblyklik met sekerheid 'n definitiewe bewys ongetwyfeld onomwonde seker* sonder enige twyfel sonder twyfel	• Dit is 'n feit dat dat mense nie gewoond is om gemaklik en persoonlik met n ander persoon te kommunikeer nie, want hulle is nie gewoond aan die verskillende emosies en optrede wat met effektiewe kommunikasie gepaard gaan nie. • Afrikaanse mense is inderdaad van die mees lojaalste mense teenoor hulle moedertaal, Afrikaans. • Ek bly met sekerheid by my stelling staan dat depresie en uitbranding geen teken van menslike swakheid is nie • Die moderne kommuniksie tegnologie het ongetwyfeld die mens se kommunikasie vermoë en sosiale vaardighede nadelig beïnvloed.

	steeds verseker	
10. Weerhoudingsmerkers		
<i>Weerhoudingsmerkers</i> word gebruik om die standpunte te verswak/versag tot 'n toestand van algehele moontlikheid. Hierdie merkers tas egter die feitlikheid van die standpunte aan. Strukturele gebruik: <i>Weerhoudingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	altemit dalk miskien moontlik na alle waarskynlikheid oënskynlik seker* skynbaar vermoedelik waarskynlik	- Dit is 'n gemoedsafwyking wat gekenmerk word deur fluk-tuerende toestande van diepe depressie en maniese euforie wat skynbaar veroorsaak word deur 'n kombinasie van biochemiese, genetiese en sielkundige faktore. - Jy voel moeg, eensaam, bedruk en geirriteerd. Al wat jy eintlik wil doen is om in die bed te bly en tot volgende jaar te slaap. Jy wil nie hê mense moet dink jy is nie bekwaam nie en daarom neem jy meer take op jou skouers terwyl jy weet dat dit onmoontlik is om almal af te handel. Indien hierdie waar is van jou, ly jy waarskynlik aan uitbranding.
11. Beperkingsmerkers		
<i>Beperkingsmerkers</i> word gebruik om die inhoud van die standpunte te beperk en dienoooreenkomstig die geldingsbereik van die standpunte in te kort. Die feitlikheid van die standpunte word egter nie hierdeur beïnvloed nie. Strukturele gebruik: <i>Beperkingsmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	by benadering deels dit is feitlik seker enigsins* in 'n groot mate in 'n mate in 'n sekere sin min of meer op 'n manier	- Depressie en stres is iets wat almal van ons kan raak. Dit word gesien as 'n gonswoord en ieder en elk kla daaroor. Maar is dit nie deels te wyte aan ons eie swakhede nie? - Die teenargument is dat dit Suid-Afrika se plig is om tyd en geld aan noodlening aan Haïti te spandeer as ons enigsins instaat is daartoe. - Mense se persoonlikhede bepaal in 'n mate jou vlak van depressie.

	tot 'n sekere mate.	
12. Samevatting-/opsommingsmerkers		
<i>Samevatting-/opsommingsmerkers</i> word teen die einde van die argument gebruik om die aanvanklike standpunt wat in die inleiding gestel is, te herhaal en te beklemtoon. Hierdie herhaling geskied egter nie in dieselfde woorde soos dit in die inleiding voorkom nie, maar gaan gepaard met 'n opsomming van die hoofargumente, 'n verduidelik van waarom die skrywer sy eie standpunt meer oortuigend vind as die teenargumente. Strukturele gebruik: <i>Samevatting-/opsommingsmerkers</i> word nie in die inleiding gebruik nie. Dit kan wel in die inhoudelike gedeelte voorkom, maar word hoofsaaklik in die slot van die argument gebruik.	kortliks gestel kortom om af te sluit om op te som om saam te vat opsommenderwys samevattend ten slotte ter afsluiting	• Om af te sluit se ek dus dat elkeen se karakter grootliks bepaal hoe jy in verskillende situasies optree. • Om saam te vat, al die bogenoemde voorbeelde is slegs simptome van gebrekkige kommunikasie in 'n gejaagde en gedrewe moderne samelewing. • Samevattend kan daar gese word, dat xenofobia in Suid Afrika, nie vegrelyk kan word met dieselfde verskynsel in se maar Bosnia nie. Die verskynsel van xenofobia in Suid Afrika het niks te doen met rasse-of kultuurreiniging nie. Dit het alles te doen met oorlewing in jou eie land. • Ten slotte kan daar gesê word dat mense wat depressief en uitgebrand is, hetsy dit as gevolg van skokkende nuus, 'n tydperk van verkeerde keuses of lewensmoegheid is, dit 'n definitiewe oorsaak het en herstel kan word en nie bloot as gevolg van 'n mens se swakheid nie.
13. Gevolgtrekkingmerkers		
<i>Gevolgtrekkingmerkers</i> dui daarop dat die skrywer sekere aspekte/alle aspekte in die argument in ag geneem het, en tot 'n voorlopige of finale konklusie kom.	alles in ag geneem alles in ag genome as gevolg daarvan as gevolg hiervan as gevolg van	• Die taal wat op selfone en in kletskamers is swak taalgebruik en het 'n reuse negatiewe impak op akademie. Die gevolg is dat kinders sukkel om te lees en kan ook nie ordentlik spel nie. • Daar gaan nou eerstens gekyk word na wat presies depressie en uitbranding is. Hierna sal duidelik uit die gevolgtrekking blyk, dat

Strukturele gebruik: <i>Gevolgtrekkingmerkers</i> kan in die inleiding, inhoudelike gedeelte en die slot van die argument gebruik word.	daaruit volg dat die gevolg hiervan die gevolg is gevolgtrekking dus* gevolglik* hieruit blyk hieruit kan afgelei word hieruit volg konklusie konkluderend om tot 'n slotsom te kom op grond daarvan* op grond hiervan* op grond van* vervolgens kan afgelei word voortvloeiend hieruit	depressie en uitbranding "simptome van omstandighede" of 'n natuurlike wanbalans is. • Sedert die verhoging in kostes verbonde aan beleggings by banke en die onbevredigende rentekoerse, is beleggers nie juis gretig om geld by banke te belê nie. Dus is dit duidelik: belê so gou as moontlik in eiendom. • 'n Mens kan dus na aanleiding van bogenoemde inligting besef watter enorme omvang die moderne kommunikasietegnologie van die nuwe millenium op die sosiale interaksie van die hedendaagse individu het. Gevolglik is dit wenslik dat die publiek die kommunikasietegnologie in hulle lewens moet beheer voordat dit begin om hulle hele lewens te oorheers.

BYLAAG B

Biografiese vraelys

VRAELYS

BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

Beantwoord die onderstaande vrae op die **multikeusekaart**. Maak seker dat jy jou **naam, van** en **studentenommer** op die kaart invul.

LET WEL: Jy mag slegs **een** antwoord per vraag merk.

1. Ouderdom
 - (1) 17
 - (2) 18
 - (3) 19
 - (4) 20
 - (5) ouer as 20
2. Geslag
 - (1) Manlik
 - (2) Vroulik
3. Huistaal
 - (1) Afrikaans
 - (2) Engels
 - (3) Ander
4. Moedertaal
 - (1) Afrikaans
 - (2) Engels
 - (3) Ander

Beantwoord slegs vraag 5 **of** 6 na gelang van jou **tuisprovinsie**.

5. Tuisprovinsie
 - (1) Limpopo
 - (2) Mpumalanga
 - (3) Gauteng
 - (4) Noordwes
 - (5) Vrystaat

OF

6. Tuisprovinsie
- (1) KwaZulu-Natal
 - (2) Oos-Kaap
 - (3) Wes-Kaap
 - (4) Noord-Kaap
 - (5) Ander
7. Hoërskool bygewoon was
- (1) op die platteland.
 - (2) in 'n groot stad.
 - (3) in 'n plattelandse stad/klein stad.
8. Medium van onderrig op laerskool.
- (1) Afrikaans
 - (2) Engels
 - (3) Afrikaans en Engels
9. Medium van onderrig op hoërskool.
- (1) Afrikaans
 - (2) Engels
 - (3) Afrikaans en Engels
10. Wat was jou persentasie in matriek vir Afrikaans Eerste Taal?
- (1) Minder as 50%
 - (2) Tussen 50-55%
 - (3) Tussen 55-60%
 - (4) Tussen 60-65%
 - (5) Tussen 65-70%
 - (6) Tussen 70-75%
 - (7) Meer as 75%

Beantwoord slegs vraag 11 of 12 na gelang van jou **fakulteit** waarin jy tans studeer.

11. Ek studeer in die **fakulteit**
- (1) Ekonomiese en Bestuurswetenskappe
 - (2) Regte
 - (3) Opvoedingswetenskappe
 - (4) Lettere en Wysbegeerte
 - (5) Ingenieurswese

OF

12. Ek studeer in die **fakulteit**

- (1) Gesondheidswetenskappe
- (2) Natuurwetenskappe
- (3) Teologie
- (4) Rugbyinstituut

BAIE DANKIE VIR JOU TYD EN DEELNAME!

BYLAAG C

Instruksieblaaie

Skryfstuk

Instruksieblad A

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. 'n Mens moet so gou as moontlik in eiendom belê aangesien dit die beste beskikbare beleggingsopsie is.
2. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.
3. Die moderne kommunikasietegnologie is verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag.
4. Mediese fondse is 'n mors van geld.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenommer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:
Zanette.Meintjes@nwu.ac.za
- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.

- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in *.doc* of *.docx* stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad B

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. Xenofobiese geweld is bloot 'n verskoning wat deur die kriminele en opportunistiese element gebruik word.
2. Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie.
3. Uitbranding en depressie is 'n teken van menslike swakheid.
4. Die tempo waarteen elektroniese media ontwikkel, is verdoemend vir die voortbestaan van die gedrukte media.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.
- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad C

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gegewe die vlakke van armoede en gebrek aan basiese dienste, sal dit beter wees dat Suid-Afrika die nood van ons eie bevolking verlig voor ons geld en tyd aan noodleniging aan Haïti spandeer. 2. Aangesien Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land beskou word, kan jong innoverende denkers van hierdie land hul entrepreneuriese potensiaal ten volle ontwikkel. 3. Die moderne kommunikasietegnologie is verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag. 4. Die tempo waarteen elektroniese media ontwikkel, is verdoemend vir die voortbestaan van die gedrukte media. |
|---|

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;

- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.
- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad D

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. Xenofobiese geweld is bloot 'n verskoning wat deur die kriminele en opportunistiese element gebruik word.
2. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standaarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.
3. Mediese fondse is 'n mors van geld.
4. Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.
- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad E

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. Uitbranding en depressie is 'n teken van menslike swakheid.
2. Aangesien Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land beskou word, kan jong innoverende denkers van hierdie land hul entrepreneuriese potensiaal ten volle ontwikkel.
3. Mediese fondse is 'n mors van geld.
4. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.

- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!

- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.

- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk**Instruksieblad F**

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. Die moderne kommunikasietegnologie, is verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag.
2. Gegewe die vlakke van armoede en gebrek aan basiese dienste, sal dit beter wees dat Suid-Afrika die nood van ons eie bevolking verlig voor ons geld en tyd aan noodleniging aan Haïti spandeer.
3. Xenofobiese geweld is bloot 'n verskoning wat deur die kriminele en opportunistiese element gebruik word.
4. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standaarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.

- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!

- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad G

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 'n Mens moet so gou as moontlik in eiendom belê aangesien dit die beste beskikbare beleggingsopsie is. 2. Gegewe die vlakke van armoede en gebrek aan basiese dienste, sal dit beter wees dat Suid-Afrika die nood van ons eie bevolking verlig voor ons geld en tyd aan noodleniging aan Haïti spandeer. 3. Uitbranding en depressie is 'n teken van menslike swakheid. 4. Die moderne kommunikasietegnologie is verantwoordelik vir die mens se antisosiale gedrag. |
|---|

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.
- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad H

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie.
2. Mediese fondse is 'n mors van geld.
3. 'n Mens moet so gou as moontlik in eiendom belê aangesien dit die beste beskikbare beleggingsopsie is.
4. Xenofobiese geweld is bloot 'n verskoning wat deur die kriminele en opportunistiese element gebruik word.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.
- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad I

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. Die tempo waarteen elektroniese media ontwikkel, is verdoemend vir die voortbestaan van die gedrukte media.
2. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.
3. 'n Mens moet so gou as moontlik in eiendom belê aangesien dit die beste beskikbare beleggingsopsie is.
4. Afrikaanse mense is nie lojaal aan hulle taal nie.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenommer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.
- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!
- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.
- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

Skryfstuk

Instruksieblad J

Van u word verwag om 'n **argumentatiewe** teks (opstel) van ongeveer 500-700 getikte woorde te skryf. Die doel van 'n argumentatiewe teks is om die leser van 'n bepaalde standpunt te oortuig. U moet dus die bepaalde stelling (wat in die keuselys aan u verskaf word) aan die hand van bewyse verdedig/staaf.

1. Onderwerpe

Kies **een** van die onderstaande stellings, en skryf 'n opstel waarin jy **of** ten gunste van die stelling argumenteer, **of** waarin jy argumenteer dat jy nie met die stelling saamstem nie.

1. 'n Mens moet so gou as moontlik in eiendom belê aangesien dit die beste beskikbare beleggingsopsie is.
2. Uitbranding en depressie is 'n teken van menslike swakheid.
3. Aangesien Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land beskou word, kan jong innoverende denkers van hierdie land hul entrepreneuriese potensiaal ten volle ontwikkel
4. Suid-Afrika se wetgewing oor voedselveiligheid word op internasionale standarde gebaseer. Alle bymiddels in Suid-Afrikaanse voedsel is dus veilig vir menslike gebruik.

2. Instruksies

Die volgende gegewens **moet** op u opstel aangetoon word.

- Volle naam, van en studentenummer;
- die onderwerp van u opstel; en
- watter instruksieblad u gebruik het (byvoorbeeld **A** of **B** of **C**, ens.).

3. Formaat waarin skryfstuk ingedien moet word

- (1) U moet 'n **elektroniese kopie** van u skryfstuk e-pos na:

Zanette.Meintjes@nwu.ac.za

- (2) U moet die skryfstuk in **.txt files** skryf (deur dit as **.txt** in *Word* te stoor) of in **Notepad** skryf.

- (3) U moet dus nie hierdie skryfstuk in **.doc** of **.docx** stoor nie!

- (4) **Geen** formatering soos skuinsdruk (italic), vetdruk (bold), onderstreping (underline) en kolpunte (bullets) **mag gebruik word nie**.

- (5) Vir opskrifte en beklemtoning mag u wel van hoofletters (caps) gebruik maak.

4. Datum vir indien van elektroniese kopie

19 Maart 2010

BYLAAG D**NASIENSKEMA: ARGUMENTATIEWE SKRYFSTUK****Totaal:****20****Studentenommer:****Onderwerp waaroor student geskryf het:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	Uitstekend	Bogemiddeld	Gemiddeld	Onder-gemiddeld	Swak
Inleiding - Die inleiding verskaf voldoende agtergrond (kontekstualisering) aangaande die onderwerp, 'n volledige uiteensetting van die probleem, en 'n duidelike tesisstelling. 'n Vooruitskouing van die basiese argumente/hoofpunte word verskaf.	5	4	3	2	1
Inhoud en organisasie - Die inhoud van die argument getuig van akkurate en relevante inligting wat ondersteun word deur grondige bewyse en goeie redes. 'n Duidelike argumentstruktuur is aanwesig. - Die onderskeie komponente van die argument (bewyse, waarborge, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering) word chronologies uiteengesit. - Toepaslike en genoegsame diskoersmerkers word gebruik om verbande tussen die onderskeie komponente van die argument te lê, asook skakeling tussen die onderskeie sinne en paragrawe van die argument te bewerkstellig.	5	4	3	2	1
Gevolgtrekking 'n Kort opsomming van die basiese argumente/hoofpunte wat in die skryfstuk beredeneer is, word verskaf. - Die tesisstelling wat in die inleiding gestel is, word weer herhaal. Die geldigheid van die aanvanklike tesisstelling word in oënskou geneem, en 'n eie, finale mening word daarvoor gefel.	5	4	3	2	1

	Uitstekend	Bogemiddeld	Gemiddeld	Onder- gemiddeld	Swak
Aanbevelings (indien enige) wat gemaak word, is logies en goed deurdink.					
Taalgebruik en styl Die taalgebruik word gekenmerk deur: - objektiwiteit, saaklikheid en feitelikheid; - uitgebreide, presiese en eksplisiete woordeskat; - korrekte spelling; - korrekte interpunksie (lees- en skryftekens); - korrekte woordorde; - volledige sinne; en - korrekte sinskonstruksies. 'n Formele, akademiese skryfstyl word deurgaans gehandhaaf.	5	4	3	2	1

BYLAAG E

Ingeligte toestemmingsbrief

Navorsingsprojek rakende studente se akademiese skryfvaardighede

Beste student

Ons wil navorsing doen oor studente se akademiese skryfvaardighede ten einde relevante en suksesvolle onderrigaktiwiteite te kan ontwerp.

Om voldoende data vir hierdie navorsing in te win moet u (1) 'n skryfstuk skryf en (2) 'n vraelys oor biografiese besonderhede voltooi. Hierdeur maak u 'n eiesoortige navorsingsbydrae tot die huidige studente-gemeenskap (wat u insluit), asook elke ander voornemende student in die land.

Om u skryfstuk en voltooide vraelys vir navorsing te kan gebruik het ons egter u toestemming nodig, en versoek daarom dat u ook die meegaande toestemmingsbrief sal invul, teken en indien.

BAIE DANKIE VIR U DEELNAME AAN HIERDIE NAVORSING!

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF

Hiermee gee ek toestemming dat my skryfstuk en voltooide vraelys oor biografiese besonderhede, anoniem vir navorsingsdoeleindes gebruik mag word. Ek verklaar dat ek ten volle ingelig is oor die doel van die navorsing en verstaan dat alle inligting met groot omsigtigheid én vertroulikheid hanteer sal word. Die data wat verkry word uit my skryfstuk en voltooide vraelys, sal op geen manier aan my as individu gekoppel word nie.

Volledige naam/name: _____

Van: _____

Studentenommer: _____

Datum: _____

Handtekening: _____

BYLAAG F

Antwoorde van voorgestelde aktiwiteite

Werkkaart 1: Identifikasie en lysting

(1)

Die komplekse psige van 'n massa- of reeksmoordenaar

Die mens is skynbaar van nature in staat tot boosheid. Na aanleiding van die onlangse massamoord in Noorweë, is dit vanselfsprekend dat name van massa- en reeksmoordenaars, soos Ted Bundy, Charles Manson en Suid-Afrika se Daisy de Melcker deel sal vorm van talle gesprekke. Die name van die moordenaars se slagoffers word selde onthou, nie omdat hulle onbelangrik is nie, maar omdat die boosheid van sulke dade eerder die moordenaars op die voorgrond plaas, en die behoefte om hulle dade te verstaan, laat opvlam.

Ten spyte daarvan dat dié moordenaars se moeilike grootwordjare 'n wesenlike bydrae gelewer het tot die dade wat hulle as volwassenes gepleeg het, sal hierdie dade nie ten volle verstaan word alvorens die fisiese funksionering van die brein ook in ag geneem word nie. Vervolgens sal vier probleme in die fisiese werking van die brein, wat ook as snellers dien vir massamoorde of reeksmoorde, bespreek word. Daar sal eerstens gefokus word op psigopatie as sielkundige versteuring. Hieropvolgend sal deïndividasie en ontmensliking as sielkundige prosesse aan die bod kom, en laastens sal empatie as neurologiese proses bespreek word.

Die meeste reeksmoordenaars kan as psigopate geklassifiseer word. 'n Psigopaat het geen emosies, gewete of skuldgevoel nie (Boom, 2010). As gevolg hiervan kan hulle leuens as geloofwaardige feite voorhou, en selfs moord pleeg sonder dat dit enige invloed het op hulle daaglikse roetine soos slaap, eet, werk of kuier. Hulle kan wel emosies vervals, maar gebruik hierdie vermoë spesifiek om ander mense te manipuleer vir hulle eie doelwitte (Boom, 2010). Daar word beweer dat een uit elke honderd mense psigopatiese neigings toon (Boom, 2010). Alle moordenaars is egter nie psigopate nie – en alle psigopate is nie noodwendig moordenaars nie. Sielkundige versteurings soos psigopatie kan daarom nie as die enigste moontlike oorsaak van menslike boosheid gesien word nie.

Volgens Reimann en Zimbardo (2011:3) is daar twee sielkundige prosesse wat sentraal staan in menslike boosheid, naamlik deïndividasie en ontmensliking. Deïndividasie is 'n proses waartydens een individu se persepsie van ander mense verander, en die ander mense nie meer

as individue beskou word nie (Reimann & Zimbardo, 2011:4). Die persoon wat deur hierdie proses gaan is ook geneig om sy eie individualiteit te begin verbloem totdat hy later ook nie meer aan homself as 'n individu dink nie. Ontmensliking, **aan die ander kant**, vind plaas wanneer een mens 'n ander mens begin beskou as iets wat nie menslik is nie (Reimann & Zimbardo, 2011:4). Die objek (die ander persoon) word **dus** verlaag in status en soms selfs as 'n dier beskou. Hierdie proses vorm **oënskynlik** die kern van menslike boosheid – dit is makliker vir een mens om 'n ander mens te vermoor **indien** die slagoffer nie as 'n mens beskou word nie.

Deïndividuasie en ontmensliking alleen kan egter nie 'n mens tot moord dryf nie, **aangesien** dit **immers** deel vorm van die alledaagse bestaan. Ontmensliking kom voor wanneer 'n individu **byvoorbeeld** alleen deur 'n groot skare probeer beweeg. Die persoon oorweeg nie noodwendig die persoonlike gevoelens van elke individu waarteen hy vasloop nie. **In 'n mindere mate** kan so 'n persoon die ander mense ook nie as individue beskou nie, maar as een groot struikelblok. Deïndividuasie op 'n kleiner skaal vind plaas wanneer die individu homself in 'n groep verloor en die groep se mentaliteit aanneem. Dit is **veral** waarneembaar tydens rugbywedstryde of rockkonserte.

Dit is dus eers wanneer deïndividuasie en ontmensliking tot die uiterstes gevoer word, dat daar van boosheid gepraat kan word. **In teenstelling hiermee** is sommige wetenskaplikes, soos dr. Simon Baron-Cohen, **van mening** dat die term “boosheid” onvoldoende is. Hy **meld dat** “boosheid” te vaag en ongedefinieerd is. Volgens dr. Baron-Cohen word dié woord gebruik om afgryse in wrede daade te kan beskryf, maar beskryf dit **definitief** nie die aard van die daad nie (Anon., 2011). Hy **sê** dat 'n meer wetenskaplike omskrywing van boosheid nodig is.

In sy boek *The science of evil* **toon** dr. Baron-Cohen **aan** dat boosheid eerder verstaan moet word as 'n tekort aan empatie. Empatie bestaan uit die drif om 'n ander persoon se gevoelens en gedagtes te identifiseer, en om op gepaste wyse op die ander persoon se gevoelens en emosies te reageer (Anon., 2011). 'n Empatiese persoon sal daarom agterkom wanneer sy vriend hartseer voel, en die vriend probeer troos eerder as om vir hom te lag. **Daarenteen** kan 'n persoon sonder empatie 'n ander mens martel en selfs vermoor, maar nie begryp hoe sy slagoffer voel en **moontlik** ook nie verstaan waarom die daad wat hy pleeg, verkeerd is nie.

Dr. Baron-Cohen is **verder** van mening dat empatie 'n neurologiese proses is. Die werking van die brein het dus 'n direkte invloed op hoe empaties 'n persoon kan wees. Volgens hom is daar ten minste tien areas in die brein wat moet saamwerk **voordat** die empatie-kringloop voltooi word. Wanneer een mens 'n ander seermaak, of dit nou sistematies of skielik gebeur, is een of

meer van hierdie breinareas wanfunksioneel (Anon., 2011). Dit beteken dat mense wat tradisioneel as “boos” beskou is, herklassifiseer behoort te word as “siek” of selfs “gestremd”.

Samevattend kan gesê word dat verskeie faktore in ag geneem behoort te word, indien die dade van massa- of reeksmoordenaars verstaan wil word. Die “boosheid” binne hierdie moordenaars is verseker 'n komplekse probleem. Daarom behoort faktore soos psigopatie, deïndividueasie, ontmensliking, en die rol wat 'n gebrek aan empatie speel, nie buite rekening gelaat te word wanneer hierdie dade onder bespreking kom nie. Maatskaplike probleme tydens die kinderjare sal uit die aard van die saak bydra tot die massa- of reeksmoordenaar se aggressie, maar is beslis nie die enigste oorsaak nie.

(2)

Hierdie argumentatiewe konjunksiemerker word in die bostaande teks gebruik om:	Argumentatiewe konjunksiemerker
die hipotetiese stand van bepaalde sake uit te druk; 'n verband te lê tussen 'n spesifieke situasie, en dit wat wenslik of nie-wenslik is in die betrokke situasie.	alvorens indien voordat
inligting te verskaf rakende die eienskappe en/of die toestand van die situasie of verskynsel onder bespreking; 'n verband te lê tussen die situasie en die bepaalde standpunt/standpunte wat daarteenoor ingeneem word of reeds ingeneem is.	na aanleiding van
die leser deur middel van bewyse te oortuig dat die argument as waar aanvaar kan word; bewyse te ondersteun en te versterk deur daarop uit brei en verder toe te lig; inligting wat vroeër in die argument ter sprake was te herformuleer.	aangesien as gevolg hiervan beweer byvoorbeeld dit beteken meld dat naamlik omdat sê soos toon aan van mening

	verder volgens
'n vooruitskouing te gee na 'n reeks aspekte waarop 'n standpunt of standpunte gebaseer word; 'n reeks redes, bewyse en voorbeelde te lys; terug te verwys na bepaalde aspekte of hoofpunte wat reeds bespreek is.	eerstens hieropvolgend laastens vervolgens
vergelykings en/of uitsonderings te verskaf; erkenning te gee aan ander standpunte of opinies.	aan die ander kant daarenteen eerder egter in teenstelling hiermee maar ten spyte daarvan
die voorbeelde en/of inligting wat in die besonder relevant is tot die standpunte in die argument uit te lig of te benadruk.	spesifiek veral
aan te dui dat die inligting wat aan die bod kom, reeds bekend is/bekend behoort te wees, of logies volg uit ander inligting/daaruit afgelei kan word.	immers uit die aard van die saak vanselfsprekend
die skrywer se absolute sekerheid rakende sy standpunte en argument aan te dui.	beslis definitief verseker
standpunte te versag tot 'n toestand van algehele moontlikheid, sonder dat die feitlikheid van die standpunte aangetas word.	moontlik oënskynlik skynbaar
die inhoud van die standpunte te beperk, en sodoende die geldingsbereik in te kort sonder om die feitlikheid te beïnvloed	in 'n mindere mate
teen die einde van die argument die aanvanklike standpunt wat in die inleiding gestel is te herhaal en te beklemtoon.	samevattend
tot 'n voorlopige of finale gevolgtrekking te kom.	dus

Werkkaart 2: Multikeuse

1.1

(a)	(b)	(c)	☒ (d)

1.2

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

1.3

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

1.4

(a)	(b)	(c)	☒ (d)

1.5

(a)	☒ (b)	(c)	(d)

1.6

(a)	(b)	(c)	☒ (d)

1.7

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

2.1

☒ (a)	(b)	(c)	(d)

2.2

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

2.3

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

2.4

(a)	(b)	(c)	☒ (d)

2.5

(a)	☒ (b)	(c)	(d)

2.6

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

2.7

(a)	☒ (b)	(c)	(d)

2.8

(a)	(b)	☒ (c)	(d)

2.9

(a)	(b)	(c)	(d)

2.10

(a)	(b)	(c)	(d)

Werkkaart 3: Rangskikking en skryf

(1)

Begroning/ redegewend	Opeenvolging	Toegewend/ teenstellend	beklemtoning	bekendheid	Versterking/ sekerheid	beperking	Samevatting/ opsomming	Gevolgtrekking
aangesien; beweer; in aansluiting; onder andere; van mening; weens	daarop- volgend; eerstens; tweedens; vervolg- ens	egter; maar; ten spyte van	beklem- toon; spesifiek; veral	vanself- sprekend	beslis	in 'n groot mate	om saam te vat	dus

(2) Hier word nie 'n spesifieke antwoord vir die skryfoefening verskaf nie, omdat dit van individu tot individu sal verskil.

Werkkaart 4: Sluitingsoefening**Daar is 'n toekoms vir die jeug in Suid-Afrika**

(1.) **Gegewe** die ekonomiese, politieke, en sosiale omstandighede in Suid-Afrika, is dit (2.) **voor die handliggend** dat talle Suid-Afrikaanse gegradueerdes jaarliks na lande (3.) **soos** Australië en Engeland sal emigreer met die hoop op 'n beter toekoms vir hulle en hul gesinne. Ongeag hierdie negatiwiteit lê die meeste jong landsburgers se geluk (4.) **waarskynlik** steeds in Suid-Afrika.

Hier word van die standpunt uitgegaan dat die jeug steeds 'n toekoms in Suid-Afrika het, (5.) **mits/indien** hulle doelgerig is, bereid is om te volhard, en durf aan die dag te lê. Vervolgens sal twee belangrike aspekte bespreek word om die voorafgaande stelling te bewys. (6.) **Eerstens** sal die bevordering van entrepreneuriese vaardighede bespreek word, waarna daar vanuit 'n sielkundige oogpunt besin sal word oor die basiese behoeftes van die mens.

Entrepreneurskap is 'n noodsaaklike deel van 'n nasie se welvaart. (7.) **Volgens** Ndedi (2009:464) bevorder die skep van klein- en middelslagondernemings persoonlike inkomste, sowel as werkskepping. Al hoe meer gegradueerdes kan dus hierdeur bemagtig word. (8.) **Alhoewel** hy tot die gevolgtrekking gekom het dat sekere aspekte steeds onbreek by die kurrikula van Suid-Afrikaanse opleidingsprogramme in entrepreneurskap, erken hy dat daar reeds stappe in die regte rigting geneem is deur hierdie aspekte by die sillabusse van universiteite in te sluit (Ndedi, 2009:469). Derhalwe is dit reeds moontlik om 'n Doktorsgraad in Entrepreneurskap aan 'n plaaslike universiteit te verwerf. (9.) **Dit bevestig** dat navorsingstukke soos dié van Ndedi help om die opleiding van entrepreneurs te optimaliseer en (10.) **sodoende** nasionale vooruitgang bevorder.

Die mens is 'n komplekse wese, met talle behoeftes. Covey (1994:46) skryf oor die vier basiese behoeftes van die mens, en hoe dit bevredig kan word. (11.) **Indien** enige vier van die behoeftes nie bevredig word nie, sal die individu se lewenskwaliteit skade lei. Die eerste behoefte is die mens se fisiese behoefte. Dit beteken dat die mens 'n behoefte het om te oorleef, (12.) **voorbeeld** is voedsel en beskutting, wat deur ekonomiese middele bevredig word, (13.) **asook** fisiese gesondheid. Ander fisiese behoeftes sluit in die behoefte om sosiaal te verkeer, intellektuele verbetering, en (14.) **laastens** 'n behoefte na die geestelike, dit wil sê om 'n nalatenskap te laat. Die mens wil 'n verskil maak, 'n bydrae tot die samelewing lewer, en kinders grootmaak wat sy naam en sy lewenswyse voort kan dra. Laasgenoemde behoefte is waar ware vervulling voorkom (Covey, 1994:46).

Navorsing (15.) **bewys** dat die emigrasie na ander lande hoofsaaklik net een van die vier genoemde behoeftes bevredig, en dit is die fisiese behoefte. In sy studie na die redes waarom Suid-Afrikaanse dokters hulle vaardighede eerder in die buiteland gaan aanwend, (16.) **sê** Bezuidenhout *et al.* (2009) dat die grootste oorweging finansiële redes was (86,2% van die respondente). (17) **Aangesien** vergoeding en loopbaangeleenthede dus die oorwegende rede is vir emigrasie, hou dit geweldige negatiewe gevolge vir huishoudings in. Groot aanpassings en omvattende kulturele verskille dra by tot diep trauma vir gesinne en individue, (18.) **ondanks** die voordele wat meer geld inhou (Marchetti-Mercer, 2009).

(19.) **Dit is duidelik** dat hoewel groter finansiële inkomste 'n geriefliker lewe tot gevolg kan hê, slegs 'n gebalanseerde uitkyk op die lewe, werklik die bevrediging van al vier die fisiese behoeftes kan verseker. Ten spyte van die omstandighede in Suid-Afrika, skep klein- en middelslagondernemings reeds vir talle mense werk, en indien daarop voortgebou word om

meer mense toe te rus met entrepreneuriese vaardighede, kan enige landsburger (20.) **verseker** geluk in Suid-Afrika vind.

(Aangepas uit: Van der Walt, J.L. *red.* 2013. *Gevorderde vaardighede in akademiese geletterdheid*. 3de uitg. Potchefstroom: AndCork)

Werkkaart 5: Herskryf van 'n argument

Hier word nie 'n spesifieke antwoord vir die skryfoefening verskaf nie, omdat dit van individu tot individu sal verskil.

BYLAAG G

WIE DIT MAG AANGAAN

Hiermee bevestig die ondergetekende dat die proefskrif getiteld:

" Koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: 'n teksgebaseerde ondersoek" deur Zanétte Meintjes

nagegaan en tegnies gekorrigeer is, wat alle figure, tabelle, grafieke en die uitleg van die teks sowel as aspekte ten opsigte van die inhoud insluit.

Mev. E.P. Beukes

November 2014