

Die leesbaarheid van akademiese tekste: 'n tekslinguistiese ondersoek

M Pienaar

BA Honneurs (Taalpraktyk)

12305944

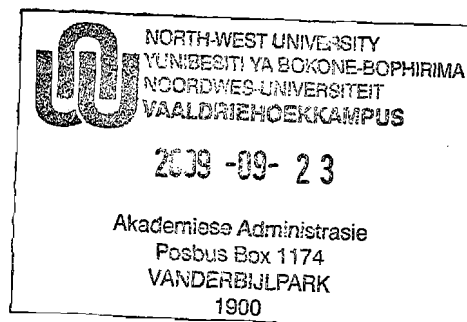
Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Artium
in Afrikaans en Nederlands
aan die Vaaldriehoekkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr M Esterhuizen

Hulpleier: Me H Kruger

Oktober 2009

Vanderbijlpark



DANKBETUIGING

Hiermee my opregte dank en waardering aan die volgende persone:

Jesus Christus, vir die insig, deursettingsvermoë en ondersteuningsnetwerk wat my in staat gestel het om hierdie studie te kon aanpak en voltooi.

My studieleier, dr. M. Esterhuizen, vir haar insiggewende leiding, raad, geduld en aanmoediging. Sonder haar kundigheid en vriendskap sou hierdie studie nie moontlik wees nie.

My hulpleier, me. H. Kruger, vir haar hulp, bystand en fyn oog vir detail.

My man, Louis Pienaar, vir sy liefde, oneindige ondersteuning, geduld en 'n oor wat altyd hoor. (Dankie dat jy in my glo!)

My ouers, George en Nita Peters, en skoonouers, Jan en Rita Pienaar, omdat hulle altyd verstaan en nooit ophou aanmoedig nie. Dankie ook aan my pa, George, vir sy noukeurige proefleeswerk.

My grootouers vir hulle belangstelling en aanmoediging; in die besonder Miemie vir lang besprekings van idees en moontlikhede waarna sy altyd ewe rustig geluister het.

My vriende, vir hulle belangstelling (en afleiding nou en dan) wat deur die verloop van die studie vir my baie beteken het. Dankie ook aan my broer, Leslie Peters, vir sy belangstelling en afleiding deur musiek.

Die personeel van die NWU: Vaaldriehoek-Biblioteek; in besonder mee. Martie Esterhuizen, Yvonne Engelbrecht, Hendra Pretorius en Sarah Maphakisa, vir hulle bereidwilligheid om te help met soektogte en die aanvra van bronne.

Die personeel van die Noordwes-Universiteit (Vaaldriehoek-kampus) se Skool vir Tale, vir belangstelling en motivering. My besondere dank gaan aan dr. Jan-Louis Kruger (vir sy tegemoetkoming as skooldirekteur), mee. Christine van Aardt (wie se aanmoediging en belangstelling vir my baie beteken het), Maristi Partridge (vir haar hulp met WordSmith Tools, geduld en luisterende oor), asook Melanie Law (wat tydens navorsingstye namens my waargeneem het en vir haar aanmoediging).

Alle ander vriende, familie en kollegas, vir hulle ondersteuning en belangstelling.

ABSTRACT

Key words:

Reader, writer, readability, textual accessibility, academic text, text linguistics, cohesion, coherence, metadiscourse.

Research conducted in the readability of texts shows that there is an extensive problem with learners' of all phases academic skills in terms of reading comprehension and insight into writing texts in accordance with generally accepted academic standards. It is important that sufficient attention and research are devoted to possible solutions to this problem, since various theorists have found that effective reading and writing skills are of great importance for learners' academic progress and achievement. A reason for this is that most academic material that is made available to learners appear in written format, and that learners have to report on their knowledge in the same format. Although educational institutions formulate academic texts (of which study guides form part) with a high readability level, the current study investigates some problems and shortcomings that appear in study guides. If the readability of the mentioned study material is increased in light of text linguistic insights, learners should have greater accessibility to the textual content, which could impact positively on academic achievement.

With the above mentioned in mind, this study focuses on a text linguistic approach to investigating the readability of study guides which are written for first-year learners at a tertiary institution. The main problem addresses how lexical cohesive devices and conjunction markers can be included as part of a text linguistic approach to writing study guides, and how this can be used by authors of study guides in practice as a tool to increase the efficiency of the writing process. The research is conducted on the basis of various theories, which include Systemic Functional Linguistics, Halliday and Hasan's Cohesion theory and Stotsky's adaptation thereof for written academic texts, as well as Hyland's theory about academic metadiscourse. Applicable insights regarding text linguistic criteria for writing academic texts, which are identified through this literature study, are converted into a framework for text analysis and then implemented to investigate the effective use of specific textual markers in the obtained study guides. This will be done in a descriptive and primarily qualitative manner. Ten Afrikaans study guides, pertaining to diverse subject groups, and which were recently used at a tertiary institution as introductory study guides for first-year learners, form the data of this study. In order to conduct a reliable investigation, the data is analysed procedurally (with reference to the mentioned text analytical model) by hand and also using WordSmith Tools.

Based on both the literature study and the text analysis, guidelines that can be used when writing Afrikaans study guides are formulated from a text linguistic point of view. These guidelines may be used to supplement the existing guide used by writers of study guides at the particular institution. The possibility

also exists that these guidelines can be used to improve and standardise the quality and readability of the mentioned learning material.

OPSOMMING

Sleutelwoorde:

Leser, skrywer, leesbaarheid, tekstuele toeganklikheid, akademiese teks, studiegids, tekslinguistiek, kohesie, koherensie, metadiskoers.

Navorsing na die leesbaarheid van tekste toon 'n grootskaalse probleem by leerders van alle vlakke se akademiese vaardighede betreffende leesbegripsvorming en insig om tekste volgens algemeen aanvaarbare akademiese standaarde te skryf. Dit is belangrik dat genoegsame aandag en navorsing aan moontlike oplossings vir hierdie probleem bestee word, aangesien verskeie teoretici bevind het dat doeltreffende lees- en skryfvaardighede van groot waarde is vir die akademiese vooruitgang en prestasie van leerders. 'n Rede hiervoor is dat die meerderheid akademiese materiaal wat aan leerders gebied word, juis in geskrewe vorm voorkom en leerders in die meeste gevalle in 'n geskrewe formaat verslag doen van hulle kennis. Hoewel opvoedkundige instansies dit ten doel het om akademiese tekste, waarvan studiegidse deel vorm, met hoë leesbaarheidsvlakke te formuleer, ondersoek die huidige studie verskeie probleme en tekortkomings wat in studiegidse voorkom. Indien die leesbaarheid van hierdie studiemateriaal aan die hand van tekslinguistiese insigte verhoog word, behoort dit 'n groter mate van toeganklikheid tot die teksinhoud aan die lesers daarvan te verskaf, wat akademiese prestasie positief kan beïnvloed.

Na aanleiding van die voorgenoemde, word in hierdie studie spesifiek gefokus op 'n tekslinguistiese benadering in 'n ondersoek na die leesbaarheid van studiegidse vir eerstejaarleerders aan 'n tersiêre instansie. Die hoofprobleem behels hoe leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerker as deel van 'n tekslinguistiese benadering ingespan kan word om in die praktyk 'n hulpmiddel te word wat veral studiegidsskrywers in staat sal stel tot verhoogde effektiwiteit tydens die skryfproses. Die ondersoek word op verskeie teorieë geskoei, waarby die Sisteem-Funksionele Linguistiek, Halliday en Hasan se Kohesie-teorie en Stotsky se aanpassing daarvan vir geskrewe akademiese tekste, asook Hyland se teorie oor akademiese metadiskoers, ingesluit is. Toepaslike insigte betreffende tekslinguistiese kriteria vir die skryf van akademiese tekste, wat na aanleiding van hierdie literatuurstudie geïdentifiseer is, is in 'n raamwerk vir teksanalise omskep en ingespan om deskriptief en hoofsaaklik kwalitatief die effektiewe gebruik al dan nie van spesifieke teksmerkers in die verkreeë studiegidse vas te stel. Tien Afrikaanse studiegidse, wat onlangs as inleidende gidse vir eerstejaarleerders in uiteenlopende vakgebiede aan 'n tersiêre instansie gebruik is, word as data in die studie gebruik. Ten einde 'n betroubare studie te lewer, is die data prosedureel aan die hand van die genoemde teksanalitiese model, per hand en ook met behulp van WordSmith Tools geanaliseer.

Op grond van die literatuurstudie en teksanalise is ook verskeie riglyne vir die skryf van Afrikaanse studiegidse vanuit 'n tekslinguistiese oogpunt geformuleer. Hierdie riglyne kan as 'n aanvulling beskou word tot die bestaande handleiding wat deur studiegidsskrywers aan die betrokke instansie gebruik word. Die moontlikheid bestaan dat hierdie riglyne die tekstuele kwaliteit en leesbaarheid van die genoemde leermateriaal, waar van toepassing, kan verbeter en standaardiseer.

INHOUD

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	Kontekstualisering	1
1.2	Teoretiese oriëntering	6
1.3	Probleemstelling	7
1.4	Navorsingsdoelwitte	7
1.5	Navorsingsmetodologie	7
1.6	Samevatting	8

HOOFSTUK 2: TEORETIESE RAAMWERK

2.1	Inleiding	9
2.2	Kernteorieë	9
2.2.1	Sisteem-Funksionele Linguistiek	9
2.2.1.1	Omskrywing van die SFL	10
2.2.1.2	Kernbegrippe van die SFL	11
2.2.1.3	Bruikbaarheid van die SFL	15
2.2.1.4	Samevatting	16
2.2.2	Halliday en Hasan se Kohesie-teorie	16
2.2.2.1	Omskrywing van die Kohesie-teorie	16
2.2.2.2	Belangrike aspekte van die Kohesie-teorie	17
2.2.2.3	Verskillende kohesiemiddele	30
2.2.3	Stotsky se beskouing van leksikale kohesie	37
2.2.3.1	Tekortkomings in die Kohesie-teorie	37
2.2.3.2	'n Aangepaste model vir leksikale kohesie	40
2.2.4	Hyland se teorie van akademiese metadiskoers	44
2.2.4.1	Aard van akademiese metadiskoers	45
2.2.4.2	Funksies van akademiese metadiskoers	46
2.2.4.3	Aspekte van belang by akademiese metadiskoers	49
2.2.5	Samevatting	51
2.3	Die lees- en skryfproses in die akademiese konteks	52
2.3.1	Lees	53
2.3.1.1	Doel van lees	55
2.3.1.2	Leesbaarheid en leesbaarheidsformules	56
2.3.1.3	Spesifieke uitdagings vanuit 'n tekslinguistiese perspektief	61
2.3.1.4	Rol van lesers in akademiese tekstdiskoers	61

2.3.2	Skryf	64
2.3.2.1	Aard van die skryfproses	65
2.3.2.2	Rol van 'n skrywer	66
2.3.2.3	Belang van akademiese skryfvaardighede	69
2.3.2.4	Riglyne vir akademiese skryfwerk	71
2.3.3	Samevatting	76
2.4	Sintese	77

HOOFSTUK 3: METODOLOGIE

3.1	Inleiding	78
3.2	Doel van die ondersoek en navorsingsbenadering	78
3.3	Metodologie en navorsingsontwerp	79
3.3.1	Dataversameling	80
3.3.2	Dataverwerking	82
3.3.3	Probleme en tekortkomings	86
3.3.4	Geldigheid	87
3.3.5	Betroubaarheid	88
3.4	Teksanalitiese model	88
3.4.1	Interpersoonlike metafunksie	89
3.4.2	Tekstuele metafunksie	90
3.4.2.1	Teksorganisasie op makrovlak	90
3.4.2.2	Teksorganisasie op mikrovlak: leksikale kohesiemiddele	91
3.4.3	Verdere teksorganisasie op mikrovlak: konjunksiemerkers	92
3.4.4	Tegniese versorging	92
3.5	Samevatting	92

HOOFSTUK 4: ANALISE EN INTERPRETASIE

4.1	Inleiding	94
4.2	Interpersoonlike metafunksie	94
4.2.1	Skrywer-leser-verhouding	94
4.2.2	Verwysingsvorme	104
4.2.3	Die rol van leestekens	112
4.3	Tekstuele metafunksie	112
4.3.1	Teksorganisasie op makrovlak	113
4.3.1.1	Studiegids 1: Opvoedkunde	113
4.3.1.2	Studiegids 2: Sosiologie	114

4.3.1.3	Studiegids 3: Geskiedenis	116
4.3.1.4	Studiegids 4: Besigheidsreg	118
4.3.1.5	Studiegids 5: Programmering	118
4.3.1.6	Studiegids 6: Joernalistiek	121
4.3.1.7	Studiegids 7: Rekeningkunde	125
4.3.1.8	Studiegids 8: Bedryfsosiologie	127
4.3.1.9	Studiegids 9: Natuurwetenskap	128
4.3.1.10	Studiegids 10: Taalpraktyk	131
4.3.2	Teksorganisasie op mikrovlak: leksikale kohesiemiddele	133
4.3.2.1	Leksikale herhaling	133
4.3.2.2	Sinonimie of naby-sinonimie	139
4.3.2.3	Opposisie of kontras	140
4.3.2.4	Koördinate, superordinate en subordinate in geordende of ongeordende lyste	141
4.3.2.5	Herhaling deur afleidings en samestellings	144
4.3.2.6	'n Sintese van die gebruik van leksikale kohesiemiddele	144
4.3.3	Teksorganisasie op mikrovlak: konjunksiemerkers	146
4.3.3.1	Probleme in terme van konjunksiemerkers	146
4.3.3.2	'n Sintese van die gebruik van konjunksiemerkers	153
4.4	Tegniese aspekte	153
4.5	Samevatting	156

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	158
5.2	Die oorspronklike probleemstelling	158
5.3	Evaluering van die ondersoekmetode	160
5.4	Bevindings	161
5.5	Aanbevelings en riglyne vir die skryf van interaktiewe studiegidse – 'n tekslinguistiese perspektief	167
5.6	Verdere navorsingsmoontlikhede	172
5.7	Samevatting en slot	174

BRONNELYS	175
------------------	-----

ELEKTRONIESE BYLAE

Bylaag 1: Voorbeeld van 'n lys met aksiewoorde wat in 'n studiegids voorkom

Bylaag 2: Studiegidse in die ondersoek gebruik

Bylaag 3: Teksanalise op mikrovlak: leksikale herhaling

Bylaag 4: Teksanalise op mikrovlak: sinonimie of naby-sinonimie

Bylaag 5: Teksanalise op mikrovlak: betekenisopposisie of -kontras

Bylaag 6: Teksanalise op mikrovlak: koördinate, superordinate of subordinate in geordende of ongeordende lyste

Bylaag 7: Teksanalise op mikrovlak: herhaling van 'n leksikale item by wyse van afleidings of samestelling

Bylaag 8: Teksanalise op mikrovlak: konjunksiemerker

TABELLE

Tabel 1:	Halliday en Hasan se onderskeid van konjunksieverhoudings met subtypes	33
Tabel 2:	Carstens se voorgestelde indeling van konjunksiemerkers	34
Tabel 3:	Halliday en Hasan se indeling van leksikale kohesie	35
Tabel 4:	Stotsky se benadering tot leksikale kohesie	40
Tabel 5:	Funksies van metadiskoers in akademiese tekste	47
Tabel 6:	Doel van lees	55
Tabel 7:	Algemene strategieë wat in effektiewe lees aangewend word	63
Tabel 8:	Eienskappe van goeie en swak skrywers	69
Tabel 9:	Studiegids in verskillende vakgebiede	80
Tabel 10:	Woordelys van konjunksiemerkers	85
Tabel 11:	Leksikale herhaling en sinonimie op makrovlak in Studiegids 2	115
Tabel 12:	Leksikale kohesiemiddele op makrovlak in Studiegids 3	116
Tabel 13:	Weglatings wat die kohesie op makro-tekstuele vlak beïnvloed in Studiegids 5	119
Tabel 14:	Leksikale kohesiemiddele op makrovlak in Studiegids 5	120
Tabel 15:	Leksikale kohesiemiddele op makrovlak in Studiegids 6	122
Tabel 16:	Weglatings uit die moduleplan of die titels van leereenhede in Studiegids 6	124
Tabel 17:	Verbande tussen uitkomste en leereenhede in Studiegids 6	125
Tabel 18:	Leksikale kohesiemiddele in die uitkomste en leereenhede in Studiegids 7	126
Tabel 19:	Verskille tussen die tema-omskrywing en leereenhede-titels in Studiegids 8	127
Tabel 20:	Leksikale kohesiemiddele in die uitkomste en leereenhede in Studiegids 8	128
Tabel 21:	Weglatings en verskille tussen die moduleplan en leereenhede-titels in Studiegids 9	129
Tabel 22:	Leksikale kohesiemiddele in die uitkomste en leereenhede in Studiegids 9	130
Tabel 23:	Leksikale kohesiemiddele in die uitkomste en leereenhede in Studiegids 10	131
Tabel 24:	'n Uittreksel van leksikale herhaling in Studiegids 8	134
Tabel 25:	Koördinate, superordinate en subordinate in Studiegids 5 (uittreksel)	142
Tabel 26:	Koördinate, superordinate en subordinate in Studiegids 3 (uittreksel)	143

ILLUSTRASIES

Illustrasie 1:	Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 8 (uittreksel)	135
Illustrasie 2:	Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 2 (uittreksel)	137
Illustrasie 3:	Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 3 (uittreksel)	138
Illustrasie 4:	Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 4 (uittreksel)	139

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 Kontekstualisering

Na die leesbaarheid van tekste is oor 'n lang tydperk reeds verskeie ondersoeke geloods. In Suid-Afrika is, soos blyk uit die literatuuronderzoek, in 'n mindere mate aan hierdie saak aandag geskenk. Verskeie van hierdie ondersoeke meld dat daar 'n grootskaalse probleem bestaan by leerders van alle vlakke se akademiese vaardighede betreffende leesbegripsvorming en insig om “akademies korrek” te skryf. Leerders se akademiese prestasie word veral nadelig beïnvloed as gevolg van hulle onvermoë om korrek te leer, te lees en te interpreteer (Hubbard, 2001:231 e.v.). Suid-Afrikaanse ondersoeke oor tersiêre leerders se vermoë om met akademiese leermateriaal om te gaan, en wat vir hierdie studie van belang is, sluit onder meer die volgende in: Hubbard (1989), Hubbard (1993), Wessels (1993a), Wessels (1993b), Wessels (1994a), Wessels (1994b), Hubbard (1994), Patricio (1994), Stevenson (1994), Du Toit *et al.* (1995), Mitchell (1999), Cooper (2000), Van Tonder (2000), Esterhuizen (2000) en Hubbard (2001).

Die aard van die akademiese tekste waarmee leerders omgaan, stel besondere hoë eise aan hulle begripsvormingsvermoë, aangesien dit van 'n spesifieke argumentasiestruktuur spreek wat opvallend nie in leesonderlig voldoende aandag kry nie (vgl. onder andere Peters, 1992:63 e.v.). Du Toit en Smith-Müller (2003:ix) beskou die algemene stylbeginsels van enige teks as duidelikheid, bondigheid, gepaste toon en aantreklikheid. In die geval van 'n akademiese teks word twee kriteria bygevoeg, naamlik “geloofwaardigheid volgens erkende navorsingsnorme en eenvormigheid of konsekwentheid, onder meer volgens 'n bepaalde verwysingsstelsel” (Du Toit & Smith-Müller, 2003:133). Tersiêre leerders se studies betrek merendeels akademiese tekste, en dit is juis hierdie leermateriaal wat aan hulle 'n voorbeeld stel van hoe tekste van sodanige aard daar behoort uit te sien. Meer as net die voorgenoemde kriteria kan egter deur skrywers in ag geneem word. Hierdie kriteria word in die loop van die huidige studie geïdentifiseer en uiteengesit.

Tekste stel 'n leser (en in hierdie geval die leerder) in staat om toegang tot inligting te verkry (vgl. Lassen, 2003) – hetsy deur die data te begryp wat in die teks weergegee word, of deur bewus te word van die intellektuele metodes wat gevolg behoort te word in die skryf van 'n akademiese teks. Volgens Stevenson (1994:94) is dit belangrik dat akademiese hulle leerders lei om korrek geformuleerde akademiese tekste te skryf. Sy noem egter ook dat dit vir akademiese sêlf nodig is om te begryp wat dit is wat hulle aan leerders moet oordra, alvorens leerders die korrekte tegnieke en metodes kan bemeester. Sodoende bestaan daar 'n verband tussen dit wat geskryf is en dit wat geskryf word.

Die belangrikheid van **doeltreffende lees** vir akademiese vooruitgang en prestasie is van groot waarde, aangesien die meerderheid akademiese materiaal juis in geskrewe vorm voorkom, hetsy in die formaat van 'n handboek, studiegids, handleiding, eksamenvraestel of navorsingsartikel. Ongeag die spesifieke aard van sulke materiaal (akademies, opvoedkundig, wetenskaplik of tegnies, soos Davies, 1999:167 'n paar onderskei), bly die hoofdoel daarvan om inligting van 'n skrywer na 'n leser oor te dra (Davies, 1999:173). Opvoedkundige instansies het dit ten doel om akademiese tekste, soos studiegidse en handleidings, te kies en op te stel wat so leesbaar moontlik is. Indien die leesbaarheid van die studiemateriaal verhoog word, behoort dit 'n groter mate van toeganklikheid tot die teksinhoud aan die lesers daarvan te verskaf.

In die transaksie van skryf en lees het **beide 'n skrywer en 'n leser pligte** wat effektief uitgevoer moet word alvorens die boodskap van 'n teks volkome tuisgebring kan word. In die eerste plek kan dit as 'n skrywer se plig beskou word om 'n teks so toeganklik en gebruikersvriendelik as moontlik saam te stel. Dit word hoofsaaklik gedoen deur tekstuele leidrade te skep wat 'n leser se vrae, oor byvoorbeeld die logiese samestelling van 'n teks, sal beantwoord. 'n Leser se plig kan dan, in die tweede plek, beskou word as kritiese lees – die raaklees en korrekte interpretasie van die leidrade of merkers, en die inkorporering daarvan met die inhoud of betekenis van 'n teks by 'n leser se reeds bestaande kennis.

Platts (1998) skryf die volgende in verband met die rol van leser en skrywer, en die belang van kritiese lees:

Critical reading helps you to accept, question, seek to modify or reject what a writer wants to offer you [...]. [It] also helps you to bear in mind the reader when you write [...]. Remember, reading/writing is a kind of dialogue between reader and writer. Writers need to consider and anticipate readers' needs and the questions they might have within the context of the topic and the academic situation. Readers are more amenable to persuasion (that is part of the purpose of writers) and appreciation of writers' efforts when the *what*, *how* and *why* are appropriately addressed.

Aangesien die lees- en skryfproses deel vorm van die sentrale tema van hierdie studie, moet dit besondere aandag kry. Daar word egter op baie meer as die blote lees en skryf van akademiese tekste gefokus (vgl. Afdeling 2.3). 'n Paar ander belangrike begrippe word vervolgens bespreek ten einde die terrein van die studie duideliker af te baken.

Heelwat navorsing is reeds gedoen oor **leesbaarheid** (vgl. o.m. Flesch, 1951; Chall, 1958; Klare, 1969; Knegtmans, 1970; Pretorius, 1971; Van Hauwermeiren, 1975; Van Rooyen, 1983; Wepner *et al.*, 1995; Alderson, 2001; Lassen, 2003; Johnson, 2005), en in die meeste gevalle word leesbaarheid veral verklaar in terme van óf die **visuele** (soos gebaseer op rekenaartegnologie) óf die **talige** (soos onder andere gebaseer op verskeie wetenskaplike leesbaarheidsformules). In die geval van die visuele is die tipografiese styl en uitleg van 'n teks veral van belang. Die duidelikheid van die gedrukte letters en syfers, die formaat waarin dit geset is (o.m. lettertipe, lettergrootte, hoofletters, kleinletters, kursief), die kleur van die letters, die spasiëring van die letters, die grootte van die spasie tussen die reëls, en die wyse waarop dit alles op die

bladsy geplaas word, speel dus hier 'n rol (Johnson, 2005). Leesbaarheid ten opsigte van die talige beklemtoon die woordeskat, grammatika, register, tekstuele koherensie en die moeilikheidsgraad van die woorde en sintaksis, terwyl die agtergrondkennis van 'n leser ook 'n rol speel (Bailin & Grafstein, 2001). Faktore wat die leesbaarheid van tekste beïnvloed, is volgens Haynes (2001:76 e.v.) onder meer die moeilikheidsgraad van die inhoud, die sintaktiese of talige struktuur en formulering van sinne, asook konseptuele hindernisse.

Leesbaarheid word binne die konteks van hierdie studie beskou as die mate waartoe die teks **toeganklik** is vir 'n leser. Daar is verskillende riglyne en teorieë waarvolgens tekstuele toeganklikheid geëvalueer kan word. Een van hierdie riglyne is **leesbaarheidsformules**. Volgens Bailin en Grafstein (2001:286) word die gebruik van leesbaarheidsformules veral gemotiveer deur die feit dat dit objektief en kwantitatief die moeilikheidsgraad van geskrewe materiaal evalueer, sonder om enige spesifieke karaktereienskappe van 'n leser daarmee saam te meet. Verder is leesbaarheidsformules ook daarvoor bekend om 'n numeriese telling te gee wat die presiese leesbaarheidsvlak en moeilikheidsgraad van 'n teks aantoon. 'n Groot aantal leesbaarheids-formules gebruik volgens Bailin en Grafstein (2001:286) linguistiese kriteria as basis, maar die probleem bestaan dat hierdie kriteria nie noodwendig die tekstuele toeganklikheid vir verskillende groepe lesers bepaal nie.

Langhan (1993:15) lys die volgende aspekte wat as tekortkomings in leesbaarheidsformules beskou kan word, aangesien nie voldoende aandag daaraan gegee word nie:

- Die sintaksis en moeilikheidsgraad van die sinne, ongewone posisionering van komponente van die sin en die aantal sinsdele of bysinne wat daarin voorkom.
- Herhaling van woorde, die maak van gevolgtrekkings, korrekte gebruik van diskoersmerkers (in hierdie studie *konjunksiemarkers*), kohesiemiddele, koherensie en logiese opeenvolging van idees, retoriese organisasie, die outeur se styl, abstraktheidsvlak en inherente moeilikheidsgraad van die onderwerp.
- Komplekse sosio-psigologiese faktore, soos die leesdoel en agtergrondkennis van 'n leser, asook kognitiewe prosessering wat plaasvind tydens die lees van tekste.

Afgesien van leesbaarheidsformules, bestaan daar ook twee ander benaderings wat gebruik word om die leesbaarheid van 'n teks te bepaal, naamlik die linguistiese teorieë rakende diskoers en verskeie teksanalitiese modelle. Hierdie twee metodes is egter nie sonder tekortkomings nie, soos kortliks aangetoon:

Tekortkomings in die linguistiese teorieë (Langhan, 1993:16):

- Slegs geselekteerde aspekte van die linguistiek word ondersoek.
- Navorsers wat hierdie model gebruik, neem nie in ag dat 'n teks in 'n sekere lesers- en sosiale konteks bestaan nie.

Tekortkomings in die teksanalitiese modelle (Langhan, 1993:16-17):

- Slegs geselekteerde leesbaarheidsfaktore word in ag geneem.
- Slegs die rol van 'n skrywer, en nie die rol van 'n leser nie, word in ag geneem. Die interaktiewe en transaksionele kommunikasieproses word dus geïgnoreer.

In hierdie studie word spesifiek gefokus op 'n tekslinguistiese benadering in die ondersoek na die leesbaarheid van akademiese leesmateriaal vir tersiêre leerders. Die keuse van 'n tekslinguistiese benadering word gebaseer daarop dat die tekstuur van 'n teks hiervolgens in berekening gebring kan word (vgl. Afdeling 1.2). Die studie sou egter onvolledig wees sonder 'n teksanalise, en daarom is besluit om die tekslinguistiese en teksanalitiese metodes te kombineer. Hoewel die geïdentifiseerde tekortkomings van hierdie twee metodes deurentyd in ag geneem word, blyk dit dat dié metodes steeds die beste middele voorsien om tot die wese van 'n teks deur te dring.

Bestaande ondersoeke oor die aard van akademiese tekste vir leerders is in Suid-Afrika redelik beperk. Vervolgens word verwys na vyf sodanige ondersoeke wat vir die huidige studie van belang is.

- Gedurende die negentigerjare is 'n teksanalitiese studie deur Langhan (1993:60 e.v.) geloods waarin 'n gedeelte van 'n aardrykskunde-handboek vir standerd drie Engels tweedetaalleerders geëvalueer is in terme van die mate waartoe die leerders se agtergrondkennis hulle in staat gestel het om die teks te verstaan.
- Die ondersoek van Mitchell (1999) betrek in 'n tekslinguistiese studie in 'n beperkte mate die leesbegripsvermoë van eerstejaarstudente en identifiseer spesifiek die leerders se onvanpaste gebruik van konjunktiewe in die beantwoording van enkele leesbegripsvrae as problematies.
- Esterhuizen (2000) toon in 'n teksanalitiese ondersoek dat tersiêre leerders veral nie konjunktiewe wat 'n kontrasterende verband merk, tydens lees effektief kan interpreteer nie.
- Pretorius (2000) ondersoek voorgraadse leerders se vermoë om korrekte gevolgtrekkings uit akademiese leesmateriaal te maak, en die mate waartoe hierdie vermoë hulle akademiese prestasie beïnvloed. In haar studie speel die rol van lees vanuit 'n konstruktiewe benadering, sowel as die begrip vir dit wat gelees word, 'n belangrike rol.
- 'n Ander Suid-Afrikaanse studie is deur Hubbard (2001) onderneem, en hier het die klem geval op die verbetering van die leesbaarheid van Engelse afstandsonderrigmateriaal by UNISA met een leesbaarheidsaspek, naamlik betrokkenheid ("involvement") as hoofokus. Sowel teksanalitiese as

tekslinguistiese metodes is aangewend. Die benadering wat hierin gevolg is, betrek onder andere die interpersoonlike funksie van taal en ook die leesbaarheidsformule van Flesch (1951), soos verfyn deur Biber (1988). In die studie is gebruik gemaak van 'n ouer en 'n nuwer uitgawe van dieselfde studiegids in dieselfde vak. Daar is gedurende die verbetering van die ouer uitgawe veral aandag geskenk aan die leesbaarheid van die betrokke teks. Die leerders van hierdie vak se akademiese prestasie (in twee groepe verdeel volgens die uitgawe van die studiegids wat gebruik is) is uiteindelik gemeet en die resultaat het getoon dat leerders wat die nuwer en meer leesbare studiegids gebruik het, se akademiese prestasie verbeter het in vergelyking met dié wat gebruik gemaak het van die ouer gids. Die waarde van die studie is dat die leesbaarheid van studiemateriaal verbeter het nadat dit deur 'n projekspan opgestel is, en verskeie vakkundiges, redigeerders en taalversorgers, kritiese lesers en in sommige gevalle selfs leerdertoetsgroepe by die prosesse voor die finalisering daarvan betrokke was.

- In 'n ondersoek van Kotzé (2007) word vermeld dat studiegids as interaktiewe tekste beskou behoort te word, waarby 'n skrywer lesers aktief betrek in die lees- en leerproses (Kotzé, 2007:2). Volgens haar kan 'n studiegids voorts beskou word as 'n middel waardeur 'n dosent vakspesifieke inligting aan leerders oordra, en dit kan ook die raamwerk vorm vir die verhouding wat tussen dosent en leerder tot stand kom. Sy (2007:50 e.v.) ontwikkel vervolgens 'n studiegids vir Engels vir Spesifieke Doeleindes en stel 'n raamwerk voor wat by die studiegidsontwikkeling van sodanige vakgebied gebruik kan word, maar fokus meer op die behaviourisme, kognitiwisme, konstruktivisme en interaksie-teorie, as op taal self.

Hoewel die genoemde studies van belang is by die bepaling van die rol wat leesbaarheid in akademiese tekste speel, bestaan daar steeds 'n **leemte** in die algemeen oor navorsing wat in hierdie opsig gedoen is, en spesifiek met betrekking tot navorsing wat tekslinguisties en teksanalities van aard is. Die huidige studie is dus uniek omdat dit nie slegs, soos die studies waarna verwys is, die leesbaarheid van akademiese tekste ondersoek nie, maar vanuit 'n tekslinguistiese invalshoek 'n raamwerk daarstel om die leesbaarheid van akademiese tekste te bevorder, soos gemeet aan die effektiewe gebruik van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers. Volgens Hubbard (1981:112) speel die taalwetenskap in 'n studie van lees 'n belanghebbende rol:

Linguists can assist here by providing a basic terminology which can only improve the two-way communication between teacher and student whenever the language of a work is under discussion, but perhaps even more important in the context of promoting more efficient reading and meaningful discussion is the value of attitudes and central concepts of linguistics: the insistence on description of form, the firm grasp of the parts of the linguistic act.

1.2 Teoretiese oriëntering

Carstens (1997:7) voorsien die volgende definisie van die **tekslinguistiek**, wat deur die verloop van hierdie studie as die werksdefinisie beskou word: “Tekslinguistiek is in wese die metode van taalkundige ondersoek wat die *tekstualiteit* van *talige strukture* wil vasstel met behulp van alle *linguistiese middele* wat die ondersoeker tot sy beskikking het.” Met ’n **tekslinguistiese ondersoek** word bedoel die strewe na die bepaling van die beginsels onderliggend aan die produksie en interpretasie van die gegewe linguistiese struktuur of strukture (Carstens, 1997:5). Deur die verloop van hierdie studie word spesifiek van Stotsky (1983) se aangepaste weergawe van Halliday en Hasan (o.m. 1976) se teorie van leksikale kohesie gebruik gemaak, sowel as Carstens (1997) se indeling van verskillende Afrikaanse konjunksieverhoudings (hoewel die studie nie beperk word tot hierdie indeling nie). Daar word ook deurentyd verwys na Hyland (o.m. 1998) se bespreking van metadiskoers en die funksies daarvan in die akademiese teks, aangesien hy in die besonder aandag gee aan ’n skrywer se invloed op die aard van ’n teks. Hierdie studie fokus op die leesbaarheid (of tekstuele toeganklikheid) van akademiese tekste wat vir leerders op tersiêre vlak geskryf is.

Betreffende die begrip **teks**, word die volgende uitgebreide definisie wat gebaseer is op verskeie tekstenmerke deur Carstens (1997:79) voorsien:

’n “[T]eks” [kan] beskryf word as ’n **samehangende** (koherente) eenheid van taalgebruik wat ’n besondere (sintaktiese, morfologiese) **struktuur** vertoon en ’n duidelike semantiese **funksie** vervul in ’n bepaalde konteks, naamlik om kommunikatiewe kontak tussen mense moontlik te maak. Die **lengte** van die teks (wat kan wissel van ’n enkele woord tot ’n hele parlamentsitting, ’n reeks boeke, ens.) en die **vorm** waarin dit aangebied word (gesproke of geskrewe, poësie, ’n dramateks, koerantberigte, ensovoorts) word uitsluitlik bepaal deur die uiteindelijke kommunikatiewe doel met die betrokke teks. [My byvoeging – MP.]

Die begrip **akademiese teks** is moeilik definieerbaar, aangesien daar nie veel konsensus bestaan oor wat met die akademiese aard daarvan bedoel word nie. Dit wil ook voorkom of teoretici die betrokke begrip vermy en eerder slegs verwys na die formele aard of akademiese funksies wat met sulke tekste gepaardgaan. In hierdie studie word die begrip beskou as ’n uiteensetting van geïntegreerde inligting wat op ’n formele, maar logiese en voorspelbare wyse aan lesers gebied word met ’n spesifieke doel, naamlik om lesers se kennis uit te brei. Dit word verder gekenmerk aan ’n objektiewe, analitiese, rasionele en intellektuele benadering wat gehandhaaf word in ’n teks en ’n spesifieke stylregister wat gepaardgaan hiermee, byvoorbeeld die gebruik van passiewe vorme, onpersoonlike voornaamwoorde en frases, komplekse sintaktiese strukture en gespesiali-seerde woorde (vgl. Ventola, 1995; Du Toit & Smith-Müller, 2003).

1.3 Probleemstelling

Soos blyk uit die voorafgaande bespreking, bestaan daar 'n leemte betreffende 'n tekslinguistiese benadering tot ondersoek na die leesbaarheid van akademiese tekste. Die hoofprobleem wat deur die verloop van hierdie studie hanteer word, is daarom hoe leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers as deel van 'n tekslinguistiese benadering ingespan kan word om in die praktyk 'n hulpmiddel te word wat skrywers (en leerders) in staat stel tot verhoogde effektiwiteit by die skryf (en lees) van akademiese tekste (Jones, 2004:255). Hierdie probleem word na aanleiding van die volgende vrae benader en hanteer:

- Watter tekslinguistiese middele speel 'n rol in die leesbaarheid van akademiese tekste?
- Watter spesifieke teksmerkers is van belang vir die leesbaarheid van akademiese tekste?
- Hoe kan die leesbaarheid van akademiese tekste aan die hand van spesifieke teksmerkers bepaal word?
- Hoe kan teksmerkers deur skrywers aangewend word om die leesbaarheid van akademiese tekste te verhoog?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Die doelwitte van die studie behels die volgende:

- Om die tekslinguistiese middele te identifiseer wat 'n rol speel in die leesbaarheid van akademiese tekste.
- Om aan te toon watter spesifieke teksmerkers van belang is vir die leesbaarheid van akademiese tekste.
- Om vas te stel hoe spesifieke teksmerkers die leesbaarheid van akademiese tekste beïnvloed.
- Om enkele riglyne betreffende die gebruik van teksmerkers in die leesbaarheid van akademiese tekste te verskaf.

1.5 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsmetodologie sluit hoofsaaklik drie aspekte in, naamlik 'n literatuurstudie, die analise en interpretasie van data en voorstelle ter verbetering van hierdie data.

Aan die hand van 'n **literatuurstudie** word al die belangrikste teorieë wat 'n rol in hierdie ondersoek speel, deeglik verantwoord (vgl. Hoofstuk 2). Voorts word die hoofsaaklik **kwalitatiewe navorsingsmetodologie** wat in hierdie studie van toepassing is, bespreek (vgl. Hoofstuk 3). Verskeie funksies van Wordsmith Tools se weergawe 4.0 word tydens die teksanalise ingespan om die analitiese proses te vergemaklik (vgl. Afdeling 3.3.2).

Die toepaslike insigte betreffende tekslinguistiese kriteria vir die skryf van akademiese tekste, geïdentifiseer na aanleiding van die literatuurstudie, word daarna in 'n **raamwerk vir teksanalise** omskep (vgl. Hoofstuk 3). Met behulp hiervan word die effektiewe gebruik al dan nie van spesifieke teksmerkers in 'n bepaalde akademiese teks vasgestel (vgl. Hoofstuk 4). Voorts word die akademiese tekstualiteit van 'n verskeidenheid vakgroepe se Afrikaanse studiegidse geanaliseer aan die hand van dieselfde raamwerk waarin die kriteria vir die skryf van effektiewe leermateriaal vervat is. In hierdie **teksanalise** word in die besonder gefokus op hoe of skrywers leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers aangewend het om skrywersintensie oor te dra. Die geslaagdheid al dan nie van die gebruik van hierdie middele en merkers in die betrokke tekste, word daarna bespreek (vgl. Hoofstuk 4).

Na afloop hiervan, word die vernaamste bevindings van die ondersoek op grond van die analise en interpretasie, bespreek en die metodologie wat gevolg is, word krities geëvalueer. Sodoende word die geloofwaardigheid van die resultaat verantwoord. Hierna word **goed-geformuleerde riglyne** betreffende die gebruik van die genoemde merkers daargestel, met die oog op die skryf van akademiese handleidings en studiegidse in tersiêre verband (vgl. Afdeling 5.5). Enkele verdere navorsingsmoontlikhede word na afloop van die bespreking ook geïdentifiseer.

1.6 Samevatting

Hierdie studie is 'n poging om, aan die hand van 'n uitgebreide literatuurstudie, 'n deskriptiewe, kwalitatiewe analise en interpretasie, riglyne te verskaf vir die skryf van Afrikaanse handleidings en studiegidse gerig op tersiêre leerders. Sodoende kan die tekstuele kwaliteit en leesbaarheid van die genoemde leermateriaal op tersiêre vlak, waar van toepassing, verbeter word en dit kan 'n mate van standaardisasie in hierdie verband meebring.

HOOFSTUK 2: TEORETIESE RAAMWERK

2.1 Inleiding

Die hoofdoel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na hoe leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers ingespan word om die leesbaarheid van akademiese tekste te bevorder (vgl. Afdeling 1.4). Die begrip *leesbaarheid* betrek 'n verskeidenheid teorieë en die kernteorieë wat in hierdie verband vir die huidige ondersoek van belang is, word vervolgens aan die hand van 'n literatuurstudie bespreek. Na afloop van die bespreking kom *lees* en *skryf* as twee belangrike prosesse in die akademiese konteks aan die bod (vgl. Afdeling 2.3).

2.2 Kernteorieë

In hierdie afdeling word ter wille van kontekstualisering eerstens in breë trekke op die Sisteem-Funksionele Linguistiek (voorts SFL) se belangrikste teoretiese beginsels gefokus. In die tweede plek word Halliday en Hasan (o.a. 1976) se Kohesie-teorie, 'n sterk ondersteunende teorie in hierdie studie en voortvloeiend uit die SFL, bespreek en geëvalueer. Daarna word in die derde en vierde gedeeltes aandag geskenk aan twee opvolgende teorieë betreffende leksikale kohesie en konjunksiemarkers, naamlik dié van Sandra Stotsky (o.a. 1983) en Ken Hyland (o.a. 1998). Tekortkomings wat moontlik mag voorkom in elkeen van die genoemde teorieë word telkens met behulp van ander teorieë of voorstelle aangevul, ten einde 'n volledige en goed geformuleerde teoretiese begroning daar te stel met die oog op die hooftokus van hierdie studie – **'n tekslinguistiese ondersoek na die leesbaarheid (as vorm van toeganklikheid) van akademiese tekste; in besonder die tekstuele toeganklikheid van studiegidse wat vir eerstejaarstudente aan 'n tersiêre instansie geskryf is.**

2.2.1 Sisteem-Funksionele Linguistiek

Volgens Lassen (2003:5) en O'Donnell (2005) is die SFL se teoretiese oorsprong geleë in die werk van JR Firth, 'n Britse linguïst, wat reeds gedurende die dertigerjare die teorie begin ontwikkel het. Dit was egter veral Firth se student, MAK Halliday, wat sedert die vroeë sestigjare die teorie verder uitgebrei het tot dit wat vandag as die SFL bekend staan. Sedert die aanvangsjare het die SFL tot 'n belangrike linguïstiese teorie ontwikkel, indien nie dié belangrikste nie (Eggins, 2004:2; O'Donnell, 2005). Taal is volgens die SFL in enige gegewe sosiale konteks 'n strategiese en betekeniskeppende inligtingsbron (Eggins, 2004:2), en dit is juis in ondersoeke na die aard van taalgebruik wat die SFL tans wêreldwyd beskou word as een van die bruikbaarste deskriptiewe raamwerke.

Weens die omvang van die SFL is dit 'n onmoontlike taak om die teoretiese beginsels daarvan in die bestek van die huidige studie volledig te bespreek.¹ In die volgende gedeelte word dus gefokus op kernaspekte van die teorie wat van toepassing is vir hierdie spesifieke studie.

2.2.1.1 Omskrywing van die SFL

Die SFL word vervolgens uiteengesit aan die hand van 'n aantal belangrike omskrywings en definisies.

Volgens die “Macquarie University, Department of Linguistics” (2005) kan die aard van die SFL opgesom word as 'n konfigurasie van teorieë en deskriptiewe of beskrywende metodologieë wat spesifiek ontwikkel is om navorsers in staat te stel om taalgebruik in 'n sosiale konteks te bestudeer. 'n Belangrike kenmerk van die SFL is dat dit **betekenis georiënteerd** is. Hierdie oriëntasie maak dit vir navorsers moontlik om taal vanuit twee gesigspunte te bestudeer (vgl. Bensoussan, 1990; Charles, 2007). In die eerste plek vind ondersoeke opgaande (“bottom-up”) plaas na aspekte betreffende die konteks, wat **spesifieke kulturele ruimtes en omstandighede** betrek. Tweedens vind dit afgaande (“top-down”) plaas in die **taalsisteem** as sodanig. Die laasgenoemde rigting het onder meer te doen met die semantiek (spesifiek beskou as **linguistiese betekenis**) en die totstandkoming daarvan in die leksiko-grammatika en fonologie of grafologie.

Die “Virtual Library” se “Encyclopedia of Language and Linguistics” (2005) beskryf die SFL as **funksioneel** en **semanties georiënteerd**, eerder as formeel en sintakties. Die rede hiervoor is dat die SFL die **teks** (met ander woorde, taal in konteks), eerder as die sin (met ander woorde, taal in isolasie), as objek van bestudering beskou, en die bestek daarvan word gedefinieer na aanleiding van die verwysing na **gebruik**, eerder as bloot grammatika. Halliday (1984:3) verduidelik die verskil tussen die Strukturalisme en die SFL se uitgangspunt op die volgende wyse:

For linguists, language is an object – linguistics is defined, as Saussure and his contemporaries so often felt the need to affirm, by the fact that it has language as its object of study; whereas for others, language is an instrument, a means of illuminating questions about something else. This is a valid and important distinction. But it is a distinction of goals, not one of scope.

In aansluiting by die bostaande beskou O'Donnell (2005) die SFL as “a theory of language centred around the notion of **language function**” [my beklemtoning – MP], en omskryf die werking van die teorie soos volg:

¹ 'n Volledige uiteensetting van die teorie met skakels na ander webtuistes en verskeie besprekingsgroepe kan op die internet gevind word by <http://www.wagsoft.com/Systemics.html>.

While SFL accounts for the syntactic structure of language, **it places the function of language as central** (what language does, and how it does it), in preference to more structural approaches, which place the elements of language and their combinations as central. SFL starts at **social context**, and looks at how language both acts upon, and is constrained by, this social context. [My beklemtoning – MP.]

Uit die voorafgaande behoort dit duidelik te wees dat die SFL onder andere twee belangrike aspekte insluit, naamlik **taal in konteks** en **betekenisfunksie**, wat onlosmaaklik van mekaar is en wat funksioneel gesproke **kommunikasie** tot gevolg het. Eggins (2004:3) wys daarop dat Halliday (o.a. 1978) die frase “language as social semiotic”, bedoelende hoe mense taal interaktief gebruik om hulle daaglikse sosiale lewe te handhaaf, belangrik ag in sy teorieë. Thorne (2001) is dit op sy beurt eens met Halliday (o.a. 1978) dat die **sosiale konteks** waarin taalhandelinge voorkom ’n belangrike bykomende faktor in die SFL is.

In die bespreking tot sover is aangetoon dat die SFL ’n eiesoortige interpretasie toon van verskeie linguistiese konsepte en dus moet hierop uitgebrei word.

2.2.1.2 Kernbegrippe van die SFL

Wanneer ’n teorie bestudeer word, is dit van groot belang dat ’n navorser die verskillende kernaspekte daarvan identifiseer en verstaan, sodat die toepassing van sodanige teorie met ’n gefundeerde interpretasie gepaard kan gaan. Die belangrikste begrippe van die SFL geniet dus in hierdie gedeelte ter wille van die leser se oriëntasie en ter inleiding in breë trekke aandag. In Afdeling 2.2.2.2 sal uitvoerig uitgebrei word op hierdie begrippe.

- **Taal**

Die begrip *taal* word beskryf as ’n sisteemgeoriënteerde bron waardeur betekenis binne ’n sekere konteks uitgedruk kan word (Chapelle, 1998). Aangesien hierdie betekenis skeppende proses nie in alle gevalle ewe suksesvol is nie, bestaan daar tydens taalhandelinge egter slegs die potensiaal van kommunikasie. Taal kan daarom, soos Wybenga (1989:171 e.v.) sê, nie beskou word as die blote samevoeging van woorde of grammatikaal en sintakties korrekte sinne, wat geen verband met mekaar hou nie. Om geslaagde kommunikasie te bewerkstellig, moet taal samehangend in ’n gebruikerskonteks funksioneer.

Halliday (1984:4) beskou taal bloot as een van die vele vorms van betekenistransaksie in ’n kreatiewe proses van sosiale, menslike interaksie binne spesifieke kontekste. Hy (Halliday, 1984:21) beklemtoon in aansluiting by die voorafgaande die volgende vier algemene taalfunksies:

- Taal behoort ’n individu se algehele lewenservaring (wat ook al daarby ingesluit word) te kan interpreteer.

- Taal behoort eenvoudige, logiese verbande te kan beheers, soos wat dit deur 'n spesifieke taal benodig word.
- Taal behoort sprekers of skrywers in staat te stel om tydens gesprek- of geskrewe situasies deelname aan die diskoers te fasiliteer.
- Taal behoort al die bogenoemde gelyktydig te fasiliteer, en op 'n wyse waardeur dit wat gesê of geskryf word in verband gebring kan word met die konteks waarin dit gesê of geskryf is. Dit behoort ook in verhouding te staan met dít wat op 'n vorige keer gesê of geskryf is, sowel as die konteks van die situasie. Taal dui met ander woorde op die chronologiese en logiese verloop van 'n diskoers.

• Kontekstuele dimensies van taalgebruik

In die vorige paragraaf blyk reeds dat *taal* volgens die SFL moeilik omskryfbaar is, sonder om die begrip **konteks** in berekening te bring. Halliday (1984:4) wys tereg daarop dat taalgebruik spesifieke kontekste (of kontekstuele dimensies) benodig om betekenis te genereer. Verskillende kontekste vereis egter ook verskillende taalkeuses. Die taalgebruik (woordkeuses, sinstrukture en onderwerp) van 'n akademiese studiegids sal byvoorbeeld verskil van dié van 'n liefdesbrief. Chapelle (1998) toon aan dat taal as gevolg hiervan binne die spesifieke konteks waarin dit gepraat of waarvoor dit geskryf is, bestudeer behoort te word (vgl. ook Eggins, 2004:3 e.v.).

Volgens Halliday (1985a:8) kombineer die sintaksis, leksikon en morfologie in verskillende patrone en sisteme in die **leksiko-grammatika** van 'n taal, ten einde konteks-spesifieke betekenis te skep. Ook Chapelle (1998) beskou die leksiko-grammatika as die linguistiese struktuur wat in tekste aangetref word, en noem dat dit belangrik is om 'n linguistiese struktuur binne 'n spesifieke konteks te plaas ten einde dit volkome te begryp. Teks wat nie binne konteks geplaas word nie, is volgens haar bloot neutrale woorde; op sigself van min of van geen waarde nie.

• Teks

Teks is 'n kernbegrip in linguistiese teorieë. Daar bestaan egter 'n verskeidenheid uiteenlopende omskrywings vir hierdie begrip, en soms ook konflikterende teorieë oor watter aspekte van teks belangrik is en watter nie (Carstens, 1997:72 e.v.). Dirven en Verspoor (1998:194) beskou teks byvoorbeeld as linguistiese uitdrukkings wat aangewend word in kommunikasie tussen mense en 'n interpretasie van die boodskap deur 'n hoorder of leser.

Carstens (1997:73-78) voorsien 'n uitgebreide uiteensetting van 85 omskrywings van die begrip *teks*, maar omdat 'n suiwer linguistiese definisie van die betrokke begrip onmoontlik blyk, word uiteindelik deur hom

(Carstens, 1997:82) volstaan met die volgende werksdefinisie vir gebruik in tekslinguistiese ondersoeke: “’n Teks is ’n stuk taalgebruik wat deur die betrokke teksdeelnemers as **eenheid** ervaar en aanvaar word op sintaktiese, semantiese en pragmatiese gronde.”

Hierdie werksdefinisie kan weens die hooffokus van die huidige studie egter nie as volledig beskou word nie; dus word Langan (1993:5) se uitgebreide omskrywing van **teks** betrek, waarin die klem ook op **leesbaarheid** val.

In sy omskrywing fokus Langan (1993:5) meer spesifiek op die linguistiese aspekte wat by ’n teks betrokke is. Hierdie aspekte is van groot belang, aangesien die effektiewe aanwending daarvan al dan nie, ’n teks vir ’n leser meer of minder toeganklik maak en by implikasie ook meer of minder leesbaar. Langan (1993:5) onderskei tussen drie komponente wat belangrik is by die bestudering van ’n interaktiewe leesproses, te wete **linguistiese komponente** (woordeskat, sintaksis, kohesie en koherensie), **formele komponente** (teksstruktuur en alles wat daarmee gepaardgaan) en **inhoudelike komponente** (die inhoud as sodanig en konsepte wat daarin vergestalt word).

Volgens Cheng (2006:326) is die **betekenisdraende teks** ’n produk van die veelvoudige voorkoms van dieselfde of semanties ooreenkomstige items wat binne of oor tekste strek. Langan (1993:5) en Carstens (1997:79) se definisies hierbo word dus ’n stap verder gevoer, en daar word aangetoon hoe kohesie binne een teks, sowel as koherensie tussen verskillende tekste, binne ’n sekere tekstdiskoers voorkom (dieselfde deurlopende tema bestaan in al die tekste wanneer verwys word na *koherensie in veelvoudige tekste*). Anders gestel – “the lexical items that recur within and across different texts cumulatively impact textual and intertextual meanings” (Cheng, 2006:326). Die linguistiese teorie waarop Cheng se studie gegrond is, is die abstrakte model van Sinclair (2004) wat volgens ’n variasieteorie van die SFL te werk gaan en veral fokus op die leksikale beskrywing en die verskillende leksikale items wat in ’n teks teenwoordig is.

In Afdeling 2.2.2.2 van die huidige studie word die begrippe *taal*, *teks* en *konteks* op grond van die uitgangspunte van die Kohesie-teorie in diepte bespreek.

- **Ander belangrike aspekte**

Die volgende lys sake kan beskou word as ander kernaspekte van die SFL, maar wat as gevolg van die omvang daarvan of as gevolg van latere besprekings nie op hierdie stadium verder aandag sal geniet nie (vgl. o.m. Butler, 1994; Thorne, 2001; Lassen, 2003; Webster, 2003; Eggins, 2004; “Encyclopedia of Language and Linguistics”, 2005; “Macquarie University, Department of Linguistics”, 2005; O’Donnell, 2005):

- **Genre** – die belang van kultuur en reeds bestaande kennis in die konteks van verskillende tekste (vgl. ook bespreking later in hierdie afdeling).
- **Register** – hoe taal aangewend word in die konteks van verskillende situasies (vgl. ook bespreking later in hierdie afdeling).
- **Oombliklikheid** (“instantiation”) – tekste word beskryf as oombliklike of spontane bronne van kultuur sodra dit gevorm word in ’n sosiale konteks.
- **Realisasie** – tekste word gerealiseer of gevorm in verskillende sosiale situasies waar betekenisskepping betrokke is.
- **Stratifikasie** – taal word in terme van vier strata, naamlik konteks, semantiek, leksiko-grammatika en fonologie-grafologie geanaliseer.
- **Konteks** – hierby word die diskoerssfeer, diskoersstrekking en diskoersmodus betrek.
- **Diskoerssfeer** (“field”) – dit skep die raamwerk in ’n semantiese domein waarbinne ’n sosiale aktiwiteit of aktiwiteite plaasvind.
- **Diskoersstrekking** (“tenor”) – sosiale rolle en verhoudings tussen deelnemers.
- **Diskoersmodus** (“mode”) – verskeie aspekte van die kommunikasiekanaal, byvoorbeeld of dit ’n monoloog, dialoog, geskrewe of gesproke teks is.
- **Sistemiese semantiek** – ook pragmatiek genoem en sluit ideasionele, interpersoonlike en tekstuele komponente in.
- **Ideasionele semantiek** – die proposisionele inhoud van teks.
- **Interpersoonlike semantiek** – het onder andere te doen met die deelnemers se spraakfunksies, uitdrukkings en houdings.
- **Tekstuele semantiek** – hoe die teks as boodskap gestruktureer is.
- **Leksiko-grammatika** – het te doen met die woordeskatkeuses en sintaktiese organisasie van woorde in geskrewe of gesproke uitinge.
- **Veelvoudige woordbetekenisse** – ’n sistemiese analise toon dat tekste veelvoudige betekenisse impliseer wat gelyktydig voorkom.
- **Ideologiese vlak** – ongeag die register of die genre, word sprekers of skrywers se taalgebruik ook beïnvloed deur hulle ideologiese posisies, waardes, perspektiewe en kultuur.
- **Ideasionele betekenis** – betekenis wat voorgestel word deur ons uitdrukking van taal-ondervindings.
- **Interpersoonlike betekenis** – betekenis oor ons rolverhoudings in wisselwerking met mekaar.
- **Tekstuele betekenis** – dit is die gevolg van beide die ideasionele en interpersoonlike betekenis, en kan beskryf word as die samehangendheid tussen dit wat sprekers of skrywers wou sê of skryf, dit wat hulle vantevore gesê of geskryf het, en dit wat in die konteks rondom hulle gebeur.
- **Makro- en mikrovlakke** – makrovlak verwys na die teks en teksorganisasie, terwyl mikrovlak na die sinne en sinstrukture verwys.

- **Tekensisteem** – in taal en in die alledaagse sosiale konteks bestaan verskeie tekens wat implisiet of eksplisiet sekere betekenis inhou, soos byvoorbeeld die woord *maar* wat aantoon dat 'n teenstelling oor wat pas gesê of geskryf is, nou gaan volg.
- **Semiotiese sisteem** – hierdie sisteem het verskillende soorte gedrag en/of gevoelens by die waarnemer daarvan tot gevolg ten einde effektief te funksioneer en dit bestaan as gevolg hiervan uit tweeërlei dimensies: die konteks of die betekeniskeppende dimensie en die uitdrukking of realisasie daarvan, wat impliseer dat die verhouding tussen konteks en uitdrukking arbitrêr van aard is. Hierby kan sekere sintagmatiese en paradigmatische verhoudings ingesluit word.

Uit die voorafgaande behoort dit duidelik te wees dat die SFL 'n omvattende teorie is. Daar is onder meer oorhoofs aandag geskenk aan die begrippe *taal* en *teks*, sowel as die kontekstuele dimensies van taal en teks. Verskeie ander belangrike aspekte betrokke by die SFL is ook kortliks gelys en omskryf. In latere hoofstukke van die studie word telkens terugverwys na die grondbeginsels wat in hierdie afdeling aangeraak is, en dit word aan die hand van toepaslike voorbeelde geïllustreer.

2.2.1.3 Bruikbaarheid van die SFL

In Afdeling 2.2.1 is gewys op die algemene beskouing dat die SFL 'n uiters bruikbare raamwerk skep vir ondersoeke na taalgebruik. Die toepassingsmoontlikhede waartoe hierdie teorie homself leen, is haas onbeperk soos blyk uit die groot aantal studies wat reeds in die verlede gedoen is en waar die SFL baie suksesvol aangewend is (vgl. O'Donnell, 2005 in hierdie verband). Vir 'n uiteensetting van gebruike van die SFL in die verlede, kan Butler (1985) asook Fawcett en Young (1988) geraadpleeg word.

Met inagneming van taal en konteks, verduidelik Eggins (2004:8) dat die mens se vermoë om kontekstuele betekenis van die teks te onttrek, 'n belangrike faktor in enige Sisteem-Funksionele studie is. Hiervolgens wil lesers dus kontekstuele betekenis en sekere verbande binne tekste vind, en ontwikkel reeds op 'n vroeë ouderdom die vermoë om die taal en ook verloop van tekste tot 'n sekere mate te voorspel. Die huidige studie het egter onder andere ten doel om te toon dat, indien skrywers tydens die skryfproses intensioneel kontekstuele aspekte in 'n teks beklemtoon, dit nie in alle gevalle vir lesers moontlik is om hierdie aspekte te vind en op grond daarvan die logiese verloop van 'n teks te voorspel nie (vgl. Tribble, 2005:416 en o.m. Afdeling 2.2.4.1).

Soos later in die studie getoon word (vgl. Hoofstuk 4), ontvang tersiêre leerders in sekere gevalle tekste (meestal in die vorm van studiegidse en klasnotas) met onbekende terme en onlogiese (en dikwels ook foutiewe) gebruik van woorde en frases; gevolglik bemoeilik dit die leerders se taak om sin te maak van die teksinhoud. Die voorgenoemde problematiese of selfs foutiewe verskynsels, wat kommerwekkend

algemeen in akademiese tekste voorkom (vgl. o.m. Hubbard, 1994:77), word deur Eggins (2004:8) beskryf as “quite blatantly inappropriate” binne die gegewe aard en algehele konteks van tekste. Dit is ’n probleem waarvan akademiese deeglik bewus behoort te wees. Die moontlike wanpersepsie bestaan myns insiens dat dit ’n taamlik logiese oorkombare verskynsel is; dat ervare lesers die leksikale items en terminologie wat onvanpas in tekste is, maklik sal kan raaksien. In Hoofstuk 4 geniet die betrokke probleem verdere aandag.

2.2.1.4 Samevatting

In die voorafgaande is die SFL inleidend bespreek. Daar is hoofsaaklik gefokus op ’n omskrywing van die teorie, waarna kernbegrippe en -aspekte, asook die bruikbaarheid daarvan kortliks uiteengesit is. Uit die bespreking kan afgelei word dat die SFL as teorie in die huidige studie ’n belangrike teoretiese agtergrond en raamwerk bied. Binne die bestek van die huidige studie is dit onmoontlik om al die aspekte en uiteenlopende bygewerkte teorieë van die SFL te omskryf en praktiese te illustreer. Daarom is besluit om die studieveld af te baken, en hierna hoofsaaklik te fokus op die Kohesie-teorie van Halliday en Hasan (1976).

2.2.2 Halliday en Hasan se Kohesie-teorie

In hierdie afdeling word voortaan na die oorspronklike teorie van Halliday en Hasan (1976) betreffende tekskohesie en -koherensie verwys as die Kohesie-teorie, aangesien daar vir die doeleindes van die huidige studie wat tekslinguistiek van aard is, onder andere primêr op hulle uitgangspunte gefokus word.

2.2.2.1 Omskrywing van die Kohesie-teorie

Die volgende aanhaling van Halliday en Hasan (1976:1) bied ’n goeie blik op die hoofdoel van die Kohesie-teorie (hier is nie slegs van Engels sprake is nie, maar van bykans enige taal, insluitend Afrikaans):

If a speaker of English hears or reads a passage of the language, which is more than one sentence in length, he can normally decide without difficulty whether it forms a unified whole or is just a collection of unrelated sentences.

In die voorgaande aanhaling handel dit oor die bestaan van **teks** al dan nie, en dus ook oor die bestaan van tekstestuur. Wat veral hier van belang is, is lesers se vermoë om verbande in en tussen verskillende sinne of teksgedeeltes op te merk en dit korrek te interpreteer. Hoewel die doel en werking van die Kohesie-teorie nie in ’n enkele sin opgesom kan word nie, kan dit vir die doeleindes van hierdie studie beskryf word as ’n teoretiese benadering vir die bestudering van verskillende elemente wat in geskrewe werk voorkom, en wat uiteindelik gesamentlik ’n bydrae lewer in die totstandkoming van teks binne ’n spesifieke konteks.

Halliday en Hasan (1976) het met hulle bydrae tot die SFL en die skep van die Kohesie-teorie wegbeweeg van die algemene bestudering en analise van sinsgebaseerde linguistiese verskynsels binne 'n kunsmatige sosiale omgewing (vgl. Afdeling 2.2.2.2). Die rol van die tekstuele makrostruktuur kan nou as geheel binne die konteks van die werklikheid bestudeer word (Halliday, 1994:4501).

2.2.2.2 Belangrike aspekte van die Kohesie-teorie

Deur die verloop van hierdie afdeling word in meer besonderhede gefokus op die verskeie aspekte wat van belang is by die omskrywing van die Kohesie-teorie, en in die bespreking wat volg word onder meer verwys na die metafunksies wat betrokke is in taal, talige keuses wat uitgeoefen word, asook die betekenisimplikasies van hierdie keuses.

- **Metafunksies**

Die vroeë navorsing van Halliday het volgens O'Donnell (2005) hoofsaaklik studies oor sy seun se ontwikkelende taalvaardighede behels, maar later is bevind dat hierdie werk ewe belangrik is vir die bestudering van volwassenes se taalvaardighede en -gebruik; in die besonder ten opsigte van die **metafunksies** se rol in volwasse taal.

Volgens Eggins (2004:2) is die ontwikkeling van 'n gedetailleerde funksionele grammatika in Engels, genaamd **metafunksionele grammatika**, een van Halliday se belangrikste bydraes tot linguistiese analise. Die uitgangspunte van hierdie model is egter ook op ander tale (bv. Afrikaans) van toepassing. In die model toon Halliday (1985b) hoe verskeie strome van betekenis gelyktydig in sekere dele van die teks voorkom. Hierdie *strome van betekenis* vind op verskeie betekenisvlakke plaas, naamlik deur die **ideasionele, interpersoonlike en tekstuele metafunksies**, wat gekoppel kan word aan die faktore wat betrokke is by die **konteks van die situasie** (vgl. Afdeling 2.2.1.2). Die interpersoonlike en tekstuele metafunksies realiseer volgens Hyland en Tse (2004:161) gesamentlik in metadiskoers (vgl. Afdeling 2.2.4.2 waar spesifiek meer aandag geskenk word aan die **akademiese metadiskoers**).

Ter wille van volledigheid en ter ondersteuning van die voorgenoemde verband tussen die metafunksies en metadiskoers, word hier kortliks uitgebrei op die verskillende metafunksies, soos deur Halliday en Hasan (1990) uiteengesit.

Die eerste metafunksie is **ideasioneel** van aard en dit sluit hoofsaaklik leer- en denkfunksies in (Halliday & Hasan, 1990:44). Hierdie metafunksie kan verdeel word in twee subfunksies, naamlik die ervarings- ("experiential") en logiese funksies. Coffin (2006:188) omskryf **ervaring** as die funksie "[which] encodes

objects and events in the world i.e. participants, processes and circumstances". Aangesien hierdie funksie nie vir die doeleindes van die huidige studie in die besonder van belang is nie, word met hierdie kort omskrywing volstaan. Vir verdere omskrywing kan Carstens (1997:102) geraadpleeg word.

Die tweede metafunksie is die **interpersoonlike** en dit behels die sogenaamde doen-funksie (Halliday & Hasan, 1990:44). Carstens (1997:102) beskou die betrokke funksie as taal wat gebruik word "in die bestendiging en handhawing van menslike verhoudinge – op *persoonlike* vlak, maar ook op die vlak van *interaksie*". Volgens Coffin (2006:190) kan dit eenvoudig omvat word as die voorstelling van sosiale verhoudings in taal. Die rol van die interpersoonlike metafunksie in teksverband word soos volg deur Hyland en Tse (2004:156) as deel van metadiskoers betrek:

Metadiscourse is an intuitively attractive concept as it seems to offer a motivated way of collecting under one heading the range of devices writers use to explicitly organise their texts, engage readers, and signal their attitudes to both their material and their audience.

Volgens Hyland (2005:41) kan metadiskoers, en meer spesifiek die interpersoonlike funksie van taal, 'n groot bepalende faktor wees in die skep van die verhouding tussen 'n skrywer en 'n leser, asook die vestiging van suksesvolle skrywer-leser-interaksie (belangrike faktore vir effektiewe kommunikasie). Hyland (2005:41) verduidelik voorts dat hy **alle metadiskoers** as interpersoonlik van aard beskou aangesien dit 'n leser se kennis, tekstuele ervarings en teksprosesseringsbehoeftes in ag neem. Deur die interpersoonlike funksie kan 'n skrywer 'n leser se verwagtings en response op 'n spesifieke teksgedeelte monitor. Deur 'n leser tydens die formulering van 'n teks in gedagte te hou, word interaktiwiteit dus bevorder.

In die derde plek kan 'n **tekstuele** metafunksie onderskei word. Volgens Halliday en Hasan (1990:45) is hierdie term moeiliker definieerbaar as die ander twee metafunksies, "[since] there is no corresponding function in the sense of 'use' – it is not a way of using language, but rather a resource for ensuring that what is said is relevant and relates to its context". Ventola (1995:110-111) verduidelik dat tekstualiteit te doen het met die samehang van die diskoers in 'n teks, en hierdie metafunksie is problematies vir onervare skrywers sowel as leerders, en selfs vir meer ervare skrywers en navorsers (Ventola, 1995:111). In Afdeling 2.2.4 sal hierdie probleem verdere aandag geniet. Ook Carstens (1997:103) beklemtoon dat die tekstuele funksie vir 'n teks "voorsiening maak om as 'n *eenheid* te funksioneer, om *intern saam te hang* en om *relevant* te wees in 'n sekere situasie". Die informasiestruktuur van 'n teks word dus deur die tekstuele funksie uitgedruk.

Coffin (2006:193) omskryf die tekstuele metafunksie as "the area of grammar that presents the way information is ordered and presented in clauses". Die voorgenoemde skrywer sê verder dat hierdie metafunksie twee aspekte insluit, naamlik verwysing en tema. **Verwysing** behels aspekte wat te doen het met die saambind van verskillende teksdele deur die gebruik van hoofsaaklik voornaamwoorde en

determineerders wat verwys na voorafgaande of daaropvolgende dele van 'n teks (Coffin, 2006:192). **Tema** impliseer die eerste posisie in 'n teks wat funksioneer as die raamwerk of die aanvangspunt vir dit wat in die res van die teks volg (Coffin, 2006:194). Halliday (1985a:38) en Ventola (1995:113) is dit eens dat beide die **tema** (die sogenaamde aanvangspunt van die teksboodskap – vgl. Halliday, 1985a:38) en **rema** (die gedeelte van die teksboodskap waarin die tema verder ontwikkel en verduidelik word of waar daar binne teksverband verdere kommentaar gelewer word op die tema – vgl. Halliday, 1985a:38-39) in die geval van die tekstuele metafunksie in ag geneem behoort te word.

Volgens Halliday en Hasan (1990:45) is dit vir die ontvanger van enige teks belangrik om al drie hierdie metafunksies te kan interpreteer ten einde die teks duidelik te kan verstaan.

Coffin (2006:39) omskryf *metafunksies* as die drie algemene areas of funksionele oriëntasies waarbinne betekenis in taal gevind kan word, naamlik die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele. Elkeen van hierdie metafunksies kan met spesifieke taalsisteme (vgl. Afdeling 2.2.1.1) geassosieer word, en die woordeskat wat insgelyks gekies word in elkeen van die verskillende taalsisteme, reflekteer die funksionele oriëntasie van 'n teks.

Volgens Butler (1994:4500) omvat **metafunksies** 'n taalgebruiker se keuses binne die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele betekenisveld (vgl. Afdeling 2.2.1.2) en die mate waartoe 'n taaluiting as geheel coherent is. Die realisering van metafunksies en kohesie in 'n teks is dus die uiteindelijke produk van 'n taalgebruiker se **talige keuses** (vgl. Halliday, 1994:4504). Hierdie uitgangspunt is van besondere belang vir die huidige studie, aangesien hier veral gefokus word op skrywers se **keuses** om tekstuele toeganklikheid vir lesers te skep.

- **Taal en betekenis**

Die betekenis van die begrip *taal* binne die SFL is reeds kortliks in Afdeling 2.2.1.2 verduidelik. Die feit dat **taal** onlosmaaklik deel vorm van **betekenis**, is volgens Thorne (2001) die primêre uitgangspunt van die Kohesie-teorie, en dus ook van die SFL. Natuurlik word hier hoofsaaklik na betekenis verwys as die beginpunt van menslike kommunikasie, en dit kan plaasvind in 'n wye verskeidenheid kommunikatiewe aksies, waaronder beide die talige aksies (in gesproke of geskrewe vorm) en die nie-talige (deur middel van onder andere gebare, houdings en tekens) ingesluit kan word.

Vanweë die aard van die huidige studie, word egter nie na taal verwys as 'n blote begrip in die algemeen of dit waarvan mense sosiaal gebruik maak om met mekaar te kan kommunikeer nie. Alvermann (2000:133) verwys spesifiek na **geskrewe taal** wat sekere kenmerke besit, soos onder andere persoonlike voorkeure in

die taalgebruik en individuele ervarings. Verder is geskrewe taal gebonde aan sekere sosiale en kulturele faktore (vgl. o.m. Alvermann, 2000:133; Alexander & Jetton, 2000:292). Afgesien hiervan, is in geskrewe taal ook sprake van beide 'n skrywer en 'n leser se voorkennis betreffende die leksikon en sintaktiese formaat wat gebruik word, linguistiese kennis, en kennis van die onderwerp en die rede of doel van 'n geskrewe teks (Alexander & Jetton, 2000:292). Een van die opvallende kenmerke van geskrewe taal is die korrekte of foutiewe gebruik van onder meer die leksikon, asook sintaktiese en morfologiese strukture (Templeton & Morris, 2000:525). In al die genoemde kenmerke speel die algemene geletterdheidsvlak van 'n skrywer sowel as 'n leser 'n baie belangrike rol (vgl. o.m. Purcell-Gates, 2000:853 e.v.), aangesien dit bydra tot die korrekte interpretasie van die boodskap.

- **Teks en tekstuur**

In ooreenstemming met die SFL, word 'n teks binne die Kohesie-teorie nie beskou as 'n verskynsel met 'n spesifieke lengte nie, en kan dit ook in geen opsig vergelyk word met die bou of werking van 'n sin of sinsdeel nie (vgl. Afdeling 2.2.1.2). Aangesien die begrip *teks* reeds kortliks bespreek is in die vorige afdeling, word hier bloot 'n paar byvoegings gemaak vanuit die oogpunt van Halliday en Hasan (1976) se teorie. Carstens (1997:79) se werksdefinisie tesame met byvoegings uit Langhan (1993:5), geld egter steeds as primêre definisie vir hierdie begrip wat deur die verloop van hierdie studie gebruik sal word.

Elemente wat van belang is vir die bestaan van 'n teks, sluit volgens Van Luxemburg en Schmidt (soos aangehaal deur Carstens, 1997:80 e.v.) onder meer die volgende in:

- die **eenheidskarakter** wat 'n teks behoort te vertoon met betrekking tot die sintaksis, semantiek en pragmatiek,
- die **verstaanbaarheid, begryplikheid en verklaarbaarheid** van die teks,
- die **interpretasie** van die teks deur die hoorder of leser, asook
- die **kommunikasie** wat deur die teks aan die leser oorgedra word.

Wat die ontstaan van 'n teks betref, bestaan daar volgens De Beaugrande (in Carstens, 1997:82 e.v.) minstens vyf fases, wat soos volg van mekaar onderskei kan word:

- **Beplanningsfase** – Hiermee word bedoel die teksproduseerder se plan oor hoe om sy doel met die teks te bereik. Hierby kan ingesluit word die rol van die teksproduseerder, die keuse van die tekstipe, die voorbereidheid van die teksproduseerder, die informasiestruktuur van die teks, asook die styl van die teks.
- **Konseptualiseringsfase** – Dit het onder meer te doen met die keuse van idees en konsepte, die kombinasie en verdere ontwikkeling daarvan. Die globale tema van die teks kom hierdeur na vore.

- **Uitdrukingsfase** – Tydens hierdie fase word daar gefokus op die effektiewe oordrag van konseptuele inhoud in gepaste talige uitdrukings. Dit bied ook die geleentheid om gapings te vul of aanpassings te maak in die argument.
- **Struktureringsfase** – Hier word verwys na die lineêre volgorde wat in die teks moet bestaan. Die grammatiese struktuur van die taal is op die voorgrond.
- **Realiseringsfase** – Die werklike oppervlakteks word tydens hierdie fase gevorm. In die gesproke teks word daar byvoorbeeld klanke gevorm, terwyl daar in die geskrewe teks letters gevorm word. Die produk hiervan vorm die gerealiseerde teks.

Tekstuele eenheid speel duidelik 'n belangrike rol, hoewel die metode om eenheid vas te stel verskil van dié wat gebruik word om eenheid in sinne te vind. Hierdie metode of verskynsel word deur Halliday en Hasan (1976:2) beskryf as **tekstuur**: “The concept of texture is entirely appropriate to express the property of ‘being a text’. A text has texture, and this is what distinguishes it from the fact that it functions as a unity with respect to its environment.”

Te midde van hierdie omskrywing bestaan die vraag steeds: Watter spesifieke eienskappe van teks dra by tot die ontstaan van tekstuur? Meer spesifiek in die huidige studie: Bestaan daar sekere linguistiese eienskappe of kan sekere spore in 'n teks gevind word wat bydra tot tekstuur en indien wel, wat word presies hierby ingesluit?

Volgens Halliday en Hasan (1976:25) kan 'n teks enersyds beskou word as 'n basiese eenheid van betekenis in taal, maar dit kan andersyds beskou word as 'n eenheid van situasionele semantiese organisasie (“a continuum of meaning-in-context, constructed around the semantic relation of cohesion”). Hiervolgens is tekseenheid semanties van aard en nie grammatikaal nie, soos Halliday en Hasan (1976:293) dit uitdruklik stel: “The unity that it has is a unity of meaning in context, a texture that expresses the fact that it relates as a whole to the environment in which it is placed.” Halliday en Hasan (1976:23) verduidelik die voorgaande stelling deur te beklemtoon dat tekstuur nie bloot die teenwoordigheid van kohesie bedoel nie:

[I]f a passage of text hangs together as a text, it will display a consistency of register. [...]. It involves also some degree of coherence in the actual meanings expressed: not only, or even mainly, in the CONTENT, but in the TOTAL selection from the semantic resources of the language, including the various interpersonal (social-expressive-conative) components – the moods, modalities, intensities, and other forms of the speaker's intrusion into the speech situation.

Volgens Halliday (1985a:313 e.v.) omvat **tekstuur** hoofsaaklik die strukturele en kohesiewe komponente van 'n teks. Strukturele komponente sluit in die tema en rema van 'n teks, sowel as die inligtingstruktuur en

fokus daarvan. Kohesiewe komponente sluit in verwysing, substitusie, ellips, konjunksie en leksikale kohesie. Halliday (1985a:314) verduidelik die ontstaan van tekstuur verder soos volg:

In order to do this [create texture], these resources [as discussed above] are deployed in certain ways; ways which vary considerably according to the register of the text, but about which it is possible to make some general observations as well. [My byvoegings – MP.]

Eggins (2004:24) redeneer ooreenkomstig wanneer sy tekstuur beskou as 'n verskynsel wat die verskillende teksdele bymekaarhou en 'n eenheid tot stand bring. Hierdie sienswyse sluit aan by dié van Halliday en Hasan (1976:23):

Just as one can construct passages which seem to hang together in the situational-semantic sense, but fail as texts because they lack cohesion, so also one can construct passages which are beautifully cohesive but which fail as texts because they lack consistency of register – there is no continuity of meaning in relation to the situation. **The hearer, or reader, reacts to both of these things in his judgement of texture.** [My beklemtoning – MP.]

Carstens (1997:96) beklemtoon op sy beurt ook die rol van tekstuur in 'n onderskeid tussen teks en nie-tekst: “'n Teks verkry hierdie tekstuur op grond van die feit dat dit funksioneer as 'n eenheid met betrekking tot die omgewing (die konteks) waarin dit voorkom.” Ook Eggins (2004:23 e.v.) sluit aan by Halliday en Hasan (1976) wanneer sy skryf dat die onderskeid tussen teks en nie-tekst getref word op grond van die teenwoordigheid of afwesigheid van **tekstuur**. Eggins (2004:24) toon verder aan dat twee komponente aanwesig moet wees alvorens tekstuur tot stand kan kom, te wete kohesie en koherensie.

- **Kohesie en koherensie**

Wybenga (1988:6) sê dat kohesie en koherensie (oftewel *samehang* en *binding*) onderskeibaar, maar nie skeibaar is nie. Carstens (1997:115) meld op sy beurt dat 'n duidelike onderskeid tussen hierdie twee begrippe 'n moeilike aspek van die tekslinguistiek is, vanweë sowel die aantal oorvleuelende as onderskeidende kenmerke wat bestaan (vir 'n chronologiese lys met definisies van die begrippe *kohesie* en *koherensie*, vergelyk Carstens, 1997:115 e.v.). Carstens (1997:116) onderskei vervolgens tussen die twee begrippe, deur daarop te wys dat **kohesie** te doen het met “die wyse waarop die leksiko-grammatiese eenhede in die taal met mekaar 'n semantiese verwantskap vertoon”, terwyl **koherensie** “hoofsaaklik betrekking het op die onderliggende konseptuele skakeling in die teks”. Eggins (2004:24) betrek die sosiale en kulturele konteks buite 'n teks, en sê **koherensie** verwys na 'n teks se verhouding met die ekstra-tekstuele (of buite-tekstuele) konteks. Mahlberg (2006:363) verduidelik insgelyks dat koherensie die onderliggende betekenisverhoudings omvat wat deur eienskappe in die oppervlakteks gereflekteer kan word; die wyse waarop die ideëwêreld van 'n teks gerangskik is om 'n samehangende argumentasielyn te skep.

Carstens (1997:117 e.v.) beklemtoon dat kohesie nie 'n "noodsaaklike voorwaarde" vir die skep van 'n koherente teks is nie, en dat die aanwesigheid van kohesie nie altyd 'n koherente teks waarborg nie.

Kohesie word deur Halliday en Hasan (1976:18) gedefinieer as "the set of possibilities that exist in the language for making text hang together: the potential that the speaker or writer has at his disposal". Hoewel dit in die oppervlakstruktuur van tekste geopenbaar word, is kohesie egter op sigself nie 'n strukturele verskynsel nie, maar semanties van aard (Halliday & Hasan, 1976:7). Halliday en Hasan (1976:19) verduidelik verder dat kohesie hoofsaaklik deur tekselemente wat in verhoudings met mekaar staan, verwysingsvorme en veral anaforiese verbande – hetsy anafories (verwys teurg) of katafories (verwys na vore) – in tekste geskep word.

Eggins (2004:24) beskou **kohesie** op haar beurt as die wyse waarop verskillende elemente binne 'n teks (dus intra-tekstueel) aan mekaar verbind word tot 'n eenvormige geheel. Volgens Mahlberg (2006:363) is kohesie "the property of connectedness that characterises a text in contrast to a mere sequence of words" en die skrywer noem voorts dat kohesie 'n belangrike rol speel in taalverwerwing, asook in lees en skryf as betekenisskeppende prosesse. Daar word ook verduidelik dat dit juis kohesie is wat bydra tot die vestiging van die leesbaarheid van tekste en dat dit 'n belangrike rol speel in 'n leser se begrip van teksinhoud en die duidelikheid van die argumentasielyn van 'n besondere teks (Mahlberg, 2006:364).

Mei-yun (1993:12 e.v.) toon aan hoe **kohesie** die **hoofidees van 'n teks** van een oomblik na 'n volgende oomblik laat ontvou, 'n teks se spesifieke gevoelseffek oordra, 'n leser aan die hand van kohesiekettings van 'n konteks voorsien waarvolgens weggelate of vervangde elemente geïnterpreteer kan word, asook die basis skep op grond waarvan verwagtings ontstaan en voorspellings gemaak kan word.

Vir die doeleindes van die huidige studie word die volgende sienswyse van Halliday (1985a:318) aanvaar:

For a text to be coherent, it must be cohesive, but it must be more besides. It must deploy the resources of cohesion in ways that are motivated by the register of which it is an instance; it must be semantically appropriate, with lexico-grammatical realizations to match (i.e. it must make sense); and it must have structure.

In hierdie studie word beide kohesie en koherensie gevolglik prakties ondersoek, en hoewel die dispuut rondom die beperkings van kohesie nie ontken word nie, word in die hieropvolgende hoofstukke aan die hand van voorbeelde geïllustreer dat die teenwoordigheid van albei elemente in tekste van groot waarde vir die leesbaarheid daarvan is.

Daar bestaan in elke teks sekere middele wat deur 'n skrywer aangewend word om die woorde en sinne saam te bind en uiteindelik tekstuur te vorm. Halliday en Hasan (1976:3) verwys na hierdie verskynsels in

die teks as kettings ("ties") – "a term to refer to a single instance of cohesion, a term for one occurrence of a pair of cohesively related items". Halliday en Hasan (1976:4) verduidelik voorts daar verskillende soorte **bindings-** of **kohesiemiddele**² bestaan wat bydra tot tekstuur, naamlik verwysing, substitusie, ellips, konjunksie en leksikale kohesie (vgl. Afdeling 2.2.2.3). Die voor-genoemde skrywers (1976:5) wys verder daarop dat kohesie deel is van 'n taalsisteem, en dat die potensiaal van kohesie in die sistematiese gebruik van hierdie middele in die taal ingebed is. Vanweë moedertaalsprekers se instinktiwe aanvoeling vir hulle taal, behoort die gebruik van hierdie bindingsmiddele in tekste vir hulle duidelik te wees.

Wybenga (1988:39) maak gebruik van die terme *bindingsmiddele* en *verbandswoorde* (Wybenga, 1989:190) wat bydra tot die ontstaan van kohesie en koherensie, en omskryf die laasgenoemde soos volg:

Verbandswoorde het hoofsaaklik 'n strukturele funksie, want hulle lê verbande tussen gedagtes. Om die teks werklik te kan verstaan, moet jy hierdie verbande kan raaksien [...]. Verbandswoorde word egter nie net tussen sinne gebruik om hulle te verbind nie. Hulle kan ook binne 'n sin wees en die gedagtes van verskillende sinne verbind.

Wybenga (1989:189) se beskouing van die doel en funksie van verbandswoorde word vervolgens opgesom:

- Dit laat die woorde en sinne van paragrawe hegte eenhede vorm.
- Dit maak die taalgebruik meer vloeiend.
- Dit bind die gedagtes in verskillende sinne met mekaar.
- Dit bind 'n teks tot eenheid (dra dus by tot kohesie).

Wybenga (1989:203 e.v.) verduidelik verder dat hierdie verbandswoorde oor 'n bepaalde samehangswaarde beskik. Voortgangmerkers, aandagmerkers, kontrasmerkers en verbandmerkers (laasgenoemde met subfunksies) is die vier hoofkategorieë wat geïdentifiseer word. Hierdie kategorisering word deur Carstens (1997:292) geïnkorporeer in sy indeling van konjunksiemerkers, wat later in hierdie afdeling bespreek word.

Hoewel daar kortliks verwys word na verskeie soorte kohesiemiddele, geniet **konjunksiemerkers** en **leksikale kohesiemiddele** meer aandag in die verloop van hierdie studie. Die rede hiervoor is dat konjunksiemerkers deur middel van logiese verbinders 'n groot rol speel in die merk van teksinterne argumentasielyne, terwyl leksikale kohesiemiddele spesifieke inligting in teksverband weergee. Beide hierdie sake is van belang by die bestudering van akademiese tekste.³ Daar word voorts nie slegs binne sinne en paragrawe as sodanig ondersoek ingestel na die gebruik van leksikale kohesiemiddele en

² Carstens (1997:121, 284) gebruik die terme *kohesiemiddele* en *konjunksiemerkers*, terwyl Wybenga verwys na *bindingsmiddele* (Wybenga, 1988:39) en *verbandswoorde* (Wybenga, 1989:190).

³ 'n Volledige uiteensetting van benaderings tot en toepassingsmoontlikhede van diskoersmerkers tot 2005, kan in Taboada (2004) gevind word.

konjunksiemarkers nie, maar daar word ook ondersoek ingestel na die rol daarvan tussen verskillende dele van die studiegids (veral met betrekking tot voorspelbaarheid in terme van module-verdelings), en na die wyse waarop hierdie merkers en middele daartoe kan bydra om 'n teks logies te struktureer (vgl. Afdelings 3.4 en 4.3). **Die belang van leksikale kohesie met betrekking tot die opskrif en die inhoud van 'n teks** word deur Morley (2006:265 e.v.) benadruk, aangesien dit juis die teksopskrif is wat 'n leser voorberei op die inhoudelike wat in 'n teks gaan volg (Gaddy *et al.*, 2001:102 e.v.; Morley, 2006:265 e.v.). Deur die opskrif word dus reeds 'n sekere **verwagting geskep** by lesers, en die vraag ontstaan of daar ook binne die konteks van 'n studiegids, deur die inhoud van die gedeelte onder die opskrif, voldoen word aan hierdie verwagting.

- **Konteks van die situasie**

In Firth (1951, 1957) se oorspronklike SFL-teorie, sowel as Halliday en Hasan (1976) se meer gefokusde en bygewerkte teorie waar die kohesie en konteks van tekste veral beklemtoon word, word telkens verwys na die **konteks van die situasie**.⁴ Die voorgenoemde begrip is oorspronklik in 1923 geformuleer deur Malinowski (Halliday & Hasan, 1976:21). Halliday (1985b:11) meen dat hierdie verskynsel ontstaan deur 'n sistematiese verhouding tussen die sosiale omgewing aan die een kant en die funksionele organisasie van taal aan die ander kant (vgl. Afdelings 2.2.1.1 en 2.2.1.2). Volgens Halliday (1984:28) word met hierdie begrip geïmpliseer dat taal slegs tot lewe geroep word wanneer dit binne een of ander omgewing, of dus 'n sosiale konteks, funksioneer.

Halliday (1984:28 e.v.) gaan ook verder in sy ontleding van die begrip, en verduidelik dat die **situasie** hier nie verwar behoort te word met bloot enige talige gebruik nie, maar dat dit hier eerder gaan om die relevantheid van die situasie vir die talige vorming van betekenis. Die **konteks van die situasie** verwys dus nie na alle deeltjies van die materiële omgewing wat byvoorbeeld waarneembaar sal wees in 'n oudiovisuele opname van 'n gesprek nie. Dit verwys eerder na spesifieke trekke wat in die gesprek self voorkom in die taal wat gebruik word. Hierdie trekke kan óf baie eenvoudig wees (bv. 'n kind wat duidelik met die woord Nog! verwys na Ek wil asseblief meer hê van die lekker waarvan ek nou net geëet het!) óf meer kompleks en abstrak (bv. 'n groep wetenskaplikes wat in 'n gesprek oor een of ander wiskundige probleem van komplekse terme en verwysings gebruik maak wat nie noodwendig verband hou met hulle onmiddellike omgewing of die gebeure om hulle nie).

Volgens Wybenga (1988:8) is alle elemente in die diskoers wat nie teks is nie, konteks; teks en konteks is twee onlosmaaklike dele van diskoers en die een kan nie sonder die ander een effektief funksioneer nie.

⁴ Deur die verloop van hierdie studie word telkens na Wybenga (1988) en Carstens (1997) verwys in die bespreking van kontekstualiteit, aangesien hierdie skrywers van Halliday en Hasan (1976) se insigte gebruik maak en dit aanpas en van toepassing maak op Afrikaans; hoofsaaklik as gevolg van die besondere struktuur van Afrikaans.

Halliday en Hasan (1990:12) noem dat die konteks van die situasie drie verskynsels insluit wat ten doel het om die sosiale konteks van die teks (die omgewing waarin betekenis oorgedra en uitgeruil word) te interpreteer. Hierdie drie verskynsels is reeds in Afdeling 2.2.1.2 kortliks uitgewys, maar dit word vervolgens in meer diepte bespreek volgens Halliday en Hasan (1976, 1990) se teorie:

- Die **diskoerssfeer** ("field") verwys na dit wat gebeur, met ander woorde die aard van die sosiale aktiwiteit wat plaasvind. Ten einde die **sfeer** in 'n teks te identifiseer, kan die navorser sekere vrae vra, soos byvoorbeeld: Waarby is die deelnemers in die spesifieke teks betrokke en hoe dien die taal in hierdie opsig as 'n belangrike komponent? Verder noem Halliday en Hasan (1990:25) dat die sfeer in taal uitgedruk word deur die **ideasionele funksie** van die semantiek, wat verklaar kan word as die ervaringsaspek en die logiese (Esterhuizen, 1991:34). Deur hierdie komponent word 'n skrywer se individuele en kulturele ervarings geënkodeer en in 'n teks geïnkorporeer (Esterhuizen, 1991:35). Esterhuizen (1991:32) bevind dat 'n diskoerssfeer gebaseer is "op die feit dat taal op grond van die tipe sosiale handeling wat plaasvind, varieer". Verskillende sosiale kontekste bring dus mee dat verskillende leksikale en grammatiese kodes en patrone aangewend word. Esterhuizen (1991:33) verduidelik verder dat die diskoerssfeer meer as die blote gespreksonderwerp impliseer, aangesien dit verskillende handeling binne die sfeer akkommodeer. Carstens (1997:422) beskou die rol wat die **inhoud** van die kommunikasie hier speel as belangrik (vgl. ook Lassen, 2003:9).
- Die **diskoersstrekking** ("tenor") verwys in die eerste plek na die deelnemers in die talige situasie, die aard van die deelnemers, asook hulle status en rolle in die gegewe situasie (Lassen, 2003:9). Dit gaan dus hier oor die individu en sy taalgebruik op grond van sy status in verband met veral die taalhandeling, sowel as sy rol teenoor of verhouding met ander deelnemers of die saak wat ter sake is. Halliday en Hasan (1990:25) kom tot die gevolgtrekking dat die strekking merendeels talig uitgedruk word deur middel van **interpersoonlike funksies** in die semantiek. Op grond van die rolverwantskap tussen die verskillende deelnemers, kan in die tweede plek gesê word dat die formaliteitsgraad en die tegnisietsvlak ook hier van belang is (Esterhuizen, 1991:33). Aldus Wybenga (1988:8) kan die struktuur van die strekking verdeel word tussen verskillende deelnemers in die situasie, onder andere byvoorbeeld die spreker, hoorder, toespreker en potensiële toehoorders (vgl. ook Carstens, 1997:422). Hoewel hierdie vier deelnemers in die genoemde bronne slegs in terme van gesproke diskoers bespreek word, moet in gedagte gehou word dat dit ook van toepassing is in geskrewe diskoers: skrywer, leser, redigeerder of vertaler, en potensiële lesers. Volgens Wybenga (1988:8) behoort in enige diskoers, hetsy geskrewe of gesproke, ten minste twee deelnemers betrokke te wees, naamlik 'n spreker of skrywer (die skepper van die boodskap) en 'n hoorder of leser (die deelnemer wat die boodskap ontvang en begryp).⁵ In hierdie eenvoudige kommunikasieproses behoort 'n skrywer voortdurend sy leser in gedagte te hou, wanneer

⁵ Hoewel hier sprake is van beide geskrewe en gesproke taalhandelinge, word in die vervolg slegs verwys na geskrewe situasies. Dus verwys "skrywer" na beide die skrywer en die spreker, terwyl "leser" na die leser sowel as die aanhoorder verwys.

verskillende sake met mekaar vergelyk of teenstellings gemaak word. Dit is belangrik dat 'n skrywer 'n teks op so 'n wyse formuleer dat daar uiteindelik 'n geslaagde gesprek of diskoers tussen skrywer en leser ontstaan. Die rol van die potensiële lesers stem ooreen met dié van lesers, hoewel die oorspronklike boodskap nie noodwendig vir hierdie deelnemers bedoel of op hulle van toepassing is nie. Die rol van 'n redigeerder en vertaler is om die boodskap van 'n skrywer in 'n (meer) geskikte vorm aan lesers oor te dra (Wybenga, 1988:9).

- Die **diskoersmodus** ("mode") verwys na die bydrae wat taal lewer in 'n gegewe situasie. Dit kan egter ook beskou word as dié wat deelnemers van die taal verwag binne 'n gegewe situasie. Belangrike aspekte wat hier betrokke is, word deur Halliday en Hasan (1990:12) opgesom as onder meer die simboliese organisasie van 'n teks en die status daarvan, sowel as die funksie daarvan binne 'n spesifieke konteks, die kanaal wat gebruik word (geskrewe of gesproke), en ook dit wat uiteindelik deur die inhoud van 'n teks bereik kan word. Die modus word volgens Halliday en Hasan (1990:25) uitgedruk in terme van die **tekstuele funksie** van die semantiek. Volgens Esterhuizen (1991:35) is dit juis hierdie funksie wat tekstuur in 'n teks meebring. Esterhuizen (1991:34) voer aan dat die diskoersmodus bepaal word deur die doel van die taalaanwending. Geskrewe of gesproke taal (Wybenga, 1988:28) is byvoorbeeld twee wyses waarop taal aangewend kan word om verskillende funksies te verrig, soos om iemand te troos of om iets te verduidelik. Carstens (1997:422) voer aan dat alle aspekte wat 'n invloed het op die wyse waarop inligting oorgedra word, by die diskoersmodus betrek behoort te word. Dit sluit onder meer in die kanaal, genre, toonsoort, beurtwisselings, en norme van interaksie en interpretasie (vgl. ook Lassen, 2003:10).

Volgens Halliday en Hasan (1990:44) werk al hierdie verskillende funksies wat in die konteks van die situasie voorkom saam, en dit vorm sodoende die sogenaamde **metafunksies** van die Kohesie-teorie. Aan hierdie metafunksies van taal word later in die afdeling verder aandag geskenk.

Die bogenoemde drie verskynsels (diskoerssfeer, -strekking en -modus) word deur Halliday en Hasan (1990:14, 30) prakties geïllustreer met verwysing na verskeie voorbeelde. In die huidige studie kan dit egter soos volg aan die hand van 'n uittreksel van 'n studiegids vir eerstejaarleerders geïllustreer word:

Oriëntasie en verwelkoming in 'n studiegids

Welkom by die module BSO111: Inleiding tot Bedryfsosiologie.

Ons vertrou dat die tyd wat ons saam gaan spandeer om meer van die gemeenskap en die bedryf te leer waardevol, en veral genotvol sal wees. Gee asseblief u insette, wees vol selfvertroue, vra vrae en laat ons van mekaar leer. Lees, bestudeer, bespreek en verryk ons met die inligting wat u deur u eie inisiatief bekom het. U **moet** altyd goed voorbereid wees wanneer u klasse bywoon. Om hierdie module te bemeester is nie alleen die verantwoordelikheid van die dosent nie, maar veral u eie. Daarom moet beide die dosent en die student die kontakssessies goed voorbereid bywoon.

Die situasionele beskrywing van die uittreksel is soos volg:

- **Diskoerssfeer:** Inligting rakende die kursus word kortliks aan leerders gegee, en 'n beroep word op hulle gedoen om deurentyd betrokke te wees wat selfstandige studie betref. Hulle word ook uitgenooi om deel te vorm van die gesprekke en besprekings wat gedurende groepsontmoetings gefasiliteer sal word.
- **Diskoersstrekking:** Dit sal in hierdie geval dosent (skrywer) en leerder (leser) wees. Die dosent tree op as outoriteitsfiguur, terwyl die leerder deel uitmaak van die gehoor wat uit 'n sekere aantal eerstejaarleerders bestaan. In die teks kom dit duidelik na vore dat beide die dosent en die leerder aan sekere vereistes moet voldoen gedurende ontmoetings.
- **Diskoersmodus:** Die teks is geskryf met die doel om deur leerders van hierdie vak geles te word; dit maak deel uit van 'n studiegids vir eerstejaarleerders aan 'n tersiêre instansie.

Binne die omvang van hierdie studie is dit belangrik om in gedagte te hou dat die konteks van die situasie van groot belang is. Hier het ons nie bloot te doen met 'n eenvoudige teks wat met verskeie moontlike doelstellings bestaan nie. Ons het egter wel te doen met geskrewe akademiese tekste, wat dit as primêre doel het om leerders ten eerste van riglyne te voorsien betreffende die kursusse wat hulle volg, en om leerders in die tweede plek bekend te stel aan basiese akademiese vaardighede. North (2005:431) beklemtoon die saak soos volg: "Success in higher education depends on students' ability to meet the writing requirements of their chosen courses, and in many cases this involves adapting to the literacy practices of particular disciplines."

Sodanige vaardighede sluit buiten die vermoë om akademies effektief te kan lees en skryf, ook in hoe om tussen die relevante en minder relevante begrippe in geskrewe tekste te onderskei. Ten spyte daarvan dat die samestellers van studiegidse nie altyd hierdie laaste doel spesifiek nastreef nie, vorm dit 'n kardinale deel van akademiese opvoeding wat uiteindelik doelbewus in alle studiegidse en kursusse ingebed behoort te word deur die betrokke deelnemers.

Die grootste rede wat vir die voorgaande aangevoer kan word, is dat die leerders die tersaaklike studiegidse as voorbeeld sal gebruik ten einde 'n akademiese teks te leer formuleer (vgl. Afdeling 1.1). Hoewel leerders ook blootgestel word aan ander akademiese teksvorme (bv. handboeke en navorsingsartikels), is dit studiegidse aan die hand waarvan hulle spesifiek leiding moet ontvang oor die vereistes van akademiese diskoers (vgl. Reed, 2001:57, 65). In Hoofstuk 5 toon Skrywer aan hoe die voorgenoemde uitgevoer kan word, en hoe só 'n akademiese bewustheid in studiegidse en klasnotas van waarde kan wees vir leerders.

Binne die **konteks van die situasie** bestaan egter verskeie ander aspekte van groot belang wat vervolgens bespreek word.

• Genre

In die geval van **genre** (wat verband hou met die diskoersmodus en die tekstuele funksie), kry 'n teksontleder hoofsaaklik te doen met die generiese identiteit van 'n teks, aangesien dit juis die genre is wat die eerste tekens gee van hoe een teks van 'n ander verskil of hoe dit met mekaar ooreenkom (Eggins, 2004:55). Die begrip *genre* word kortliks deur Eggins (2004:54) saamgevat as “die konteks van kulture in 'n teks” [my vertaling – MP]. Genre word dan verder geklassifiseer in terme van vier hooftipes wat algemeen voorkom. Dit word soos volg uiteengesit (Eggins, 2004:56):

- Literêre genres (bv. kortverhale, outobiografieë, gedigte, fabels, ens.).
- Populêre fiksie-genres (bv. romans, situasie-komedies, ens.).
- Populêre nie-fiksie-genres (bv. handleidings, koerantberigte, self-helppartikels, resepte, resensies, ens.).
- Opvoedkundige genres (bv. lesings; geskrewe akademiese opdragte, referate en skripsies; seminare en kongresse; studiegidse, handboeke en ander akademiese hulpmiddels; eksamen-vraestelle en -antwoordstelle; ens.).

Afgesien van die genoemde hooftipe genres, bestaan daar nog vele ander subtypes, soos onder andere transaksionele genres (kom voor wanneer daar handel gedryf word), vertellende genres (byvoorbeeld 'n ma wat vir haar kleuter van *Jakkals en Wolf* vertel), die genre van skinder, ontmoetings reël, menings uitspreek, onderhoude, en selfs gesels met vriende (Eggins, 2004:56). Die studiegidse wat in die huidige studie van toepassing is, ressorteer onder die opvoedkundige (en meer spesifiek akademiese) genre.

• Register

Halliday (1984:31) noem dat die **register** van 'n teks baie nou saamhang met die **konteks van die situasie** waarin die taal gebruik word. Hy verduidelik vervolgens dat drie belangrike veranderlikes, naamlik die gebeurtenis of dit wat plaasvind, die deelnemers en die rol van die taal saam aangewend kan word om die register korrek te bepaal. Die impak wat die bepaling van die register op die ontleding van die taalsituasie kan hê, is van fenomenale waarde, soos deur Halliday (1984:32) opgesom:

What the theory of register does is to attempt to uncover the general principles which govern this variation [of the context of the situation], so that we can begin to understand *what* situational factors determine *what* linguistic features. [My byvoeging – MP.]

Johns (1997:33) omskryf die begrip *register* as die voorkoms van spesifieke leksikale en grammatikale verskynsels binne 'n genre. Volgens hierdie skrywer is register een van die belangrikste aspekte wat verband hou met styl en tekstuele konvensies.

Met die diskoerssfeer, diskoersstrekking en diskoersmodus as elemente van die konteks van die situasie in gedagte, kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat **register** daaruit voortvloei en die wyse is waarop iemand op 'n spesifieke tyd praat of skryf, wat grotendeels bepaal word deur dit wat die betrokke persoon op daardie stadium doen of hoe hy sosiaal verkeer. Dit kan verder beskryf word as verskillende wyses waarop dieselfde gedagte of idee gesê of geskryf word, afhangende van die konteks waarin taal betrokke is (Halliday, 1984:35). In die huidige ondersoek is die voorbeeldmateriaal deel van 'n akademiese register wat oorwegend 'n formele styl moet handhaaf.

Du Toit en Smith-Müller (2003:73) meld die volgende ten opsigte van **stylvlakke**: “Die graad van formaliteit van die taalelemente wat gebruik word, is 'n belangrike aspek van gepaste toon as stylbeginsel. Die verskil tussen meer formele en minder formele taalgebruik berus op 'n verskil in stylvlak.”

Daar kan hieruit afgelei word dat die **formaliteitsgraad** van die teks uiteindelik die register daarvan beïnvloed. **Vier tipes register** word ook breedweg onderskei, naamlik formeel, neutraal, informeel en vulgêr. Hoewel geskrewe tekste oor die algemeen formeler is as gesproke tekste, kan daar dus na aanleiding hiervan binne die bestek van hierdie studie in ag geneem word dat die studiegidse wat ondersoek word, nie net formeel behoort te wees nie, maar ook akademies en taalkundig korrek behoort te wees. Verdere **stylbeginsels wat van belang is by akademiese tekste** (ook genoem *wetenskaplike tekste*), sluit onder meer in duidelikheid en presisie (teenoor vaagheid, troebelheid en veralgemening), bondigheid (teenoor omslagtigheid), gepaste toon en aantreklikheid. Sodanige tekste moet ook begryplikheid, onthoubaarheid en geloofwaardigheid vertoon (Du Toit & Smith-Müller, 2003:144). 'n Uitbreiding van die voorafgaande kan in Afdeling 2.3 van die huidige studie gevind word.

2.2.2.3 Verskillende kohesiemiddele

Halliday en Hasan (1976:5) noem dat die **kohesie van 'n teks op grond van twee kategorieë onderskei** kan word, naamlik dié wat op grammatikale vlak voorkom (insluitend verwysing, substitusie, ellips en konjunksie – Halliday & Hasan, 1976:274) en dié wat op leksikale vlak voorkom (insluitend herhaling van dieselfde woord, sinonieme of naby-sinonieme, superordinate en algemene woorde – Halliday & Hasan, 1976:274) (vgl. ook Mahlberg, 2006:363). Carstens (1997:126) bespreek die vyf soorte **kohesiemerkers**,⁶ naamlik verwysing, substitusie, ellips, konjunksie en leksikale kohesie (vgl. Afdeling 2.2.2.2 onder die subopskrif **Koherensie en kohesie**).

⁶ Carstens (1997:127) maak melding van verskeie linguïste en navorsers in terme van kohesiemerkers en/of diskoersmerkers; nie net van Halliday en Hasan (1976) nie; en noem ook verskeie studies waar kohesiemiddele in Afrikaans van belang is (Carstens, 1997:111). Vir die doel van hierdie afdeling en die teoretiese fundering, word egter slegs op dié van Halliday en Hasan (1976) gefokus.

- **Verwysing**

In die eerste plek is die verskynsel *verwysing* van belang; oftewel die **verhouding** wat tussen verskillende woorde of frases bestaan (vgl. Halliday & Hasan, 1976:2, 31-87; Langhan, 1993:24 e.v.; Carstens, 1997:126 e.v.). Die gebruik van verwysing is waarskynlik een van die eenvoudigste metodes waarmee kohesie in 'n teks geskep kan word. Volgens Stotsky (1986:278) kan dit ook beskou word as die algemeenste vergestaltung van kohesie in akademiese tekste. Voorts sê sy (Stotsky, 1986:278) dat hierdie vorm van kohesie en die verbinding tussen woorde of frases veral deur eerstetaalsprekers goed waargeneem word as gevolg van hulle besondere aanvoeling vir die betrokke taal.

In *verwysing* verwys 'n woord of frase van een deel van 'n sin of teksgedeelte na 'n ander. Hierdie verbande kan **anafories** of **katafories** van aard wees, waarvan anaforiese verwysing die algemeenste is. In die geval waar 'n anaforiese verband in 'n teks voorkom, moet daar ook 'n **antesedent** wees. Voorgenoemde kan volgens Carstens (1997:205) algemeen verklaar word as die voorafgaande woord, uitdrukking of enige ander referent wat vroeër in die teks voorkom en waarna met 'n **anafoor** terugverwys word. Prinsloo en Seshoka (2000:91 e.v.) beskou *verwysing* egter as baie meer kompleks en hulle toon die verskille tussen vernoemingsverwysing, buite-tekstuele verwysing en binne-tekstuele verwysing, asook verskillende soorte anaforiek aan. 'n Bespreking van die verskillende soorte anaforiese en kataforiese verbande, asook verskeie soorte antesedente kan in Carstens (1997:134-217) gevind word. Vir die doel van die huidige studie is die aanvanklike verduideliking in hierdie gedeelte voldoende.

'n Aspek van belang in die huidige studie is verwysing wat in tekste voorkom by wyse van **referensiële uitdrukings** (Carstens, 1997:150). Soos aangetoon in Hoofstuk 4, maak verskeie studiegidskrywers gebruik van bepaalde **voornaamwoorde** (hoewel niebepaalde voornaamwoorde nie uitgeskakel word nie, is die belangrikste hiervan persoonlike, betreklike en aanwysende voornaamwoorde) om na hulleself of potensiële lesers van 'n teks te verwys. Harwood (2005:343 e.v.) lê veral klem op die wyse waarop skrywers van navorsingsartikels die persoonlike voornaamwoord ek en die inklusiewe of eksklusiewe voornaamwoord ons aanwend om lesers op verskeie maniere te betrek, die argumentasielyn te struktureer of outeursteenwoordigheid in 'n teks te bewerkstellig. Deur voornaamwoordelike verwysings op strategiese wyses te gebruik, bewys skrywers dat hulle voortdurend bewus is van lesers-in-die-tekste ('n term wat deur Thompson, 2001:58 gebruik word "to explore a central form of interactional resource: the inclusion in the text of a voice that is intended to be attributable to the reader"), sowel as van hulle potensiële reaksie op sekere aspekte of inligting in die teks (Thompson, 2001:58). In akademiese skryfwerk kan voornaamwoorde dus gebruik word om die interaktiwiteit van die teks te bevorder (Thompson, 2001:58 e.v. en Hyland, 2002b:215).

- **Substitusie**

Die tweede soort kohesiemerker wat Halliday en Hasan (1976:88-141) identifiseer, is *substitusie*. Hierdie begrip word deur Carstens (1997:220) omskryf as een element wat in 'n sin onder sekere (grammatikale en kontekstuele) omstandighede **vervang** word deur 'n ander (ruil)element wat in die betrokke element se plek kan optree (vgl. ook Halliday & Hasan, 1976:89).

- **Ellips**

Derdens kom *ellips* (Halliday & Hasan, 1976:142-225) aan die beurt. Carstens (1997:126) omskryf dit as “die *weglating* van sekere elemente uit 'n teksgedeelte omdat die weggelate dele binne die konteks nog steeds bepaal en geïnterpreteer kan word”. Besondere soorte ellips wat met betrekking tot Afrikaans van belang is, word in Carstens (1997:251-258) onderskei.

- **Konjunksie**

In die vierde plek bestaan die konsep *konjunksie* (Halliday & Hasan, 1976:226-273). Dit word deur Carstens (1997:126) verklaar as die proposisies in twee of meer sinne wat met mekaar geskakel word op grond van sekere semantiese relasies. Hierdie relasies verskil van die ander grammatikale kohesierelasies (verwysing, substitusie en ellips), aangesien hier nie sprake is van enige werklike anaforiese verbande nie (Carstens, 1997:260), maar bloot die suggestie dat dit wat in die teks gaan volg, gekoppel kan word aan die gedeelte van die teks wat dit voorafgaan (Carstens, 1997:261). Hyland en Tse (2004:162) stel hierdie saak soos volg:

Conjunctions, for instance, function textually to relate a clause to the preceding text, but they also function ideationally to signal the writer's understanding of the logical relationships between ideas. They therefore not only glue the text together, but extend, elaborate, or enhance propositional meanings.

Die skrywers (2004:162) wys verder daarop dat die gebruik van konjunksiemerkers nie net die tekstuele relasies omvat nie, maar terselfdertyd ook die interpersoonlike metafunksie; dus kom die leser-skrywer-verhouding ter sprake. Hyland en Tse (2004:163) verduidelik:

Our tendency to see conjunctions as expressing connections between ideas is perhaps a result of our primarily ideational orientation to the world. But while we expect academic texts to favour ideational meanings, we can also see conjunctions as interactionally motivated, contributing to the creation and maintenance of shifting interpersonal meanings.

Aangesien konjunksiemerkers van groot belang is vir die betrokke studie, is dit essensieel dat hier duidelike onderskeid getref word tussen die verskillende soorte konjunksieverhoudings, soos deur Halliday en Hasan (1976:238 e.v.) uiteengesit. Tabel 1 toon die verskillende konjunksieverhoudings en hulle subtypes:

Tabel 1: Halliday en Hasan se onderskeid van konjunksieverhoudings met subtypes

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>

Bron: Halliday, M.A.K. en Hasan, R. 1976. Cohesion in English. p. 242-243.

Carstens (1997:292) se indeling van konjunksiemarkers vir Afrikaans word vir hierdie studie gebruik:

Tabel 2: Carstens se voorgestelde indeling van konjunksiemarkers

Hoofkategorie	Subkategorie	Voorbeelde
Aaneenskakelend ("additive")	Analiserend Beoordelend Herbewoordend Oorsaak en gevolg Ordenend Rangskikkend Ruimtelik Toevoegend Verklarend Versterkend Vervattend Voortgang Voorwaardelik	<i>Naamlik</i> <i>Egter</i> <i>Eerder, met ander woorde</i> <i>En, gevolglik</i> <i>Ten laaste, ook</i> <i>Voorts, vervolgens, verder</i> <i>Tussenin</i> <i>Bygesê, addisioneel</i> <i>Eerder, soos gesê</i> <i>Tog, ook, buitendien</i> <i>Anders gestel, dit wil sê</i> <i>En, plus</i> <i>Naamlik, te wete, op die voorwaarde dat</i>
Teenstellend ("adversative")	Alternerend Kontrasterend Korrektief Ooreenstemmend Toegewend Vergelykend Vervangend Voorwaardelik Wyse	<i>Of, óf... óf, hetsy, mits</i> <i>Inteendeel, egter, dus, maar</i> <i>In plaas van, in teenstelling met</i> <i>Dieselfde, dienooreenkomstig</i> <i>Al, ten spyte van</i> <i>As, soos, vergeleke met</i> <i>Meer, alternatiewelik</i> <i>As, met dien verstande</i> <i>Dus, asof</i>
Redegewend ("causal")	Afleidend Doel Illustreerend Kontrasterend Oorsaaklik Opsommend Plek Resulterend Toegewend Verantagsamend Voorwaardelik	<i>Met ander woorde</i> <i>Sodat</i> <i>Byvoorbeeld, te wete</i> <i>Anders, andersins, afgesien hiervan</i> <i>Want, omdat</i> <i>Op die ou end</i> <i>Waar</i> <i>As gevolg van, gevolglik</i> <i>In elk geval, nogtans</i> <i>Hoe dit ookal sy, wat ook al</i> <i>As, mits, tensy</i>
Tydsaanduidend ("temporal")	Herhalend Hervattend Kontrasterend Onderbroke Oorsaaklik Opeenvolgend Opsommend Ordenend Ruimtelik Spesifiserend Stiptelik Voorafgaande Voortgang Voorwaardelik	<i>Die vorige keer, 'n volgende keer</i> <i>Om te hervat, vervolgens, hieropvolgend</i> <i>Terwyl</i> <i>Tans, later, 'n kort rukkie tevore</i> <i>Dan, toe</i> <i>Dan, vandat, volgende</i> <i>Ten slotte, laastens</i> <i>Eerstens, verder, vervolgens</i> <i>Daar</i> <i>Die volgende dag, vyf minute vroeër</i> <i>Op daardie oomblik, toe</i> <i>Voordat, alvorens</i> <i>Intussen, onderwyl, die hele tyd</i> <i>Behalwe, indien, wanneer</i>

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

As gevolg van die verskeidenheid konjunksiemarkers wat voorkom, het Skrywer dit goed gedink om voorbeelde in hierdie verband, wat van toepassing is op die huidige studie, in Hoofstukke 3 en 4 weer te gee. Die analise van konjunksiemarkers betrek ook Hyland (o.m. 1998) se metadiskoersteorie (vgl. Afdeling 2.2.4).

- **Leksikale kohesie**

Laastens identifiseer Halliday en Hasan (1976:274-292) **leksikale kohesie**, en verklaar dit kortliks as “the cohesive effect achieved by the selection of vocabulary” (Halliday & Hasan, 1976:274). Wybenga (1988:55 e.v.) sluit aan by hierdie verklaring van die begrip, wanneer hy sê dat dit veral ’n skrywer se effektiewe gebruik van leksikale keuses is wat bepaal tot watter mate ’n teks as koherent beskou word, en dus uiteindelik leesbaar is. Carstens (1997:311) beskou leksikale kohesie as ’n kernbegrip in die ondersoek na leksikale patrone in tekste. Die studie van leksikale kohesiemiddele gaan dus merendeels om die ondersoek van semantiese verhoudings of patroonvorming op leksikale vlak (die woordeskat) en die mate waartoe tekstuele eenheid daardeur in die teks tot stand kom (Carstens, 1997:313).

Die raamwerk van leksikale kohesie wat in Tabel 3 (soos vertaal deur Carstens, 1997:328) geskep is, word egter nie hier volledig bespreek nie, aangesien ’n aangepaste model van Stotsky (1983) in Afdeling 2.2.3.2 bespreek word. Hierdie model is spesifiek vir die ontleding van akademiese tekste bedoel en dus meer van toepassing op die huidige studie. Deur die verloop van hierdie studie word Stotsky (1983) se model dus gebruik om die voorkoms van leksikale kohesie in tekste te bestudeer.

Tabel 3: Halliday en Hasan se indeling van leksikale kohesie

Leksikale herhaling	Fisiese herhaling van dieselfde woord Sinonieme Superordinate en deel-geheelverhoudings Epiteta
Kollokasie	Sinonieme Betekenisopposisie en -kontras: Antonieme Komplementêre terme Omgekeerdes Hiponieme Deel-geheelverhoudings Geordende en ongeordende reekse Sintagmatiese verhoudings

Bron: Vertaal deur Carstens, W.A.M. 1997. Afrikaanse tekslinguistiek: ’n Inleiding. p. 328.

Volgens hierdie tabel word twee hoofgroepe leksikale kohesie geïdentifiseer, wat vanuit ’n meer akademiese perspektief deur Cortes (2004) bespreek word as **leksikale bondels** (vgl. ook Nesi en

Basturkmen, 2006 se gebruik van hierdie begrip), en wat onderverdeel word in **leksikale herhaling** en **kollokasie**. Omdat daar in Afdeling 2.2.3.2 in fyner besonderhede uitgebrei word oor leksikale herhaling as een van die fokuspunte van hierdie studie, word vervolgens slegs kortliks aandag geskenk aan kollokasie.

Halliday en Hasan (1976:284) beskou **kollokasie** as die mees problematiese deel van leksikale kohesie, en omskryf dit as “cohesion that is achieved through the association of lexical items that regularly co-occur”. Hoewel hierdie begrip moeilik definieerbaar en kompleks is, noem Halliday en Hasan (1976:287) egter dat dit identifiseerbaar is op grond van die gemeenskaplike assosiasie wat hierdie leksikale items by die ontvanger van die boodskap uitlok – dus die verband (of “serriantiese relasie” volgens Carstens, 1997:323) wat tussen twee of meer woorde gevorm word, hetsy ooreenstemmend of teenstrydig.

Haswell (1991:236) toon aan dat tekste waarin heelwat kollokasie voorkom, dikwels deur ervare skrywers of gevestigde navorsers geskep is. Tekste waarin ’n kleiner frekwensie van kollokatiewe verskynsels voorkom, is geïdentifiseer as tekste wat deur aspirantskrywers of onervare akademici saamgestel is. Cortes (2004) sluit hierby aan en sê die aanwesigheid van kollokasie in tekste is van besondere belang, aangesien ’n skrywer se vaardigheid in veral akademiese skryfwerk hierdeur openbaar word.

Ses vorme van kollokasie is onderskeibaar. Die eerste vorm is **sinonieme**. Dit is woorde wat, in teenstelling met dit wat onder leksikale herhaling genoem word (vgl. Afdeling 2.2.3.2), binne die verskynsel van kollokasie verwys na die verhouding tussen twee of meer woorde wat dieselfde konnotasie het. Dit is met ander woorde nie presies dieselfde woord of vaste sinoniem van die woord wat herhaal word nie, maar eerder woorde wat binne die konteks van die spesifieke teks verband hou met mekaar; dus is sodanige sinonieme konteksgebonde (Carstens, 1997:324). So sal baas, hoof, werkgewer en voorman byvoorbeeld binne ’n sekere konteks verband hou met mekaar. Die tweede vorm van kollokasie, naamlik **betekenisopposisie en -kontras**, het te doen met die teenoorgestelde, opponerende of kontrasterende gebruik van woorde en woordpare (Carstens, 1997:325). Voorbeelde hiervan is binne teenoor buite (antonieme), wit teenoor swart (komplementêre terme), dosent teenoor leerder (omgekeerdes) en tee teenoor koffie (idiomatiese omgekeerdes).

Uit die bespreking sover behoort dit duidelik te blyk dat Halliday en Hasan (1976) se Kohesie-teorie van groot waarde is vir die huidige studie. Hoewel hierdie teorie baie wyd gebruik word en die toepassing daarvan binne veral die toegepaste linguïstiek⁷ legio is, bestaan daar tog enkele tekortkomings in die teorie. Sodanige tekortkomings word onder meer deur Stotsky (o.a. 1983) aangetoon, en geniet voorts aandag.

⁷ Vergelyk Carstens (1994) vir ’n volledige lys van toepassings in Suid-Afrika tot en met 1994.

2.2.3 Stotsky se beskouing van leksikale kohesie

In haar artikel maak Stotsky (1983) van Halliday en Hasan (1976) se Kohesie-teorie gebruik wanneer sy die werking van die verskillende kategorieë van leksikale kohesie in akademiese tekste navors. Sy (Stotsky, 1983:430) som die belang van die Kohesie-teorie soos volg op:

They have proposed a new way to analyze how the speaker/writer's use of lexical resources may affect the listener/reader's sense and comprehension of connected discourse. Their work describes the various types of semantic relationships created by a speaker/writer's choice of vocabulary and grammatical structures to produce a sense of text.

Sy verduidelik verder dat hierdie elemente of verskynsels wat bydra tot die ontstaan van teks, slegs funksioneel kan wees indien 'n leser die **verhouding** van hierdie elemente of verskynsels as geheel **korrek interpreteer**. Wybenga (1988) sluit by Halliday en Hasan (1976) aan oor die bestaan van **teks** teenoor **nieteks**, en verduidelik dat die betekenisvormingsproses van kardinale belang is. Daar kan gesê word dat **teks** nie bestaan tensy daar begrip vir die inhoud van die taaluiting (gesproke of geskrewe) by 'n leser is nie.

2.2.3.1 Tekortkomings in die Kohesie-teorie

Ten spyte van verskeie tekortkomings van die teorie wat hoofsaaklik deur Stotsky (1983:431) geïdentifiseer is, skryf sy (Stotsky, 1983:430) nietemin dat hierdie teorie betreffende die ontstaan van 'n teks baie belangrik is. Dit is veral van groot waarde wanneer daar in terme van **leksikale kohesie** gekyk word na hoe die tekstuele elemente, wat bydra tot die **eenheidstruktuur** van 'n teks, verhoogde **tekstuele toeganklikheid** vir 'n leser skep gedurende lees. Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem (vgl. Afdeling 1.1), kan dit uiteindelik as 'n **skrywer se plig** beskou word om deur die leksikale keuses wat hy maak die kohesie, koherensie en dus ook die leesbaarheid van 'n teks te verbeter. Die mate waartoe 'n skrywer verskillende kohesiemiddele doeltreffend aanwend, bepaal dus die leesbaarheid al dan nie van 'n teks. Tog behoort dit nie as eksklusief 'n skrywer se plig beskou te word om kohesie in 'n teks te skep nie. Daar moet in gedagte gehou word dat 'n **leser** ook sekere verantwoordelikhede dra in terme van die raaklees en korrekte interpretasie van hierdie tekstuurmerkers wat doelbewus ingespan is (vgl. Afdeling 2.3.1.4).

Stotsky (1983:431) se grootste kritiek teen die Kohesie-teorie is dat dit slegs fokus op voorbeelde van algemene taalgebruik in die vorm van gespreks- en literêre tekste. Sy stel vervolgens voor dat hierdie teorie, wat ongetwyfeld vele moontlikhede bied, ook van toepassing gemaak behoort te word op akademiese of formele tekste. Dit is belangrik, aangesien hierdie twee voorgenoemde registers (hoofsaaklik as formeel en informeel van mekaar te onderskei) gebruik maak van twee totaal verskillende groepe leksikografieë, hoewel gesproke taal in bepaalde kontekste ook 'n formele aard kan hê. Wat dus vir die een teks aanvaarbaar is, kan as 'n fout beskou word in die ander. 'n Informele artikel of rubriek in die tydskrif,

Huisgenoot, waar 'n skrywer bykans onophoudelik na homself verwys en die frase as jy my vra, sou ek sê dat gebruik, verskil byvoorbeeld aansienlik van 'n formele akademiese artikel in 'n geakkrediteerde tydskrif, waarin 'n skrywer op dieselfde wyse na homself verwys, in plaas van Skrywer, Navorsers of die skrywer van hierdie teks. Dit is verder ook belangrik in die opsig dat dit as 'n riglyn kan dien vir voornemende skrywers van akademiese of formele tekste.

Kohesiemiddele word onderskei aan die hand van kategorieë wat as 'n metode aangewend kan word om tekste mee te analiseer (vgl. Stotsky 1983:430; Esterhuizen, 2000:87). Stotsky (1983:430) beskou dit as 'n benadering waarop die verhouding tussen 'n skrywer se gebruik van sodanige hulpbronne en 'n leser se reaksie daarop, geïdentifiseer kan word (vgl. Afdeling 2.2.4 en Hyland, 1998, in hierdie verband). Die soorte **leksikale kohesie** wat volgens Halliday en Hasan (1976:274 e.v.) by die skryf en lees van algemene tekste van belang is, is reeds in Tabel 3 weergegee. Stotsky (1983:433 e.v.) identifiseer egter twee belangrike tekortkomings in hierdie skema, wat soos volg saamgevat word:

- **Eerste tekortkoming**

Die **eerste tekortkoming** behels dat Halliday en Hasan (1976) se skema **niete omvattend genoeg** is om kohesie in alle tekstipes te verklaar nie, en dit word deur Stotsky (1983:433) beskryf as “its lack of comprehensiveness in accounting for cohesion in expository essay writing”, soos reeds aangeraak in die bespreking sover. Hierdie tekortkoming word aan twee redes toegeskryf.

Die **eerste rede** is dat Halliday en Hasan (1976) se skema **niete daarin slaag** om die teksskeppende verhoudings deur die gebruik van afleidings of afgeleide vorme aan te toon nie (Stotsky, 1983:433). Die vraag ontstaan dus of die woordpare effektief en effektiwiteit wat in dieselfde teks voorkom, as vorme van herhaling of eerder as 'n ander soort leksikale kohesie geklassifiseer behoort te word. Dit is waar dat die basis van die woord herhaal word, maar tog hou die twee woorde nie presies dieselfde betekenis in nie. Sintakties sal hierdie woorde ook op verskillende wyses gebruik word, wat die ooreenstemming daarvan in terme van leksikale herhaling nog verder verminder. Stotsky (1983:434) verduidelik hierdie probleem soos volg:

If we fail to differentiate derivatives from base words, then we have no way to note the cohesive relations between two derivatives [...] or between two words with similar derivational elements [...]. Further, if we consider any derivative as simply a repetition of its base word, then we will not provide an accurate description of the semantic relationship between the two words, and we may fail to gain potentially important information about the textual patterns in a particular text.

Sy stel vervolgens voor dat afleidings dalk eerder heeltemal afsonderlik beskou behoort te word in die vorming van tekstuele verhoudings aan die hand van leksikale kohesie. Hier moet egter gemeld word dat

Halliday (1985a:310) later wel afgeleide vorme betrek in sy beskouing van leksikale kohesie. In Afrikaans (die fokustaal van hierdie studie, hoewel dit ook vir ander tale waar mag wees) word die herhaling van woorde met dieselfde basis beide **afleidings en samestellings** betrek.

Die **tweede rede vir die tekortkoming** is dat dit **nie duidelik is** hoe 'n kohesieketting wat deur 'n hiponiem of subordinaat geskep word, en wat volg op 'n superordinaat, geklassifiseer behoort te word nie. Hierdie probleem word vervolgens volledig deur Stotsky (1983:434) verduidelik:

They discuss the cohesive tie created only when the superordinate word occurs after the subordinate item whose meaning it includes. It is not clear what useful information about text construction is gained by classifying the use of a superordinate word following a subordinate item as one type of cohesion but the converse as another type, if it is even considered as a tie at all.

- **Tweede tekortkoming**

Die **tweede tekortkoming** is volgens Stotsky (1983:435) 'n **gebrek aan duidelike en konsekwente beginsels** wat onderliggend is aan die formulering van Halliday en Hasan (1976) se twee hoofkategorieë (herhaling en kollokasie), en die toekenning van leksikale kohesietipes aan elke kategorie. Hierdie tekortkoming word aan die hand van twee redes verduidelik.

Die **eerste rede** wat hiervoor aangevoer word, is dat Halliday en Hasan (1976) **geen konsekwente rede bied** vir die saamgroepering van verskillende tipes herhalingsitems in een kategorie nie en Stotsky (1983:435) lewer in hierdie verband die volgende kommentaar:

If reiterated items are not necessarily grouped around a common referent, then it is not clear what principle groups the different types of reiterated items together in one category. It therefore is not clear from Halliday and Hasan's text what theoretical purpose is then served by the distinction they make between their two major categories of reiteration and collocation.

Volgens Carstens (1997:329) kan daar egter in hierdie verband gesê word dat "hierdie items geskakel is op grond van 'n gemeenskaplike referent, maar later word gesuggereer dat dit nie nodig is vir twee leksikale items om dieselfde referent te hê om kohesief te wees nie".

Die **tweede rede** vir die betrokke tekortkoming is dat daar **onduidelikheid in terme van die kollokatiewe kohesie** bestaan.⁸ Dit gaan hier om die verskyning van woorde wat verhoudings met mekaar vorm binne soortgelyke kontekste, maar volgens Stotsky (1983:435) impliseer dit nie 'n verhouding wat onafhanklik is van veelvuldige gesamentlike voorkoms nie. Verder is dit ook belangrik om in hierdie geval die frekwensie

⁸ Carstens (1997:330) verwys na kollokatiewe kohesie as "kollokasie-verhoudings".

waarin hierdie woorde voorkom in gedagte te hou, sowel as die funksie daarvan binne 'n teks. Weereens is daar baie onduidelikheid in terme hiervan (Stotsky, 1983:436).

2.2.3.2 'n Aangepaste model vir leksikale kohesie

Gebaseer op hierdie tekortkomings formuleer Stotsky (1983:437) uiteindelik haar eie, aangepaste model van die Kohesie-teorie, met betrekking tot leksikale kohesie. Vir die doel van hierdie studie sal die volgende tabel as raamwerk geld aangesien dit spesifiek op akademiese tekste van toepassing is:

Tabel 4: Stotsky se benadering tot leksikale kohesie

A. SEMANTIES VERWANTE WOORDE ('n Tipe kohesie waarin een leksikale element sistematies verwant is aan 'n vorige een deur:)
- Herhaling van dieselfde woord - Sinonimie of naby-sinonimie - Betekenisopposisie of kontras - Koördinate, superordinate en subordinate in geordende of ongeordende reekse (algemeen of spesifiek) - Afleidings en samestellings⁹ of die herhaling daarvan
B. KOLLOKASIONEEL VERWANTE WOORDE ('n Tipe kohesie waarin een leksikale element verwant is aan 'n ander een deur die frekwente saamvoorkoms in ooreenstemmende kontekste.)

Bron: Vertaal en aangepas uit Stotsky, S. 1983. Types of lexical cohesion in expository writing: implications for developing the vocabulary of academic discourse. p. 441.

Net soos Halliday en Hasan (1976; vgl. Tabel 3), maak Stotsky (1983) in haar model gebruik van **twee hoofkategorieë**. Die eerste kategorie bevat alle soorte **leksikale kohesie** waarin woorde 'n sistematiese, semantiese verhouding met mekaar het – hetsy hulle gesamentlik voorkom al dan nie (Stotsky, 1983:435). In die tweede hoofkategorie word elemente van 'n teks ingesluit wat **kollokasideel verwant** is aan mekaar. Hierdie groep word egter van die eerste groep onderskei deurdat daar geen aantoonbare sistematiese verhouding voorkom nie, en hierdie woorde word slegs met mekaar geassosieer op grond van hulle konnotasie met die tema van die teks. Vanweë die fokus van die huidige studie word vervolgens uitgebrei op semanties verwante woorde, of leksikale herhaling.

• Semanties verwante woorde of leksikale herhaling

Leksikale herhaling word deur Halliday en Hasan (1976:278) beskryf as “a form of lexical cohesion which involves the repetition of a lexical item, at one end of the scale; the use of a general word to refer back to a

⁹ Hoewel Stotsky (1983) se model nie melding maak van samestellings nie, is besluit om dit hier in te voeg, aangesien die herhaling van 'n kernwoord as deel van 'n samestelling in Afrikaans ook as 'n vorm van herhaling beskou behoort te word. Hoewel dit ook vir ander tale waar mag wees, word daar vanweë die fokus van hierdie studie slegs na Afrikaans verwys.

lexical item, at the other end of the scale; and a number of things in between – the use of a synonym, near-synonym, or superordinate”.

Semanties verwante woorde kan volgens Stotsky (1983:440 e.v.) op vyf wyses (in teenstelling met Halliday en Hasan, 1976, se vier wyses; vgl. Afdeling 2.2.2.3) in 'n teks realiseer – in die eerste plek by wyse van **herhaling van dieselfde woord** (of “direkte herhaling”, soos deur Carstens, 1997:318 beskryf). Halliday (1985a:310) sluit hierby in herhaling van die verskillende morfologiese vorme van 'n leksikale item, byvoorbeeld skryf/geskryf/skrywer, terwyl Stotsky (1983:434) onderskeid tref tussen herhaling van dieselfde leksikale item, en herhaling van afleidings of samestellings (in die geval van Afrikaans, soos vroeër bespreek), waarin dieselfde kernwoord voorkom.

Die tweede wyse waarop woorde in 'n teks semanties verwant kan wees aan mekaar, is by wyse van **sinonimie of naby-sinonimie**, wat volgens Esterhuizen (2000:96) beskryf kan word as woorde wat een of meer betekenisonderskeiding/s in gemeen het, soos byvoorbeeld geluid/klank.

Hierteenoor word **betekenisopposisie en kontras** in die derde plek geplaas, waarby antoniërne en veronderstelde of idiomatiese teenoorgesteldes ingesluit kan word. Die belangrikste aspek in hierdie geval is dat die twee leksikale items teenoorgestelde waardes moet reflekteer (Carstens, 1997:325 e.v.).

In die vierde plek realiseer semantiese verwantskap in tekste deur die gebruik van **superordinate** (die oorkoepelende begrip in 'n leksikale groep volgens Carstens, 1997:319) en **subordinate** (verskeie elemente binne 'n oorkoepelende groep; ook **hiponieme** genoem volgens Carstens, 1997:319). 'n Voorbeeld hiervan is blomme as superordinaat en rose, kappertjies, gesiggies, viooltjies en madeliefies as subordinate of hiponieme. Hierby kan ook ingereken word **deel-geheel-verhoudings** (Halliday, 1985a:312), waar 'n verhouding bestaan tussen 'n woord wat dui op 'n voorwerp as geheel en 'n woord wat beduidend is op slegs 'n gedeelte van die voorwerp. 'n Voorbeeld hiervan is waar boom as geheel en wortel, stam, tak en blare as deel van die geheel in 'n teks voorkom. **Geordende en ongeordende lyste** vorm ook deel van hierdie groep leksikale kohesiemiddele.

Ten laaste identifiseer Stotsky (1983:434 e.v.) **afleidings en samestellings**. Wanneer die kern van die woord op verskillende wyses in die teks herhaal word, word kohesie daardeur bewerkstellig. Volgens hierdie skrywer is die effektiewe aanwending van hierdie leksikale kohesiemiddel van groot waarde in die akademiese omgewing, aangesien dit 'n mate van stilistiese buigsaamheid in terme van woordkeuse aan 'n skrywer bied en sy noem ook dat “an increase in the use of morphologically complex words, rather than repetition of a simple word or the use of a cumbersome paraphrase, may be an important index of growth” (Stotsky, 1983:434).

In al hierdie gevalle van herhaling behoort daar egter 'n leksikale item (woord) te wees wat terugverwys na 'n ander leksikale item (woord), en wat met mekaar ooreenstem in terme van 'n gemeenskaplike referent (vgl. Halliday & Hasan, 1976:278; Stotsky, 1983:432).

- **Toepassing op akademiese tekste**

Ten einde hierdie aangepaste weergawe van die model spesifiek van toepassing te maak op akademiese tekste, sê Stotsky (1983:439) die volgende:

The distinction that I am making between semantically related words and collocationally related words helps explain how the reader/researcher [of academic texts] determines whether or not an element is cohesive. The first of these two categories appears to depend more on the reader's knowledge of word meanings than on his reading experience; the second category, more on his reading experience than on a knowledge of word meanings. [My byvoeging – MP.]

Met die voorgaande in ag geneem, is dit dus die ideaal dat lesers wat met akademiese of wetenskaplike tekste omgaan, **ervare lesers** moet wees. Die lesers moet dus in staat wees om in hulle kognitiewe analise van veral die kollokatiwede elemente in 'n teks, te kan raaklees en dit korrek te kan interpreteer tydens die leesproses (vgl. Stotsky, 1983:439). Skrywer meen egter dat dit nie net in die geval van kollokasie waar is nie, en dat onervare lesers dit soms moeilik vind om verbande tussen selfs semanties verwante woorde raak te sien. Indien dit nie die geval is dat lesers "ervare" is nie, behoort daar vir hulle een of ander **oorbrugging** gebied te word wat die aard van akademiese tekste en die raaklees en interpretasie van merkers betref. Dit sal meebring dat die leesproses as geheel, insluitend begripsvorming, vergemaklik word. Sodanige oorbruggingsmoontlikhede word in die slothoofstuk van hierdie studie kortliks bespreek aan die hand van voorstelle.

Effektiewe leesvaardighede behoort egter nie as die enigste essensiële element in hierdie opsig beskou te word nie. Volgens Stotsky (1986:276) behoort skrywers van akademiese tekste ook merkers van leksikale kohesie (oftewel semanties verwante woorde en kollokasie) korrek aan te wend in die tekste wat hulle skep, alvorens die tekstuele kommunikasie en betekenisvorming van tekste as geslaagd beskou kan word. Dit is verder ook belangrik om in ag te neem **hoe verskillende woorde in tekste aangewend word** om betekenis in die spesifieke tekste te skep (Stotsky, 1986:276). Die fokus behoort daarom nie slegs te berus op watter woorde in hierdie opsig gebruik word nie, maar ook die funksie daarvan binne 'n gegewe konteks. Volgens Johns (1997:4) speel die opvoeder (in die geval van hierdie studie, die dosent) 'n sentrale rol in die geletterdheidsvorming en -uitbreidingsproses van leerders. Die vraag ontstaan egter of die opvoeder wel die rolmodel, bron van kennis en die bestuurder van effektiewe leer is, en of hy wel die fasiliteerder in die proses van voldoende teksverkenning en akkurate teksformulering is.

In heelwat gevalle, soos blyk uit Hoofstukke 4 en 5, is die antwoord op hierdie vraag nie altyd positief betreffende sommige studiegidse wat in hierdie studie ontleed is nie.

Die rede vir die inkorporering van leksikale kohesiemiddele in akademiese tekste is dat die algemene akademiese teks gekarakteriseer word deur 'n omvangryke en "geletterde" woordeskat, wat verryk kan word deur die kohesiewe verbande wat die woordeskat tot stand bring. Stotsky (1983:440) sê dat dit belangrik is vir skrywers van akademiese tekste om in hierdie verband te ontwikkel:

What writers need to develop is a huge repertory of words for expressing these operations in order to present information and ideas effectively in a variety of academic contexts. Moreover [...] skill in invention, in discovering what to say about a particular topic, may depend in ways yet unexplored on the prior development of adequate working vocabularies.

Soos in die hieropvolgende hoofstukke van die studie aangetoon word, is die gebrek aan effektiewe akademiese skryfvaardigheid 'n wesenlike probleem by sommige skrywers van studiegidse en tersiêre leerders (laasgenoemde blyk reeds uit die navorsing wat in Hoofstuk 1 genoem is).

Vervolgens word verwys na drie noemenswaardige metodes wat kan bydra tot die ontwikkeling van woordeskat in 'n akademiese situasie (Stotsky, 1983:440). Hierdie metodes kan deur skrywers sowel as lesers aangewend word, en omvat die volgende:

- die aanmoediging om wyer te lees as bloot net sekere soorte tekste, en die bespreking van opstelle en ander akademiese tekste se taalgebruik;
- die stig en bywoon van besprekingsgroepe waartydens outeurs se gebruik van woorde en hoe hulle woorde aanwend om kollokasioneel en semanties verwant te funksioneer binne die teks, ter sprake is; en
- die ontwikkeling van 'n reeks skryfoefeninge en -aktiwiteite, waarin 'n skrywer bekend raak met die gebruik van sekere woordeskat en leer hoe dit aangewend kan word by die uitdrukking van logiese gebruike in 'n verskeidenheid kontekste.

Stotsky (1986:280 e.v.) pas self hierdie metodes met uitstekende resultate later in haar navorsing op ontwikkelende skrywers van verskillende ouderdomme toe. In 'n Suid-Afrikaanse studie van min of meer dieselfde aard, loods Cooper (2000) 'n ondersoek na die akademiese woordeskat wat in tekste gebruik word en leerders se vermoë om effektief met hierdie woordeskat om te gaan.¹⁰ Beide Stotsky (1986) en Cooper (2000) kom tot die gevolgtrekking dat, indien lesers nie die akademiese woordeskat in 'n teks verstaan nie, of nie bewus is van die kohesiewe verbande wat tussen sulke woorde bestaan nie, hulle ook die ander

¹⁰ Ander studies wat in hierdie of soortgelyke verband gedoen is, sluit onder meer in dié van Hubbard (1993), Wessels (1993a, 1993b, 1994a, 1994b), Ventola (1995), Esterhuizen (2000) en Van Tonder (2000).

woorde waaruit die teks opgebou is, moeilik sal verstaan en selfs die teks as geheel verkeerd kan interpreteer.

Afgesien van dit wat tot dusver in hierdie afdeling bespreek is, identifiseer Stotsky (1983:440) ook 'n baie belangrike faktor in die skep van teksvormende verhoudings, naamlik **'n leser se vermoë om in die proses van lees intellektuele funksies te kan uitvoer**. Die standpunt, tesame met die effektiewe skryf van akademiese tekste, word in die hieropvolgende afdelings bespreek.

2.2.4 Hyland se teorie van akademiese metadiskoers

Verskeie leksikale keuses behoort deur 'n skrywer aangewend te word met die doel om reaksie en interaksie van 'n leser te ontlok. 'n Skrywer behoort ook voortdurend bewus te wees van sy leksikale keuses en poog om te verseker dat die mees gepaste woorde aangewend word om die gewenste effek by 'n leser te bewerkstellig.

Die belangrikste begrip in Hyland se teorie, naamlik **akademiese metadiskoers**, omvat die stelling hierbo en is vir die doel van hierdie studie van belang. *Metadiskoers* verwys na merkers wat eksplisiet 'n teks organiseer en ook 'n skrywer se ingesteldheid met betrekking tot die teksinligting en tot lesers uitlig (Hyland, 1998:438). Hierdie sienswyse word soos volg deur Hyland (2007:267) geformuleer:

Based on their assumptions of their readers and their previous experiences with similar texts, writers constantly monitor their unfolding discourse to address these expectations, making rhetorical choices which negotiate appropriate engagement and explicitness. They identify where readers will need help in interpreting points, where greater elaboration or specificity is required, where clarification or examples are needed, and so on.

Schiffrin (1980) was een van die eerste linguïste wat die term *metadiskoers* gebruik het. Hierdie navorser (Schiffrin, 1980:231) se vroeëre omskrywing van **metadiskoers** behels 'n skrywer se linguïstiese en retoriese manifestasie in 'n teks, ten einde die diskoersorganisasie en die ekspressiewe implikasies van wat met 'n teks bedoel word, saam te vat. Deur middel van metadiskoers word sekere merkers in 'n teks deur 'n skrywer aan lesers beskikbaar gestel. Hierdie merkers help hulle om die teksbetekenis te prosesseer, asook om die inhoud daarvan te orden, ten einde teksbetekenis effektief te interpreteer.

Die verskynsel *metadiskoers* is deur Halliday en Hasan (1976) se teorie beïnvloed, veral betreffende die ideasionele, tekstuele en interpersoonlike metafunksie (vgl. Afdeling 2.2.2.2). Hyland en Tse (2004:161) beklemtoon “metadiscourse as embodying the interactions necessary for successful communication”. In die volgende afdeling word vanuit 'n akademiese konteks gefokus op die metadiskoersfunksies, soos deur Hyland (1998, 1999a, 2000, 2002a, 2002b, 2005, 2007) verduidelik.

2.2.4.1 Aard van akademiese metadiskoers

Hyland (1998:439) beskryf **akademiese kommunikasie** as 'n sosiale aktiwiteit wat binne 'n dissiplinêre kultuur bestaan en wat ten doel het om die produksie van kennis te fasiliteer. Hierdie beskrywing van akademiese kommunikasie verskil van die algemene beskouing daarvan as “purely impersonal, objective and informative, [with] merely faceless depictions of reality where words deal directly with facts” (Hyland, 1999a:99; my byvoeging – MP). Die voorgenoemde skrywer (1999a:99) noem verder dat die oorredendheid van die akademiese diskoers in die vorm van teks nie afhanklik is van die aanduiding van die sogenaamde absolute waarheid, empiriese bewyse of foutlose logika nie, en motiveer die stelling soos volg:

Texts are the result of actions of socially situated writers and are persuasive only when they employ social and linguistic conventions that colleagues find convincing [...]. [I]n presenting informational content, writers also adopt interactional and evaluative positions. They intervene to convey judgements, opinions and degrees of commitment to what they say, boosting or toning down claims and criticisms, expressing surprise or importance, and addressing readers directly.

Hieruit kan onder andere afgelei word dat dit as die skrywers of **produseerders van akademiese tekste se plig** beskou behoort te word om die inhoud van 'n teks op 'n georganiseerde en betekenisvolle wyse voor te lê aan die lesers of gebruikers daarvan. Verskillende soorte akademiese tekste (byvoorbeeld 'n navorsingsartikel, referaat, studiegids of handboek) vereis verskillende tekstuele norme; hetsy betreffende die teksuitleg, die woordlengtes of die gebruik van vakspesifieke terminologie. 'n Skrywer moet voor die samestelling van 'n teks vasstel wat die doel met die teks is en ook vir watter spesifieke teikengehoor dit geskryf is (vgl. Hyland, 1999a:99 e.v.). Myns insiens is die belangrikste hiervan die vasstelling van die **teikengehoor** (met ander woorde, wie die uiteindelijke lesers van die teks gaan wees), aangesien dit 'n skrywer se gebruik van vakspesifieke terminologie (gevorderd of basies) en algemene woordgebruik grotendeels sal bepaal. Hyland en Tse (2004:156) verbind dit soos volg aan die begrip *metadiskoers*:

Metadiscourse, often wrongly characterized as “discourse about discourse”, is a concept familiar to many engaged in research and instruction in composition, reading, and text structure. Based on a view of writing as a social and communicative engagement between writer and reader, metadiscourse focuses our attention on the ways writers project themselves into their discourse to signal their attitude towards both the content and the audience of the text.

Hierdie en ander tersaaklike aspekte wat deur 'n skrywer van akademiese tekste in ag geneem behoort te word, word in Afdeling 2.3.2 in fyner besonderhede bespreek.

Volgens Harris (1991:289) **het die skrywers van akademiese tekste hoofsaaklik ten doel** om tekste te produseer wat spesifieke reaksies van lesers sal ontlok, en wat terselfdertyd informatief en oorredend van aard is, sodat dit op 'n subtiele wyse 'n bewustheid by lesers kan kweek wat hulle nie slegs van die juistheid van die navorsing inlig nie, maar ook van die moontlike waarheid van hulle eie sienings van die navorsing

(vgl. ook Thompson, 2001:58 e.v.). Verder is dit ook waar dat skrywers daarna moet streef om 'n logiese en verstaanbare teks vir lesers te produseer. Strategieë wat deur skrywers aangewend word, soos byvoorbeeld logiese argumentasielyn, duidelike teksstruktuur en voorspelbaarheid, kan bydra tot 'n leser se aanvaarding van 'n teks en die inhoud daarvan (Hyland, 1998:440). Deur die gebruik van metadiskoers kan hierdie strategieë op 'n subtiele wyse deur skrywers van akademiese tekste aangewend word. Hyland (2000:109) voer aan dat 'n analise of studie van die metadiskoers van 'n teks van groot waarde sal wees indien die resultaat van die studie in ag geneem word by die verbetering van die diskoers, aangesien metadiskoers hoofsaaklik gebaseer is op die skryfproses as 'n sosiale en kommunikatiewe verhouding tussen skrywer en leser(s). **Deur die metadiskoers van 'n teks in ag te neem, is dit moontlik vir 'n navorser om vas te stel hoe skrywers hulleself in hulle tekste projekteer ten einde hulle kommunikatiewe doel en intensie te beheer en te bestuur** (Hyland, 2000:109).

Esterhuizen (2000:3) toon die voordeel van metadiskoers aan wanneer sy daarna verwys dat lesers aan die hand van merkers in staat gestel word om 'n teks te interpreteer in ooreenstemming met die dissipline-spesifieke retoriese verwagtings betreffende die koherensie van die teks en intertekstualiteit, asook die dekodering van die teks se ideasionale inligting. Hier moet egter in gedagte gehou word dat die interpersoonlike metafunksie insgelyks ter sprake kom, soos in die volgende afdeling verduidelik word.

2.2.4.2 Funksies van akademiese metadiskoers

Breedweg kan die hooffunksie van metadiskoers in tekste omskryf word as een van die vele aanduidings van 'n skrywer se reaksie op die potensiële ontkenning van sy aannames (Hyland, 1998:440). As gevolg hiervan word metadiskoers hoofsaaklik deur 'n skrywer aangewend as 'n middel om die verhouding met lesers te verbeter. Deur gebruik te maak van sekere diskoersmerkers word 'n leser as 't ware gelei soos wat 'n teks verloop in terme van die akademiese of formele diskoers en argumentvoering, asook die verduideliking van abstrakte of moeilik verstaanbare begrippe. Hierdie aspek is van groot waarde in akademiese tekste, aangesien lesers van die tersaaklike genre dikwels stellings verwerp of daaroor debatteer, of die aanvaarbaarheid van beide die stellings wat gemaak word en 'n skrywer se kennis oor die stellings kan betwis binne 'n gegewe dissipline.

Die volgende tabel (Hyland, 2000:111 e.v.; aangepas uit Crismore & Farnsworth, 1993) dien as 'n opsomming van die funksies van die verskillende kategorieë van metadiskoers in akademiese tekste.

Tabel 5: Funksies van metadiskoers in akademiese tekste

Category	Function	Examples
Textual metadiscourse		
Logical connectives	Express semantic relation between main clauses	<i>in addition / but / thus / and</i>
Frame markers	Explicitly refer to discourse acts or text stages	<i>finally / to repeat / here we try to</i>
Endophoric markers	Refer to information in other parts of the text	<i>noted above / see Figure X / in section Z</i>
Evidentials	Refer to source of information from other texts	<i>according to X / (1990:10) / Z states that</i>
Code glosses	Help readers grasp meanings of ideational material	<i>namely / e.g. / such as / i.e.</i>
Interpersonal metadiscourse		
Hedges	Withhold writer's full commitment to statements	<i>might / perhaps / possible / about</i>
Boosters	Emphasise force or writer's certainty in message	<i>in fact / definitely / it is clear</i>
Attitude markers	Express writer's attitude to propositional content	<i>unfortunately / I agree / X claims</i>
Relational markers	Explicitly refer to or build relationship with reader	<i>frankly / note that / you can see</i>
Person markers	Explicit reference to author(s)	<i>I / we / my / mine / our</i>

Bron: Hyland, K. 2000. Disciplinary discourses: social interactions in academic writing. p. 111.

Die tabel hierbo toon Hyland (2000:111) se tweeledige model, wat uit tekstuele en interpersoonlike metadiskoers bestaan. Hierdie twee elemente sluit aan by die metafunksies betrokke in die konteks van die situasie, soos deur Halliday en Hasan (1976) geïdentifiseer (vgl. Afdelings 2.2.2.2 en 2.2.2.3).

Hyland (1998:442) beskryf **tekstuele metadiskoers** as middele wat deur skrywers aangewend word om hulle intensies aan lesers bekend te maak, by wyse van eksplisiete interpretasies en voorgestelde betekenis wat deur skrywers gekies word. Hierdie vorm van metadiskoers word later (Hyland, 2000:112) ook gebruik om proposisionele inligting op so 'n wyse te organiseer dat lesers dit as koherent en oortuigend sal aanvaar.

Dit is egter belangrik dat die genoemde middele in die eerste plek deur 'n skrywer korrek geïmplementeer word en in die tweede plek deur 'n leser korrek geïnterpreteer word (die hoofprobleme in die huidige studie). Indien 'n skrywer byvoorbeeld die frase kyk gedeelte 1.4, wat volgens Hyland (vgl. Tabel 5) 'n *endoforiese merker* is en wat die funksie dien om verskillende dele van 'n teks saam te bind tot 'n eenheid, foutief gebruik word, of daar glad nie 'n gedeelte 1.4 in die betrokke teks voorkom nie, word verwarring by 'n leser geskep. Myns insiens het hierdie slordige tegniese afronding in voorbeeldmateriaal vir onervare akademiese lesers 'n negatiewe impak op hulle eie akademiese skryfvaardighede. Dieselfde geld indien 'n skrywer op 'n foutiewe manier gebruik maak van die woord byvoorbeeld (sogenaamde *kodeverklaring* of "code gloss", wat

deur Hyland, 2007:266, gedefinieer word as “elaborations, which help to contribute to the creation of coherent, reader-friendly prose while conveying the writer’s audience-sensitivity and relationship to the message”), wat ten doel het om ’n leser te help om die betekenis van ideasionale materiaal beter te begryp (Hyland, 2007:270). Ter verduideliking: Wanneer die woord byvoorbeeld in ’n teks gelees word, word ’n verwagting by lesers geskep dat ’n voorbeeld ter verduideliking van dit wat pas gelees is, voorsien sal word. Die woord byvoorbeeld word deur Hyland (2007:278) naas herformulering (“reformulation”), onder voorbeeld-toeligting (“exemplification”) geressorteer, as deel van die twee kategorieë van kodeverklarings aan die hand waarvan skrywers op stellings uitbrei (“elaboration”) om tekste meer toeganklik te maak. Die merker kan egter deur ’n skrywer verkeerd gebruik word, en in plaas van ’n voorbeeld kan na die woord ’n voortsetting van die argument volg. Die moontlikheid bestaan dan dat lesers wat onervare in die akademiese omgewing is en in die meeste gevalle oor min akademiese skryfvaardighede beskik, die foute kan naboots in hulle eie skryfwerk.

Hieruit behoort dit duidelik te wees dat ’n skrywer tekstuele metadiskoers op ’n effektiewe en korrekte wyse behoort aan te wend (vgl. Afdeling 2.2.4.3).

Met **interpersoonlike metadiskoers**, aan die ander kant, word bedoel ’n skrywer se perspektief oor ’n teks se proposisionele en ideasionale inligting sowel as die potensiële lesers (Hyland, 1998:443). Dit is dus die element in metadiskoers wat bydra tot die verhouding tussen skrywer en leser en die aanvaarbaarheid van die stellings wat in ’n teks gemaak word. Hierdie element sluit aan by dit wat Halliday en Hasan (1976) as die diskoersstrekking (“tenor”) beskou (vgl. Afdeling 2.2.2.2). Hyland en Tse (2004:162) wys egter daarop dat die onderskeid tussen die tekstuele en interpersoonlike funksies nie te rigied getref moet word nie. Volgens hierdie skrywers (2004:162) realiseer tekstuele metadiskoers hoofsaaklik aan die hand van konjunksiemerkers en is hierdie funksie “intrinsic to language and exists to construe both propositional and interpersonal aspects into a linear and coherent whole”.

Die **vyf subgroepe** wat in die tekstuele en interpersoonlike kategorieë voorkom, is selfverduidelikend uit Tabel 5, en daarom sal nie in verdere besonderhede hieroor uitgebrei word nie. Die *eksoforiese merkers* (“evidentials”) as subgroep van tekstuele metadiskoers sal vanweë die omvang daarvan in hierdie studie slegs ’n mate van aandag geniet. Die volgende siening van Hyland (1999a:342) is in hierdie verband belangrik:

Readers always have the option of rejecting a writer’s message and therefore always plays an active role in its construction. One consequence of this delicate process is that writers are obliged to situate their research in a larger narrative, and this is most obviously demonstrated through appropriate citation.

Alle bronne en verwysings wat in die data gebruik word, is egter nie nagegaan om die juistheid daarvan te verseker nie. Tog word terugvoer kortliks gelewer (vgl. Afdeling 4.3.2) aangaande die frekwensie en effektiewe gebruik al dan nie van eksoforiese merkers. In die laasgenoemde geval word veral verwys na wanneer eksoforiese merkers in die data gebruik moet word (dit behoort byvoorbeeld voor te kom wanneer die skrywer 'n feit weergee om die geldigheid daarvan te bevestig). Daar word ook kortliks uitgebrei oor die wyse waarop die verwysings hanteer is, en of dit aan die bepaalde stylvereistes van die betrokke tersiêre instansie voldoen. Indien lesers¹¹ blootgestel word aan verwysings wat nie aan hierdie stylvereistes voldoen nie, is daar weereens die moontlikheid dat hulle dit verkeerd sal toepas in hulle eie skryfwerk.

Hier moet ook genoem word dat akademiese metadiskoers in hierdie studie hoofsaaklik kwalitatief nagevors word en spesifiek betrekking het op Afrikaanse studiegidse vir eerstejaarleerders aan 'n tersiêre instansie. As gevolg hiervan verskil hierdie studie van dié van Hyland (2000:113 e.v.), waar hy deur kwantitatiewe metodes akademiese metadiskoers in onder meer handboeke navors. In Hoofstuk 3 word die navorsingsmetode wat in hierdie studie gevolg word, in meer besonderhede uiteengesit.

2.2.4.3 Aspekte van belang by akademiese metadiskoers

Hyland (1999a:100 e.v.) neem verskeie faktore in ag wanneer hy akademiese metadiskoers bespreek. Die aspekte wat van belang is vir hierdie studie, word vervolgens kortliks bespreek.

Volgens Hyland (2000:110) behoort daar in 'n studie van die metadiskoers nie bloot gefokus te word op die effektiewe gebruik van teksmerkers nie, maar terselfdertyd ook op **die verhouding tussen skrywer en leser** (vgl. Afdelings 2.2.2.3, 2.2.4.3, 2.3.2.2, 2.3.2.4 en 4.2.1), terwyl die status wat 'n skrywer in 'n teks teenoor die lesers beklee, besondere aandag moet geniet. As gevolg hiervan verduidelik Hyland (1999a:100) dat skryf as 'n sosiale proses beskou behoort te word en dieselfde geld vir die skryf van akademiese tekste. Soos in enige ander vorm van geskrewe werk, moet 'n skrywer van akademiese tekste konvensies wat dissipline en genre-spesifiek is in tekste toepas. Volgens Harwood (2005:349) kan 'n onderskeid getref word tussen byvoorbeeld *sagte* en *harde velde* ("soft and hard fields"), wat respektiewelik sogenaamde menslike of sosiale wetenskappe, en egte wetenskapsrigtings insluit. In albei die velde geld sekere konvensies met betrekking tot die aanvaarbaarheid van woordkeuse, terminologie en ook die aanwending van voornaamwoordelike verwysings (Harwood, 2005:365 e.v.). Elkeen van hierdie velde kan verder verdeel word in suiwer of toegepaste groepe. Eersgenoemde verwys na vakgebiede wat reflektief en teoreties gebaseerd is, terwyl laasgenoemde meer aktief en prakties georiënteerd is.

¹¹ "Lesers" sal voortaan spesifiek verwys na tersiêre leerders; die primêre lesers van studiegidse.

Beide 'n skrywer en die lesers van 'n teks moet in en deur die teks betekenis skep, ten einde 'n geslaagde akademiese diskoers daar te stel. Dit is egter in hierdie geval essensieel dat 'n skrywer bekend is met die teikengehoor om spesifieke verwagtings uit te lok ten opsigte van die teksinhoud en die interpretasie daarvan. Hyland (2007:267) brei soos volg oor die saak uit:

Every academic text is written to be both understood and accepted, and while neither goal is ever completely assured, writers who can successfully predict something of what their readers will know of their subject and expect of its presentation are more likely to be convincing.

Die sogenaamde **tekstuele houding van 'n skrywer**, met ander woorde hoe hy homself voorhou of projekteer in 'n teks ("writer stance"), speel 'n belangrike rol in die bestaan van metadiskoers (Hyland, 1999a:101). Hierdie aspek bestaan uit drie elemente, naamlik:

- **duidelikheid** ("evidentiality"), wat verwys na 'n skrywer se verbintenis tot die waarheid van die proposisies wat in 'n teks voorgehou word, asook die betroubaarheid, krag en presisie of strategiese manipulasie daarvan;
- **affek** ("affect"), wat te doen het met die aandui van persoonlike en professionele houdings teenoor aannames wat gemaak word en waarby emosies, perspektiewe en sienings ingesluit kan word; en
- **verhouding** ("relation"), wat die vlak van toetrede deur skrywer na leser aandui en die wyse waarop 'n skrywer homself in 'n teks voorhou.

Hyland (1999a:103) voer verder aan dat hierdie drie elemente van groot belang vir skrywers is indien hulle effektief wil kommunikeer deur die tekste wat geskep word.

Beide die verhouding tussen skrywer en leser en die tekstuele ingesteldheid van 'n skrywer manifesteer in 'n teks deur middel van taalkeuses. Daar kan dus afgelei word dat 'n balans tydens die skryfproses gehandhaaf behoort te word tussen die tekstuele en die interpersoonlike metadiskoers, ten einde effektief met lesers te kommunikeer en om die gewenste reaksie van hulle te ontlok.

'n Volgende belangrike aspek in Hyland se teorie is die sigbaarheid van die **manifestering van intertekstualiteit** (Hyland, 2000:21). Hiermee word bedoel die eksplisiete teenwoordigheid van ander tekste binne die bestek van 'n teks wat gelees of ondersoek word. Die wyse waarop een teks in 'n ander manifesteer word op grond van grammatikale merkers geïdentifiseer; volgens Hyland (2000:21) deur middel van aanhalingstekens en binne- en buitetekstuele verwysings. Die skrywer noem voorts dat hierdie belangrike eienskappe in alle akademiese tekste teenwoordig behoort te wees, aangesien lesers of navorsers se beskouing van die tekste daardeur beïnvloed word. Dit dra byvoorbeeld by tot die aanvaarbaarheid en mate van betroubaarheid van teksinligting.

2.2.5 Samevatting

In hierdie afdeling is die tekslinguistiese benadering van die studie teen die agtergrond van die SFL bespreek, met inagneming van die teorieë van Halliday en Hasan (1976), Stotsky (1983, 1986) en Hyland (1998, 1999a, 2000, 2002a, 2002b, 2005, 2007).

Eerstens is die SFL oorhoofs bespreek, met die fokus op kernaspekte wat in hierdie teorie van belang is om teksoriëntasie te bewerkstellig. Ten einde die uitgebreide teorie egter meer af te baken vir die doelwitte van hierdie studie, is verwys na Halliday en Hasan (1976) se Kohesie-teorie, waarin sekere aspekte wat in beide die SFL en Kohesie-teorie voorkom, in fyner besonderhede bespreek is. Die verskillende kohesiemiddele wat deur Halliday en Hasan (1976) geïdentifiseer is en later deur Carstens (1997) opgesom is, geniet hier die hooffokus.

Vanweë sekere tekortkomings in Halliday en Hasan (1976) se teorie is egter in die tweede plek gebruik gemaak van Stotsky (1983) se bygewerkte model van leksikale kohesie. In hierdie model word 'n raamwerk voorsien vir die ontleding van formele en akademiese tekste (die onderwerp van die huidige studie) – teksvorme waarvoor daar nie in Halliday en Hasan (1976) se Kohesie-teorie voorsiening gemaak is nie. Kohesiemiddele word in Stotsky (1983) se teorie duideliker van mekaar onderskei en aandag word geskenk aan die gebrek aan duidelike en konsekwente beginsels wat onderliggend is aan die formulering van Halliday en Hasan (1976) se twee hoofkategorieë van leksikale kohesie. Stotsky (1983) gee voorts aandag aan die betekenis van die verskillende leksikale kohesietipes en die toepassing daarvan binne 'n geskrewe akademiese teks.

Ten einde die teoretiese fundering van hierdie afdeling te voltooi, is Hyland (o.a. 1998) se teorie in die derde plek bygevoeg. In hierdie gedeelte is gefokus op akademiese metadiskoers, met die klem op die tekstuele en interpersoonlike metadiskoers. Hoewel kortliks verwys is na die verhouding tussen skrywer en leser binne 'n akademiese konteks, word meer aandag in die tweede afdeling van hierdie hoofstuk daaraan geskenk.

Elkeen van die voorgenoemde teorieë sluit aan by die doel van hierdie studie, naamlik om die leesbaarheidsvlak van akademiese tekste in terme van tekstuele toeganklikheid vanuit 'n tekslinguistiese oogpunt te ondersoek, maar daar moet ag op geslaan word dat die teorieë slegs in sekere opsigte by mekaar aansluit. Binne die konteks van die huidige studie beskou Skrywer die drie perspektiewe as komplementêrend van aard. Op grond van die teorieë wat in hierdie hoofstuk bespreek is, kan onder meer 'n model vir die ontleding van akademiese leesmateriaal geskep word, wat hom tot uitstekende praktiese toepassings (sowel kwalitatief as kwantitatief van aard, hoewel in hierdie studie slegs op eersgenoemde

gefokus word) sal kan leen. As gevolg hiervan word die teorieë in die hieropvolgende hoofstukke geïntegreerd aangebied, waar praktiese toepassing, analise en interpretasie die hoofokus is. Alvorens die data van belang vir die studie egter ontleed word, is dit egter belangrik om eers te fokus op verskeie aspekte in die lees- en skryfproses.

2.3 Die lees- en skryfproses in die akademiese konteks

Op grond van die groot omvang van tekslinguistiese navorsing wat veral sedert die tagtigerjare oor die ontstaan en bestaan van **teks** gedoen is, kan die verskillende beskouings van teoretici in twee hoofkategorieë verdeel word, naamlik die **teks as produk-perspektief** en die **teks as proses-perspektief** (Wessels, 1994a:115; Carstens, 1997:23).

In die eerste van hierdie perspektiewe, waar die **teks as 'n produk** beskou word, word op die teks as sodanig gefokus, sonder inagneming van hoe hierdie produk geskep is of ontvang word (Wessels, 1994a:115; Carstens, 1997:23). Volgens hierdie siening word tekskoherensie geskep deur die aanwending van tekstuele verskynsels (merkers) wat teks tot 'n eenheid bind. Een voorbeeld van so 'n perspektief is dié van Halliday en Hasan (1976) wat reeds in Afdeling 2.2.2 van hierdie studie bespreek is.

In die volgende perspektief, waar die **teks as 'n proses** beskou word, word die kommunikatiewe en interaktiewe funksies van taal, en dus ook betekenis as die primêre fokus aangevoer (Wessels, 1994a:116; Carstens, 1997:23). In hierdie geval is daar wel sprake van interaksie tussen 'n sender (skrywer) en ontvanger (leser) van 'n teks. Die voorgenoemde sienswyse oor interaksie, word deur Thompson (2001:58) soos volg uitgebrei:

I argue that interaction can draw on both **interactive** and **interactional** resources: interactive resources help to guide the reader through the text, while interactional resources involve the reader collaboratively in the development of the text. [My beklemtoning – MP.]

Ook Hyland (o.a. 1998) se teorie wat in Afdeling 2.2.4 bespreek is, ondersteun hierdie perspektief. Hy (Hyland, 2007:283) verduidelik die perspektief self in latere werk soos volg om die gelyktydige wisselwerking tussen die lees- en skryfproses (leser-en-skrywer-verhouding) tydens teksproduksie te beklemtoon:

[T]he main purpose of a text is to be read, and the writer's anticipation of this reading has a backwash effect on the composition of the text, influencing how it is set out and the position the writer takes towards it. Statements thus, simultaneously, have an orientation to the world outside the text and an orientation to the reader's understanding of that world through the text itself.

Die ideasionele of proposionele inhoud wat 'n skrywer deur middel van 'n teks oordra, betrek volgens die voorgaande aanhaling terselfdertyd interaksionele elemente waarvolgens die lees- en skryfproses gerig word. Een van die elemente behels onder meer 'n skrywer se gebruikmaking van 'n retoriese middel soos uitbreiding ("elaboration") aan die hand waarvan nie net die ideasionele inhoud georganiseer word nie, maar waarvolgens 'n skrywer ook direk met die leser in gesprek tree en rigtingwysers (o.m. "code glosses") voorsien met die oog op sodanige interpretasie van die skrywersintensie.

Die volgende stelling van Hyland (2007:284) som die bespreking tot sover effektief op:

Metadiscourse elements such as code gloss signals are therefore a crucial element of a text's meaning as they work to relate a text to its context by taking readers' needs, understandings, existing knowledge, intertextual experiences, and relative status into account. Elaborations illuminate how writers project themselves into their discourses by signalling both the content and the audience of the text.

In die hieropvolgende gedeeltes van die hoofstuk word meer aandag geskenk aan teks vanuit 'n proses-perspektief. Daar word onder meer verwys na lees (vgl. Afdeling 2.3.1) en skryf (vgl. Afdeling 2.3.2) en die funksionele komponente wat daarby betrokke is, asook die deelnemers en hulle respektiewelike rolle tydens die skep en begripsvorming van akademiese teks.

2.3.1 Lees

Alderson (2001:25) beskryf **lees** as 'n aktiwiteit wat nie in isolasie beskou behoort te word nie, maar eerder binne 'n sosiokulturele konteks. Hierdie konteks dra by tot 'n leser se begrip van teks en ook sy houding jeens die leesaksie. Die beskouing sluit aan by die sosiale en kulturele aspekte wat in die tekslinguistiek betrokke is (vgl. Afdeling 2.2), en dit sluit ook aan by Dirven en Verspoor (1998:193) se waardevolle opmerking:

A text is the spoken or written evocation of an event or series of events. However, the words of a text by themselves never form the whole picture and cannot be the sole object of text linguistics. What matters is not only the words and sentences as they form the text, but our interpretation of that text and the basis for that interpretation. It becomes obvious that a text almost never contains all the clues needed to interpret it, but that we add a lot to the text on the basis of our cultural or world knowledge.

Volgens Alderson (2001:25 e.v.) word lees verder ook al meer deur die samelewing beskou as 'n bewys van geletterdheid. Hoewel leesvaardigheid 'n aanduiding van 'n leser se geletterdheid kan wees, is die proses wat met lees gepaardgaan eerder van waarde in hierdie studie.

Die leesproses word in die huidige studie beskou as **voortvloeiend uit die skryfproses**. Dit gaan dus hier om 'n teks wat gelees word, sowel as 'n leser se aktiewe betrokkenheid in die kommunikasieproses

geïnisieer deur 'n skrywer; **'n leser se uiteindelijke rol as betekeniskeppende deelnemer in hierdie interaksionele proses deur die gebruikmaking van bepaalde leesstrategieë.** Harris en Sipay (1980:10) voorsien in die voorgaande verband die volgende omvattende **definisie van lees:**

Reading is a complex process in which the recognition and comprehension of written symbols are influenced by readers' perceptual skills, decoding skills, experience, language backgrounds, mind sets, and reasoning abilities as they anticipate meaning on the basis of what has been read.

Volgens die skrywers gaan **lees** dus oor veel meer as die blote herkenning van woorde en sinne. Hulle beskou dit as **'n proses** waartydens 'n leser betekenis moet put uit tegnieke wat deur 'n skrywer aangewend is om 'n spesifieke boodskap oor te dra. Dit gaan verder ook oor 'n leser se vermoë om deel te neem aan die kommunikatiewe handeling, deur sekere veranderlikes te implementeer in die begripsvormingsproses. Sodanige veranderlikes sluit onder meer in perseptuele vaardighede, ontsyferingsvaardighede en voorafkennis.

Ter aansluiting hierby, maak Bode (1997:190) die afleiding dat die sosiale en tekstuele ervaring van 'n leser en die agtergrond en intensie van 'n skrywer as ewe belangrik beskou behoort te word, aangesien lees juis as die aktiewe proses van onderhandeling tussen 'n teks en 'n leser beskou kan word.

Die begrip *lees* is reeds in terme van die psigolinguistiese, kognitiewe en sosio-psigolinguistiese perspektiewe verklaar (Esterhuizen, 2000:37 e.v.). Vir die doeleindes van die betrokke studie word lees vanuit 'n kontemporêre perspektief beskou. Aldus Esterhuizen (2000:13) weerspieël die meeste kontemporêre leesteorieë en -modelle 'n **interdisiplinêre perspektief**, waarvan die ontstaan veral te danke is aan die belangstelling op verskeie ondersoekterreine wat dit sedert die sestigerjare ontlok het; veral met betrekking tot leesstrategieë. Sy (2000:38) verduidelik verder dat hierdie perspektief gevorm word uit die sienings van die sosiolinguiste, skemateoretici, semiotici en literêre teoretici. Deur hierdie perspektief word lees aanvaar as 'n proses waartydens 'n leser betekenis genereer deur 'n **transaksie met 'n teks aan te gaan**.

Hoewel die voorgaande vir die doeleindes van hierdie studie as 'n voldoende omskrywing van lees beskou sal word, waarsku Smith (2004:180) dat lees nie 'n konsep, proses of aktiwiteit is wat vinnig in 'n paar bladsye opgesom kan word nie. Deur die verloop van Hoofstukke 4 en 5 word in 'n mindere mate aandag aan lees as 'n transaksionele proses geskenk, omdat die leesproses nie as sodanig die hoofokus van hierdie studie geniet nie. Wat egter wel van belang is, is 'n leser se moontlike interpretasie van die teksinhoud wat op 'n spesifieke wyse daargestel is deur 'n skrywer. Die linguistiese tegnieke wat deur 'n skrywer aangewend word (of nie aangewend word nie) word dus hier sentraal geplaas, sowel as die mate waartoe dit 'n leser se begrip van die teksinhoud kan fasiliteer; met ander woorde, **die leesbaarheid of**

toeganklikheid van 'n gegewe teks. In hierdie verband wys Hyland (2007:274) spesifiek op die belangrike rol wat 'n aspek soos **herformulering** byvoorbeeld speel:

These reformulations restate an idea in such a way as to widen the sense in which the writer intends is to be understood. [...] **thus increasing the accessibility** of the original or **highlighting** the writer's preferred understanding of its meaning. [My beklemtoning – MP.]

2.3.1.1 Doel van lees

Vir 'n leser van die huidige teks (soos ook die geval by enige ander geskrewe teks) is dit belangrik om sin te maak uit dit wat Skrywer hier in ink neerstip. Hoewel Skrywer poog om verskeie skryfvaardighede toe te pas tydens teksskepping en hierdie pogings selfs verder in teksredigering verbeter word, is die teks van nul en gener waarde indien 'n leser daarvan nie moeite doen om te interpreteer wat hier geskryf word nie. Hierdie saak sluit aan by dit wat reeds in die voorafgaande gedeeltes ten opsigte van effektiewe lees genoem is: Lees behoort binne die bestek van hierdie studie beskou te word as 'n aktiewe denkproses waartydens 'n leser **betekenis skep** uit dit wat geskryf is (vgl. Smith, 2004:182); die betekenisvormingsproses geskied tydens die leesproses sowel as na afloop daarvan (vgl. Rosenblatt, 1994:1066 e.v.). Hierdie betekenis-skeppende proses kan op velerlei maniere plaasvind, soos vervolgens bespreek word.

Vir Pretorius (1971:10 e.v.) is die einddoelstelling van enige leesaktiwiteit **leesbegrip**, 'n term wat omskryf kan word as “die herkenkende, denkende en waarderende assimilasie, seleksie en reproduksie van leesmateriaal”. In hierdie studie word begrip vir dit wat gelees is as een van die belangrike fokuspunte beskou, en in die bespreking word telkens hierna terugverwys.

Volgens Grabe en Stoller (2002:13) kan die doel van lees in sewe punte verdeel word, soos vervolgens aangetoon:

Tabel 6: Doel van lees

Purposes for reading	
1	Reading to search for simple information.
2	Reading to skim quickly.
3	Reading to learn from texts.
4	Reading to integrate information.
5	Reading to write (or search for information needed for writing).
6	Reading to critique texts.
7	Reading for general comprehension.

Bron: Grabe, W. & Stoller, F.L. 2002. Teaching and researching reading. p.13.

Hoewel al hierdie punte belangrik is wanneer die doel van lees bestudeer word, is punte 3 en 5 van groot waarde vir die betrokke studie. Dit is hierdie sake wat veral in akademiese kontekste aangewend word,

waartydens lesers 'n groot hoeveelheid inligting uit 'n teks behoort te put en dit in hulle eie akademiese hoedanigheid moet toepas. Vir Skrywer gaan dit voorts nie bloot om die inhoud van 'n teks wat vir 'n leser van belang is nie, maar veral oor die samestelling en struktuur van 'n teks. Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, word akademiese tekste dikwels as voorbeelde beskou. Die persepsie bestaan dikwels dat skryfmetodes en -tegnieke in hierdie tekste korrek aangewend is en die tekste met ander woorde **akademies korrek geskryf** is. Daar kan dus afgelei word dat lesers wel uit reeds bestaande akademiese tekste leer hoe sodanige tekste geskep is en daarom ook leer hoe om self sulke tekste te vorm deur te skryf.

Smith (2004:25) noem dat **voorspelling** tydens die leesproses as die kern van lees beskou kan word ten einde 'n teks korrek te begryp (vgl. Afdeling 2.3.1.4). Indien 'n leser teksinhoud korrek voorspel, word onsekerhede rakende die omvang van 'n teks en dubbelsinnighede binne 'n leser se verwysingsraamwerk insgelyks verminder of selfs uitgeskakel. Tydens die leesproses word dus voortdurend vrae geskep in 'n leser se gedagtes, byvoorbeeld Wat is die doel of betekenis van hierdie stelling?, Sal hierdie konsep verder verduidelik word in die hieropvolgende afdeling?, en Hoe pas hierdie idee binne my reeds bestaande kennis? Thompson (2001:59) betrek die belangrike rol van skrywers in hierdie verband:

This involves them [writers] in interacting overtly with their readers (or, more accurately, the “readers” that they themselves enact), by including their questions and reactions in the text and thus assigning to them roles in a stage-managed form of exchange. [My byvoeging – MP.]

2.3.1.2 Leesbaarheid en leesbaarheidsformules

Alderson (2001:1) merk op dat 'n volledige verslag van 'n teks se leesbaarheid, met die relevante teorieë, tegnieke en formules wat daarmee gepaardgaan, onmoontlik binne die bestek van 'n enkele studie vervat kan word. Daarom is besluit om in hierdie afdeling slegs op die kernaspekte van belang vir die huidige studie te fokus.

Oor die leesbaarheid van tekste is reeds vir 'n geruime tyd nagevors, met die hoofdoel om vas te stel watter eienskappe by tekste betrokke is waarvan die leesbaarheidsvlak hoër is as ander (Alderson, 2001:71). Verskeie pogings is in die verlede aangewend om doeltreffende leesbaarheidsformules daar te stel. Hierdie formules is hoofsaaklik gebaseer op empiriese navorsing met betrekking tot die moeilikheidsgraad van 'n teks en die implikasies daarvan vir leesbaarheid.

Volgens Pillay (aangehaal deur Langhan, 1993:15) kan die tipiese prosedure wat gevolg word by die toepassing van so 'n formule of tegniek soos volg opgesom word:

It is usual to sample at least three 100-word passages selected at random. A count is made of some easily identifiable characteristics, such as the average number of words per sentence or the number of polysyllabic words in the sample, and then a calculation is performed to produce a score. The score indicates the difficulty of the sample of text. It is then assumed that this score reflects the difficulty of the whole text.

In hierdie gedeelte word vervolgens gefokus op **Flesch (1951) se leesbaarheidsformule** en die **sluitingstegniek**, wat twee bekende, klassieke leesbaarheidsformules is. **Biber** (o.m. 1988) se bydrae tot die bepaling van leesbaarheid deur middel van **tekstuele dimensies van betrokkenheid** word ook kortliks bespreek, aangesien dit 'n model is wat tans deur verskeie tekslinguïste gebruik word (vgl. o.m. Hubbard, 2001). Twee ander, meer kontemporêre benaderings wat gebruik word om die leesbaarheid van tekste te bepaal is die **linguistiese teorie van diskoers** en die **teksanalitiese model**, wat reeds in Hoofstuk 1 kortliks uiteengesit is. 'n Kombinasie van die laasgenoemde twee modelle word deur die verloop van hierdie studie gevolg.¹²

- **Flesch se leesbaarheidsformule**

Hierdie leesbaarheidsmodel is een van die bekendste modelle wat sedert 1948 en steeds tot vandag gebruik word by die bepaling van leesbaarheid. Die formule bepaal 'n **leesgemakstelling** ("reading-ease score") wat volgens Alderson (2001:71) soos volg bereken kan word:

$$RE = 206.835 - (0.846 \times NSYLL) - (1.015 \times W/S)$$

In hierdie formule toon RE die leesgemak aan, NSYLL die gemiddelde aantal sillabes per 100 woorde, en W/S die gemiddelde aantal woorde per sin.

Hierdie model is aangepas tot die "**Flesch Reading Ease Score**" (afgekort tot **FRES**) en die "**Flesch-Kincaid Grade Level Score**", wat deur Microsoft Office (o.m. 2003) se woordverwerkingspakket gebruik word. Die voorgenoemde model meet met min of meer dieselfde formule as Flesch se oorspronklike leesbaarheidsformule hoe maklik of moeilik dit vir 'n leser is om 'n teks te verstaan. Die laasgenoemde model bereken by wyse van 'n aangepaste formule die leesbaarheidsvlak van 'n teks, en vir watter Amerikaanse skoolgroep 'n spesifieke teks van toepassing kan wees (Mossop, 2001:45).¹³

Ten spyte van die gebruik en bekendheid van hierdie modelle bestaan daar egter verskeie **tekortkomings**. Een van die grootste tekortkomings is dat die leesbaarheid van 'n teks op grond van hierdie formule gegrond is op die **lengte van die sinne**, oftewel die gemiddelde hoeveelheid woorde wat

¹² Volledige lysie met beskrywings van klassieke leesbaarheidsformules en -tegnieke tot in die sestigerjare word in Klare (1969:37 e.v.) en Knegtmans (1970) voorsien.

¹³ Vir 'n meer omvattende bespreking van hierdie formule, kan Flesch (1951) geraadpleeg word.

in die sinne voorkom. Volgens Alderson (2001:71) is hierdie saak problematies, aangesien dit uit navorsing blyk dat die verstaanbaarheid (by implikasie ook die leesbaarheid) van 'n teks in die meeste gevalle juis deur langer en meer beskrywende sinne verbeter word. Volgens Flesch (1951) se formule is dit egter moontlik om 'n hoë leesbaarheidstelling te verkry deur 'n paar kort sinne in die vorm van 'n teks saam te stel. Dieselfde geld ook by die telling volgens **die aantal sillabes of die woordlengtes** (Mossop, 2001:45). Dit word immers in akademiese tekste van lesers verwag om meer komplekse sinne te kan ontleed en te begryp, asook om die vakspesifieke terminologie wat in 'n teks voorkom, korrek te verstaan en te kan interpreteer.

Ten laaste is Flesch (1951) se leesbaarheidsformule bykans **eksklusief geskep vir 'n Amerikaanse lesersmark** en, soos reeds in hierdie studie vermeld (Afdeling 2.2.2.2), speel die konteks van kultuur 'n belangrike rol in begripsvorming en so ook die konteks van die situasie waarin 'n spesifieke teks gebruik word. Die formule is dus slegs tot 'n beperkte mate geskik vir die Suid-Afrikaanse lesersmark en Afrikaanse tekste, hoewel McDermid-Heyns¹⁴ (2007) tans poog om 'n leesbaarheidsmodel vir Afrikaans te skep wat op Flesch se model gebaseer is. 'n Laaste tekortkoming, en volgens Skrywer die belangrikste, is dat die formule die betekenis van 'n teks as geheel uitsluit. Daar is byvoorbeeld geen sprake van 'n oorweging van kohesie of koherensie, woordbetekenis of toepaslikheid al dan nie van terminologie nie. Dit is ook as gevolg van hierdie tekortkoming dat die formule nie geskik is vir die huidige studie nie.

- **Sluitingstegniek (“cloze technique”)**

Hierdie tegniek is oorspronklik deur Taylor (1953) ontwikkel as 'n alternatief om die leesbaarheid van tekste te bepaal, en dit word deur Pretorius (1971:11) omskryf as 'n metode wat gebruik word om sowel die leesbaarheid van materiaal as die leesbegripsvermoë van 'n leser te bepaal. Klare (1984:701) meen dat die tegniek meer geslaagd is as leesbaarheidsformule, vanweë die volgende:

[F]ormulas **predict** readability; cloze procedure and other similar comprehension measures **measure** readability. Formulas do not require the testing of human subjects to provide readability scores for passages; cloze procedure does [...] They have the advantage when **accuracy of comprehension scores** is at a premium since formulas can be no more accurate than the criteria on which they are based. [My beklemtoning – MP.]

Volgens hierdie tegniek word van lesers verwag om ontbrekende woorde (gewoonlik elke vyfde woord) in 'n redelike lang, aaneenlopende leesstuk in te vul. Die hoeveelheid korrekte woorde wat deur lesers ingevul word (hoofsaaklik tydens stillees), kan as 'n aanduiding beskou word van hulle

¹⁴ McDermid-Heyns (2007) se Afrikaanse leesbaarheidsmodel word nie in hierdie studie bespreek of gebruik nie vanweë die groot aantal tekortkomings en gebrekkige funksionering wat hy self identifiseer.

leesbegripsvermoë, en dit kan uiteindelik ook die leesbaarheid van 'n teks aantoon. Volgens Goodman (1994:1118) is hierdie tegniek 'n betroubare wyse waarop lesers se leesbegrip getoets kan word. Dit geld ook vir die sogenaamde **foutwoordanalise**, waar foute in hardoplees geïdentifiseer en bestudeer word. Aangesien foutwoordanalise grotendeels van toepassing is op hardoplees by kinders, sal nie verdere aandag daaraan geskenk word deur die verloop van die huidige studie nie.

In haar studie, toon Esterhuizen (2000:31, 67 e.v.) die voordele en navorsingsmoontlikhede van die sluitingstegniek aan. Na aanleiding van Alderson (2001:72) behoort die sluitingstegniek egter met ontsag gebruik te word en die uitslae daarvan nie sonder verdere gefokusde ondersoek bloot aanvaar te word nie; waarskynlik vanweë die betrokkenheid van individue en die uitwerking wat hulle persoonlike invloed op die resultate van die tegniek mag hê. Torres en Roig (2005:221 e.v.) voer aan dat die gebruik van die sluitingstegniek nie altyd geslaagd is nie. Myns insiens speel lesers se agtergrondkennis, geletterdheidsvlak, probleemoplossende vaardighede en taalvaardighede ook 'n belangrike rol; vaardighede wat binne 'n akademiese omgewing as belangrik geag behoort te word en waaroor veral tersiêre lesers moet beskik. Na Skrywer se mening is die sluitingstegniek dus 'n gepaste metode om leesbegrip te toets binne 'n akademiese omgewing of 'n veld waarin lesers ervaar behoort te wees.

- **Biber se multidimensionele model**

Hubbard (o.a. 2001) maak hoofsaaklik van Biber (1988) se model gebruik wanneer leesbaarheid van akademiese tekste gemeet word, maar neem ook Flesch (1951) se leesbaarheidsformules (veral FRES) in ag tydens sy ontledings van studiegidse. Biber (o.m. 1988) se model betrek korpuslinguistiek tot 'n groot mate en het hoofsaaklik ten doel om op 'n empiriese en statistiese wyse die leesbaarheid en taal- en registervariasie van 'n teks weer te gee. Volgens Hubbard (2001:232) sluit hierdie model aan by dié van Flesch (1951) in terme van leesbaarheidskatting, maar dit verskil daarvan in die sin dat Biber se model 'n leser se teksbetrokkenheid in aanmerking neem wanneer klem geplaas word op die komplekse kommunikatiewe verhouding tussen skrywer, teks en leser (Biber & Conrad, 2001:14 e.v.; Hubbard, 2001:233).

Langhan (1993:15) **kritiseer** die klassieke leesbaarheidsformules¹⁵ weens verskeie tekortkomings wat daarin bestaan (vgl. ook Giles & Still, 2005:47 e.v.). Die sintaksis en kompleksiteit van die sinne, frekwensie van woorde, gebruik van diskoersmerkers, kohesiemiddele en sosio-psigologiese aspekte is maar 'n paar sake wat nie in die formules in ag geneem word nie. (Biber, 1988, se multidimensionele model kan egter nie hierby betrek word nie, aangesien dit volgens Hubbard, 2001:234, juis die betrokkenheid van 'n leser en die

¹⁵ 'n Volledige lys van die klassieke leesbaarheidsformules tot 1975, word deur Van Hauwermeiren (1975:125 e.v.) voorsien.

verhouding tussen 'n skrywer en leser in ag neem. Ten spyte van die moontlikhede wat hierdie model bied, is dit vanweë 'n onvoldoende Afrikaanse korpus nie in die huidige studie gebruik nie.) Verder word 'n leser se interaksie met 'n teks in die meeste gevalle totaal buite rekening gelaat, hoewel hierdie aspek van onskatbare waarde is. Wanneer die leesgemak van 'n teks dus deur middel van een van hierdie formules of tegnieke gemeet word, gaan verskeie ander belangrike(r) faktore wat bydra tot leesbaarheid verlore (vgl. Langhan, 1993:16).

Vanweë die tekortkomings in die leesbaarheidsmodelle wat onder bespreking is (vgl. Hoofstuk 1, sowel as Langhan, 1993:15), word voortaan in die studie gekombineerd gebruik gemaak van die **tekslinguistiese teorie van diskoers** en die **teksanalitiese model**, wat soos volg omskryf kan word:

- **Tekslinguistiese teorie van diskoers**

In hierdie geval word verskeie teoretiese raamwerke en bevindings in ag geneem wanneer tekste op grond van hulle suiwer tekslinguistiese eienskappe ontleed word. (Hoewel Langhan, 1993:16 e.v., die begrip *linguistiek* gebruik, stem dit ooreen met dit wat in die huidige studie as *tekslinguistiek* beskou word, aangesien die fokus in beide gevalle op verskeie tekslinguistiese aspekte van die teks is.) Daar bestaan egter volgens Langhan (1993:16) twee tekortkomings in hierdie opsig, naamlik dat slegs geselekteerde aspekte van die tekslinguistiek in hierdie teorieë volledig ondersoek word en dat navorsers wat hierdie model gebruik, nie altyd in ag neem dat 'n teks in 'n sekere lesers- en sosiale konteks bestaan nie. Aangesien die model 'n belangrike rol speel in die huidige studie, is gepoog om hierdie tekortkomings in ag te neem tydens teksanalises en -interpretasies.

- **Teksanalitiese model**

Die teksanalitiese model het sy ontstaan te danke aan die tekortkomings wat in leesbaarheidsformules geïdentifiseer is. Hierdie analitiese modelle is geskep ten einde gebruik te word as “easy guides for the selection of appropriate textbooks by non-experts such as content subject teachers” (Langhan, 1993:16). Selfs in hierdie model bestaan egter steeds tekortkomings (Langhan, 1993:16-17), te wete dat slegs geselekteerde leesbaarheidsfaktore asook die rol van 'n skrywer, en nie die rol van 'n leser nie, in ag geneem word. Die interaktiewe en transaksionele kommunikasieproses, wat van belang is in die huidige studie vir die ontleding van interaktiewe studiegidse, word dus geïgnoreer.

Hieruit wil voorkom dat dit onmoontlik is om 'n omvattende model te skep waarvolgens alle fasette van leesbaarheid en tekstuele toeganklikheid bepaal kan word, tensy die bogenoemde twee modelle gekombineer word. In hierdie studie is dit een van die hoofdoelwitte om op grond van so 'n omvattende, gekombineerde model riglyne aan skrywers te voorsien om hulle skryfwerk mee aan te pas en te verbeter sodat dit uiteindelik hoë vlakke van leesbaarheid sal toon.

2.3.1.3 Spesifieke uitdagings vanuit 'n tekslinguistiese perspektief

As gevolg van die uiteenlopende tekortkomings in sowel klassieke as kontemporêre leesbaarheidsformules (vgl. Hoofstuk 1 en Afdeling 2.3.1.1), word al meer wegbeweeg van die fisiese meet van leesbaarheid. **Alternatiewe benaderings** tot teksanalise vereis dat nie alleenlik 'n teks nie, maar ook 'n leser en skrywer en hulle verhouding met mekaar deur 'n teks, van groot waarde is vir die bepaling van leesbaarheid in terme van tekstuele toeganklikheid en tekstuele betekenisvorming (Langhan, 1993:17).

Smith (2004:182) verduidelik dat skrywers en lesers met mekaar verbind word deur 'n teks. Skrywer wil egter verder gaan deur te noem dat skrywers en lesers in 'n teks verenig word met mekaar. Terwyl lesers die verskillende teksgedeeltes en -vlakke voorspel en interpreteer, het die skrywer waarskynlik sekere intensies gehad toe hy die teks geskep het (vgl. Afdeling 2.3.2 waar verder hieroor uitgebrei word). Die kommunikatiewe proses word dus tydens die lees van tekste eers voltooi sodra 'n leser betekenis skep uit dit wat geskryf is, en dan eie perspektiewe en interpretasies daarop baseer.

In hierdie studie word spesifiek gefokus op die tekslinguistiek en die gebruik van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers as tekstuele merkers; veral wat die metadiskoers van teks betref (vgl. Afdeling 2.2.4). Die fokus is, soos sal blyk uit Afdeling 2.3.2, hoofsaaklik op die aanwending van tekstuele hulpmiddels deur skrywers, en nie in besonder op die raaklees of korrekte interpretasie daarvan deur lesers nie. Die rol wat lesers in hierdie proses van betekenisgeving en kommunikasie speel, bly egter belangrik en moet daarom ten minste kortliks bespreek word.

2.3.1.4 Rol van lesers in akademiese tekstdiskoers

Met *tekstdiskoers* bedoel Skrywer die diskoers wat deur middel van 'n teks tussen 'n skrywer en 'n leser ontstaan. Tydens die skryfproses word sekere tekstuele keuses deur 'n skrywer gemaak wat korrek deur 'n leser geïnterpreteer behoort te word. Indien hierdie proses geslaagd is, ontstaan 'n tekstdiskoers.

Esterhuizen (2000:9) verduidelik dat akademiese tekste spesifieke kenmerke openbaar waarvan effektiewe lesers kennis behoort te dra. Hierdie kenmerke sluit in: 'n strukturele aanbieding van inligting waarvolgens 'n teks voorspelbaar ontvou, die aanwesigheid van tematiese verhoudings tussen verskillende teksdele, sowel as superordinasie en kohesie. Esterhuizen (2000:13) voer verder aan dat dit een van die doelstellings van tersiêre opleiding is om **kritiese denkvermoë te ontwikkel** en te fasiliteer, en hieruit blyk dat lees in hierdie opsig 'n belangrike rol speel (vgl. Winberg, 1999:166), aangesien leerders behoort te poog **om so wyd as moontlik te lees** ten einde hulle kennis aangaande die spesifieke studierigting verder uit te brei. In

Esterhuizen (2000) word 'n volledige bespreking voorsien oor die verband tussen lees- en leerstrategieë, maar dit sal vanweë die aard van die huidige studie nie verder hier bespreek word nie.

Esterhuizen (2000:49) noem die volgende **eienskappe** wat volgens haar literatuurstudie **aan effektiewe lesers toegedig kan word** (vgl. ook Brown *et al.*, 1994:764 e.v., en Paris *et al.*, 1994:796):

- **Uitklaring van die leesdoel.** Hiervolgens begryp 'n leser die implisiete sowel as die eksplisiete taakvereistes.
- **Aktivering van relevante voorkennisstrukture.** Afdeling 2.2.2.2 kan in hierdie opsig vergelyk word.
- **Toewysing van aandag sodat die fokus op die hoofidees van 'n teks val.** Dit is hier baie belangrik dat 'n leser deurentyd bewus is van die leesdoel, wat reeds voor die aanvang van die leesproses uitgeklaar is. In Afdeling 2.3.2.3 word in die verband op die gebruik en identifisering van sleutelwoorde in akademiese tekste gefokus.
- **Kritiese evaluering van die teksinhoud.** Hier word veral klem geplaas op die interne konsekwentheid en versoenbaarheid met betrekking tot voorkennis en algemene kennis. Hoewel daar nie in die studie verdere aandag geskenk word aan hierdie eienskap vanuit 'n lesersperspektief nie, word wel in Afdeling 2.3.2 gefokus op 'n skrywer se bydrae tot die skep van leksikale en kohesiewe middele in 'n teks ten einde kritiese evaluering vir lesers te vergemaklik.
- **Monitering van die leesaktiwiteit.** Hierdie aspek word deur 'n leser aangewend om te bepaal of begripsvorming plaasvind. Dit word hoofsaaklik gedoen deur middel van 'n verskeidenheid tegnieke wat buite die fokus van hierdie studie val, onder meer periodieke herlees en selfondervraging.

Hierby kan **die belang vir 'n leser** (en in besonder 'n leser van akademiese tekste) **se vermoë om voorspellend te lees** gevoeg word, aldus Smith (2004:25):

Prediction is the core of reading. All of our schemes, scripts, and scenarios – our prior knowledge of places and situations, of written discourse, genres, and stories – enable us to predict when we read and thus to comprehend, experience, and enjoy what we read. Prediction brings potential meaning to texts, reducing ambiguity and eliminating in advance irrelevant alternatives. Thus, we are able to generate comprehensible experience from inert pages of print.

Daar kan ook genoem word dat lesers en skrywers se rolle in verskeie opsigte met mekaar **ooreenstem**, aangesien beide sekere verwagtings van 'n teks behoort te koester, en beide voortdurend die intensies van die ander in ag behoort te neem tydens die lees- en skryfproses (vgl. Tierney & Shanahan, 1991:246 e.v., Johns, 1997:20 e.v. en Smith, 2004:185). 'n Leser verwag dat hy 'n betekenisvolle teks sal kan lees wat antwoorde sal bied op sekere vrae wat hy mag ondervind in 'n spesifieke situasie of akademiese ondersoek. 'n Skrywer, aan die ander kant, skep weer 'n teks met die oog op hierdie moontlike behoeftes van 'n leser, waaroor in die volgende afdeling van hierdie studie verder uitgebrei word.

'n Volgende belangrike aspek wat in ag geneem behoort te word ten opsigte van lesers se rol in 'n akademiese teksdiskoers, is 'n leser se vermoë om die effektiefste **leesstrategie** tydens die leesproses toe te pas (vgl. Paris *et al.*, 1991:609 e.v. en Alderson, 2001:309 e.v.). Uit Grabe en Stoller (2002:82 e.v.) se bespreking kan afgelei word dat die korrekte leesstrategie in 'n gegewe leessituasie 'n belangrike bydrae kan lewer tot effektiewe lees en dus ook die toeganklikheid van 'n teks (aangesien leesbaarheid binne die bestek van hierdie studie beskou word as 'n vorm van tekstuele toeganklikheid). Hoewel hierdie strategieë dus nie die leesbaarheid van 'n teks bepaal nie, is dit tog belangrik vir hierdie studie, omdat dit aantoon dat 'n leser 'n aktiewe rol speel wanneer hy toegang tot 'n teks wil verkry. Grabe en Stoller (2002:84) waarsku egter dat hierdie strategieë nie as eenvoudige of maklik bekombare tegnieke beskou behoort te word nie, want elke strategie gaan gepaard met veelvoudige en komplekse prosesse. Die relatief algemene strategieë word vervolgens in Tabel 7 opgesom:

Tabel 7: Algemene strategieë wat in effektiewe lees aangewend word

Common strategies used by skilled readers

- Specifying a purpose for reading.
- Planning what to do or what steps to take.
- Previewing the text.
- Predicting the contents of the text or section of text.
- Checking predictions.
- Posing questions about the text.
- Finding answers to posed questions.
- Connecting text to background knowledge.
- Summarising information.
- Making inferences.
- Connecting one part of a text to another.
- Paying attention to text structure.
- Rereading.
- Guessing the meaning of a new word from context.
- Using discourse markers to see relationships.
- Checking comprehension.
- Identifying difficulties.
- Taking steps to repair faulty comprehension.
- Critiquing the author.
- Critiquing the text.
- Judging how well objectives were met.
- Reflecting on what has been learned from the text.

Bron: Grabe, W. & Stoller, F.L. 2002. Teaching and researching reading. p. 83.

Ten opsigte van lees kan Haynes (2001:47) se siening betreffende **die rede waarom leerders handboeke gebruik** ten slotte aangehaal word: "No one reads textbooks for fun. Textbooks are read by people who need to learn – usually in order to gain some form of qualification." Myns insiens is dit nie net van toepassing op handboeke nie, en kan **studiegidse** ook hierby gevoeg word. Aangesien lesers van akademiese tekste aspekte omtrent 'n sekere studiegebied wil **leer** en nie noodwendig 'n teks as genotvolle

leesstof gaan gebruik nie, is dit uiters belangrik dat 'n skrywer se bydrae tot tekstuele toeganklikheid in ag geneem behoort te word. Vervolgens word in Afdeling 2.3.2 hierop gefokus.

2.3.2 Skryf

Soos reeds in die inleidende hoofstuk van hierdie studie genoem, bestaan tans 'n geweldige **gebrek aan koherensie in leerders se skryfwerk**. Dit is 'n saak wat heelwat aandag geniet en verskeie navorsingsmoontlikhede bied. Stevenson (1994:94) noem dat dit egter nie net die skryfproses self is wat aandag nodig het nie, maar ook die vraag of akademië bewus is van wat van hulleself in hierdie verband verwag word. Volgens die skrywer (1994:94) is dit belangrik dat akademië 'n duidelike begrip het vir die spesifieke diskoers waarin hulle werk, en bewus is van die diskoerseienskappe wat hulle leerders moet bemeester alvorens hulle die leerders kan lei in die produksie van goeie akademiese tekste.

Ventola (1995:111) stel die volgende vraag in hierdie verband: “Are schools and universities even today, after so many years of crying out from text linguistics, not paying enough attention to teaching students the mechanisms of creating texts as discourse?” Thompson (2001:75) sluit soos volg hierby aan: “[It is] an explicit attempt to **combine discourse analysis with** consideration of the **training of writing skills**, and to show that the second is **inextricably linked with the first**” [My byvoeging en beklemtoning – MP].

Voorts raak Ventola (1995:110) die moontlike aard van hierdie **steeds aktuele probleem** aan, naamlik dat leerders nie oor die nodige insig beskik om teks van nie-teks te onderskei nie, of selfs 'n teks te kan produseer wat aan die nodige akademiese en linguistiese vereistes voldoen nie. Verskeie ander studies (o.m. Hubbard, 1994; Stevenson, 1994; Wessels, 1994a; Cooper, 2000; en Esterhuizen, 2000) toon ook dat leerders, afgesien van probleme betreffende die saamstel van 'n koherente teks, dit moeilik vind om betekenis uit tekste te skep, korrekte afleidings uit die boodskap wat in tekste gestel word te maak, of hoegenaamd die onderliggende idees of sleutelwoorde in tekste te identifiseer of te begryp.

Een moontlike benadering ten einde hierdie probleem te hanteer, is om nie bloot na die leesproses ondersoek in te stel nie, maar na die leerders se spesifieke probleme by die formulering en produksie van tekste; die **fokus verskuif met ander woorde van die leesproses na die skryfproses**.

In 'n ondersoek wat in 1980 deur Armstrong gedoen is (Bauerly *et al.*, 2006:217), is bevind dat akademiese tekste met 'n lae leesbaarheidspeil gewoonlik sogenaamde hoë prestige publikasies is, en Metoyer-Duran (1993) maak vroeër reeds 'n soortgelyke gevolgtrekking wanneer hy toon dat artikels waarin 'n baie lae mate van leesbaarheid en swak skryfvaardighede voorkom, dikwels bo leesbare en duidelik geformuleerde artikels in sekere geakkrediteerde akademiese tydskrifte gepubliseer word. Uit hierdie studies blyk dat die

kompleksiteit en digtheid van 'n teks die leesbaarheid as sodanig verswak, maar dat dit juis hierdie kompleksiteit en digtheid is wat bo tekstuele toeganklikheid sekere voordele geniet. Hiervolgens wil dit voorkom dat langer tekste wat kompleks geskryf is, soms meer aanvaarbaar in akademiese kringe is as tekste wat kort is en eenvoudig geformuleer is. Hoewel Davidson (2005:55 e.v.) in 'n vroeëre ondersoek na die leesbaarheid en verstaanbaarheid van komplekse tekste bevind het dat eenvoudige tekste nie noodwendig meer toeganklik is vir lesers nie, word lesers se kennis in terme van terminologie en begrip van teksinhoud hierin ag geneem (dit blyk minder belangrik te wees volgens die eersgenoemde studies).

In die lig hiervan maak Bauerly *et al.* (2006:217) die volgende opmerking: "Together, these studies raise the issue that perhaps, for an author's publication record, it is beneficial to write poorly or, at least, densely."

In teenstelling hiermee noem Bauerly *et al.* (2006:217 e.v.) egter dat ander studies aantoon dat artikels wat in meer gesogte akademiese tydskrifte gepubliseer word, nie noodwendig gekoppel kan word aan lae leesbaarheidsvlakke nie. Ten spyte van Armstrong (1980 – in Bauerly *et al.*, 2006:217) en Metoyer-Duran (1993) se sterk argumente en grondige bewyse uit navorsing, is hulle aannames dus nie in alle gevalle waar nie. Die gevolgtrekking van hulle navorsing bly ietwat ontnugterend vanuit beide 'n lees- en akademiese skryfperspektief.

Vanuit 'n lesersperspektief noem Du Toit en Smith-Müller (2003:7) dat lesers voortdurend die kwaliteit van tekste evalueer tydens die leesproses. Indien lesers dele van 'n teks nie begryp nie of hulle onseker is oor wat 'n skrywer probeer stel, word 'n teks gewoonlik geëtiketteer as 'n minder goeie of selfs 'n swak teks.

Deur die verloop van hierdie afdeling word die teoretiese perspektief vir die huidige studie duideliker geskets teen die agtergrond van die skryfproses en die skrywer. Verskeie faktore, waaronder die rol van 'n skrywer, die redes waarom akademiese skryfvaardighede belangrik is en 'n beknopte inleiding oor die rol wat tekstuele merkers in akademiese tekste speel, word bespreek. Ten einde te vermy wat Armstrong (1980 – in Bauerly *et al.*, 2006:217) en Metoyer-Duran (1993) in tekste geïdentifiseer het, word in hierdie afdeling ook voorlopige riglyne voorsien aan skrywers. Hierdie riglyne, soos bespreek deur verskeie ter sprake teoretici, word in die slothoofstuk van die studie aangepas en saamgevat as riglyne wat deur skrywers van studiegidse toegepas kan word ten einde leerders in staat te stel om in terme van teksformulering en betekenisvorming beter te presteer.

2.3.2.1 Aard van die skryfproses

Ter aansluiting by die inleiding van Afdeling 2.3 van hierdie studie, kan genoem word dat nie slegs 'n teks nie, maar ook skryf as 'n produk of proses beskou kan word. Volgens Du Toit en Smith-Müller (2003:6) het

die klem in die afgelope tyd al meer op die **skryfproses** (letterlik die proses waardeur 'n skrywer 'n teks tot stand bring) begin val. Ook Prior (2004:167 e.v.) verduidelik die skep van tekste, tesame met tegnieke en prosesse wat daarmee gepaardgaan breedvoerig.

Vier **belangrike algemene fases in die skryfproses** word voorts geïdentifiseer, te wete die **soekfase** (inligting word tydens hierdie fase versamel), die **ordenfase** (die struktuur waarvolgens sekere vrae in 'n teks beantwoord sal word en die volgorde waarvolgens inligting in 'n teks aangebied word), die **formuleerfase** (werklike skryf van 'n teks) en die **hersienfase** (afronding van dit wat gedoen is) (Du Toit & Smith-Müller, 2003:6). Afdeling 2.2.2.2, waar die oorhoofse fases van die skryfproses in die algemeen weergegee word, kan ook in hierdie verband vergelyk word.

Die volgende sewe verskillende **stadiums in die akademiese skryfproses** word ook deur Du Toit en Smith-Müller (2003:135 e.v.) onderskei:

- **Voorbereiding**, waarvan die belangrikste die keuse van die onderwerp en die navorsingsontwerp is.
- **Opstelling van 'n teksplan of skema**, wat vergelyk kan word met die opstel van 'n inhoudsopgawe waarvolgens die indeling van 'n geskrewe teks volgens verskillende afdelings beplan word.
- **Stofversameling**, waartydens navorsing op verskeie wyses aangepak word en bronne versamel word.
- **Ordering** van die stof en die skryf van 'n eerste weergawe, met moontlike herskikking van die teksplan.
- Die **skryf** van 'n tweede weergawe, met herskrywing van die eerste weergawe en moontlike verdere aanpassing van die teksplan.
- **Afronding** in die formulering, struktuur en tegniese versorging met inagneming van verskeie wetenskaplike diskoerskriteria wat van teks tot teks mag verskil.
- **Inlewering of versending** van 'n geskrewe stuk.

Wanneer 'n akademiese diskoers in teksvorm dus aangepak word, sal dit wys wees vir 'n skrywer om die aspekte wat in hierdie afdeling genoem is deurentyd in gedagte te hou. Op die lange duur gaan die kwaliteit van 'n teks immers nie net om die **beskouing van 'n leser** daaroor nie, maar ook oor **die beeld wat van 'n skrywer geskep word deur 'n teks** – hetsy goed of swak, ervare of onervare.

2.3.2.2 Rol van 'n skrywer

Hoewel verskeie faktore (vgl. Afdeling 2.3.2.3) in ag geneem behoort te word tydens die skryf van akademiese tekste, speel 'n skrywer self 'n sleutelrol in die bepaal van die sukses en die leesbaarheid van 'n akademiese teks.

Haynes (2001:3 e.v.) voer aan dat sekere **eienskappe gekoppel kan word aan skrywers van suksesvolle handboeke** (binne hierdie studie is dit van toepassing op studiegidse). Die bespreking kan uiteindelik in drie hoofeienskappe saamgevat word.

In die eerste plek is 'n **skrywer se kennis oor en begrip van die spesifieke akademiese terrein** van besondere belang. Dit is juis hierdie eienskap wat 'n leser se beskouing van die akkuraatheid en betroubaarheid van 'n teks beïnvloed. Indien 'n skrywer 'n kenner op die tersaaklike akademiese gebied is en begryp watter terminologie en perspektiewe problematies van aard is, sal sulke aspekte waarskynlik in die teks verduidelik word ten einde lesers nie aan onnodige dubbelsinnighede bloot te stel nie.

Met hierdie eerste eienskap in ag geneem, is 'n skrywer as kenner van 'n spesifieke studieterrein nie noodwendig 'n suksesvolle skrywer van handboeke nie. In die tweede plek is dit dus belangrik dat 'n skrywer ook 'n **kenner van die lesers van sy spesifieke handboek of studiegids** sal wees. Soos reeds in hierdie studie genoem (vgl. Afdelings 2.2.4.1 en 2.2.4.3), is die bepaal van die teikengehoor van groot belang wanneer 'n akademiese diskoers, hetsy geskrewe of gesproke, aangepak word. In die geval van die huidige studie is dit belangrik, aangesien 'n skrywer op grond van sy identifikasie van die teikengehoor sal weet watter stylregister om aan te wend, sowel as watter algemene akademiese woorde en vakspesifieke terminologie om te gebruik.

In die derde plek behoort 'n skrywer te alle tye **die akademiese vlak en konteks waarin 'n teks voorkom** in gedagte te hou. In die geval van hierdie studie is dit byvoorbeeld van groot waarde indien 'n studiegidsskrywer bewus is van die kurrikulumplan wat vanaf eerstejaar- tot finalejaarvlak of selfs nagraads gevolg word. Hierdie kennis bied aan 'n skrywer die moontlikheid om binne die kurrikulum te besin oor watter inligting op watter jaarvlak aangebied behoort te word en hoe wyd die inleidende module behoort te strek.

Mossop (2001:2) voer aan dat die skryfproses geensins as eenvoudig beskou behoort te word nie. Volgens hierdie skrywer bestaan daar drie hoofredes waarom die **skryfproses kompleks** is:

- In die geval van geskrewe tekste bestaan geen moontlikheid van **onmiddellike terugvoer** van die ontvanger van die boodskap nie, in teenstelling met gesproke tekste. In geskrewe tekste is geen reaksie op probleme wat in 'n teks bestaan teenwoordig nie, en as gevolg hiervan is 'n skrywer meestal onbewus van sodanige probleme. Wat die taak van 'n skrywer dus in hierdie opsig bemoeilik, is dat hy voortdurend potensiële lesers se reaksie op wat geskryf is, moet skat.
- Geskrewe dokumente is meestal lank en dit **neem meer tyd in beslag** om effektief 'n geskrewe teks te ontleed as om 'n gesproke teks aan te hoor. Ook vir skrywers hou dit sekere implikasies in. In

geskrewe tekste moet van meer en beter gekose woorde en strukture gebruik gemaak word wat in 'n duidelike en logiese struktuur geformuleer is (in die geval van formele of akademiese tekste).

- Skrywers vergeet dikwels om in tekste te kompenseer vir die **verminderde intonasie en gebare**, wat volop teenwoordig is in gesproke tekste. Die moontlikheid bestaan dat dubbelsinnighede of onduidelike vloei dan van een gedeelte in 'n teks na 'n volgende as gevolg hiervan ontstaan. Metalinguistiese middele of diakritiese tekens vir geskrewe teks (vgl. Wybenga, 1988:27 e.v.) speel hier 'n belangrike rol. Volgens Wybenga (1988:29) is die belangrikste van hierdie middele in skriftelike taalgebruik **leestekens** (wat in sekere gevalle meerdoelige funksies kan hê en 'n bydrae kan lewer tot die metaforiese of konnotatiewe boodskappe), die **agtergrond** (paragrafering, oop gedeeltes op 'n bladsy, inspringings en selfs die tipe materiaal waarop die geskrewe teks voorkom is hier van belang) en **lettertipe** (wat insluit hoof- en kleinlettergebruik, onderstreping, kursivering of vetdruk, die gebruik van opskrifte en die gebruik van verskillende soorte lettertipes).

Hyland (2002a:530) voer die rol van 'n skrywer verder, en beskou die totstandkoming van 'n verhouding tussen skrywer en leser as belangrik in die kommunikatiewe proses wat deur 'n teks geïnisieer word. Verskeie tegnieke kan aangewend word om sodanige verhouding te vergestalt, waarby afbakening, bevele, evaluasie, selfverwysing en vraagstelling ingesluit kan word. In sy ondersoek bespreek Hyland (2002a:538 e.v.) verskillende funksies wat vraagstelling in akademiese tekste kan vervul en wat die effek hiervan op lesers is. Die gevolgtrekking (Hyland, 2002a:553) word uiteindelik bereik dat vrae in akademiese tekste van uiterste belang is vir die voortsetting en instandhouding van die verhouding tussen skrywer en leser. Die grootste rede hiervoor is waarskynlik dat 'n skrywer deur middel van vraagstelling sy lesers uitlok om deel te word van die teks, en hulle aanmoedig om self te dink oor die moontlike antwoorde op die vrae wat gestel word of om verder in die teks te lees en 'n moontlike antwoord van die skrywer daarvan te kry. Hyland (2002a:554) sluit die bespreking af met die volgende: "By seeing questions this way, learners may gain greater understanding of academic discourse and more confidently meet the challenges of participating in their disciplines."

Du Toit en Smith-Müller (2003:10) voorsien 'n lys van die verskillende eienskappe en opvattinge wat bestaan tussen goeie en swak skrywers, wat ook die rol van skrywers van goeie akademiese tekste benadruk:

Tabel 8: Eienskappe van goeie en swak skrywers

Goeie en/of ervare skrywers:

- sien 'n skryfopdrag as 'n vorm van kommunikasie;
- hou meer rekening met die doel van die teks en die leserspubliek;
- is meer dikwels met die beplanning van die teks besig, maak meer teksskemas en aantekeninge vooraf, bestee meer tyd aan die pre-skryffase;
- pas die doel tydens die skryfproses aan: verander, verbeter, konsolideer;
- hersien dikwels groter teksdele, waardeur die betekenis van die hele teks in die oog gehou word (wanneer met 'n rekenaar geskryf word, geskied die hersiening tydens die hele skryfproses); en
- onderbreek die skryfproses meer dikwels om te herlees wat reeds geskryf is.

Swak en/of onervare skrywers:

- konsentreer veral op die gedagte-inhoud en verloor die retoriese aspek (doel en leserspubliek) uit die oog;
- is geneig om net klein gedeeltes te beplan in plaas van vir die hele teks; en
- bepaal hulle by relatief oppervlakkige aspekte, byvoorbeeld spelfoute.

Bron: Du Toit, P. & Smith-Müller, W. 2003. Stylboek: Riglyne vir paslik skryf. p. 10.

2.3.2.3 Belang van akademiese skryfvaardighede

Volgens Fletcher (2002:340) kan die belang van akademiese skryfvaardighede soos volg opgesom word:

In higher education reading, textbooks and expert writers in specific academic disciplines is an essential element in developing the ability to analyse and use information; to develop and rove an argument. These skills both underpin academic development and mark out the expert as well as providing the transferable skills all graduates should take into the commercial world.

Effektiewe akademiese skryfvaardighede is dus vir lesers 'n aanduiding van 'n skrywer se kennis, sowel as 'n voorbeeld vir onervare leerders, wat hierdie vaardighede wat in tekste voorkom as riglyne gebruik wanneer hulleself akademiese tekste skep, en volgens Fletcher is dit verder belangrik aangesien hierdie vaardighede vir afgestudeerde leerders ook in hulle werksomgewing van waarde sal wees.

Die gebruik van **akademiese sleutelwoorde** (wetenskaplike oriëntering) is in die verlede deur Hubbard (1996) aangetoon as problematies. Ná 'n ondersoek rakende lesers se begrip vir en gebruik van akademiese en tegniese terminologie in verskillende vakgebiede, het Hubbard (1996:104) gevind dat algemene akademiese terminologie meer problematies is vir die lesers as tegniese en vakspesifieke terminologie. Hy noem voorts skrywers neem aan dat (relatief onervare) lesers reeds met sodanige terminologie bekend is en min of geen leiding op hierdie gebied benodig nie. Tans kom dit voor of hierdie tendens die teenoorgestelde is. Esterhuizen (2000:62) merk ook op dat leksikale kennis en voldoende kennis van konsepte belangrik is vir effektiewe akademiese leesbegrip, aangesien 'n leser se vermoë om 'n teks te begryp uitbrei namate sy leksikon vergroot. Die stelselmatige bekendstelling van lesers aan akademiese sleutelwoorde wat eie is aan die spesifieke studieveld waarin die leser homself bevind, sal dus

nie slegs sodanige se kennis omtrent die tersaaklike geskrewe teks uitbrei nie, maar ook omtrent die studieveld as geheel.

Cooper (2000:19) toon aan dat **die korrekte aanwending van die akademiese leksikon** beskou kan word as 'n beduiding van 'n skrywer se vermoë om 'n standpunt te verduidelik of te verdedig. Dit beïnvloed egter ook die lesers se begrip van dit wat geskryf is en hulle siening van 'n skrywer se kennis en sukses as akademikus of kenner op die spesifieke gebied (vgl. ook Mahlberg, 2006:367 e.v.). Die effektiewe en frekwente gebruik van sleutelwoorde as vorm van leksikale merkers word deur Gaddy *et al.* (2001:94 e.v.) ondersteun. Hierdie saak vind direkte aansluiting by die belangrike rol van leksikale kohesie in die bepaling van 'n teks se leesbaarheid (vgl. Afdeling 2.2.3.1).

Volgens Cooper (2000:20) bestaan die bekende **akademiese woordelys**, genaamd "University Word List" (UWL), wat in die tagtigerjare reeds deur Xue en Nation (1984) saamgestel is, uit beide algemene akademiese woorde, soos dié wat in Bylaag 1 gevind kan word, en tegniese terminologie wat slegs in gespesialiseerde vakgebiede voorkom. Cooper (2000:24 e.v.) is van mening dat woordelyste van hierdie aard belangrik is binne die navorsingsveld van veral leksikale kohesie in tekste, en hy skep voorts 'n duidelike verband tussen woordelyste en Halliday en Hasan (1976), Stotsky (1983) en Aitchison (1994) se modelle met betrekking tot leksikale kohesie.

'n Voorbeeld van 'n **lys met aksiewoorde** wat volgens die spesifieke tersiêre instansie se voorskrifte in studiegids moet verskyn, word in Bylaag 1¹⁶ gegee. Hoewel hierdie woordelyste vir leerders van waarde kan wees tydens evalueringsgeleenthede (Mahlberg, 2006:367), behoort dit myns insiens nie beskou te word as 'n volledige woordelys vir elke spesifieke vak nie. Dit word immers duidelik in die studiegids genoem dat hierdie lys slegs ingesluit word ten einde duidelikheid te gee oor wat van lesers verwag word. Die voorbeelde wat voorsien word, dui ook op evalueringstipe vrae, en dit is kommerwekkend dat die gids 'n lys van algemene woorde met verklarings bevat, maar geen voorsiening maak vir vakspesifieke woorde wat deur die verloop van die module aangetref word nie. Hoewel die studiegids wat in Bylaag 1 gebruik word met die verloop van die inhoud sekere begrippe kortliks omskryf, kom daar ook ander studiegids voor wat hoegenaamd geen of die minimum **terminologieverklarings** bevat. In sommige studiegids word wel melding gemaak van vakspesifieke terminologie, maar geen verklaring word vir enige van hierdie woorde gebied nie. Dit is uiters problematies in gevalle waar lesers van meer as een handboek gebruik moet maak om 'n term behoorlik te definieer; veral waar teenstrydigheid onder teoretici of skrywers omtrent 'n sekere term heers.

¹⁶ Alle bylae tot hierdie studie is aan die einde daarvan op 'n kompakte skyf beskikbaar.

'n Eerste tekortkoming kan dus in die meeste studiegids geïdentifiseer word as **die afwesigheid van noodsaaklike vakspesifieke terminologielyste**. Dit is veral waar in die geval van eerstejaarstudiegids, waar agtergrond en vinnige toegang tot sodanige inligting aan die leerders voorsien behoort te word. Die rede wat hiervoor aangevoer word, is dat die verklaring van sleutelwoorde binne die bestek van die vakgroep, leesbaarheid van addisionele tekste en die skryf van akademiese verslae deur die lesers sal verbeter. Ter ondersteuning van hierdie stelling, is die volgende volgens Cooper (2000:29) belangrik:

[T]he students have relatively few lexical tools at their disposal. This suggests that their reading comprehension and writing ability is severely hampered at present by insufficient vocabulary. These students obviously require a minimum level of vocabulary, without which they will not be able to develop the higher order skills required to cross the threshold.

Vir Pecorari (2006:5) gaan die belang van akademiese skryfvaardighede egter oor veel meer as slegs die elemente wat reeds in hierdie afdeling genoem is. Die skrywer beskou **effektiewe skryfvaardighede as die sleutel tot enige akademiese aktiwiteit**, en die aanleer van akademiese skryfvaardighede vanaf voorgraadse vlak is van onskatbare waarde. Sy noem egter ook dat nie slegs **tekstuele metadiskoers** 'n belangrike rol by die skryf van goeie akademiese tekste speel nie, maar ook **interpersoonlike metadiskoers** (vgl. Afdeling 2.2.4). Daar word verder uitgebrei op die noemenswaardige impak wat kenners en tekste as voorbeelde op lesers kan hê (vgl. ook Kinchin, 2005:3230). In haar navorsing bewys Pecorari (2006:26) egter dat belangrike aspekte ten opsigte van akademiese skryfvaardighede nie in tersiêre opleiding na wense aangeraak word nie (en by implikasie ook nie in die bestaande tekste wat gebruik word nie). 'n Verdere probleem wat in Pecorari (2006:26) se navorsing geïdentifiseer word, is dat lesers se uiteindelijke eie skryfwerk in sommige gevalle grens aan plagiaat, en dat hierdie ernstige oortreding nie deur hulle leiers aan die orde gestel is nie. Die moontlikheid bestaan dat leerders dus tersiêre instansies verlaat sonder die verwerping van akademiese skryfvaardighede.

2.3.2.4 Riglyne vir akademiese skryfwerk

Soos tot dusver uit Afdeling 2.3 blyk, bestaan verskeie en soms uiteenlopende perspektiewe oor wat belangrik is vir akademies korrekte skryfwerk al dan nie. Skrywer voorsien vervolgens 'n oorsig van die belangrikste elemente wat volgens 'n aantal navorsers by die skryf van akademiese tekste in ag geneem kan word.

Ten einde 'n opvoeder by te staan in die onderrig van jong leerders om akademies korrek te skryf of hulle skryfvaardighede te verbeter, voorsien White (1991:252 e.v.) verskillende oefeninge as hulpmiddels vir onderrig. Aan die hand van hierdie oefeninge word leerders gehelp om vanaf persoonlike en ekspressiewe skryfstyl weg te beweeg na akademiese en analitiese skryfvaardighede. In die oefeninge ontvang leerders opdrag om kort stukkies te skryf oor temas wat vir hulle bekend is en hulle word deur 'n proses gelei om

stadig al meer afstand tussen hulleself en die tekste wat hulle skryf te skep, asook om al meer op detail en hulle eie instinkte en perspektiewe te fokus met inagneming van die realiteit. Later voorsien White (1991:269) ook riglyne wat deur opvoeders gevolg kan word wanneer hulle leerders lei om verantwoordelik en doeltreffend gebruik te maak van verwysings. In die meeste van hierdie oefeninge is die tema of die navorsingsvraag waaroor geskryf word die leerders se eie keuse. Hierdie metode word gevolg om verskillende leerders se verskillende belangstellings, verwysingsraamwerke en voorafkennis in berekening te bring (White, 1991:271).

Stotsky (1995:758) ondersteun hierdie teorie oor die aankweek van akademiese skryfvaardighede by leerders slegs gedeeltelik. Ten spyte van kritiek (veral ten opsigte van 'n moontlike verswakking in die intellektuele vereistes wat deur sodanige kurrikula gestel sal word – Stotsky, 1995:771 e.v.), is sy nogtans 'n groot voorstander daarvan dat leerders hulle bestaande kennis en persoonlike beskouings in ag neem tydens akademiese skryfwerk:

[T]hey give students opportunities to explore their own lives and to discover things about themselves and others that may not otherwise have learned. Further, when this writing is shared with peers and teachers, it can serve many useful purposes, from validating one's life experiences to informing and enriching others [...]. It's use in the content areas emphasizes the notion that the best learning usually begins with what learners already know.

Stotsky (1995:774) sê egter vervolgens dat daar geen konkrete bewyse is wat die teorie se geslaagdheid binne die akademiese genre ondersteun nie. Kritiek is reeds in die verlede teen hierdie teorie geopper juis omdat die enigste werklike koherensie in die tekste, dié is van die leerders self en hulle beskouings en ervarings.

Hoewel steeds onduidelikheid bestaan oor hoe leerders gelei kan word om effektiewe akademiese skryfvaardighede aan te leer, wil Skrywer na Hoofstuk 1 van hierdie studie terugverwys en benadruk dat goeie akademiese tekste, wat as voorbeeld vir leerders gestel kan word, hulle in der waarheid sal kan lei om self ook goedgeformuleerde tekste te skep. In die volgende gedeelte word verskeie riglyne voorsien wat skrywers van sodanige voorbeeldtekste van hulp mag wees. Hierdie riglyne word ook in Hoofstuk 5 gebruik, wanneer voorstelle vanuit 'n tekslinguistiese perspektief vir studiegidsskrywers geformuleer word.

Johns (1997:58 e.v.) maak gebruik van veral Geertz (1988), Purves (1990), Elbow (1991) en Dudley-Evans (1995) se perspektiewe wanneer die volgende tien belangrike aspekte in die skryfproses uitgewys word:

- Tekste moet **eksplisiet** wees. Die skrywers daarvan behoort noukeurig te werk te gaan by die keuse van die spesifieke woorde wat gebruik word, veral in terme van vakspesifieke terminologie en akademiese formulering.
- Die tema sowel as die argument wat gevolg word, behoort in die **inleidende paragraaf** reeds bekend gemaak te word. Hierdie aspek kan binne die bestek van akademiese tekste ook beskou

word as die fokus van die teks, waarna voortdurend verwys word. Die wyse waarop die navorsing gedoen word, word ook deurlopend aan lesers verduidelik.

- Skrywers behoort deurentyd in die tekste **roetes of rigtingaanwysers te skep** vir lesers ter wille van volgehoue oriëntering (vgl. ook Kinchin, 2005:3230 e.v.). Voorspelbaarheid is 'n baie belangrike eienskap van akademiese tekste, en sluit aan by die vorige aspek in hierdie lys. Volgens Johns (1997:59) kan verskeie tegnieke deur 'n skrywer aangewend word, waarvan die metadiskoers (vgl. Afdeling 2.2.4) een is. In die hieropvolgende hoofstukke word veral sterk gefokus op die mate waartoe kohesiemiddele suksesvol benut kan word om die logiese en voorspelbare gang van 'n akademiese teks te verbeter.
- Die **taalgebruik** in tekste behoort 'n **afstand tussen 'n skrywer en sy teks** te bewerkstellig. Dit bring mee dat die argument in 'n teks as 'n skrywer se objektiewe perspektief beskou kan word. Johns (1997:60) meld dat dit vir leerders moeilik is om deur hulle geskrewe werk hulleself as objektiewe akademici voor te hou, en noem dat die rede hiervoor waarskynlik hulle onbegrip van die spesifieke register is. Die neiging dat leerders skryf soos hulle praat is hier 'n groot probleem (vgl. Mossop, 2001:43 e.v.).
- 'n Skrywer se **persoonlike opinies en vooropgestelde perspektiewe** behoort versigtig hanteer te word in akademiese tekste. Volgens Johns (1997:60) veroordeel vele akademici byvoorbeeld die gedagte om sogenaamde emosiebelaaide woorde in akademiese tekste te gebruik, en daar word ook genoem dat akademici 'n afstand moet skep tussen hulle persoonlike gevoelens en die teks.
- Wanneer in tekste melding gemaak word van **argumentasie en resultate of bevindings van navorsing**, moet skrywers gemotiveerd 'n sekere posisie inneem in terme van standpunte wat deur navorsing ondersteun word. Dit is byvoorbeeld belangrik om gebruik te maak van merkers soos *kan, mag, dit is moontlik dat of beslis, dit is 'n feit dat* om 'n bepaalde skrywersopinie weer te gee. Volgens Johns (1997:61) weerspieël skrywers hierdeur hulle kundigheid in die vakgebied en as akademiese skrywers. Hulle dui met ander woorde hierdeur aan of hulle kenners en spesialiste op die spesifieke terrein is, of nuwe navorsers met min of geen gevestigde eie teorieë rakende die betrokke kwessie.
- Tekste behoort 'n **beeld van die realiteit te reflekteer**. Johns (1997:61) sê dat dit een van die moeiliker aspekte binne die betrokke raamwerk is, omdat heelparty akademici self nie oor 'n gefokusde beeld van die realiteit binne 'n gegewe vakgroep of dissipline beskik nie. Die skrywer gee 'n voorbeeld van leerders wat dikwels in hulle kursusse aan sekere leeruitkomst bekend gestel word. Hierdie uitkomst is egter slegs somtyds reflekerend op die realiteit van die wêreld waarin die studie plaasvind, en merendeels slegs 'n inhoudsverwante uitkomst vir die akademiese deel van die kursus. Hoewel dit 'n geldige aspek is wat aandag verdien, word vanweë die tekslinguistiese fokus van die huidige studie nie verder hierop uitgebrei nie.

- Akademiese tekste behoort **sekere sosiale en outoritatêre verhoudings** te weerspieël. Dit behoort byvoorbeeld 'n skrywer se begrip vir sy skrywersrol in die teks aan te toon. Johns (1997:62) bespreek hierdie aspek as 'n groot tekortkoming in leerders se lees- en skryfwerk. Hulle besef eenvoudig nie hulle rolle as lesers of skrywers van akademiese tekste nie – moontlik vanweë hulle onbegrip vir die spesifieke register en in besonder die woordeskat wat in akademiese diskoers gebruik behoort te word.
- In enige akademiese teks kan die belang van **intertekstualiteit** (vgl. Afdeling 2.2.4) nie onderskat word nie. Die raadpleeg van ander akademiese tekste sonder om te plagieer, is hier ter sprake. Sodanige tekste is ter versterking van perspektiewe en aannames van groot waarde, maar dit moet konsekwent sinvol en volgens voorskrifte benut word.
- Akademiese tekste behoort ten laaste ooreen te stem met die **vereistes van die genre** en voldoen aan die vereistes wat deur 'n spesifieke vakdissipline gestel word. Hoewel die akademiese genre van die tekste wat in die studie bestudeer word belangrik is, word hier nie op die inhoud van die verskillende subgenres of vakspesifieke dissiplines gefokus nie.

Mossop (2001:43) beklemtoon dat 'n taalversorger tekste volgens die behoeftes van lesers moet aanpas. Skrywers se taak om teks te skep sowel as die taalversorgingsproses uit te voer, sal egter vereenvoudig word indien hulle volgens die skrywer (2001:43 e.v.) van die begin af die volgende aspekte in ag neem:

- Die **lesers se motivering** om die teks te lees. Indien die vak waarin die studiegids gebruik word deur die instansie verplig word, sal groter aandag geskenk moet word aan aspekte wat leesbaarheid vergemaklik. Die rede hiervoor is dat leerders waarskynlik minder gemotiveer sal wees om 'n studiegids en handboeke te gebruik vir 'n vak wat op hulle afgedwing word, as vir 'n vak wat hulle uit vrye wil gekies het. In 'n studie wat deur Huang (2006:371) geloods is, is bevind dat onervare lesers wat Engels in Taiwan as addisionele taal neem, hoofsaaklik gemotiveer is om te lees indien daar een of ander hulpmiddel as intervensie in die leesproses beskikbaar was; hetsy dit die opvoeder as verduideliker, of duidelike aantekeninge omtrent sleutelkonsepte in die teks was.
- Tot watter mate die **lesers bekend is met die inhoud** (bv. vakspesifieke konsepte, terminologie en frases) van 'n teks. Die studiegidse van finalejaarleerders sal moontlik minder verduidelikings van vakspesifieke terminologie bevat, omdat hulle die begrippe ken. Die teendeel geld egter vir eerstejaarleerders. In hierdie geval is dit belangrik dat skrywers kernkonsepte herhalend gebruik in studiegidse, en dieselfde geld vir opvoeders in kontaksituasies (wat buite die bestek van hierdie studie val). Leerders kan sodoende hulle gespesialiseerde kennis betreffende die terminologie verbreed (vgl. Afdeling 2.3.2.1). Aldus Huang (2006:381) is lesers se vertroudheid met die teksinhoud verwant aan hulle gemotiveerdheid om 'n teks te lees.
- Die **geletterdheidsvlak van die lesers**. Hoewel hierdie aspek binne die bestek van die betrokke studie slegs in 'n mindere mate in ag geneem word, is dit nietemin belangrik. Skrywers moet in

gedagte hou dat tersiêre eerstejaarleerders meestal jong volwassenes is, wat minstens in besit is van 'n Senior Sertifikaat (of soortgelyke kwalifikasie). Tekste behoort dus informatief genoeg te wees, want lesers moet (as leerders) hieruit hulle kennis oor die vak uitbrei. Om lesers nie oorweldig te laat voel nie, kan skrywers die struktuur waarvolgens die inhoud aangebied word, aanpas. Die eerste leereenheid kan byvoorbeeld fokus op die aard van die vakgebied en lesers inleidend voorstel aan sommige sleutelbegrippe wat in die studiegids gebruik sal word, sowel as 'n kort beskrywing daarvan. In die daaropvolgende leereenhede kan die skrywer dan in meer besonderhede uitbrei op hierdie sleutelbegrippe en dit duideliker binne die betrokke vakgebied plaas.

- **Die tyd en plek waar die teks gebruik word.** Leerders moet tekste toeganklik vind in klassituasies, selfstudie, hersiening en verwysing. Gevolglik moet die taalgebruik en formulering van teksinhoud te alle tye akademies korrek wees. Dit behoort te spreek van sogenaamde moderne skryfegnieke wat die lesers sal verstaan en self sal kan toepas wanneer hulle formele werkstukke formuleer.
- **Die verhouding tussen skrywer en leser,** veral ten opsigte van die styl (formaliteitsvlak) en register behoort akademies korrek te wees. Leerders op eerstejaarsvlak is nie noodwendig bekend met die stylregister van 'n formele of akademiese teks nie; daarom kan 'n duidelike voorbeeld reeds in die studiegids gestel word van die verhouding wat tussen skrywer en leser behoort te bestaan. Sogenaamde gesprekstaal en leksikale merkers wat aan emosie gekoppel kan word en nie feitelik is nie, is ongewens en die lesers behoort deur die teks aan te leer dat hulle 'n sekere mate van outoriteit kweek. Die moontlikheid dat eerstejaarleerders in geskrewe akademiese diskoers gesprekstaal implementeer en emosioneel gelaaide woorde gebruik, is ook problematies. Sodanige verskynsels in die teks sal die leser se aandag van die inhoud of boodskap van die teks aflei. In die studiegids wat gebruik is, word hierdie reël veral oortree in die inleidende gedeeltes. Daar word toegegee dat die doel van hierdie gedeeltes behoort te wees om lesers te verwelkom en agtergrond oor die kursus te gee. Tog word dit as problematies beskou, aangesien lesers hierdie skryfmetode aanneem en uiteindelik in hulle eie formele skryfwerk toepas.
- **Die wyse waarop en rede waarom lesers 'n teks gebruik.** Skrywers kan hulleself voortdurend afvra op watter wyse, waarom en waar 'n betrokke teks deur die beoogde lesers gebruik sal word. Die studiegids wat in hierdie studie geanaliseer word, word hoofsaaklik deur lesers aangewend as riglyne waarvolgens gestudeer behoort te word. In die studiegids word aan lesers inligting voorsien oor wat belangrik is en wat minder belangrik is in die voorgeskrewe handboeke wat vir die kursus voorgeskryf word. Hoewel lesers nie verplig word om studiegids van voor tot agter deur te lees nie, is dit nietemin van waarde as hulle die inhoud daarvan deur die verloop van hulle studie raadpleeg. Aangesien studiegids, soos deur die tersiêre instansie vereis, tesame met voorgeskrewe handboeke en ander leesmateriaal gebruik behoort te word, is dit nie vir die skrywers daarvan nodig om alle inligting rakende die inhoud van die kursus in die betrokke studiegids te voeg nie. Tog behoort daar verwys te word na addisionele materiaal wat gelees of geraadpleeg kan word.

Bauerly *et al.* (2006:216) wys op 'n paar riglyne wat spesifiek vir skrywers van artikels in geakkrediteerde tydskrifte daargestel word. Aangesien baie hiervan aansluit by die algemeen aanvaarde riglyne vir akademiese skryfwerk, waarvan studiegidse deel vorm, is besluit om hierdie riglyne kortliks te noem:

- Skryf op 'n interessante, maklik verstaanbare wyse met variërende sinstruktuur en maak so min as moontlik van die passiewe vorm in sinne gebruik.
- Vermoë die oordadige gebruik van tegniese terminologie wat slegs deur 'n klein gedeelte van die lesers van die spesifieke teks verstaan sal word. Indien sodanige terme in die teks gebruik moet word, of dit as belangrik geag word, behoort definisies of duidelike omskrywings hiervoor in die teks geskep te word (vgl. Afdeling 4.3.2.1).
- Vermoë formulering van komplekse sinne waarin lesers verlore sal raak voordat die einde van die sin in sig is. Hoewel langer sinne soms stellings en argumente duidelik beklemtoon, is 'n oormaat van komplekse en onredelike lang sinstrukture taboe.

Hierdie drie tegnieke staan in kontras met dit wat tradisioneel deur sommige skrywers en/of instansies beskou word as kenmerke van tipiese akademiese tekste (vgl. Esterhuizen, 2001:80 e.v.). Hoewel hierdie tegnieke myns insiens by die skryf van veral studiegidse van waarde kan wees, omdat dit lesers in der waarheid by die teks betrek, kan dit ook nadelig wees. Die vraag ontstaan byvoorbeeld of onervare lesers hierdie styl sal aanneem en eerder 'n sosiale as 'n akademiese skryfstyl sal volg. Indien dit die geval is, is dit problematies omdat die sogenaamde tradisionele akademiese styl kan bestaan uit lang, komplekse sinskonstruksies, passiewe vorme, vakspesifieke terminologie en objektiwiteit. Verskeie van hierdie aspekte skep 'n afstand tussen skrywers en lesers wat (hoewel dit in studiegidse nadelig mag wees) bydra tot die geloofwaardigheid van die teks, aangesien dit 'n skrywer as navorser of kenner in 'n objektiewe lig plaas.

Hoewel toegegee moet word dat verskillende skrywers hulle eie styl in geskrewe werk behoort te laat blyk, is die gebruik van die riglyne wat in hierdie afdeling voorsien word van waarde vir die verbetering van enige skrywer se werk. In die hieropvolgende hoofstukke word prakties aangetoon hoe hierdie riglyne die tekstuele toeganklikheid van akademiese tekste vir eerstejaarleerders kan verbeter.

2.3.3 Samevatting

Verskeie aspekte oor die lees- en skryfproses in akademiese konteks is in hierdie afdeling bespreek. Verskillende leesbaarheidsformules is kortliks bespreek en die tekortkomings daarvan is telkens aangetoon. Daar is onder meer ook verwys na die aard van lees en skryf, die doel daarvan, sowel as die funksies van die rolspelers. Die skryfproses en skrywersrol is 'n belangrike deel van hierdie studie se fokus, dus is die aard en rol van "goeie" skrywers en die belang van effektiewe akademiese skryfvaardighede ook beklemtoon.

Wanneer die verskeie skrywers en teoretici se voorskrifte vir “korrekte” of “effektiewe” akademiese skryfwerk egter in oënskou geneem word, kan die vraag moontlik ontstaan of al die genoemde voorskrifte wel in die geval van studiegidse ook van toepassing sal wees. Hoewel studiegidse deel vorm van akademiese tekstipes, behoort die inhoud daarvan op ’n ander wyse aangebied word as wat die geval is in akademiese artikels. Ook die lesers van studiegidse sal waarskynlik op ’n ander wyse benader moet word as wat die geval in akademiese artikels is, ten einde te verseker dat die lesers nie oorweldig voel of van die teks en inhoud daarvan vervreem word nie.

In Hoofstuk 5 word Afdeling 2.3.2.4 verfyn tot spesifieke voorstelle wat deur studiegidsskrywers van tersiêre instansies oorweeg kan word.

2.4 Sintese

In Hoofstuk 2 is agtergrond verskaf oor die belangrikste kernteorieë binne die bestek van die huidige studie, en verskeie perspektiewe met betrekking tot die begrip en ontstaan van kohesie en koherensie is bespreek. Daar is verder ook gepoog om prakties te verduidelik wat lees en skryf binne die bestek van die huidige studie behels en daar is kortliks uitgebrei oor hoe die skryfproses verbeter kan word. Die belangrikste prosesse wat by lees en skryf betrokke is, is binne die fokus van die tema uitgelig en oorhoofs bespreek soos van toepassing op die studie.

Die aspekte wat in Hoofstuk 2 bespreek is, kan geïntegreer word met Ventola (1995:126) se gevolgtrekking, naamlik dat ’n akademiese teks aan die hand van sekere diskoerskenmerke geskryf behoort te word, met inagneming van onder meer die situasionele konteks waarin die teks gebruik word. Dit is verder belangrik dat tekstualiteit (veral ten opsigte van diskoers, register en kohesiemiddele, waaronder verwysing, informasiesisteme, verbandswoorde en grammatika ingesluit kan word) en intertekstualiteit deurentyd in ag geneem behoort te word tydens die skryf van akademiese tekste, sowel as leserspersepsies en lesers se interpretasie van teksbetekenis. Uit die bespreking kan afgelei word dat dit vir sowel skrywers as redigeerders van uiterste belang is om moontlike teenstrydighede in terme van skrywers se bedoelings en lesers se interpretasies van tekste waarin verskeie akademiese skryfvaardighede aangewend is, deurentyd in gedagte te hou.

Ten spyte van die voorafgaande literatuurstudie, bestaan die vraag steeds of studiegidsskrywers tekstuele merkers en kohesiemiddele effektief aanwend al dan nie. In Hoofstuk 4 word hierdie vraag ondersoek, en gefokus op die integrasie van die verskillende aspekte wat deur die verloop van Hoofstuk 2 bespreek is. Vervolgens word die deskriptiewe en oorheersend kwalitatiewe metodologie van toepassing in die huidige studie bespreek.

HOOFSTUK 3: METODOLOGIE

3.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is die aard en belang van die studie gemotiveer en die relevante teorieë is aan die hand van 'n omvattende literatuurstudie bespreek. Alvorens hierdie teorieë op die data toegepas kan word, word die metodologie betreffende die dataversamelingsproses en data-analise bespreek, asook die sagteware wat gebruik word.

3.2 Doel van die ondersoek en navorsingsbenadering

Die hoofprobleem wat in die ondersoek hanteer word, is die vraag hoe sekere leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers ingespan word in eerstejaarstudiegidse aan 'n tersiêre instansie om die leesbaarheid daarvan te bevorder al dan nie (vgl. Afdeling 1.3). Hierdie vraag word vanuit 'n **tekslinguistiese benadering** ondersoek ten einde vas te stel hoe sodanige middele in die praktyk aangewend kan word as 'n hulpmiddel wat skrywers en lesers in staat kan stel tot verhoogde effektiwiteit by die skryf en lees van akademiese tekste (vgl. o.m. Afdeling 1.3).

Teksontleding word aan die hand van Stotsky (1983) se aangepaste model van leksikale kohesiemiddele en Hyland (o.a. 1998) se teorie van akademiese metadiskoers gedoen en geïnterpreteer (vgl. ook Afdeling 2.2.4). Albei hierdie teorieë is in die SFL gefundeer (vgl. o.m. Afdeling 2.2.1), wat van waarde is vir hierdie studie as gevolg van die **deskriptiewe metodologieë** wat daaraan gekoppel word, sowel as die **betekenis-oriëntasie** daarvan (vgl. Afdeling 2.2.1.1).

Een belangrike aspek van die SFL, wat volgens Halliday (1984:4) voortdurend by ontledings soos hierdie in gedagte gehou behoort te word, is die verskillende **kontekstuele dimensies** van taalgebruik en die verskillende taalkeuses wat in verskillende kontekste vereis word (vgl. Afdeling 2.2.1.2). Die leksiko-grammatika (patroon- of sisteemmatige kombinasies van leksikon, morfologie en sintaksis; vgl. Afdeling 2.2.1.2) is volgens Chapelle (1998) die linguistiese struktuur wat in tekste aangetref word. Die **leksiko-grammatikale keuses** van studiegidsskrywers is van belang in die huidige studie, want aan die hand hiervan word die logiese teksstrukture geskep. Hierdie keuses speel ook 'n belangrike rol in die betekeniskepping van teks (Coffin, 2006:20).

Afgesien van die analise van leksiko-grammatikale keuses in 'n teks, kan **metadiskoers** aangewend word om te verstaan hoe taal in tekste gebruik word en hoe 'n skrywer poog om 'n leser deur 'n teks te lei

(Hyland, 2005:3). Volgens Hyland (2005:4) is **metadiskoers die ideale raamwerk** vir ontledings soortgelyk aan dié van die huidige studie:

By offering a way of looking at these features [discourse features on both a textual and interpersonal level] systematically, metadiscourse provides us with access to the ways that writers and speakers take up positions and align themselves with their readers in a particular context. Metadiscourse thus offers a framework for understanding communication as social engagement. It illuminates some aspects of how we project ourselves into our discourse by signalling our attitude towards both the content and the audience of the text. With the judicious addition of metadiscourse, a writer is able not only to transform what might otherwise be a dry or difficult text into coherent, reader-friendly prose, but also to relate it to a given context and convey his or her personality, credibility, audience-sensitivity and relationship to the message. [My byvoeging – MP.]

Volgens Hyland (2000:111 e.v.) sluit metadiskoers drie funksies in, naamlik interpersoonlik, tekstueel en ideasioneel (vgl. Afdelings 2.2.4.1 en 2.2.4.2). Hyland (2005:26) sê die **ideasionele funksie** (“field”) van metadiskoers hou verband met taalgebruik in terme van ervaring en idees. Die **interpersoonlike funksie** (“tenor”) toon aan hoe taalgebruik aangewend word om interaksie tussen ’n sender en ’n ontvanger van ’n boodskap te encodeer en die verhouding tussen ’n skrywer en ’n leser te vestig. Die **tekstuele funksie** (“mode”) van metadiskoers het te doen met die wyse waarop taal gebruik word om die idees van ’n teks te organiseer. Die mate waartoe spesifiek die **interpersoonlike en tekstuele metadiskoers** ingespan word om die leesbaarheid van die tersaaklike akademiese tekste vir eerstejaarstudente te verhoog al dan nie, word in hierdie ondersoek vasgestel.

3.3 Metodologie en navorsingsontwerp

In die ondersoek is hoofsaaklik ’n kwalitatiewe, analitiese benadering gevolg. Kwantitatiewe elemente is egter ingespan by wyse van **gefokusde observasie** (Henning, 2004:88) om die kwalitatiewe interpretasies te fasiliteer, die ondersoek meer gekontroleerd en sistematies te maak, en om die kwalitatiewe ondersoek af te baken. As gevolg hiervan kan die metodologie nie as suiwer kwalitatief beskou word nie (Henning, 2004:4). Henning (2004:90) noem dat gefokusde observasie nie noodwendig ryk, komplekse data oplewer nie, maar bevestig dat hierdie hulpmiddel die navorsingstaak kan help organiseer en dat die gefokusheid daarvan fyn besonderhede tydens die ondersoek kan aantoon. Volgens Henning (2004:7) is ’n navorser die primêre analitiese element in kwalitatiewe navorsing, omdat die interpretasie na aanleiding van die data-analise sowel as die bevindings nie net gedoen word aan die hand van teorieë nie, maar ook op grond van ’n navorser se perspektief. Om die potensiële probleem van subjektiwiteit tydens gefokusde observasie te voorkom, is voortdurend gepoog om objektief te verstaan wat in die data gebeur en die bevindings word deurgaans in verband gebring met die literatuurstudie (Hoofstuk 2).

Geen loodsondersoek is in hierdie studie onderneem nie. Ten einde te verseker dat die fokus nie van die primêre doelwitte van die studie afwyk nie, is besluit om by wyse van aksienavorsing (vgl. Denzin & Lincoln,

2008:81 e.v.) eers deur die betrokke studiegidse te lees en oorhoofs probleme in die gidse ten opsigte van kohesie en koherensie te identifiseer. Hierdie tipe kwalitatiewe navorsing omvat volgens Denscombe (2000:57 e.v.) praktykgerigte strategieë waarmee die navorsings-probleem so effektief moontlik benader kan word.

3.3.1 Dataversameling

Alle studiegidse wat in hierdie ondersoek gebruik word, is van die Vaaldriehoekkampus van die Noordwes-Universiteit se **e-work**-webwerf geneem. Volgens Van der Merwe en Scott (2006:4) is e-work “'n elektroniese prosesbestuurstelsel en 'n databasis vir die ontwikkeling van alle studiegidse waardeur die studiegidse se status deurlopend gemonitor kan word”. Slegs 'n beperkte aantal studiegidse van die genoemde kampus was in Afrikaans beskikbaar, en daarom is slegs van hierdie gidse gebruik gemaak. Die data van die studie bestaan met ander woorde uit **tien Afrikaanse studiegidse** wat tussen 2003 en 2007 by die Noordwes-Universiteit se Vaaldriehoekkampus in werking was. Daar is besluit om slegs 'n beperkte aantal studiegidse in hierdie studie te gebruik, aangesien dan op die fyner besonderhede van elke studiegids gefokus kan word. Die nodige toestemming vir die gebruik en evaluering van die gidse is van die Universiteit se Akademiese Steundienste, sowel as die Studiegidsafdeling verkry. Alle studiegidse wat geanaliseer is, is elektronies op 'n kompakte skyf beskikbaar (vgl. Bylaag 2).

Hoewel die genoemde gidse uiteenlopend is in terme van vakgebiede, is alle gidse sogenaamde **ingangstudiegidse** – gidse wat in die eerste studiejaar gebruik word en wat hoofsaaklik vir eerstejaarleerders geskryf is. Verskeie navorsers (vgl. o.m. Harwood, 2005:343) het reeds bewys dat sekere leksikale middele en konjunksiemarkers meer in spesifieke vakgebiede voorkom as in ander. Om nie net op een spesifieke vakgebied te fokus en telkens slegs een stel leksikale items en konjunksiemarkers se voorkoms te ondersoek nie, is 'n verskeidenheid studiegidse van beide harde en sagte vakgebiede (vgl. Harwood, 2005:349 en Afdeling 2.2.4.3) tydens die dataversamelingsproses in ag geneem, soos vervolgens in Tabel 9 aangetoon:

Tabel 9: Studiegidse in verskillende vakgebiede

Opvoedkunde	Programmering	Bedryfsosiologie
Sosiologie	Joernalistiek	Natuurwetenskap
Geskiedenis	Rekeningkunde	Taalpraktyk
Besigheidsreg		

Elke studiegids bevat minstens twee gedeeltes, naamlik **module-inligting** (of 'n nie-akademiese gedeelte) en **leereenheidinligting** (of 'n akademiese inhoudelike gedeelte) (Van der Merwe & Scott, 2006:6). Die

eersgenoemde gedeelte behels 'n inleiding met onder meer 'n verwelkoming, oriëntering tot die module, voorvereistes, algemene module-uitkomste, asook inligting rakende die dosent, klastye en die spesifieke vakgebied. Die leereenheidinligting bestaan op sy beurt uit leereenhede en onderafdelings daarvan. Sommige studiegidse bevat ook 'n derde gedeelte, naamlik die **addendum** of bylaag. Hierdie opsionele derde gedeelte bevat kopieë uit handboeke, artikels of opsommende klasnotas, en word nie in die huidige studie in aanmerking geneem nie, omdat studiegidsskrywers in die meeste gevalle nie self by die skryf van die klasnotas betrokke was nie.

Volgens die **module-inligting** se inleidende gedeelte van die verkreë studiegidse word geen voorafkennis van die vakgebied, of enige ander modules wat 'n spesifieke module voorafgaan, van leerders vereis om vir die betrokke module te mag inskryf nie. Aangesien eerstejaarleerders met behulp van hierdie gidse voorgestel word aan die nuwe akademiese omgewing, sowel as 'n spesifieke genre en skryfstyl, is besluit om van geen ander gidse gebruik te maak wat leerders later sou gebruik indien hulle met die betrokke kursus voortgaan nie. 'n Mens sou verwag dat die akademiese skryfstyl juis in sulke ingangstudiegidse duidelik en effektief aangewend word ter illustrasie vir die leerders van goed geformuleerde akademiese tekste (vgl. Van der Merwe & Scott, 2006:4 e.v.). Geen verdere seleksiekriteria is gestel vir die studiegidse wat geanaliseer is nie.

Die aantal studiegidse wat in die studie ontleed is, word as **genoegsaam** beskou, want dit is sprekend van 'n wye verskeidenheid vakgebiede wat aan die betrokke universiteitskampus beskikbaar is. Hoewel genoegsame data tydens 'n kwalitatiewe studie van groot belang is, benadruk Richards (2005:20) die volgende:

Well-designed qualitative research projects are usually small, the data detailed and the techniques designed to discover meaning through fine attention to content of texts or images. These techniques take time and do not need large samples.

Dit is egter belangrik dat met *genoegsaam* nie bedoel word dat die bevindings wat uit die ondersoek resulteer as algemeengeldend beskou behoort te word nie, aangesien die deskriptiewe en kwalitatiewe aard van die ondersoek eerder fokus op besonderhede as veralgemenings.

Aanvanklik is besluit om **dataversadiging of -saturasie** (vgl. o.a. Richards, 2005:135) nie in ag te neem tydens die ondersoek nie, omdat kohesie- en konjunksiemiddele in soveel moontlik vakgebiede en die voorkoms daarvan in soveel moontlik tekste ondersoek moet word ten einde 'n voldoende interpretasie te kan maak. Alle studiegidse is dus volledig geanaliseer, maar as gevolg van die voorkoms van herhalende probleme, is besluit om die gedeeltes van die studiegidse wat geïnterpreteer word, te verklein of te **reduseer** tot die module-inligtingsgedeelte as geheel sowel as ongeveer 'n derde van die totale

leereenheidinligtingsgedeelte van elke betrokke gids. Die totale woordtelling van al die gidse is ongeveer 180 000, waarvan ongeveer 30 000 woorde die nie-akademiese of module-inligtingsgedeelte van die studiegids omvat en ongeveer 150 000 woorde die akademiese gedeelte en addenda omvat. Ongeveer 43 000 woorde is tydens die ontleding van die leereenheid-inhoudsgedeelte van die studiegids op mikrotekstuele vlak gebruik.

Omdat die module-inligting van die gekose studiegids bloot die lesers by die module verwelkom en 'n mate van kontekstualisering in terme van algemene module-reëls bied, en skrywers hierdie deel van die gids gebruik om 'n rapport met lesers te stig, is besluit om die module-inligtingsgedeelte telkens as geheel te betrek om sodoende die interpersoonlike metafunksie te ondersoek. Net een leereenheid per studiegids is egter gebruik vir die gefokusde analise van leksikale kohesiemiddele, en slegs leereenhede met die hoogste woordtelling is gebruik in die analises wat van toepassing is op die leereenheidsinligting. Verder is besluit om die volledige module-inligtingsgedeelte en een volledige leereenheid te gebruik, omdat dit afgeronde gedeeltes van die teks voorstel. Die struktuur, wat bydra tot die voorspelbaarheid van die studiegids se teksinhoud, is ook in ag geneem en kortliks bespreek. Tydens hierdie deel van die analise is gebruik gemaak van die module-inligtingsgedeelte, sowel as leeruitkomste en hoof- en subopskrifte in die totale leereenheidinligtingsgedeelte. Volledige studiegids is nie vir interpretasie-doeleindes gebruik nie. Die verskillende gedeeltes van die studiegids wat tydens die ontledingsproses van belang is, word duideliker in Afdeling 3.4 aangetoon.

3.3.2 Dataverwerking

Soos reeds genoem in die voorafgaande hoofstukke (vgl. o.m. Afdelings 1.5 en 3.3), word 'n oorheersend kwalitatiewe metodologie¹⁷ in hierdie studie gevolg, hoewel kwantitatiewe aspekte nie totaal afwesig is nie. Tekste is op grond van leksikale kohesiemiddele (semanties verwante woorde, wat insluit herhaling, sinonimie, betekenisopposisie en -kontras, afleidings en samestellings) asook konjunksiemarkers ontleed (vgl. Afdeling 2.2) ten einde vas te stel in hoe 'n mate dit die leesbaarheid van die studiegids beïnvloed. Soortgelyke teksanalitiese benaderings is deur onder meer Stotsky (o.a. 1983), Hyland (o.a. 1998) en Coffin (2006) gebruik as 'n geslaagde metode om akademiese tekste te ondersoek. Dit is volgens Coffin (2006:11, 18) ook 'n uiters geslaagde metode wat binne die SFL benut kan word om betekenis en funksie in tekste te ondersoek.

Alle data – selfs data wat op grond van kwantitatiewe metodes geïdentifiseer is – is kwalitatief benader en so **objektief** moontlik ontleed en geïnterpreteer (vgl. Afdeling 3.3.5). Deurlopende vrae tydens die data-

¹⁷ 'n Uitgebreide bespreking van die verskille en ooreenkomste tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing word nie gedoen nie. Vergelyk onder andere Henning (2004), Richards (2005) en Willis (2007) vir 'n duidelike uiteensetting van wat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing behels.

analise is gefokus op leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers (met ander woorde, hoe en waarom sodanige middele aangewend is; dus is die klem hier op die wyse en funksie waarvolgens inligting oorgedra word), eerder as die persentasie van hierdie middele wat in die teks voorkom (met ander woorde, die hoeveelheid of voorkomsvrekwensie van hierdie middele; dus is die klem hier nie op statistiek nie). Daar word in die ondersoek dus nie staatgemaak op statistiese ontledings vir interpretasiedoeleindes nie, hoewel die voorkomsvrekwensie van konjunksiemerkers gemeet is en die kwalitatiewe benadering tot 'n mate daarvolgens gerig is. Die voorkomsvrekwensie van leksikale items wat na verwagting weens die vakspesifiekheid daarvan herhaal sou moes word, is veral van belang vir die kwalitatiewe interpretasie (vgl. Afdeling 4.3.2.1).

Met die data-analise is te alle tye gepoog om die doel van die ondersoek beide prakties en teoreties te illustreer en te interpreteer, dus is die benadering ten opsigte van analise ook kwalitatief van aard (vgl. Afdeling 3.2).

Die data is, volgens die parameters in Afdeling 3.2 uiteengesit, tekslinguisties benader; 'n benadering wat volgens Gillham (2000:175) belangrik is vir ondersoeke na die inhoud, organisasie, formulering en funksionering van 'n teks.

Die data is **in die eerste plek per hand ontleed** om die voorkoms en gebruik van spesifieke leksikale kohesiemiddele aan te toon en dit te evalueer. Aangesien dit nie moontlik was om binne die bestek van die huidige studie na alle kohesiemiddele in die data ondersoek in te stel nie, is data ontleed aan die hand van Stotsky (1983) se benadering tot **leksikale kohesie** (vgl. Afdeling 2.2.3), en in die besonder word op **semanties verwante woorde** gefokus (vgl. Afdeling 2.2.3.2 en Tabel 4). Vanweë Skrywer se beperkte kennis van die verskillende vakgebiede wat in die versameling studiegidse betrek word, is besluit om nie op kollokatiwede leksikale kohesiemiddele te fokus nie. Hier word 'n leser se agtergrond omtrent die onderwerp en vakspesifieke kennis betrek.

Volgens Carstens (1997:314) het leksikale kohesie “primêr te doen met die **woordeskat** en die keuse, gebruik en interpretasie van leksikale elemente deur taalgebruikers”. Carstens (1997:314 e.v.) noem verder dat die effek van leksikale kohesie op 'n teks heelwat moeiliker bepaal kan word as grammatikale kohesie, omdat 'n leksikale element nie altyd 'n kohesiewe funksie het nie (hoewel die moontlikheid van 'n kohesiewe verhouding bestaan) en die woord self nie aantoon dat die spesifieke woord gebruik word om kohesie te skep nie (in teenstelling met grammatikale kohesie).

Ten einde die spesifieke leksikale keuses wat in die studiegidse voorkom, sowel as die funksionering en moontlike interpretasies van woorde so effektief moontlik te analiseer, is besluit om die gekose studiegidse

per hand te analiseer, en waar moontlik aan die hand van resultate wat van WordSmith Tools verkry is. Gekose leereenhede is byvoorbeeld eers per hand ontleed om vas te stel watter leksikale items waarskynlik herhaal sou moes word weens die vakspesifiekheid daarvan. Hierdie woorde is daarna in WordSmith Tools ingevoer en 'n woordelys is getrek om vas te stel of hierdie woorde wel herhaal word, en indien wel, hoeveel keer dit herhaal word. WordSmith Tools is in hierdie opsig ook gebruik om die afstand tussen die woorde wat herhaal word, of die woordistribusie, aan te dui (vgl. Bylaag 3). Die konteks waarbinne die leksikale items voorkom, is deurentyd in gedagte gehou.

Die data is **tweedens kwantitatief benader** om die gebruik van verskillende konjunksiemarkers in die studiegids aan te toon. Studiegids (insluitende die module-inligting sowel as die gekose leereenheid van die betrokke studiegids) is in WordSmith Tools ingevoer en 'n **konkordansie**, gebaseer op Tabel 10, is getrek. WordSmith Tools se konkordansie is 'n rekenaarprogram wat outomaties spesifieke woorde in 'n gekose teks of korpus soek, dit elektronies vertoon en dit vir 'n navorser moontlik maak om inligting oor die betrokke woorde in die program in te voer. Dit stel 'n navorser ook in staat om vinnig en effektief toegang te verkry tot die teks waarin die betrokke woord voorkom en dit binne konteks te plaas, sonder om enige van die vensters op die rekenarskerm toe te maak. Volgens Henning (2006:16) is die gebruik van WordSmith Tools se konkordansie 'n baie geslaagde wyse om spesifieke woorde in data te ondersoek, omdat die program outomaties 'n alfabetiese lys van die woorde wat ondersoek word binne die geskrewe konteks, sowel as die voorkomsvrekwensie daarvan aantoon.

Woorde wat in die konkordansie geïdentifiseer is, maar wat nie as konjunksiemarkers funksioneer nie, is geëlimineer en nie in die analise of interpretasie in ag geneem nie. Na aanleiding van die betekenis van spesifieke konjunksiemarkers en die effektiwiteit daarvan binne die konteks, is die geïdentifiseerde konjunksiemarkers se bydrae tot leesbaarheid al dan nie tydens die interpretasie van die data kortliks bespreek. Hyland (o.a. 1998:442) se uiteensetting van akademiese metadiskours (interpersoonlik en tekstueel) kom grootliks hier ter sprake (vgl. Afdeling 3.2).

Die konkordansie wat in die huidige studie gebruik is, is grotendeels gebaseer op Carstens (1997:292) se lys van konjunksiemarkers, maar nie beperk daartoe nie. Die voorkomsvrekwensie van alle konjunksiemarkers in die woordelys word voorsien, maar tydens die ontleding is nie slegs op woorde met beduidende hoë of lae voorkomsvrekwensies gefokus nie. Die volgende woordelys is gebruik:

Tabel 10: Woordelys van konjunksiemerkers

'n kort rukkie tevore	hierom	op hierdie oomblik
'n volgende keer	hieropvolgend	opsommend
aangesien	hiervandaan	pleks van
addisioneel	hoe dit ook al sy	plus
afgesien hiervan	hoewel	sedert
afhangende van	in die derde plek	siende dat
al	in die eerste plek	sodat
alhoewel	in die tweede plek	sodra
alternatiewelik	in elk geval	solank
alvorens	in kontras	sonder dat
anders	in plaas van / i.p.v.	soontoe
anders gestel	in teenstelling met	soos
andersins	in vergelyking met	soos genoem
as	indien	soos gesê
as gevolg van / a.g.v.	ingeval	tans
asof	insteede van	te wete / t.w.
behalwe	intendeel	ten laaste
bowendien	intussen	ten minste
buitendien	laastens	ten slotte
bygenoem	later	ten spyte van / t.s.v.
bygesê	latere	tensy
byvoorbeeld / bv.	maar	ter illustrasie
daar	meer	ter opsomming
daarheen	met ander woorde / m.a.w.	terwyl
daarna	met dié dat	toe
daarnatoe	met dien verstande	tog
daarom	minstens	tot
daarvolgens	mits	tot dusver
dan	na gelang	totdat
derdens	naamlik	tussenin
derhalwe	nadat	tweedens
desondanks	namate	van tevore
deurdat	nietemin	vandat
die hele tyd	nogtans	veral
die vorige keer	noudat	verder
dienooreenkomstig	of	vergeleke met
dieselfde	óf	vervolgens
dit wil sê / d.w.s.	ofskoon	volgende
dus	om te hervat	voor
eerder	omdat	voordat
eerder	omrede	voorts
eerstens	onderwyl	vroeër
egter	ook	waar
en	op daardie oomblik	wanneer
gevolglik	op die oomblik	want
heeltyd	op die ou end	wat ook al
hierheen	op die voorwaarde dat	

In die analise van sowel leksikale kohesiemiddele as konjunksiemerker, is die data aanvanklik volledig geanaliseer, en daarna gereduseer. Tydens die analise en interpretasie het Skrywer ook telkens teruggekeer na die studiegids self om te verseker dat die data korrek en binne die relevante konteks geïnterpreteer is. Hiervolgens is gefokus op fyner besonderhede van die probleme wat in die data voorkom (Richards, 2005:52). 'n Volledige uiteensetting van die teksanalitiese model wat in hierdie studie gebruik is, word in Afdeling 3.4 voorsien.

3.3.3 Probleme en tekortkomings

Die afwesigheid van 'n soortgelyke gestandaardiseerde korpus in Afrikaans skakel die moontlikheid uit van 'n vergelykingsbasis in terme van die frekwensie en die soorte leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerker wat gebruik is. Hoewel aanvanklik oorweeg is om 'n vergelyking te tref tussen die data in hierdie studie en elektronies beskikbare Afrikaanse navorsingsartikels (wat ook uiters beperk is), is daarteen besluit vanweë die twee genres se uiteenlopende aard. Studiegids se neig byvoorbeeld na 'n meer kriptiese (korter sinne en paragrawe word aangemoedig – Van der Merwe & Scott, 2006:35) en persoonlike skryfstyl ('n vriendelike en uitnodigende trant word aanbeveel – Van der Merwe & Scott, 2006:35), terwyl akademiese navorsingsartikels meer uitgebreid is en 'n formeler register handhaaf.

In sommige studiegids kom 'n relatief beperkte verskeidenheid konjunksiemerker voor (vgl. Afdelings 4.3.2 en 5.4), wat die analise kan bemoeilik aangesien slegs 'n klein aantal van hierdie woorde beskikbaar is. Dié beperkte aantal merker dui egter juis die probleem aan dat die gebruik (by implikasie ook die korrekte gebruik) van konjunksiemerker kan bydra tot die skep van 'n meer leesbare studiegids. Die teendeel hiervan is ook waar: konjunksiemerker word in sommige studiegids oordadig gebruik, en dit skep probleme in terme van leesbaarheid. Volgens Basturkmen (2002:52) is slegs die **effektiewe gebruik van konjunksiemerker** belangrik – “before considering to use them and which ones to use, writers need first to consider how their ideas are related and whether they are sequenced to reflect the nature of the relationship”.

Volgens die betrokke instansie se voorskrifte behoort alle studiegids geredigeer en/of vertaal te word (Van der Merwe & Scott, 2006:4, 6; Scott-Van Wyk, 2008). Ten spyte hiervan kom steeds verskeie **tegniese probleme** in die betrokke studiegids voor. **Spelfoute** wat in die data voorkom, mag 'n probleem skep tydens die gerekenariseerde ontleding, aangesien WordSmith Tools nie verskillende spellingsmoontlikhede (of moontlike spelfoute) in ag neem nie. Hoewel 'n mens sou verwag dat die data vry is van spelfoute, kan hierdie aspek problematies wees indien die konjunksiemerker wat in die woordelys voorkom, verkeerd gespel is in die data self (Henning, 2006:70). Daar is egter gepoog om na afloop van ontledings met die hand sodanige spelfoute aan te toon en die effek te bespreek wat dit op die leesproses mag hê.

Eienaardige **sinstrukture** kan ook tydens die gerekenariseerde ontledingsproses problematies wees; veral tydens die ontleding in terme van die keuse en gebruik van konjunksiemarkers. Henning (2006:106) toon in haar ontleding van studenteskryfwerk dat konjunksiemarkers soms korrek binne 'n betrokke konteks gebruik word, maar dat dit soms verkeerd voorkom binne die gegewe sinstruktuur. 'n Verdere tegniese probleem in hierdie studie is dat WordSmith Tools 'n program is wat hoofsaaklik vir Engels geskryf is. Dit bring mee dat sekere taalverskynsels wat in Afrikaans voorkom (byvoorbeeld die voorkoms van die afstandskoppelteken), nie deur WordSmith Tools in ag geneem word nie. Weens die verskeie tegniese probleme wat hier genoem is, behoort die waarde van die analise per hand en kwalitatiewe metode wat in die huidige studie gebruik word, duidelik te wees.

3.3.4 Geldigheid

Janesick (2000:392) sê die volgende oor **geldigheid** in kwalitatiewe studies:

Validity in qualitative research has to do with description. In other words, is the explanation credible? In addition, qualitative researchers do not claim that there is only one way of interpreting an event. There is no one "correct" interpretation.

Hierdie ondersoek word vanuit 'n teoretiese raamwerk benader en dus reflekteer die metodologie **vaardigheidsgeldigheid** (met ander woorde, die navorsing word benader vanuit die raamwerk wat saamgestel is uit die vaardigheid en kennis van teoretici, soos in Hoofstuk 2 uiteengesit) (Henning, 2004:148). Die ondersoek is ook geldig in dié opsig dat dit toepasbaar is en in die praktyk van waarde kan wees – toon dus **bruikbaarheidsgeldigheid** (Henning, 2004:150). In Hoofstuk 5 word riglyne aan skrywers van soortgelyke akademiese tekste voorgestel, wat die bruikbaarheidsgeldigheid van die navorsing aantoon. Riglyne behoort binne die bestek van die huidige studie slegs as voorstelle beskou te word, en kan met verdere navorsing uitgebrei word tot 'n raamwerk wat hulp kan bied aan akademiese skrywers, soos aangetoon in Hoofstuk 5. Opvolgondersoeke sal dus van groot waarde wees.

Geldigheid word verder verkry deur **triangulasie**. Met hierdie term word metafores bedoel dat die ondersoek gebruik maak van 'n verskeidenheid metodes om interpretasie te vergemaklik en waarheid aan die interpretasie toe te ken. Deur triangulasie word twee of meer invalshoeke tot die navorsingsvraag gebruik om die resultaat van die ondersoek te toets. Die voordeel van triangulasie is dat dieselfde navorsingsvraag op verskillende (minstens twee) wyses benader word, en 'n verskeidenheid vrae vanuit verskillende perspektiewe word dus uiteindelik van een sentrale antwoord voorsien (vgl. o.m. Wolcott, 2001:30; Henning, 2004:103; Richards, 2005:140; Denzin & Lincoln, 2008:7). Aldus Denzin en Lincoln (2008:7) reflekteer triangulasie 'n navorser se poging om dit wat ondersoek word in diepte te begryp, en dit kan 'n kombinasie van onder meer verskillende metodes, empiriese benaderings, perspektiewe en

observasies insluit. Vir die sosiale wetenskappe sou triangulasie byvoorbeeld bereik kon word deur die vergelyking van 'n navorser se veldnotas, onderhoude, bespreking van analyses, en soms selfs die inagneming van kwantitatiewe gegewens.

In hierdie studie word triangulasie bewerkstellig deur die teksanalises op sowel mikro- as makrotekstuele vlak, die interpersoonlike en tekstuele metafunksies van taal, en die ontleding van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers. Die analyses en interpretasies van die data word verder ook gekoppel aan bestaande relevante teorieë (vgl. Hoofstuk 2). Die data word dus vanuit verskillende perspektiewe geanaliseer, en die sentrale vraag wat gestel word, het telkens betrekking op leesbaarheid.

3.3.5 Betroubaarheid

Richards (2005:141) sê een van die beste wyses om **betroubaarheid** in kwalitatiewe navorsing te verseker, is deur die implementering van vaste prosedures (vgl. ook Rubin & Rubin, 1995:88 m.b.t. konsekwentheid). In die data-analiseproses word konsekwent gebruik gemaak van 'n spesifieke ontledingsproses (vgl. Afdeling 3.3.2). Hoewel die data-analiseproses hoofsaaklik 'n selfontwerpte proses is wat gebruik maak van ander linguïste se teoretiese modelle (o.a. Stotsky, 1983 en Hyland, 1998), kan dit nie beskou word as 'n standaardproses wat in die linguïstiek gevolg word ten einde konjunksie- en kohesiemiddele in akademiese tekste te ondersoek nie. Nietemin word van konsekwente en sistematiese prosedures vir die ontleding van elke studiegids gebruik gemaak (vgl. Afdeling 3.4).

In kwalitatiewe navorsing maak 'n navorser dikwels in data-analise staat op 'n kombinasie van gevestigde teorieë en sy eie interpretasie. Ook in hierdie studie is dit die geval, en geskied die interpretasie van die data onmoontlik totaal objektief. Richards (2005:27) noem in hierdie verband dat enige kwalitatiewe navorser se eie sienings en idees ook as data beskou kan word, en dat die navorser hierop moet staatmaak as intuïtiewe middele wat saam met die data verken, geëvalueer en geanaliseer behoort te word.

3.4 Teksanalitiese model

Voordat die studiegids in terme van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers geanaliseer word, word die teksanalitiese model vervolgens kortliks uiteengesit. 'n Spesifieke ontledingsproses is konsekwent vir elke studiegids gebruik, ten einde betroubaarheid te verseker (vgl. Afdeling 3.3.5). Die analyse en interpretasie van die data word gelyktydig in Hoofstuk 4 hanteer, en volledige woordelyste en tersaaklike teksanalises kan in Bylaag 3 gevind word.

Alhoewel die fokus van die huidige studie in hoofsaak die tekstuele metafunksie (vgl. Afdeling 2.2.2.2) van taal betrek, kom die interpersoonlike metafunksie (vgl. Afdeling 2.2.2.2) in die gedeelte met die module-inligting van elke studiegids (vgl. Afdeling 3.3.2) insgelyks aan die bod. Die rapport wat 'n skrywer met 'n leser in hierdie gedeelte stig, oftewel die verhouding wat tussen 'n skrywer en 'n leser tot stand kom (vgl. Afdeling 2.2.2.2), is van besondere belang in onderrigsituasies en daarom is dit noodsaaklik om ook aan hierdie aspek aandag te skenk. Die teksanalise word gevolglik tweeledig aangepak: eerstens word ondersoek ingestel na hoe die interpersoonlike metafunksie, en tweedens die tekstuele in die betrokke skrywers se talige keuses realiseer.

In die hieropvolgende afdeling word die analitiese model wat deur die verloop van hierdie studie van toepassing is, kortliks bespreek.

3.4.1 Interpersoonlike metafunksie

Die interpersoonlike metafunksie van taal speel in die verwelkomingsdeel (module-inligting) van studiegids 'n groot rol, aangesien dit hier is waar 'n skrywer sy verhouding met 'n leser vestig. 'n Skrywer se status en houding teenoor die veronderstelde lesers realiseer uiteindelik in leksikale keuses, en in die gedeelte wat handel oor die module-inligting word lesers gewoonlik gemotiveer om die studiegids te gebruik en interaktief deel te neem aan die akademiese diskoers tydens kontakssessies (vgl. Afdeling 2.3.1.1; Van der Merwe & Scott, 2006:8). Voorts is daar ook aanmoediging teenwoordig om die studie van 'n bepaalde module te geniet, hard te studeer en uiteindelik die module te slaag. Hoewel al die genoemde elemente wat van belang is by die interpersoonlike metafunksie ook teenwoordig is in die leereenheidinligtingsgedeelte, word die analise daarvan in die module-inligtingsgedeelte as genoegsaam beskou. Die interpersoonlike metafunksie van taal, soos wat dit in die module-inligtingsgedeelte van elke studiegids voorkom, word dus volledig in hierdie afdeling bespreek, terwyl slegs konjunksiemarkers as deel van teksorganisasie op mikrovlak en die tekstuele metafunksie, die fokus van 'n volgende afdeling is (vgl. Afdeling 3.4.3).

In die analise van die module-inligtingsgedeelte word hoofsaaklik gefokus op die rolverwantskap tussen die skrywer en lesers van elke betrokke studiegids. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat dit as 'n skrywer se plig beskou kan word om by wyse van spesifieke aanspreek- en verwysingsvorme rapport te stig met lesers (vgl. Afdelings 2.3.2.2 en 2.3.2.4). Die mate waartoe hierdie verwysingsvorme die styl en formaliteit van elke studiegids se gedeelte oor die module-inligting beïnvloed, word telkens bespreek, terwyl aandag ook geskenk word aan gevalle waar leestekengebruik 'n bydrae lewer tot 'n bepaalde houdings-ingesteldheid.

Vanweë ooreenstemming in verskeie studiegids, is besluit om die interpersoonlike metafunksie van taal nie te bespreek soos dit in geïsoleerde studiegids voorkom nie, maar te fokus op algemene ooreenstemming, aangevul met verwysing na voorbeelde wat in verskeie studiegids voorkom.

Hierdie benadering behoort egter bloot as 'n oorhoofse analise beskou te word wat op makrovlak geskied. As gevolg hiervan word dié deel van die analise beperk tot die gedeelte oor die **module-inligting** van elke studiegids. Die rolverwantskap of skrywer-leser-verhouding wat in die res van die studiegids voorkom, word slegs in uitsonderlike probleemgevalle genoem. Tydens die analise wat betrekking het op die interpersoonlike metafunksie word slegs 'n **kwalitatiewe benadering** gevolg en die ontledings geskied **per hand**. Weens die herhalende aard van die aspekte wat in hierdie deel van die analise soms in meer as een studiegids voorkom, is besluit om die belangrikste verskynsels in die verskillende studiegids tegelyk te bespreek.

3.4.2 Tekstuele metafunksie

Tydens die analise (vgl. Afdeling 4.3) van die tekstuele metafunksie is studiegids aanvanklik in die fynste besonderhede ontleed. Vanweë die omvang van die analise word by wyse van datareduksie (vgl. Afdeling 3.3.1) egter slegs gefokus op die opvallendste probleme. Positiewe aspekte, waar leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerker besonder effektief gebruik is, word ook kortliks aangetoon en bespreek.

3.4.2.1 Teksorganisasie op makrovlak

Teksorganisasie (vgl. Afdeling 4.3.1) betrek die mate waartoe elke afsonderlike studiegids se module-uitkomste ooreenstem met of verskil van die module-uiteensetting, leereenheidverdeling en opskrifte van leereenhede. Module-uitkomste en leereenheidverdelings kom wel in alle studiegids voor, maar skrywers van studiegids word nie deur die betrokke tersiêre instansie verplig om die ander aspekte in hulle studiegids te gebruik nie. Daar bestaan ook binne elke studiegids se leereenheidinligting teksorganisatoriese aspekte op makrovlak (o.m. titel, subopskrifte), maar weens die beperkte omvang van die ondersoek is analise op hierdie vlak nie binne die leereenhede gedoen nie. Leksikale kohesiemiddele word in hierdie opsig dus slegs oorhoofs geanaliseer, en konjunksiemerker word in 'n latere afdeling by wyse van 'n akademiese metadiskoersmodel benader (vgl. Afdelings 3.4.3 en 4.3.3). Die voorkoms van leksikale kohesiemiddele tussen die module-inligting en leereenheidinligting van die studiegids is van groot waarde in terme van die mate van voorspelbaarheid wat dit tot die teks voeg. Volgens Morley (2006:268) skep koerantopskrifte sekere verwagtings by lesers betreffende die inhoud van die teks. Hierdie selfde verwagtings word ook by lesers van studiegids geskep wanneer die skrywer van die gids module-uitkomste en die verloop van leereenhede in die gedeelte oor die module-inligting van die studiegids lys.

Daar kan algemeen aanvaar word dat sekere leksikale elemente by wyse van verskeie leksikale kohesiemiddele in die leereenheidinligting of akademiese gedeelte van die betrokke studiegids herhaal sal word, anders sou die skrywer nie voldoen aan die beloftes wat in die gedeelte oor die module-inligting van die teks geskep is nie, en dus nie aan lesers se verwagtings voldoen nie.

Elke studiegids word in terme van die volgende aspekte op makrovlak geanaliseer (vgl. Stotsky, 1983:441):

- Leksikale herhaling.
- Sinonimie of naby-sinonimie.
- Opposisie of kontras.
- Koördinate, superordinate of subordinate in geordende of ongeordende lyste.
- Afleidings en samestellings, en die herhaling daarvan.

As gevolg van die beperkte aantal woorde in die gedeelte oor die leereenheidinligting, is dit moontlik dat nie alle vorme van leksikale kohesie, soos hierbo genoem, in alle studiegidse sal voorkom nie.

Data word tydens hierdie deel van die analise **kwalitatief** benader en die analise van die module-uitkomst (’n deel van die **module-inligting**) sowel as die uiteensetting van die leereenhede en hoof- en subopskrifte in die **leereenheidinligting** word **per hand** gedoen.

3.4.2.2 Teksorganisasie op mikrovlak: leksikale kohesiemiddele

Gedeeltes van die verkreeë studiegidse se leereenheidinligting word in hierdie afdeling geanaliseer in terme van leksikale kohesiemiddele. Ten einde die fokus te rig op problematiese gebruik van die genoemde middele, word die data by wyse van **datareduksie** (vgl. Afdeling 3.3.1) verkort en daar word slegs op probleme en/of uitsonderlike sterkpunte in elke studiegids gefokus. Afgesien van die problematiese implementering van leksikale kohesiemiddele, word ook op die effektiewe gebruik van veral selfstandige naamwoorde as leksikale kohesiemiddele gefokus; in die besonder vakspesifieke terminologie, en die wyse waarop dit in die bespreking geïnkorporeer is. Volgens Morley (2006:266) kan sodanige woorde beskou word as items wat bydra to die skep van leksikale kohesie, aangesien dit tot dieselfde semantiese veld behoort. Omdat die items onder bespreking spesifiek verwys na een of ander deel binne die betrokke vakgebied, of betrekking het op die tema wat in die spesifieke module of leereenheid behandel word, vorm dit kontekstueel deel van dieselfde semantiese veld.

Hoewel volledige analyses aanvanklik van die hele gedeelte oor die leereenheidinligting van alle studiegidse gedoen is, is besluit om ongeveer ’n derde daarvan in hierdie afdeling te gebruik. Die rede hiervoor is dat herhaling van dieselfde probleme of sterkpunte in elke studiegids voorkom (vgl. Afdeling 3.3.1). Hierdie deel

van die analise is dus beperk tot **een gekose leereenheid** in die gedeelte van die studiegids wat die **leereenheidinligting** betrek. Afgesien van herhaling van dieselfde leksikale item as 'n vorm van leksikale kohesie, wat **per hand sowel as die gebruik van WordSmith Tools gedoen is en waar kwantitatiewe gegewens kwalitatief geïnterpreteer word** (vgl. Afdeling 3.3.1), is alle ander vorme van leksikale kohesie **per hand** ondersoek en die interpretasie is van 'n suiwer **kwalitatiewe aard**.

Elke studiegids word in terme van dieselfde aspekte, soos in Afdeling 4.3.2.2 genoem, op mikrovlak geanaliseer. Die analise van elke vorm van leksikale kohesie soos dit in die betrokke studiegidsgedeeltes voorkom, word egter eers gedoen alvorens dit gesamentlik geïnterpreteer en bespreek word.

3.4.3 Verdere teksorganisasie op mikrovlak: konjunksiemarkers

In hierdie gedeelte van die analise word by wyse van **WordSmith Tools** gefokus op die konjunksiemarkers wat in elke studiegids gebruik word. Hierdie deel van die analise sluit die **module-inligtingsgedeelte sowel as die gekose leereenheid**, wat deel vorm van die leereenheidinligting van elke studiegids in. Die wyse waarop hierdie deel van die analise benader word, is volledig in Afdeling 3.3.2 bespreek. Hier is die hoeveelheid data ook met behulp van datareduksie verminder tot problematiese of uitsonderlike effektiewe gebruik van konjunksiemarkers. Ten einde herhaling te voorkom, word in hierdie afdeling slegs gefokus op die tekstuele metafunksie van taal; nie die interpersoonlike nie (soos bespreek in Afdeling 3.4.1).

3.4.4 Tegnieëse versorging

Net kommentaar word in hierdie afdeling (vgl. Afdeling 4.4) gelewer oor verskeie tegnieëse probleme wat in die betrokke studiegids voorkom. Aspekte waarop gefokus word, sluit onder meer in leestekengebruik, die gebruik van hoof- of kleinletters, spel- en tikfoute, die effektiwiteit van lyste, sowel as die struktuur en chronologiese verloop van die teks. Hoewel dit nie as die fokus van hierdie studie beskou behoort te word om kommentaar te lewer oor teksredigering nie, is verskeie redigeringsaspekte hier van belang, aangesien dit bydra tot die leesbaarheid van die tekste.

3.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie volledig uiteengesit. Deur gefokusde observasie en teksanalise word hoofsaaklik 'n kwalitatiewe metode gevolg om die data te analiseer en te interpreteer. Tydens die ondersoek word op Stotsky (o.a. 1983) se model vir die ontleding van leksikale kohesie en Hyland (o.a. 1998) se model vir akademiese metadiskoers staatgemaak om sodoende die kohesie en

koherensie binne die tekste so volledig moontlik deskriptief te ondersoek. Die data-analise word benader met 'n sagtewareprogram (WordSmith Tools) en ook per hand.

In die hieropvolgende hoofstukke word die genoemde metodologie aangewend om die gekose tekste te analiseer en te interpreteer. Die teoretiese raamwerk wat reeds in Hoofstuk 2 daargestel is, word voortdurend in gedagte gehou en interpretasies en bevindings word te alle tye op grond van hierdie teorie gestaaf.

HOOFSTUK 4: ANALISE EN INTERPRETASIE

4.1 Inleiding

Soos beklemtoon deur die verloop van Afdeling 2.2, is die teenwoordigheid van kohesie en koherensie van groot belang vir die bevordering van 'n teks se leesbaarheid. In Afdeling 2.3 is genoem dat dit beide 'n skrywer en 'n leser se plig is om bepaalde strategieë intensioneel aan te wend met die oog op effektiewe kommunikasie. In hierdie verband kan 'n skrywer byvoorbeeld gebruik maak van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers, terwyl 'n leser sodanige middele moet raaklees en dit korrek moet interpreteer om die skrywersintensie te begryp. Een potensiele probleem is egter dat 'n skrywer deur die foutiewe, onvoldoende en/of oorbenutting van die genoemde middele, die leesbaarheid van 'n teks kan versteur.

In hierdie hoofstuk word ondersoek ingestel na die gebruik van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers in die gekose studiegidse. By wyse van teksanalitiese metodes (soos in Hoofstuk 3 bespreek) is die betrokke studiegidse geanaliseer en die verkreeë data geïnterpreteer aan die hand van die teorieë wat in Hoofstuk 2 bespreek is, ten einde in Hoofstuk 5 voorstelle te maak oor hoe om die leesbaarheid van studiegidse te verbeter. Weens die omvangrykheid daarvan word in sommige gevalle na die volledige analyses in die bylae van hierdie studie verwys.

4.2 Interpersoonlike metafunksie

Die interpersoonlike metafunksie van taal het volgens Carstens (1997:103) te doen met 'n skrywer se aanwending van taal as middel tot handeling en om interaksie tussen skrywer en leser te ontlok. Hyland (1998:443) verduidelik dat skrywers hulle houdings teenoor die teksinhoud en ook hulle verhouding met lesers deur hierdie metafunksie openbaar. Hy noem voorts dat dit van groot belang is in akademiese tekste, aangesien hoofsaaklik die interpersoonlike metafunksie skrywers sosiaal binne teksverband definieer.

'n Volledige bespreking van die analitiese model wat in hierdie afdeling gebruik word, is in Afdeling 3.4.1 voorsien.

4.2.1 Skrywer-leser-verhouding

Die verhouding wat die skrywer met die leser vestig, vergestalt op velerlei wyses in die verskillende studiegidse deur middel van woordkeuses. Die belangrikste aspekte hiervan word vervolgens bespreek.

- **Vriendelikheid**

In die meeste studiegids (vgl. alle gidse met die uitsondering van **Studiegids 5**) word die lesers beleefd en vriendelik verwelkom in die openingsparagraaf van die gedeelte oor die module-inligting. Hoewel die formulering van die teks soms bondig, saaklik en akademies korrek is, soos die geval in **Studiegids 4**, word lesers nietemin beleefd verwelkom (Welkom by hierdie module, Inleiding tot Besigheidsreg, p. v),¹⁸ soos deur die “Handleiding vir die skryf van interaktiewe studiegids” (Van der Merwe & Scott, 2006:8) vereis word. Volgens Harwood (2005:346) kan ’n vriendelike trant, wat tesame met die inklusiewe *ons* in tekste gebruik word, vriendelikheid en tegemoetkomendheid in tekste laat realiseer, en indien dit korrek aangewend word, kan dit lei tot ’n versterkte verhouding tussen ’n skrywer en lesers.

In teenstelling hiermee, word lesers van **Studiegids 5** se module-inligtingsgedeelte nie verwelkom by die module nie, en daar is geen sprake van motivering vir lesers om die module te geniet nie (vgl. “Motiveringselemente” later in hierdie afdeling). Verder is die styl formeel en bondig; bykans klinies. Verskeie paragrawe in die module-inligtingsgedeelte van die gids bestaan uit kolpuntlyste en die inligting wat omtrent die module voorsien word, is kernagtig. Die moontlikheid bestaan dat sommige lesers die kort sinne en bondigheid as onbedagsaam en kortaf kan ervaar, wat op sy beurt ’n goeie verhouding tussen die skrywer en lesers in gedrang kan bring. Ander lesers kan egter hierdie besondere styl as effektief en aanvaarbaar beskou, aangesien slegs die nodigste inligting aan hulle voorsien word. Myns insiens behoort skrywers egter versigtig te wees dat hulle hulself nie te veel van die lesers distansieer nie. As gevolg hiervan kan skrywers oorweeg om meer aandag daaraan te skenk om lesers by die teks te betrek ten einde te slaag in die interaktiewe aard van die betrokke studiegids.

’n Mate van oordadige vriendelikheid teenoor lesers kom in **Studiegids 6** voor. Dit word geïllustreer deur onder meer die volgende frases of woorde wat telkens by wyse van vetdruk beklemtoon is:

- **Hartlik welkom** by KOMS 121 (p. v);
- Jy moet **asseblief** nie wag totdat die semesterpunte reeds bereken is [nie...] (p. viii);
- [...] en hou **asseblief** een vorm vir jou rekords (p. ix);
- Indien jy in enige stadium van die semester **ENIGE** probleem ondervind wat jou studies negatief beïnvloed, **selfs al is dit persoonlik van aard**, kontak die dosent sodat dit **BETYDS** opgelos kan word (p. x – oorbeklemtoning deur woorde volledig in hoofletters te tik dra by tot ’n gevoel van oordadigheid);

¹⁸ Ten einde onderskeid te tref, sal woorde en frases wat direk uit die data geneem word deur die verloop van Hoofstukke 4 en 5 telkens onderstreep word, terwyl voorstelle wat deur Skrywer gemaak word in skuinsdruk weergegee sal word. Dit is verder belangrik om daarna te let dat woorde of frases wat onderstreep word, ’n getroue weergawe van die data-inhoud is. As gevolg hiervan sal foute en/of probleme (o.m. spelfoute, leestekenfoute en foutiewe woordkeuse) in hierdie aanhalings voorkom indien dit in die data self ook voorkom.

- LW: Indien daar enige onsekerheid is oor puntetoekenning, kom sien die dosent vroegtydig sodat die probleem voor die volgende evalueringsgeleentheid opgelos kan word (p. x);

Uit die genoemde frases wil dit voorkom asof die dosent bereid is om uit sy pad te gaan om lesers tegemoet te kom. Tog kan sommige lesers met hierdie frases in gedagte die afleiding maak dat die dosent hulle as minderwaardig of bloot as onervare kinders beskou wat nie self hulle probleme kan oplos nie. In laasgenoemde geval sal hierdie frases die skrywer-leser-verhouding eerder benadeel as bevoordeel. In teenstelling hiermee word die paragraaf getiteld Administrasie van punte (p. viii), asook die Vorm vir afwesigheid (p. ix) saaklik geformuleer en die frekwente voorkoms van die modale hulpwerkwoord moet dui op die erns van hierdie aspekte wat in geen onduidelike terme gestel word nie.

Een positiewe aspek wat genoem kan word van **Studiegids 6**, is dat die skrywer moeite doen om lesers in te lig oor verskeie beroepsmoontlikhede wat gevolg kan word ná voltooiing van 'n graad wat hierdie module insluit (p. v). Die fokus van die module, naamlik joernalistiek, word hierby betrek, maar beroepsmoontlikhede word nie hiertoe beperk nie. Ander belangrike modules in die vakgebied Kommunikasiekunde word ook kortliks genoem (p. v), maar nie bespreek nie. Deur hierdie vooruitskouing word lesers by die teks betrek – hulle kan byvoorbeeld voel asof die skrywer hulle toekoms- en beroepsgerig wil voorberei deur die betrokke module, en dit kan bydra tot 'n verhoogde gevoel van vriendelikheid en motivering in die teks.

• **Veralgemening**

In die openingsin van **Studiegids 1** se module-inligtingsgedeelte is reeds sprake van veralgemening: Hierdie module is jou eerste kennismaking met en blootstelling aan die Opvoedkunde [...] (p. iv). Die skrywer neem dus aan dat die lesers geen vorige blootstelling aan die Opvoedkunde as studieterrein het nie, en neem onmiddellik hiermee die posisie in as spesialis en/of kenner teenoor die lesers as leerders. Hierdie statusposisie word in die tweede paragraaf van die betrokke studiegids verder gevoer wanneer die skrywer na die lesers verwys as nuwe, jong universiteitstudent[e] (p. iv), en sodra die verantwoordelikhede van lesers verduidelik word, behoort dit vir hulle duidelik te wees wat hulle sosiale posisie as lesers en leerders impliseer, en wat van hulle verwag word in die module. Volgens Reed (2001:61) kan hierdie veralgemeningstrategie egter problematies wees en lesers selfs totaal van tekste vervreem; veral wanneer die aannames wat deur die skrywer gemaak word, onjuis is.

- **Ongepastheid in akademiese skryfwerk**

Ten spyte van die redelik saaklike skryfstyl wat deur die verloop van **Studiegids 2** gevolg word (hierby word ingesluit die module- sowel as die leereenheidinligting), bevat die betrokke studiegids gedeeltes wat nie noodwendig in 'n akademiese teks tuishoort nie.

Een voorbeeld hiervan is die gedig wat onder die opskrif Oriëntering (p. ii) verskyn. Die geskiktheid van die gedig kan bevraagteken word, want die inhoud daarvan kan nie beskou word as 'n vorm van oriëntering tot die module nie. Die beoogde funksie en gepastheid daarvan binne die inleidende gedeelte van die studiegids is ook nie duidelik nie.

Nog 'n voorbeeld van ongepaste akademiese skryfwerk is veralgemening wat, soos in **Studiegids 1**, ook hier teenwoordig is. Daar word byvoorbeeld deur die skrywer aanvaar dat die lesers voorbereid sal wees op dit wat die module inhou (Ons vertrou dat u voorbereid is [...], p. ii); tog word dit terselfdertyd duidelik gestel dat hierdie bloot 'n inleiding tot die Sosiologie is (Welkom by Inleidende Sosiologie, p. ii) en by implikasie waarskynlik ook die lesers se eerste kennismaking met die betrokke vakgebied.

'n Volgende voorbeeld van taalgebruik wat problematies kan wees binne 'n akademiese konteks, is die oorvriendelikheid (vgl. vorige kolpunt) wat in die studiegids voorkom, asook metaforiese taalgebruik. Die skrywer skep deur die gebruik van metafore soos 'n reis van 'n leeftyd [...] (p. ii) en [om] jou reis deur Ferrante 'n genotvolle leerervaring te maak (p. iv) 'n verwagting by lesers dat hierdie module (bykans onrealisties) genotvol en interessant gaan wees. 'n Potensiële probleem is dat die lesers hulleself kan blindstaar teen die vriendelike houding van die skrywer en sy voorspelling van die genotvolheid van die module, maar nie besef dat dit 'n akademiese module is waar die skrywer 'n duidelike statusposisie bo hulle behoort te beklee nie. Verder kan die herhaling van die frase om jou te help en dit sal jou help (p. ii e.v.), hoewel goed bedoel, by lesers die indruk skep dat die skrywer nou 'n rol van ouerskap of konstante helper (eerder as klasfasiliteerder) beklee. Vanaf die paragraaf getiteld Formaat van aanbieding (p. iii), handhaaf die skrywer 'n redelik saaklike skryfstyl en dit word deur die res van die studiegids gevolg. Ten spyte daarvan dat hierdie skryfstyl akademies gepas is, mag die lesers verwar word deur die gebruik van hierdie twee tipes style wat in die studiegids voorkom.

- **Akademiese stelwyse**

Dit blyk uit die inhoud van **Studiegids 4** dat die skrywer besorgd is oor die lesers en deur uitgebreide besprekings oor hoe die gids gebruik behoort te word en studie- en ander wenke, vestig die skrywer 'n verhouding met die lesers. Ten spyte daarvan dat die skrywer slegs een keer in die teks na homself verwys

(as die fasiliteerder, p. vi), word daar dus steeds 'n verhouding tussen die skrywer en lesers geskep, hoewel dit effens onpersoonlik is. Verder word die basis ook geskep vir die status wat die skrywer as dosent tydens klasgeleenthede sal inneem; saaklik en akademies korrek ingestel. Anders as in **Studiegids 1, 2 en 3**, is daar in hierdie gids geen sprake van oorvriendelikheid nie, lesers word nie gepaai om hard te werk nie en die module word ook nie as 'n prettige en interessante reis voorgestel nie. Die skrywer gee egter te kenne dat hy hoop die lesers se belangstelling sal deur die studiegids geprikkel word (p. v). Dit alles dra by tot die skep van 'n uiters professionele verhouding tussen die skrywer en lesers, wat laasgenoemde as voorbeeld kan navolg wanneer hulle geskrewe werkopdragte moet voltooi.

- **Bevelsinne en die funksie van die modale hulpwerkwoord moet**

Volgens Hyland (2002b:228) is die voorkoms van modale hulpwerkwoorde, soos moet en behoort, redelik algerneen in akademiese tekste. Hy beskou die hoof funksie daarvan as die skep van persoonlike verpligting by die leser, aangesien die skrywer by wyse van hierdie woorde sy outeursgesag in die teks vergestalt. Die effek van die modale hulpwerkwoord moet kan egter versag word deur die vervanging daarvan met behoort, wat nie so 'n eksplisiete of sterk imperatief in nie en waarvan die funksie eerder dié van advisering eerder as verpligting by die leser sal bewerkstellig.

Die gebruik van die modale hulpwerkwoord moet (p. iv) kan in **Studiegids 2** verwarrend wees, aangesien die stelwyse van sommige sinne nie eksplisiet bevelend van aard is nie (Dit sal jou ook help om die gedeeltes in die materiaal te identifiseer wat jy in meer diepte moet bestudeer en hersien [...] Daar is geen perfekte- of modelantwoorde op hierdie vrae nie, veral aangesien baie van die vrae vereis dat jy voorbeelde uit jou eie lewe moet gee, p. iv). Wanneer bevelsinne wel in die inleidende gedeelte van hierdie studiegids voorkom, word dit nie versag deur die gesamentlike gebruik van 'n kleuradjunk soos *asseblief* nie, maar eerder deur die voorsiening van redes (Dit moet egter verstaan word, sodat jy 'n geheelbeeld van die relevante leereenheid kan vorm, p. iv). Die gesamentlike gebruik van kan en moet in een sin (Jy kan of moet in hierdie aktiwiteite deelneem, p. iv; let op na die foutiewe gebruik van in pleks van aan) hou potensiële verwarring vir die lesers in, aangesien kan dui op 'n kans of 'n moontlikheid en dus 'n keuse impliseer (Müller, 2003:118), terwyl moet verpligting impliseer. Die volgende herformulering kan as 'n oplossing beskou word ten einde dubbelsinnigheid uit te skakel: *Daar sal van jou verwag word om aan sekere aktiwiteite deel te neem, wat tydens die klasgeleentheid aangetoon sal word. Alle ander aktiwiteite kan as opsioneel beskou word.* In hierdie voorgestelde frase is 'n gevoel van onsekerheid wat in die studiegids voorkom ook verwyder, wat volgens Reed (2001:60) voordelig is. Volgens haar kan lesers 'n negatiewe persepsie hê van sekere modale hulpwerkwoorde wat 'n mate van onsekerheid bevat, soos behoort, kan en mag. Sodanige woorde kan volgens haar die idee by lesers tuisbring dat daar 'n verskeidenheid moontlikhede bestaan, terwyl die skrywer in der waarheid by wyse van hoflikheid en

versagting die leser se aandag op slegs een moontlikheid wou vestig (dus kan verwarring en dubbelsinnigheid in die hand gewerk word). Dit kan ook verkeerdlik deur lesers geïnterpreteer word as 'n mate van onsekerheid of twyfel wat by die skrywer aanwesig is. As gevolg hiervan is dit soms wys om eerder 'n teks direk en eksplisiet te formuleer.

Die frekwente gebruik van die modale hulpwerkwoord moet in die module-inligtingsgedeelte van **Studiegids 4** is ook baie opvallend. In die afdelings getiteld Hoe om die module te bestudeer en die studiegids te bestudeer (p. v), word die bevel egter versag deur frases of woorde soos word aangeraai en behoort. 'n Moontlike rede vir die voorkoms van 'n groot hoeveelheid bevelsinne in hierdie gedeelte van die betrokke studiegids is die volgende: dit word reeds van die begin van die studiegids of module af duidelik gestel dat dit die lesers se plig is om hoofsaaklik deur middel van selfstudie hierdie module te voltooi. Daar word wel genoem dat geskeduleerde klastye sal dien as geleenthede vir groepsbesprekings, maar ook dat die dosent hierdie besprekings bloot sal fasiliteer en nie self enige formele lesings sal aanbied nie (p. vi). Reeds vanaf die openingsparagrafe (p. v) word lesers versoek om van die studiegids gebruik te maak as 'n riglyn vir die module. Geen fokus word (soos in die voorafgaande studiegids) geplaas op die skrywer, of op enige ander akademiëci betrokke by die regsfakulteit van die betrokke tersiële instansie nie. Die skrywer wil moontlik deur middel van hierdie formele skryfstyl, voorskrywende trant en hoë stylregister lesers voorberei op die styl waarin die leerinhoud geskryf is. Hierdeur neem die skrywer ook 'n status aan as outoritêre figuur.

- **Oordadigheid van terminologie**

In **Studiegids 8** word 'n hoë stylregister gehandhaaf en dit stem ooreen met die vereistes vir 'n akademiese teks (vgl. Afdelings 2.3.2.3 en 2.3.2.4). Die formele styl van die gids kan as 'n goeie voorbeeld beskou word vir lesers wat min of geen blootstelling aan die akademiese omgewing het nie. Wat die woordgebruik betref, word reeds in die module-inligtingsgedeelte van die studiegids gebruik gemaak van vakspesifieke woorde en komplekse sinskonstruksies (Bedryfsosiologie is 'n belangrike en fassinerende onderwerp. Die belangrikheid daarvan is duidelik, aangesien die werkomgewing en die vorming van bedryfsstrukture en ekonomiese prosesse daadwerklik 'n rol speel om die mens wat ons is te vorm. Ons sosiale identiteite en lewenstyle, sowel as die tipe samelewing waarin ons leef [...] Die eerste bedryfsosioloog het die vrae bestudeer wat belangrik was vir sake-eienaars en bestuurders binne 'n kapitalistiese ondernemingsopset in hul strewe na wins [...], p. vi). Korrekte formulering en jargon is duidelik vir hierdie skrywer van belang, en dit wil voorkom of hy deur die studiegids hierdie idee ook by die lesers wil tuisbring. Dit verswak nie noodwendig die toeganklikheid van hierdie studiegids nie, maar soos Reed (2001:61-62) aanvoer, kan dit verwarrend wees vir sommige lesers. In die eerste instansie mag sommige lesers vra of hierdie teks werklik vir hulle bedoel is, en ander lesers mag dit moeilik vind om die groot aantal vakspesifieke terminologie te verwerk. Soos later in Afdeling 4.3.2.1 aangetoon word, is die bykans

oordadige gebruik van vakspesifieke terminologie sonder enige uitbreiding of verduideliking egter steurend. Volgens Van der Merwe en Scott (2006:21) behoort studiegids op so 'n wyse geformuleer te word dat dit leesbaar sal wees, maar ook leerbaarheid sal bevorder. Hoewel die taal in hierdie studiegids dus akademies korrek geformuleer is, voldoen dit myns insiens nie aan die sogenaamde leerbaarheidsfaktor nie, aangesien lesers oorweldig kan voel deur al die vakspesifieke terminologie sonder enige verduideliking daarvan (en geen glossarium is aan die einde van die gids geheg om toeganklikheid en leerbaarheid te bevorder nie).

- **Oordadigheid van inhoud**

Studiegids 8 bevat die mees uitgebreide module-inligtingsgedeelte van al die gidse wat ondersoek is. Die rede hiervoor is dat die skrywer nuttige inligting vir lesers bygevoeg het in terme van studiewenke en leesstrategieë. Daar word toegegee dat hierdie byvoegings van waarde kan wees vir lesers, maar terselfdertyd kan dit die tersaaklike gedeelte van die studiegids dalk te veel verleng. Lesers mag oorlaai voel wanneer hulle besef dat slegs die gedeelte wat handel oor die module-inligting uit 14 bladsye bestaan, en dit mag hulle motivering en entoesiasme teenoor die module demp. Die moontlikheid bestaan ook dat lesers kan besluit om groot gedeeltes van hierdie inleidende gedeelte totaal te ignoreer. Op hierdie wyse kan belangrike inligting – tot die lesers se nadeel – nie gelees word nie.

'n Ander aspek wat ook in gedagte gehou behoort te word, is dat eerstejaarleerders aan die betrokke tersiêre instansie verplig word om in te skryf vir 'n module genaamd LEER 111. In hierdie module word leerders blootgestel aan onder meer verskillende studietegnieke, leesstrategieë en ander hulpmiddels wat hulle tydens hulle studie kan aanwend om beter te kan studeer. In **Studiegids 3 en 9** het die skrywers lesers effektief na die belang van hierdie module verwys, en nie onnodig uitgebrei op inligting wat in elk geval in ander modules behandel word nie. Die skrywer van **Studiegids 8** kon dieselfde oorweeg het, en studente na die relevante module (en selfs die spesifieke leereenheid in die module) verwys het. Dit sou die leeslading heelwat ligter maak en die fokus van die betrokke gids sou wees op die betrokke module en die vakgebied Bedryfsosiologie.

- **Houdingsadjunkte en sinskleur**

Lesers van **Studiegids 1** sal waarskynlik uit die inleidende gedeelte kan aflei dat die skrywer 'n hoër status as hulle beklee, maar dit is opvallend dat die skrywer met die volgende frases nie hierdie posisie wil uitbuit nie: Baie welkom hier! (p. iv), Wees asseblief positief en neem soveel as moontlik deel! (p. iv) en Geniet die module! (p. iv). Uit die voorgaande spreek 'n vriendelike en uitnodigende houding. In die hieropvolgende kom die geselstrant van die skrywer egter, myns insiens, moontlik te veel voor soos 'n ouer wat in gesprek is met sy kind: Die dosente is maar al te gewillig om jou te begelei en by te staan, en daarom moet jy

vrymoedigheid neem om enige probleme [...] met jou dosent te bespreek. (p. iv) – die gebruik van verskeie kleuradjunkte as laerintensiteit-graadadjunkte (Ponelis, 1985:297) om die frase te versag, is opvallend. In hierdie verband maak Hyland (o.m. 1998:443) gebruik van die term “hedging”, en omskryf dit as teksmiddele wat ten doel het “to mark the writer’s reluctance to present or evaluate propositional information categorically.” Na die gebruik van die genoemde adjunkte, volg in die betrokke studiegids ’n alternatiewe stelwyse waarmee die formele verantwoordelikheid van die dosent waarskynlik duideliker aan die lesers weergegee sou kon word: *Dit is jou plig om enige probleme met die werk, of dele van die werk wat jy nie verstaan nie, met jou dosent te bespreek. Onthou, dit is jou dosent se plig om jou akademies te begelei.* Hoewel hierdie frase ook kleuradjunkte bevat, kom dit voor in die vorm van beperkingskwalifiseerders, wat volgens Ponelis (1985:297) kan bydra tot die voorspelbaarheidsfaktor. Dus is dit gepas in die akademiese konteks. In die voorgestelde sin kom kleuradjunkte ook voor ten einde die gedagtes van die skrywer te versterk, waar dit in die eerste sin van die studiegids slegs gebruik word as versagting.

Ander voorbeelde uit **Studiegids 1** van die skrywer se pogings om die lesers in ag te neem, te motiveer om ’n sukses van die studie te maak, of om aktief aan die leeraktiwiteite deel te neem, sluit die volgende in:

- Raadpleeg asseblief die jaarboek in dié verband. (p. iv): die gebruik van die direktief asseblief toon dat die skrywer ’n hoflike sowel as vriendelike beroep doen op die lesers en hulle daarvan wil oortuig dat dit belangrik is om die jaarboek te raadpleeg.
- Om jou te help om deur die module te werk is ’n diktaat spesiaal ontwikkel en saamgestel, en jy moet daardeur werk. (p. v): die leser word hier betrek as die persoon waarvoor spesiaal voorsiening gemaak is in die vorm van hulpmiddels. Die woord moet dui ’n bevelsin aan, wat versag kon word deur die gelyktydige voorkoms van die kleuradjunk asseblief.
- Dan sal jy mooi kan sien wat in elke kontakssessie gedoen sal word [...] (p. v): myns insiens is dit ’n voorbeeld van oorvriendelikheid teenoor die leser, en dit wil voorkom asof die leser hier as ’n kind aangespreek word.

Die voorgaande kan as voorbeelde beskou word waar die skrywer van **Studiegids 1** gebruik maak van verskillende leksikale keuses om die sinskleur van die teks te verander. Volgens Ponelis (1985:390) het die sinskleur te doen met die situasie waarbinne die sin gebruik word, en dit laat die houding van die skrywer jeens die lesers duidelik blyk. Hoewel die gebruik van hierdie woorde dus bydra tot die vestiging van ’n spesifieke skrywer-leser-verhouding, kan dit problematies wees omdat dit afwyk van die saaklike styl wat in akademiese tekste voorgehou behoort te word.

- **Motiveringselemente**

In **Studiegids 3** poog die skrywer om by wyse van die hoë stylregister en formele skryfstyl lesers aan te moedig om “beter” akademici te word as wat hulle waarskynlik op die oomblik is. In die module-inligtingsgedeelte van die teks motiveer die skrywer lesers om hulleself te mobiliseer as goeie leerders. Dit word veral op bladsye vi en vii gedoen, wanneer die lesers aangemoedig word om die verpligte modules LEER 111 en RINL 111 te neem. LEER 111 lig hoofsaaklik leerders in omtrent studiemetodes, navorsingsmetodes en die skryf van verslae en referate, terwyl RINL 111 leerders toerus met basiese rekenaarvaardighede.

Soos wat die geval is met **Studiegids 2**, beskryf die skrywer van **Studiegids 3** die module ook metafories as ’n reis (Ons heet u welkom by hierdie Geskiedenismodule en hoop dat u ’n genotvolle rit met ons sal meemaak gedurende hierdie **geskiedkundige toer**, p. v). Die vakgebied Geskiedenis word voorts beskryf as interessant, opwindend en prettig na aanleiding van die beklemtoonde woorde in die volgende uittreksel: Geskiedenis word beoefen en bestudeer, onder andere ook vir die **plesier** wat dit verskaf. Diegene wat hulle besig hou met Geskiedenis **kan met toeriste wat interessante plekke besoek, vergelyk word**. Aan die hand van biografiese verslaggewing van **uitmuntende persone, dramatiese verslae van belangrike gebeurtenisse en kleurrike verhale van die verlede** kan ons deel hê aan die ervarings van die persone wat daardie tyd geleef het (p. v). Selfs leerders wat hierdie module neem as ’n sogenaamde stopvak, en wat waarskynlik nie soveel daarin belangstel soos leerders wat dit as ’n hoofvak neem nie, word ook aangemoedig deur ’n selfversekerde en optimistiese skrywer wat entoesiasies is oor die vakgebied: Indien u dalk meen dat u nie werklik in Geskiedenis belangstel nie en u “gedwing” is om hierdie module te neem, **sal u gou uitvind hoe interessant die vak is** (p. vii). Met hierdie laaste frase is die skrywer egter so selfversekerd van die interessantheid van die betrokke module, dat hy die onus op homself plaas om die module vir elke leser interessant te maak en voortdurend hulle aandag te behou.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik te wees dat die skrywer werklik lesers wil voorsien van ’n goed geformuleerde studiegids wat aan die vereistes van ’n akademiese teks voldoen (vgl. Afdeling 2.3.2.4). Die skrywer poog om op verskeie wyses lesers te motiveer om die module te geniet, maar doen dit nie op ’n neerbuigende manier nie. ’n Mens sou egter kon redeneer dat die skrywer van bepaalde aannames uitgaan betreffende die waardevolheid van die vakgebied, as die vele beskrywende woordkeuses in ag geneem word, en dat hy die lesers tot dieselfde oortuiging wil oorhaal. Bevele word telkens versag en daarom kom die modale hulpwerkwoord moet selde voor (bv. Dit word oor die algemeen van studente [...] **verwag om** gereeld klasse by te woon, p. vi; In die algemeen word **aanbeveel dat** [...], p. vi; Hierdie gids bevat [...] opdragte en oefeninge **wat u in besonder kan help** in u studie [...], p. vi; Studente **word sterk aangeraai om** [...], p. vii). In teenstelling met dit wat in die vorige paragraaf oor die skrywer se entoesiasme oor die

vakgebied gesê is, berus die onus dus nou op die lesers om deel te neem, maar dit word implisiet oorgedra in die teks; asof die lesers 'n keuse gebied word. Deur die gebruik van (effens implisiete) direkteive, versoek die skrywer lesers om met dieselfde entoesiasme as die skrywer self aan die module deel te neem (Hyland, 2002b:216, 217).

- **Dubbelsinnighede met betrekking tot die rol van die skrywer/lesers**

In **Studiegids 8** word die rol van die skrywer as dosent teenoor lesers as leerders dubbelsinnig gestel aan die einde van die openingsparagraaf: U moet altyd goed voorbereid wees wanneer u klasse bywoon. Om hierdie module te bemeester is nie alleen die verantwoordelikheid van die dosent nie, maar veral u eie. Daarom moet beide die dosent en die student die kontakssessies goed voorbereid bywoon (p. vi). Op grond van hierdie aanhaling kan gevra word of die skrywer (dosent) reeds die module bemeester het al dan nie (dit klink hier asof die skrywer die module nog moet bemeester), en tot watter mate dit die skrywer se verantwoordelikheid is om te verseker dat lesers die module suksesvol voltooi. Die voorskriftelikheid wat in hierdie frase voorkom, tesame met die verwysing na die skrywer in die derdepersoon, kan lesers verder laat wonder of die skrywer van die gids werklik die dosent ook is, en of die dosent dalk eerder 'n ander individu binne die vakgroep Bedryfsosiologie is. (Hierdie moontlikheid bestaan in alle studiegidsse, maar vir die doel van die huidige studie word aangeneem dat die skrywers van al die geanaliseerde studiegidsse wel die dosente ook is.) Hierdie aanhaling kan problematies wees, aangesien dit lesers onder 'n wanindruk kan bring dat die skrywer verantwoordelik is vir hulle akademiese vooruitgang, en nie hulleself nie.

Afgesien van die bogenoemde, vestig die skrywer van **Studiegids 8** 'n gemaklike en redelik persoonlike verhouding met die lesers. In die paragraaf getiteld Beweegrede (p. vi) maak die skrywer egter van baie vakgerigte vrae en woordeskat gebruik. Vraagstelling kan as 'n goeie tegniek beskou word om die lesers aan die vakgebied voor te stel. Dit kan, volgens Thompson (2001:58), beskou word as goeie skryfvaardighede om lesers se vrae en response te antisipeer en in die teks daarop te reageer (by wyse van vraagstelling of andersins), en volgens Harwood (2005:359) kan die teks se interaktiwiteit ook deur die effektiewe implementering van vrae versterk word; veral as dit geformuleer word soos vrae wat moontlik deur potensiële lesers (vgl. Thompson, 2001:58) gestel kan word. Sodanige vrae kan 'n gevoel van betrokkenheid by lesers skep, aangesien die teks die vrae en antwoorde voorsien wat hulle waarskynlik self wil stel of uitvind. Die moontlikheid bestaan egter dat die lesers nie al die vrae wat in hierdie betrokke afdeling van die studiegids gestel word, sal verstaan nie. Dit kan daartoe lei dat die lesers afgeskrik word deur die nuwe woordeskat en inligting (wat onverklaar gelaat word) wat aan hulle voorgehou word, of gestimuleer voel om meer uit te vind omtrent die vakgebied. In laasgenoemde geval sal die lesers waarskynlik besef dat die vrae wat hier eksplisiet gestel word, in die verloop van die module implisiet of eksplisiet beantwoord sal word (vgl. Thompson, 2001:61).

Vanuit die woordkeuse en inhoud in die res van die inleidende gedeelte behoort dit vir lesers duidelik te wees dat die skrywer poog om hulle by alle aspekte van die module te betrek en omgee vir hulle, maar terselfdertyd word die gedagte ook gevestig dat die skrywer die spesialis is van die vakgebied. Daar word dus nie vir 'n oomblik neerbuigend na lesers verwys nie, en hulle word eerder aangespreek as gelykes.

4.2.2 Verwysingsvorme

Volgens Harwood (2005:344) kan voornaamwoorde verskeie funksies in tekste verrig. Dit kan onder meer skrywers van hulp wees om 'n teks te organiseer en lesers help om die argumentasielyn te volg, persoonlike opinies en kennisaannames bloot te lê, eksperimentele prosedure en metodologieë weer te gee, of erkenning of bedankings te fasiliteer. Persoonlike voornaamwoorde, wat in hoofsaak van belang is in hierdie afdeling van die huidige studie, kan ook 'n akademiese skrywer se verhouding met sy lesers en die algehele diskoersgemeenskap in 'n teks blootlê. Deur die korrekte gebruik van persoonlike voornaamwoorde skep die skrywer 'n sekere outeursteenwoordigheid in tekste wat hom vir die lesers sigbaar maak. Deur die skep van hierdie outeursteenwoordigheid en -gesag in 'n teks, bewerkstellig die skrywer 'n spesifieke verhouding tussen homself en die lesers. Hierdie verhouding wat deur die skrywer se gebruik van verskeie verwysingsvorme na beide homself en die lesers in die gekose studiegidse voorkom, word vervolgens geanaliseer en kortliks geïnterpreteer.

- **Persoonlike verwysing na die leser**

Studiegids 1 vertoon relatief min inkonsekwenthede betreffende die verwysingsvorme wat gebruik word. Daar word merendeels na die **leser** verwys as iy (o.m. p. iv) of jou (o.m. p. iv), hoewel daar ook sprake is van frases wat na die leerder verwys as nuwe, jong universiteitstudent (p. iv) of iy (as die leerder) (p. vi). In laasgenoemde geval is (as die leerder) onnodig, aangesien daar reeds rapport gestig is met die leser. Hierdie informele, persoonlike aanspreekvorm kan daartoe bydra dat die leser voel asof hy by die teks betrek word, en is kenmerkend van interaktiewe studiegidse (Hubbard, 2001:237).

In **Studiegids 2** word die **leser** merendeels konsekwent aangespreek as iy of jou. Slegs in die inleidende gedeelte van die gids word inkonsekwent verwys na die leser as iy of jou, sowel as u. Hierdie verwisseling tussen 'n persoonlike en meer formele aanspreekvorm is problematies, aangesien dit steurend kan wees vir die leser en hom kan laat wonder oor hoe hy deur die skrywer beskou word – as 'n leerder of 'n gelyke.

Die leser word in **Studiegids 10** hoofsaaklik persoonlik aangespreek as iy en jou. Daar word in geen geval gebruik gemaak van die formele aanspreekvorm u nie, hoewel daar soms na die leser in die derdepersoon verwys word as leerder[s] of student[e]. In die tweede paragraaf van die inleidende gedeelte, onder die titel

Onderrigbeleid van die Noordwes-Universiteit (p. v), word indirek na die leser verwys as die student. In hierdie spesifieke geval word egter na studente in die algemeen verwys, en nie slegs die leerders wat vir hierdie module ingeskryf is nie. In die daaropvolgende sin word na die leser as hy verwys, maar dit is gepas aangesien hier verwys word na spesifiek leerders van hierdie module. Deur die gebruik van twee verskillende verwysingsvorme behoort dit dus vir die leser duidelik te wees tot watter mate hy by watter verwysingsvorm betrek word al dan nie.

Deur die res van die gids word die leser soms as hy en jou aangespreek, en soms as leerder[s] (Om hierdie rede word **studente** in die gebruik van tegnologiese hulpmiddele in die taalpraktyk onderrig, p. vi) of student[e] (Om tot die eindsemestereksamen toegelaat te word moet **leerders** 'n deelnamepunt vir LAPR 111 hê [...], p. x). Die rede waarom gewissel word tussen hierdie twee sinonieme is onbekend, en dit is ook nie duidelik waarom die lesers in sodanige gevalle in die derdepersoon aangespreek word nie.

- **Formele verwysing na die leser**

Dit is duidelik dat die skrywer van **Studiegids 3** gepoog het om konsekwent na lesers te verwys as u. Hierdie formele verwysingsvorm sluit aan by die hoë stylregister van die studiegids en die skrywer se akademiese benadering tot die teks. Die gebruik van die formele aanspreekvorm is egter nie altyd geslaagd in studiegidsse nie, aangesien dit 'n afstand tussen die skrywer en lesers kan skep. Ander aanspreekvorme kom egter ook in die module-inligtingsgedeelte van die betrokke studiegids voor. In die openingsparagraaf, getiteld Tydskedule (p. v), word aanvanklik neutraal verwys na studente en sommiges. Kort hierna word u (p. v) vir die eerste keer gebruik, en hierdie twee verwysingsvorme word afwisselend tot by die afdeling getiteld Aksiewoorde (p. ix) gebruik om na die lesers te verwys. Soos vroeër genoem (vgl. Afdeling 2.3.2.3 en ook later in hierdie afdeling), is die lys van aksiewoorde 'n gestandaardiseerde gedeelte wat deur die tersiêre instansie opgestel is en wat soms bloot in studiegidsse gekopieer word deur skrywers. In hierdie studiegids het die skrywer voorbeelde wat van toepassing op die vakgebied Geskiedenis is, by elke aksiewoord ingevoeg. Die probleem is egter dat die omskrywing van die aksiewoorde, en selfs die voorbeelde van moontlike vrae wat leerders te wagte kan wees, soms die verwysingsvorm u, en soms hy en jou gebruik om na lesers te verwys (bv. Bespreek iets in **jou** eie woorde, p. x). Hierdie aspek sluit ook aan by 'n volgende kolpunt in hierdie afdeling getiteld "Inkonsekwenthede in terme van verwysing na die leser". In een geval word beide die persoonlike verwysingsvorm (jou) sowel as die formele verwysingsvorm (u) in een kort sin gebruik (**U** moet probeer om die leser van **jou** standpunt te oortuig, p. x).

Hierdie inkonsekwente verwysingsvorme kan verwarring in die hand werk en die leser van die teks en inhoud vervreem. In 'n poging om lesers by die teks te betrek, maak die skrywer in die afdeling getiteld Rasionaal (p. v) gebruik van die inklusiewe voornaamwoord ons as verwysingsvorm. Die afdeling onder

bespreking word ingelui deur 'n aanhaling van Edward Hallett Carr, wat die belang van 'n studie in Geskiedenis beklemtoon. Hierdie aanhaling word saamgevat in die daaropvolgende sin, Almal benut Geskiedenis (p. v). Die woord almal is ook inklusief en betrek dus beide die skrywer en lesers, en kan selfs as 'n generiese verwysing beskou word. In die hieropvolgende sin, Ons gebruik dit op verskillende wyses sodat ons [...] (p. v), word die verwysingsvorm ons egter nou gebruik om almal te beperk tot slegs diegene wat hulle besig hou met Geskiedenis (p. v). Hoewel die voornaamwoord hier eksklusief blyk te wees, is dit egter inklusief, aangesien dit die skrywer sowel as die lesers betrek (beide groepe hou hulleself besig met Geskiedenis). Hubbard (2001:237) toon aan dat die gebruik van hierdie eerstepersoonsvoornaamwoord die teks as leser-georiënteerd kan laat voorkom. Thompson (2001:63) beskou sulke gebruik van inklusiewe voornaamwoorde as 'n tegniek waarop skrywer-leser-interaksie in die teks versterk kan word deurdat die skrywer tegelykertyd 'n sekere posisie of aanname op die leser projekteer en die leser daarby betrek.

Daar is reeds in die voorafgaande gedeelte genoem dat in **Studiegids 4** konsekwent gebruik gemaak word van u as verwysingsvorm na die lesers. Hoewel hierdie 'n meer formele aanspreekvorm is, word die lesers nietemin direk aangespreek en dus by die teks betrek en in der waarheid uitgenooi om aktief deel te neem aan die tekstuele diskoers. 'n Indirekte aanspreekvorm vir lesers sou nie in hierdie studiegids geslaagd wees nie, want tesame met die hoë stylregister en formele styl sou dit lesers totaal van die teks, en waarskynlik ook die module, kon distansieer. Aangesien die lesers ook deur die verloop van die module bekend gestel word aan die taal, styl en register wat in regsdokumente gebruik word, kan u as 'n gepaste verwysingsvorm beskou word.

- **Verwysing na die leser in die derdepersoon**

Daar word soms in **Studiegids 1** na die leser verwys in die derdepersoon. Dit kan in sekere opsigte as motiverend beskou word: hoewel die leser nie direk aangespreek word as die onderwyser (p. iv) of 'n doeltreffende onderwyser (p. v) nie, word sodanige by implikasie met hierdie frases betrek. Dit wil voorkom of die skrywer met hierdie woorde die leser wil inspireer om 'n (goeie) onderwyser te word, of die idee by die leser wil tuisbring dat hy ná suksesvolle voltooiing van die betrokke module reeds in die rigting van 'n gekwalifiseerde opvoeder begin beweeg het.

- **Inkonsekwenthede in terme van verwysing na die leser**

Dit is duidelik waarneembaar in watter gevalle die skrywers van die studiegidse self die teks formuleer en waar gebruik gemaak word van gestandaardiseerde en verpligte formulerings wat deur die tersiêre instansie saamgestel is. Hierdie inligtingstukke word deur die meeste studiegidsskrywers bloot elektronies by die studiegids ingetrek. Waar die leser van **Studiegids 1** byvoorbeeld aanvanklik persoonlik en informeel

aangespreek word (vanaf p. iv), word hy later meer formeel aangespreek as u (vanaf p. vii). Nog later word lesers van die betrokke studiegids onpersoonlik en indirek in die derdepersoon aangespreek as studente en hulle (vanaf p. x). In die lys aksiewerkwoorde (vanaf p. x) word lesers van hierdie studiegids hoegenaamd nie aangespreek nie. Hierdie gedeeltes (in **Studiegids 1** onder die opskrifte Waarskuwing teen plagiaat, Studie-ikone en Aksiewerkwoorde) word, waarskynlik vanweë die gestandaardiseerdheid daarvan, opvallend nie deur skrywers of redigeerders van studiegidsse stilisties aangepas nie. 'n Probleem wat egter hiermee ontstaan is dat die leser, nadat 'n informele verhouding tussen hom en die skrywer geskep is, skielik nie meer op dieselfde wyse aangespreek word nie. Die gebruik van u in plaas van jy en jou, en die latere totale afwesigheid van verwysingsvorme, kan dus die leser van die teks vervreem – nie die gewenste effek wanneer die leser voorgestel word aan die aard, erns en moontlike gevolge van plagiaat nie. As gevolg hiervan word die leser al minder in die betrokke teks betrek of aangespreek. Die skrywer maak eers weer in die laaste paragraaf van die module-inligtingsgedeelte (p. xi) gebruik van persoonlike verwysingsvorme.

Daar bestaan min konsekwentheid in **Studiegids 5** met betrekking tot verwysingsvorme na lesers. Aanvanklik word na hulle verwys as jy of jou (vanaf p. viii), maar in die laaste punt onder die opskrif Werkswyse (p. viii) wat handel oor plagiaat, word verwys na die persoon wat hieraan skuldig is (by implikasie 'n leser) en hier word ook genoem dat sodanige persone hulle self (let op na die foutiewe skryfwyse) blootstel aan dissiplinêre stappe. Hierdie generiese verwysing na die lesers as die persoon skep beslis 'n afstand tussen die skrywer en lesers, en is dus problematies. In die volgende opskrif en die paragrafe daaronder word die leser weer aangespreek as jy en jou. Later word onder die opskrif Evaluering (p. ix) egter na die leser verwys as u. Selfs hier word een verwysingsvorm nie konsekwent gebruik nie, aangesien daar in die tweede punt in die lys onder die subopskrif Klastoetse (p. ix) na die leser verwys word as jy. Op die volgende bladsy, onder die opskrif Module-uitkomst (p. x), word ook na die leser verwys as jy. Hierdie verwisseling tussen die formele verwysingsvorm en die meer persoonlike verwysingsvorm varieer deur die verloop van die hele module-inligtingsgedeelte van die studiegids, hoewel daar redelik konsekwent na die leser in die leereenheid-inligtingsgedeelte verwys word as jy. Lesers word egter nie in hierdie studiegids net as jy, jou of u aangespreek nie. Onder die opskrif Aksiewerkwoorde (p. xi) word in die derdepersoon na lesers verwys: Studente moet weet wat die aksiewoorde beteken en wat van hulle [...] verlang word (p. xi). Hierdie keuse van verwysing is meer gepas as die voorgenoemde generiese verwysing die persoon, maar dit is steeds nie inklusief genoeg vir 'n interaktiewe studiegids nie. Hoewel die grootste deel van die lys van aksiewerkwoorde verder neutraal geformuleer word en daar nie direk na lesers verwys word nie, word u nietemin onder een van die woorde gebruik (Vir u eie doel is dit egter belangrik [...], p. xii).

Die lesers van **Studiegids 9** word telkens aangespreek as jy en jou, maar hierdie aanspreekvorm word nie konsekwent gehandhaaf nie. Onder die titel Voorvereistes (p. v) word byvoorbeeld na die lesers verwys as

Leerdere. Hoewel hierdie aanspreekvorm nie as foutief beskou kan word nie, sou die sin ewe effektief geformuleer kon word soos volg: *As jy nie Natuur- en Skeikunde [...] op skool gehad het nie, word jy sterk aangeraai [...]*. In die voorgestelde geval sou die aanspreekvorm dan konsekwent aangewend word met betrekking tot die res van die inleidende gedeelte van die studiegids. Gevalle in **Studiegids 9** waar na die lesers as u verwys word, kom voor onder die titels Waarskuwing teen plagiaat (p. viii), Aksiewoorde (p. viii e.v.) en Studie-ikone (p. x e.v.). Hoewel daar in gedagte gehou behoort te word dat hierdie afdelings gestandaardiseerde gedeeltes is wat deur die meeste studiegidsskrywers bloot elektronies in hulle gidse ingetrek word, kom daar heelwat inkonsekwenthede in terme van verwysingsvorme voor in die afdeling getiteld Aksiewoorde. In die bespreking van sommige aksiewoorde, maak die skrywer gebruik van jy en jou (p. ix) om na die lesers te verwys, waar hy in ander gevalle na die lesers verwys as u (p. x). Ons (p. ix) word ook in een geval gebruik in die lys van aksiewoorde, maar binne die konteks van die sin waarin hierdie verwysingsvorm voorkom, sou die bepaalde lidwoord *die* waarskynlik meer gepas wees: *Lys die planete in die sonnestelsel*.

In teenstelling met die voorgaande, is **Studiegids 4** 'n voorbeeld waar verwysings na die lesers in alle afdelings van die module-inligtingsgedeelte, hetsy gestandaardiseerd of deur die skrywer geskep, konsekwent verander is na u.

- **Verwysing na die skrywer in die derdepersoon**

Die skrywer van **Studiegids 1** verwys konsekwent na homself as die dosent[e] (p. iv, vi), slegs dosente (p. xi), jou dosent (p. iv), ons as dosente (p. iv) of ons (p. iv, vi). Hoewel 'n mate van variasie voorkom, is geeneen van die verwysingsvorme onvanpas binne die sinskonteks waarin dit gebruik word nie, en verwysing in die derdepersoon het geen wesenlike invloed op die betrekking of vervreemding van die leser nie. 'n Moontlike rede vir die gebruik van die meervoudsvorm (dosente) teenoor die enkelvoudsvorm (dosent) is dat die betrokke module deur verskeie dosente aan verskillende kampusse gedoseer word, maar dat elke leser met slegs een van hierdie dosente bekend mag wees. Dit wil voorkom of die skrywer na alle potensiële dosente van die module in die studiegids verwys, en as gevolg van die onbepaaldheid van wie 'n spesifieke leser se dosent is, is gebruik gemaak van neutrale terme en meervoudsvorme wat nie gender-spesifiek is nie. Dit wil ook voorkom of die skrywer gepoog het om deurentyd in gedagte te hou dat hierdie gids beskikbaar is vir verskeie kampusse se gebruik. Slegs een probleem kom in terme hiermee voor, waar verwys word na die plek waar werkopdragte ingehandig behoort te word (by mev. "Z" by kantoor "G000" in die "XXX"-gebou,¹⁹ p. vi). Hierdie verwysing kan vir lesers aan die kampusse waar hierdie inligting nie geld

¹⁹ Die identiteit van die persoon in die betrokke studiegids word nie vermeld nie, ter beskerming van haar identiteit. Alle ander geografiese inligting word ook as vertroulik beskou.

nie, verwarrend wees aangesien die betrokke kantoor en gebou slegs op die een van die kampusse voorkom.

In **Studiegids 6** word ook hoofsaaklik na die skrywer verwys as jou dosent (p. v), hoewel dit nie konsekwent toegepas word nie. Verskeie probleme word hierdeur veroorsaak. Een probleem is dat verwarring by lesers geskep word wanneer daar na slegs een dosent in die gids verwys word as dosente (p. v). Hierdie probleem kom ook later in die studiegids voor wanneer na die skrywer of dosent (enkelvoud) verwys word as ons (p. x). Ter verduideliking van die probleem wat geskep word: Deur die verloop van die studiegids word dit duidelik gestel dat daar slegs een dosent vir hierdie module verantwoordelik sal wees; tog word daar in die meervoudsvorm na hierdie persoon verwys. Dit kan die leser verwar en 'n negatiewe impak op die kommunikasieproses hê. Voorts is die gebruik van die dosent in plaas van jou dosent ook steurend.

Die verwysingsvorm na die skrywer as die dosent kom ook in **Studiegids 10** voor. 'n Moontlike rede vir sodanige verwysing in hierdie studiegids is dat die skrywer nie noodwendig die dosent sal wees wat hierdie betrokke module aanbied nie. Die paragraaf getiteld Doserende personeel (p. vi), toon aan dat drie verskillende dosente betrokke is by die vakgroep Taalpraktyk, en die moontlikheid bestaan dat een of meer van hierdie dosente hierdie spesifieke module, of gedeeltes daarvan, sal aanbied.

In die paragrafe wat onder die titel, Beoordelingskale wat in taalpraktyk gebruik word (p. xi) in **Studiegids 10** verskyn, kom die verwysingsvorm na die skrywer as ons telkens voor. Waar die verwysingsvorm ons in sommige ander studiegidsse problematies was (vgl. o.m. **Studiegids 2**), word dit hier korrek gebruik: die skrywer het immers reeds in 'n vorige afdeling van die inleidende gedeelte melding gemaak van die verskillende dosente wat die module moontlik gaan aanbied, en dus is die inklusiwiteit van hierdie verwysingsvorm reeds bepaal. Ons word verder ook binne hierdie konteks teenoor studente geplaas (Ons gebruik daarom 'n uitkomsgebaseerde merksisteem, eerder as die konvensionele sisteem waar studente punte verloor vir elke verkeerde antwoord; p. xi). Dit behoort dus vir die lesers duidelik te wees dat hulle nie by hierdie verwysingsvorm betrek word nie, maar juis teenoor dit staan – die lesers gaan uit die aard van die saak nie hulle eie werk nasien nie, maar die dosente gaan dit wel doen.

- **Verwysing na die skrywer by wyse van agentlose passiewe**²⁰

Deur die verloop van **Studiegids 4** verwys die skrywer slegs een keer indirek na homself as die fasiliteerder (p. vi). Weens die effektiewe gebruik van die agentlose passief (vgl. Du Toit & Smith-Müller, 2003:86), word verwysing na die skrywer uitgesluit (bv. Aandag is daaraan geskenk om 'n interaktiewe studiegids op te stel

²⁰ Die term “agentlose passief” word deur Du Toit en Smith-Müller (2003) gebruik, terwyl die wisselvorm “agenslose passief” deur Ponelis (1985) gebruik word.

wat u leer op 'n interaktiewe manier sal begelei en ook, so word gehoop, u belangstelling sal prikkel, p. v; Daar word voorgestel dat u die volgende doen wanneer u HRER 141 bestudeer [...], p. v; ens.). Die impak hiervan is dat sosiale afstand tussen die skrywer en die lesers van die studiegids geskep word, en aldus Reed (2001:57) kan die gebruik van agentlose passiewe vir onervare lesers problematies wees in terme van die betekenisvormingsproses van die teksinhoud. Die klem word by implikasie weg van die skrywer, na die leerhandelinge en die lesers verskuif.

- **Inkonsekwentheid in terme van verwysing na die skrywer**

Die skrywer van **Studiegids 2** verwys op velerlei wyses na homself. In die openingsparagraaf verwys hy byvoorbeeld na homself as ons (p. ii); moontlik sluit dit verskeie dosente en skrywers binne die vakgroep Sosiologie in (vergelyk ook die gebruik van hierdie voornaamwoord in die inleidende gedeelte van **Studiegids 3**). In paragraaf drie op dieselfde bladsy, wat die oorhoofse module-uitkoms omvat, word weer gebruik gemaak van ons, hoewel die skrywer hier duidelik verwys na homself en/of verskeie ander akademië betrokke by die vakgroep Sosiologie, sowel as die lesers. Indien ons konsekwent gebruik word om na die skrywer van die studiegids sowel as akademië binne die vakgroep te verwys, sou dit effektief wees. Dit sou vir die leser in so 'n geval duidelik wees na wie hierdie woord verwys, en hy sal ook waarskynlik beseft dat hy nie hierby ingesluit word nie. Dus sal die rolverwantskap duidelik aangetoon word as eksklusief die skrywer (wat deel vorm van ons as akademië) en nie inklusief die leser nie (wat teenoor hierdie ons staan as die leerder binne 'n betrokke vakgebied). Die inkonsekwente gebruik van ons binne hierdie konteks, en die vraag of die woord inklusief of eksklusief beoog word (Ponelis, 1985:66), is egter verwarrend. Die vraag kan ontstaan na wie werklik verwys word. Ten spyte daarvan dat die skrywer poog om die lesers by die studiegids te betrek, kan die verkeerde of inkonsekwente gebruik van ons as verwysingsvorm die lesers van die teks vervreem en sodoende die kommunikasieproses benadeel. Die skrywer kan ook hierdeur 'n verkeerde voorbeeld van akademiese tekste vir die lesers skep, en soos reeds vroeër vermeld (vgl. Hoofstuk 1), is onervare lesers wat graag wil ontwikkel, vatbaar om hierdie foutiewe voorbeelde in hulle eie akademiese skryfwerk te herhaal.

Die skrywer van **Studiegids 2** verwys in die volgende paragraaf, kort nadat ons as verwysingsvorm gebruik is, na homself as ek (p. ii). Die gebruik van hierdie verwysingsvorm kan bydra tot 'n meer persoonlike styl. Hoewel dit tradisioneel nie as akademies aanvaarbaar beskou is vir 'n skrywer om as sodanig na homself te verwys nie, is dit deur Scott-Van Wyk (2008) aan Skrywer meegedeel dat hierdie vorm van verwysing in kursusse wat vir nuwe dosente of studiegidskrywers aangebied word, in interaktiewe studiegids aangemoedig word. Maar in hierdie studiegids is die gebruik van ek problematies, bloot omdat die skrywer pas gebruik gemaak het van ons as verwysingsvorm. Hierdie probleem met inkonsekwente verwysingsvorme na die skrywer word selfs nog verder gekompliseer wanneer hy kort hierna na homself

verwys as Mnr. "X"²¹ (p. ii). Tesame met die gebruik van u as verwysingsvorm na die lesers, neem die inleidende gedeelte van die studiegids skielik 'n baie formele styl aan. Die woordkeuse in en konstruksie van hierdie betrokke sin vorm ook deel van 'n hoë stylregister.

In die hieropvolgende paragrafe word 'n redelike neutrale styl gehandhaaf en die skrywer van **Studiegids 2** verwys nie na homself in enige van die volgende drie paragrafe nie. In die vierde paragraaf verwys die skrywer egter weer na homself as ons (p. iii), waarby ander akademici betrokke by die vakgroep dus moontlik ingesluit word. Die betekenis van die woord fasiliteerder (p. iv) binne die konteks van die studiegids is baie onduidelik en dubbelsinnig. Dit kan byvoorbeeld na die dosent self verwys wat as fasiliteerder optree tydens groepbesprekings, of na senior studente wat fasiliteringsklasse vir eerstejaarleerders aanbied as deel van die tersiêre instansie se akademiese ondersteuning aan hierdie leerders.

Dit wil dus voorkom of die skrywer van hierdie studiegids aanvanklik in die algemeen na homself (en ander akademici) verwys as ons (redelik neutraal), daarna word ek ('n meer persoonlike verwysingsvorm) gebruik, en daarna Mnr. "X" en waarskynlik ook die fasiliteerder (wat onpersoonlik is). Die inkonsekwente gebruik van die verwysingsvorme skep verwarring in terme van die skrywer se verhouding met lesers en in sommige gevalle is dit selfs onduidelik na wie die skrywer werklik verwys.

In die inleidende gedeelte van **Studiegids 5** is dit onduidelik wat die rol van die skrywer of dosent in die module is. Die titel, Jou dosent (p. v), toon aan dat 'n dosent wel by die module betrokke is, maar deur die verloop van die inleidende gedeelte van die gids is verder slegs sprake van die groepleier (vanaf p. viii). Aanvanklik was dit vir Skrywer self onduidelik of daar 'n verskil bestaan tussen die dosent en die groepleier; waarskynlik sal die lesers dieselfde vraag in hierdie verband stel (vergelyk 'n soortgelyke situasie met die benaming fasiliteerder wat in die analise van **Studiegids 2** hierbo). Eers wanneer die benaming groepleier vir die derde keer voorkom, word uitklaring hieroor gegee ('n groepleier (senior student), p. viii). Hierdie verduideliking van wie die groepleier is, sou veel meer gepas wees waar die benaming die eerste keer in die studiegids voorkom en dit sou onnodige verwarring uitskakel.

- **Afwesigheid van 'n verwysingsvorm na die skrywer**

In die inleidende gedeelte van **Studiegids 9** verwys die skrywer hoegenaamd nie na homself nie. Sinne word hoofsaaklik in die vorm van agentlose passiewe geformuleer. Die moontlikheid bestaan dat die skrywer nie homself persoonlik in die studiegids wou betrek nie. Hierdeur wil hy waarskynlik die lesers van 'n voorbeeld voorsien van hoe 'n tradisioneel aanvaarbare akademiese teks geformuleer behoort te word in terme van verwysing na die skrywer daarvan.

²¹ Die skrywer van die betrokke studiegids se naam word nie vermeld nie, ter beskerming van sy identiteit.

In **Studiegids 7** kom bykans dieselfde afwesigheid van 'n verwysing na 'n skrywer voor, wanneer slegs eenmalig verwys word na die skrywer onder die opskrif Erkenning (p. iv). Hierdie verwysing word in die derdepersoon gemaak, en die leser word nie werklik hierdeur by die teks betrek of uitgesluit nie; dit hou in der waarheid geen relevansie vir die leser in nie, behalwe om as voorbeeld te dien dat erkenning aan instansies verleen moet word vir die gebruik van hulle leermateriaal: Die outeur wil haar opregte waardering uitspreek teenoor Butterworths vir die toestemming verleen om die verskillende definisies, voorbeelde en vrae te mag gebruik (p. iv).

4.2.3 Die rol van leestekens

In **Studiegids 1** word die uitroepteken oordadig gebruik in die inleidende gedeelte van die studiegids. As gevolg van die oorheersende emotiewe waarde wat hierdie leesteken tot 'n teks kan toevoeg, word dit nie algemeen in akademiese of formele tekste gebruik nie. Volgens Du Toit en Smith-Müller (2003:125) kan 'n uitroepteken in tekste gebruik word in 'n poging om die teks te verlewendig, maar daar word ook genoem dat die oordadige gebruik van emotiewe leestekens kan lei tot 'n onvanpaste toon, asook die erns, diepgang, outoriteit en/of wetenskaplikheid van die teks ondergrawe. In die betrokke studiegids word die uitroepteken merendeels in die verwelkomingsdeel gebruik. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die skrywer deur die gebruik van die uitroepteken sy eie entoesiasme teenoor die vak en die nuwe leerder wil toon. Volgens Carstens (2006:272) kan die oordrewe gebruik van die uitroepteken die leser irriteer en dus ondoeltreffende kommunikasie tot gevolg hê, omdat dit die leser meer vervreem as wat dit hom by die teks betrek.

Waar die uitroepteken 'n volgende keer gebruik word, is dit steurend (Die belangrikheid van klasbywoning kan nie genoeg benadruk word nie!, p. vi). Die leesteken is in hierdie geval onnodig ('n punt sou hier 'n veel beter keuse gewees het) en weens die sterk emotiewe affek wat 'n uitroepteken impliseer (vgl. Ponelis, 1985:382), is dit ook onvanpas in hierdie konteks. Verder kan die sin waarbinne die leesteken voorkom, beskou word as 'n stelsin met versterking eerder as 'n uitroepsin (vgl. Ponelis, 1985:376 e.v.).

4.3 Tekstuele metafunksie

Volgens Carstens (1997:103) behoort daar tydens 'n ontleding van die tekstuele metafunksie van taal gefokus te word op die wyse waarop taal (dus woorde) as middel tot tekstualiteit aangewend word. In die hieropvolgende bespreking word voorts gefokus op verskeie vorme van leksikale kohesie en konjunksiemerkers in die betrokke studiegidse. Volgens Hyland (1998:442) speel verbandsmerkers, merkers van teksorganisasie, endo- en eksoforiese merkers en kodeverklarings ("code glosses") veral 'n belangrike rol as konjunksiemerkers.

4.3.1 Teksorganisasie op makrovlak

Soos in Afdeling 3.4.2.1 bespreek, word die gekose studiegids afsonderlik in hierdie afdeling geanaliseer en geïnterpreteer op grond van leksikale kohesiemiddele wat op die makrotekstuele vlak voorkom.

4.3.1.1 Studiegids 1: Opvoedkunde

Die skrywer van hierdie studiegids het sorgvuldig te werk gegaan om die module-uitkomst (p. v) leksikaal te verbind met die verskillende leereenhede. Drie module-uitkomst word in die inleidende deel van die gids geïdentifiseer en elk hiervan word in 'n afsonderlike Leereenheid uitgebrei en verder bespreek.

Herhaling van dieselfde leksikale item kom voor in Module-uitkoms 1 sowel as die uitgebreide uitkomst van Leereenheid 1. Woorde wat herhaal word, kan beskou word as die primêre fokus van die leereenheid. In Leereenheid 1 is dit duidelik dat die klem op Filosofie is, en in Module-uitkoms 3 en Leereenheid 3 verklap die repeterende gebruik van die woord ei dat die fokus hier sal wees op die leser se persoonlike lewensfilosofie.

In Module-uitkoms 1 en Leereenheid 1 word ook sterk gesteun op **afleidings en samestellings** om verbande te vestig. Filosofie van Opvoeding (soos in Module-uitkoms 1 gebruik) hou duidelik verband met die afgeleide vorm, Filosofie van die Opvoedkunde (soos in Leereenheid 1 se titel gebruik). Soos later aangetoon word (vgl. Afdeling 4.3.1.3), bestaan 'n probleem met hierdie woorde, aangesien dit vir die leser onduidelik kan wees of dit na dieselfde of twee verskillende konsepte verwys.

Geen vorm van leksikale herhaling of herhaling van afleidingswoorde kom in Module-uitkoms 2 en Leereenheid 2 voor nie en **super- en subordinate** kom ook nie voor nie.

By wyse van **sinonimie** word Fundamentele konsepte (Leereenheid 2 se titel), begrippe, idees, temas, beginsels en reëls (Module-uitkoms 2) met mekaar verbind. Hierdie vorm van leksikale kohesie word dus effektief ingespan en dit het ten doel om die fokus van die betrokke leereenheid te rig, en om die leereenheid in verband te bring met die betrokke module-uitkoms.

In teenstelling hiermee word in Module-uitkoms 2 en Leereenheid 2 oneffektief gebruik gemaak van **kontrasterende elemente**. Die gebruik van die woorde in Suid-Afrika (Module-uitkoms 2) teenoor in die Filosofie van die Opvoedkunde (Leereenheid 2 se titel) is myns insiens problematies, aangesien dit dui op twee totaal afsonderlike omgewings. Hoewel die terrein van die Opvoedkunde in hierdie verband binne die Suid-Afrikaanse omgewing sal wees, wil dit voorkom of die skrywer tydens die formulering van die module-

uitkoms 'n heelwat breër omgewing as bloot net die Opvoedkunde in gedagte gehad het. 'n Moontlike oplossing vir hierdie probleem is die invoeg van afleidingswoorde of repeterende elemente, byvoorbeeld die verandering van in Suid-Afrika in die module-uitkoms na *in die Suid-Afrikaanse Opvoedkunde* of die verandering van die leereenheid se titel na *Fundamentele konsepte in die Filosofie van die Opvoedkunde in Suid-Afrika*.

Afgesien van herhaling van dieselfde leksikale item, word in Module-uitkoms 3 en Leereenheid 3 by wyse van **super- en subordinate** ook leksikale kohesie geskep. Waardes en oortuigings, sowel as morele en geestelike kwessies en dilemmas (Module-uitkoms 3) kan in hierdie verband beskou word as subordinate van Lewensfilosofie (Leereenheid 3). Liu (2000:28) verduidelik dat die gebruik van super- en subordinate beskou kan word as minder bekende vakspesifieke terminologie, en dat hierdie vorm van leksikale kohesie 'n leser se woordeskat of begrip van moeilike konsepte kan uitbrei.

Kontras, wat in Module-uitkoms 3 en Leereenheid 3 voorkom, kan soos in die vorige geval van kontras, problematies van aard wees aangesien die skrywer in die module-uitkoms verwys na die leser as jou, terwyl hy in die leereenheid na die leser verwys word as my. Weens die herhalende gebruik van jou deur die verloop van die grootste deel van die studiegids, sou lesers die gebruik van my in die titel van Leereenheid 3 kon bevraagteken, en wonder of die skrywer na homself of na die leser verwys. Hoewel hierdie aspek betrekking het op verwysingsvorme en dus aansluit by die vorige afdeling van hierdie hoofstuk, bestaan die moontlikheid van verwarring ook op leksikale vlak, aangesien inkonsekwentheid tussen die inhoud en die titel voorkom.

4.3.1.2 Studiegids 2: Sosiologie

In hierdie studiegids word gebruik gemaak van agt module-uitkomst, 'n moduleplan en verdeling van hierdie module-uitkomst en -plan in afsonderlike leereenhede om die module-inhoud te rig. Vanuit 'n tekslinguistiese oogpunt, en met betrekking tot leksikale kohesie, is die volgende aspekte van belang in terme van die teksorganisasie op makrovlak: agt module-uitkomst is hergeformuleer tot sewe leereenhede, wat elk 'n afsonderlike tema binne die vakgebied Sosiologie dek. Die verdeling en oorhoofse temas word in die moduleplan uiteengesit. Slegs die laaste uitkomst, [om] effektief in groepe te kan funksioneer met medestudente (p. vii), word nie as 'n leereenheid hergeformuleer nie. Die funksionaliteit en evalueerbaarheid hiervan is ook onduidelik; veral in groot klasse waar leerders nie persoonlike aandag van die dosent kan ontvang nie en waar interaksie tussen leerders en dosente, of leerders en leerders, soms onmoontlik is.

Leksikale kohesie op makrovlak word hoofsaaklik deur **leksikale herhaling** en **sinonimie** geskep. Die fokus van al die leereenhede word by wyse van leksikale herhaling van dieselfde woord meestal in die

module-uitkomst en moduleplan herhaal, en in sommige gevalle word gebruik gemaak van naby-sinonieme. Die volgende tabel toon repeterende woorde en sinonimie in die module-uitkomst, moduleplan en titels van leereenhede aan (woorde wat repeteer verskyn in vetdruk, terwyl woorde wat sinonimies verwant is in skuinsdruk verskyn):

Tabel 11: Leksikale herhaling en sinonimie op makrovlak in Studiegids 2

Module-uitkoms	Moduleplan	Titel van leereenheid
[om] jou kennis en insig van die aard en oorsprong van sosiologie, sowel as die waarde en belangrikheid daarvan om die sosiologiese perspektief van 'n globale perspektief te kan demonstreer	Die sosiologiese perspektief	Sosiologiese verbeelding
[om] Die drie belangrikste teoretiese perspektiewe in sosiologie te kan verduidelik en toe te pas	Teoretiese perspektiewe	Teoretiese perspektiewe
[om] jou kennis en insig van die konsep kultuur en die onderliggende beginsels te kan demonstreer	Kultuur	Kultuur
[om] Die proses van sosialisering te kan verduidelik, sowel as die verskillende kwessies wat daarmee verband hou	Sosialisering	Sosialisering
[om] Te kan verduidelik <i>hoe die werklikheid gevorm word deur mense wat in sosiale interaksie met mekaar is</i>	Sosiale interaksie en die <i>sosiale konstruksie van die werklikheid</i>	Sosiale interaksie en die <i>sosiale konstruksie van die werklikheid</i>
[om] Afwyking, konformering, sosiale beheer , en die verskillende teoretiese perspektiewe op hierdie kwessies te kan bespreek	Afwyking, konformering en sosiale beheer	Afwyking, konformering en sosiale beheer
[om] Geloof uit 'n sosiologiese perspektief te kan verstaan en 'n kritiese analise gee van hierdie sosiologiese perspektiewe	Geloof	<i>Godsdiens</i>

Op makrovlak wil dit voorkom of **sinonimie** nie effektief aangewend is nie. Perspektief (p. vii), wat sinonimies verbind word met verbeelding (p. 9), kan problematies wees aangesien lesers 'n nie-akademiese of nie-filosofiese konnotasie aan die laasgenoemde leksikale item kan heg. Volgens Stotsky (1983:442) kan herhaling van dieselfde leksikale item baie voordelig wees; veral as die woord onbekend is aan die lesers en die belang daarvan beklemtoon behoort te word. Myns insiens behoort hierdie sogenaamde belangrike nuwe woord aanvanklik beklemtoon te word deur leksikale herhaling en eers later, wanneer die woord self en die betekenis daarvan duidelik gevestig is, deur sinonimie en ander vorme van leksikale kohesie. Die laaste twee voorbeelde van sinonimie in hierdie verband, naamlik die gebruik van hoe die werklikheid gevorm word (p. vii) teenoor sosiale konstruksie van die werklikheid (p. vii en 35) en geloof (p. viii) teenoor godsdiens (p. 47), kan eerder aanvullend tot mekaar beskou word as problematies. In die eerste van hierdie twee voorbeelde word sinonimie aangewend, en die woord konstruksie word deur middel van leksikale kohesie aan die lesers vereenvoudig en verduidelik. In die tweede van hierdie voorbeelde word die begrip geloof (wat bykans enigiets kan aantoon waarin 'n mens kan glo of waarop 'n mens kan vertrou) verfyn tot spesifiek godsdiens (wat meer te doen het met verskillende wêreldgelowe soos byvoorbeeld Christenskap en die filosofie daarvan).

'n Ander opvallende voorbeeld van **sinonimie** op makrovlak is die gebruik van die woord Leergedeelte (p. vii) in die moduleplan, teenoor Leereenhede (p. 9 e.v.) in die akademiese deel van die studiegids. Hoewel

dit nie wesenlike betekenisprobleme tot gevolg het nie, is die funksie daarvan onduidelik. Volgens Van der Merwe en Scott (2006:25) is daar veronderstel om 'n vlakverskil tussen die twee terme te wees, waar 'n leergedeelte 'n kleiner deel van 'n breë leereenheid uitmaak. In hierdie studiegids word dit egter nie as sodanig gebruik nie. Dit mag wees dat die skrywer self nie bewus is van hierdie vorm van sinonimie of die vlakverskil nie, en dat dit nie intensioneel was nie.

4.3.1.3 Studiegids 3: Geskiedenis

Die skrywer noem onder die titel Moduleplan (p. vi) die drie leereenhede waaruit die studiegids bestaan, en noem ook die verskeie leergedeeltes wat by elk hiervan ingebou is. Volgens die module-uitkomst (p. xii) is daar ook drie oorhoofse uitkomst wat na voltooiing van die module bereik behoort te word. Die verhouding tussen die moduleplan, module-uitkomst en die titels van die verskillende leereenhede kan soos volg vanuit 'n tekslinguistiese oogpunt beskou word:

Wat **leksikale herhaling** betref, word die benarnings van die verskillende leereenhede in die moduleplan (p. vi, vii) net so herhaal in die titels van die leereenhede self (p. 13, 26, 40).

Verbande wat tussen die moduleplan en leereenhede, en die module-uitkomst bestaan, is egter nie so eenvoudig nie. In die volgende tabel word die verhouding tussen die moduleplan en leereenhede met die module-uitkomst uiteengesit, en daarna verduidelik:

Tabel 12: Leksikale kohesiemiddele op makrovlak in Studiegids 3

Moduleplan en titels van leereenhede	Module-uitkoms
1 Europa ^a en die Europese kolonies ^a van ongeveer 1650 ^{b,e} tot aan die einde van die agtiende eeu ^e	1 [... moet u in staat wees om] U kennis en insig van die vernaamste aspekte van internasionale ^a samelewingsontwikkeling vanaf die sewentiende ^{b,e} tot die negentiende eeu ^{c,d,e} , met besondere klem op die proses van politieke, ekonomiese en sosiale ontwikkeling van die Westerse beskawing en van belangrike kulture in Asië ^a , te demonstreer
2 Die Westerse wêreld ^a in die negentiende eeu ^{c,e}	2 [... moet u in staat wees om] effektief in groepe te funksioneer
3 Asië ^a en Afrika ^a van ongeveer 1650 ^{b,e} tot 1900 ^{d,e}	3 [... moet u in staat wees om] die kennis en insig wat u verwerf het sinvol te integreer met u lewensbeskoulike opvattinge

In Tabel 12 kan gesien word dat verskeie leksikale kohesiemiddele gebruik word om verbande tussen die eerste module-uitkoms en die moduleplan of verskillende leereenhede se titels te skep. Die verskillende leksikale kohesiemiddele van belang sal vervolgens bespreek word:²²

- a Die **superordinaat** internasionale word gebruik om 'n verband te skep met die ongeordende lys van verskillende kontinente, naamlik Europa, Asië en Afrika. Europese kolonies en Westerse wêreld kan ook hieraan gekoppel word (**afleidings**). Waar die superordinaat in die module-uitkoms voorkom, word verskeie leereenhede betrek, en sodoende maak die skrywer hierdie een spesifieke module-uitkoms van toepassing op al die leereenhede. Deur internasionale te verduidelik aan die hand van verskeie subordinate, word die omvang van die module-inhoud dus aan die lesers voorgehou.
- b Binne hierdie konteks kan sewentende eeu as 'n **naby-sinoniem** van 1650 beskou word, aangesien die jaartal deel vorm van die betrokke eeu. Vir sommige lesers kan die twee verskillende benamings verwarrend wees, maar omdat ons hier te make het met die vakgroep Geskiedenis, is dit van die uiterste belang dat die lesers reeds van die begin van die module af bekend raak met sodanige terme; veral terme wat betrekking het op datums.
- c **Leksikale herhaling** kom voor wanneer die leksikale item negentiende eeu in beide die moduleplan en -uitkoms gebruik word. Die presiese numeriese jaartal(le) wat hiermee geïmpliseer word, sal waarskynlik in die inhoud van die leereenheid genoem word.
- d **Kontras** kom op die makrovlak voor wanneer in die module-uitkoms gesê word dat die studie slegs tot in die negentiende eeu sal geld. In die moduleplan word egter gebruik gemaak van 1900, wat deel vorm van die twintigste eeu. Dit is nie duidelik of die skrywer met die laasgenoemde impliseer dat die studie tot aan die einde van die negentiende eeu sal geld, en of die skrywer dalk self 'n fout begaan het nie. Nietemin kan dit verwarrend wees vir die lesers.
- e **Koördinate** in geordende lyste kom voor wanneer na die verskillende datums verwys word. Soos wat die geval met die bespreking van leksikale item (a) in terme van die leksikale item internasionale was, skep die skrywer hier ook 'n verband tussen die presiese jaartalle in die leereenhede te noem en slegs die eeue in die module-uitkomst. Fyner besonderhede word dus in elke leereenheid aan die lesers gestel en dit word algemeen as 'n module-uitkoms gelys.

Afgesien van enkele leksikale kohesiemiddele wat verwarring kan veroorsaak, word die leksikale kohesiemiddele effektief op die makrotekstuele vlak aangewend om kohesie te skep. Die meetbaarheid van die laaste twee module-uitkomst is nie aan Skrywer duidelik nie, en dit word nie in die titels in die verskillende leereenhede gereflekteer nie.

²² Die simbool van die bespreking verwys na die simbool wat hangend na die leksikale item in die tabel voorkom. Hierdie verwysingsmetode geld ook by alle ander tabelle in die betrokke afdeling.

4.3.1.4 Studiegids 4: Besigheidsreg

'n Potensiële probleem wat in hierdie studiegids voorkom, is dat die titels van die twee leereenhede so kort is dat dit dalk nie duidelik die nege module-uitkomst op sigself sal reflekteer nie. As gevolg hiervan is besluit om tydens die analise van hierdie betrokke gids die subtitels van die verskillende leereenhede ook in ag te neem tydens die ontleding en interpretasie van leksikale kohesiemiddele op die makrotekstuele vlak. 'n Volgende probleem wat tydens die ontleding van hierdie studiegids voorgekom het, is dat die skrywer sterk steun op kollokasionele leksikale kohesie. Aangesien Skrywer oor geen agtergrondkennis van Besigheidsreg beskik nie, het hierdie aspek die ontledingsproses bemoeilik.

Hoewel teoretiese beginsels (p. xi) in die eerste module-uitkomst nie eksplisiet beskou kan word as 'n vorm van **superordinaat** van die beginsels wat respektiewelik binne die leereenhede se inhoud bespreek word nie, word 'n verband met subordinate hier geïmpliseer. Dit behoort vir die leser duidelik te wees dat elkeen van die subopskrifte vakspesifieke terminologie bevat, en dat hierdie terminologie deel uitmaak van die sogenaamde “nuwe woordeskat” en beginsels waaraan die leser deur die verloop van die teks bekend gestel sal word.

Baie van die module-uitkomst is verder gerig op die praktiese toepassing van die leereenheid-inhoud, en as gevolg hiervan kom leksikale kohesie op makrovlak nie so sterk na vore nie. Slegs een voorbeeld van leksikale kohesie is voor die hand liggend, en kom voor in die vorm van **sinonimie**: beginsels (p. xi) in die eerste module-uitkoms word leksikaal verbind met aspekte (p. xi) in die titel van die tweede leereenheid.

Die moontlikheid bestaan dat kommersiële reg (p. xii), wat in Module-uitkomst 7 en 8 voorkom, as **superordinaat** van 'n ongeordende lys verband hou met al die onderafdelings van die twee leereenhede (Die Huur van Onroerende Sake, Die Versekeringskontrak, Arbeidsreg, Sekerheidstelling, Die reg insake Verhandelbare Dokumente, Insolvensiereg en Eiendomstransaksies), aangesien al hierdie aspekte by kommersiële reg, asook besigheidsreg (die module-titel) betrek word.

4.3.1.5 Studiegids 5: Programming

In die inleidende gedeelte van hierdie studiegids word gebruik gemaak van 'n begripskaart om die moduleplan vir die lesers visueel voor te stel (p. vi). Die kaart word egter nie van 'n titel voorsien nie; die module se naam en die vakkode kom slegs bo, as deel van die kaart voor.

Met die uitsondering van vier leereenhede (Leereenhede 3, 4, 5 en 11) se titels, word die temas wat in die begripskaart gebruik word presies herhaal in die titels van die verskillende leereenhede. In die genoemde

gevalle word inligting, wat na Skrywer se mening belangrik is, bloot uitgelaat. In die volgende tabel word weglatings by wyse van vetdruk aangetoon:

Tabel 13: Weglatings wat die kohesie op makro-tekstuele vlak beïnvloed in Studiegids 5

Leereenheid	Titel in die denkkaart	Titel in die leereenheid
3	Historiese oorsig, apparatuur en programmatuur en formattering in Excel	Historiese oorsig, apparatuur en programmatuur
4	Verskillende rekenaarsistels, probleemoplossing, formules en funksies	Verskillende rekenaarsistels en probleemoplossing
5	Besluitneming (keuse): If-funksie en grafieke (sektor kaart)	Besluitneming: If-funksie en grafieke (sektor kaart)
11	Hersiening	Visual Basic toepassings in Excel. Hersiening ([...] Projek 7.3)

Behalwe vir die laaste leereenheid word die leser dus van meer inligting rakende 'n betrokke leereenheid in die begripskaart voorsien as in die titel van die leereenheid. Dit kan meebring dat die leser verwar word in terme van wat werklik van belang is in die verskillende leereenhede, aangesien die titel van die betrokke leereenheid dikwels as 'n refleksie beskou kan word van die belangrikste aspekte van daardie leereenheid se inhoud. By implikasie sal lesers wat nie ag slaan op die inleidende gedeelte van die studiegids nie, waarskynlik as gevolg van hierdie weglatings nie dieselfde oorsig van die leereenheid-inhoud hê as lesers wat wel deur die inleidende gedeelte van die gids lees nie. Die weggelate woorde of frases word nie in die leereenhede se titels beklemtoon nie, en dit kan tot verdere probleme in terme van die lesers se fokus lei.

Leksikale kohesiemiddele, wat verbande skep tussen die begripskaart (p. vi) en die module-uitkomst (p. x) word in die volgende tabel weergegee en daarna bespreek:

Tabel 14: Leksikale kohesiemiddele op makrovlak in Studiegids 5

Denkkaart of leereenheid se titel	Module-uitkoms
1 PUKNET en Excel ^a se skermuitleg	1 [... behoort jy:] die onderskeie komponente van 'n rekenaar ^b te ken en effektief te kan gebruik
2 Uitgangspunte en inleiding tot berekeninge ^d in Excel ^a	2 [... behoort jy:] data ^g te kan stoor en te kan manipuleer deur gebruik te maak van Excel ^a
3 Historiese oorsig, apparatuur ^b en programmatuur ^b en formattering in Excel ^a	3 [... behoort jy:] sigbladverwerking te kan doen
4 Verskillende rekenaarstelsels, probleemoplossing, formules en funksies ^c	4 [... behoort jy:] Excel ^a te kan gebruik om werksblaaie ^e te manipuleer
5 Besluitneming (keuse): If-funksie ^c en grafieke (sektor kaart ^f)	5 [... behoort jy:] bewerkings ^d te kan doen op data ^g deur die gebruik van formules en funksies ^c
6 Selname en Finansiële funksies ^c	6 [... behoort jy:] data ^g te kan voorstel deur middel van verskillende grafieke en kaarte ^f
7 Opstel van 'n databasis ^g , bewerkings ^d en navrae	7 [... behoort jy:] analise van data ^g te kan doen
8 Skep van 'n stylblad en konsolidering ^j van verskillende werkblaaie ^e	8 [... behoort jy:] sekere probleme te kan oplos deur gebruik te maak van sigblaaie
9 Visual Basic toepassings ^{h,j} in Excel ^a (VBA ^{h,j})	9 [... behoort jy:] die oordrag en integrasie ⁱ van data ^g tussen verskillende toepassings en toepassings-omgewings ^h te kan doen
10 Visual Basic toepassings ^{h,j} in Excel ^a (VBA ^{h,j})	10 [... behoort jy:] Eenvoudige algoritmes ^d te kan skryf
11 Visual Basic ⁱ toepassings ^h in Excel ^a . Hersiening	11 [... behoort jy:] Makros te kan skep
	12 [... behoort jy:] Visual Basic in Excel ^a te kan gebruik om 'n gebruikers-koppelvlak te skep
	13 [... behoort jy:] in elke opsig in die gebruik van die rekenaar eties korrek op te tree

In die tabel word aangetoon hoe verskeie leksikale kohesiemiddele aangewend word om verbande te skep tussen die begripskaart (p. vi) of die titels van leereenhede, en die module-uitkomst. Dit is waarskynlik weens die omvang van die module dat elke leereenheid nie in 'n afsonderlike module-uitkoms geformuleer is nie, soos wat die geval was in Studiegids 1 en 2. Die moontlikheid bestaan dat die meerderheid of alle module-uitkomst betrekking het op alle leereenhede. Die volgende leksikale kohesiemiddele is van belang vir hierdie ontleding:

- a : **Herhaling** van dieselfde leksikale item, naamlik die rekenaarprogram Excel, is duidelik die hoofokus van hierdie module. Hierdie item word in die meeste leereenhede se titels en in heelwat van die module-uitkomst aangetref.
- b Komponente van 'n rekenaar kan binne hierdie konteks beskou word as 'n **superordinaat** (ongeordende reeks) vir apparatuur en programmatuur. Soos in Studiegids 4 die geval was, kom in hierdie gids ook algemene woorde voor in die module-uitkomst wat terugwys na meer spesifieke woorde wat in die verskillende leereenhede gebruik word. Deur dit te doen, betrek die skrywer verskeie leereenhede by slegs een module-uitkoms.
- c Die item funksie word **herhaal**, en dit word ook in sommige gevalle as 'n **afleiding** gebruik deur die invoeging van If-funksies, asook die meervoudsvorm, funksies.

- d **Sinonimie** vestig 'n verband tussen die leereenhede en die module-uitkomste as gevolg van die leksikale items, berekeninge en bewerkings. Algoritmes kan binne hierdie konteks ook as 'n vorm van sinonimie beskou word.
- e Werkblaaie en werksblaaie is 'n wisselvorm, en word dus hier beskou as 'n **afleiding**. Binne hierdie konteks is die betrokke vorm van leksikale kohesie problematies, aangesien dit lesers kan laat wonder of die twee vorme verwys na twee verskillende begrippe. Vanweë die onsekerheid wat deur hierdie probleem by lesers kan ontstaan, is konsekwentheid in terme van wisselvormkeuses baie belangrik.
- f Kaarte word **herhaal**, maar in die leereenhede word sektor kaarte (let op na die foutiewe skryfwyse) gespesifiseer, terwyl slegs kaarte in die module-uitkomste voorkom. Die algemeenheid van die module-uitkomste en die spesifiekheid van die leereenheid kom weer hier na vore.
- g Die frekwente herhaling van die leksikale item data toon die belang van die begrip in hierdie module aan. Daar moet egter na gelet word dat hierdie woord slegs in die module-uitkomste voorkom, en nie een keer in die leereenhede se titels nie. Databasis, 'n **samestelling** met data as kern, kom wel een keer in Leereenheid 7 voor.
- h Die betekenis van die aanvanklik verwarrende afkorting, VBA, word binne die konteks verklaar as Visual Basic toepassings. Dit is egter problematies dat die afkorting in Engels voorkom ("Visual Basic Applications"), en vir sommige lesers mag dit verwarrend wees. Dit kan ook as 'n **afleiding** gekoppel word aan die leksikale item, toepassings-omgewings, wat in die module-uitkoms voorkom.
- i **Herhaling** van Visual Basic in beide die leereenheid-titels en die module-uitkomste beklemtoon die belang daarvan in die module.
- j Konsolidering en integrasie kan beskou word as voorbeelde van **sinonieme**, en deur die gesamentlike voorkoms van hierdie twee woorde en die herhaling van toepassings in Leereenheid 8 en Module-uitkoms 9, word die genoemde leereenheid en uitkoms direk met mekaar verbind.

Reeds in hierdie inleidende gedeelte van die studiegids word gebruik gemaak van verskeie vakspesifieke woorde, wat deel vorm van die kollokasionele deel van leksikale kohesie. Die lesers sal waarskynlik deur die verloop van die module aan hierdie begrippe blootstelling kry, indien hulle nie reeds daarvan bewus is nie.

4.3.1.6 Studiegids 6: Joernalistiek

In hierdie studiegids het die skrywer onder die titels Rasionaal (p. v) en Module-uitkomste (p. xii) gefokus op die oorhoofse uitkomste vir die module. Daar kom verskeie verbande tussen hierdie twee uiteensettings van die module-uitkomste voor, soos vervolgens in die onderstaande tabel en die daaropvolgende bespreking geïllustreer word:

Tabel 15: Leksikale kohesiemiddele op makrovlak in Studiegids 6

Rasionaal	Module-uitkoms
1 [... behoort jy:] oorsigtelike teoretiese ^k kennis en begrip te hê van die konteks en funksies van die joernalistiek ^{a;b}	1 [... behoort jy:] die funksies van die joernalistiek ^{a;b} te kan beskryf
2 [... behoort jy:] begrip van die take van 'n redakteur ^e , verslaggewer ^{e,f} en subredakteur ^e te kan demonstreer en die normatiewe ^m dimensie daarvan te kan uitwys (dus, wat dit beteken en wat dit kan behels om as Christen 'n mediapraktisyn te wees)	2 [... behoort jy:] die kenmerke / elemente van 'n koerant ^{d;g} te kan uitwys
3 [... behoort jy:] te verstaan hoe 'n koerant ^{d;g,h} , tydskrif ^{g,h} en radiostasie ^g funksioneer ⁱ	3 [... behoort jy:] die take van die joernalis ^{b;e,f} en die werk van die redakteur ^e te kan beskryf
4 [... behoort jy:] te verstaan wat die verskillende tipes skryfwerk ⁱ (vir gedrukte media ^{g;h,i} en radio ^g) behels en 'n basiese vaardigheid daarin kan demonstreer	4 [... behoort jy:] die funksionering ⁱ van 'n koerantkantoor ^{e;g} en radiostasie ^g te kan verduidelik
5 [... behoort jy:] te begryp wat die rol van die grafiese dimensie ⁱ binne die joernalistiek ^a is	5 [... behoort jy:] kennis te toon van die verskillende joernalistieke ^b genres ^{g,i} en bewys te kan lewer van praktiese vaardigheid ^k wat betref die skryf van nuusberigte ^e
	6 [... behoort jy:] die rol van norme ^m in die joernalistiek ^a te kan verduidelik
	7 [... behoort jy:] 'n basiese kennis van die visuele ⁱ (fotografie en grafika ⁱ) binne die joernalistieke ^b konteks te hê

Soos vervolgens aangetoon word, kom baie aspekte in die twee kolomme hierbo herhalend voor. Die rede waarom twee tipes uitkomstes in die betrokke studiegids gebruik word, is aan Skrywer onbekend. Die dubbele voorkoms van sommige uitkomstes kan enersyds problematies wees, aangesien die belang van uitkomstes wat nie tot 'n sekere mate herhaal word nie, bevraagteken kan word. Andersyds kan die herhalende effek ook juis die belang van die uitkomstes onder die lesers se aandag bring. Die vraag kan egter gevra word of dit van meer waarde sou wees indien die skrywer in laasgenoemde geval dieselfde aantal uitkomstes in albei gevalle sou lys en die bewoording min of meer dieselfde sou hou.

Die analise en interpretasie van die belangrikste leksikale kohesiemiddele wat in Tabel 15 aangewend is, word vervolgens bespreek:

- Herhaling** van dieselfde leksikale item, joernalistiek, kom telkens voor. Hierdie item verwoord die sentrale tema wat deur die verloop van die studiegids voorkom, en dus is herhaling daarvan van uiterste belang.
- Tesame met die herhalende effek van joernalistiek, kom die **afleidings**, joernalistieke en joernalis, ook voor. Eersgenoemde item word twee keer in die module-uitkomstes herhaal, hoewel dit nie in die rasionaal-kolom verskyn nie.
- Rasionaal 1 en Module-uitkoms 1 kom ooreen na aanleiding van die **herhaling** van die frase die funksies van die joernalistiek.

- d **Herhaling** van koerant toon die fokus op verskeie vorme van die media aan. Afgesien van die herhaling van die enkele leksikale item, word 'n verband ook by wyse van **super- en subordinate** gestig tussen Rasionaal 2 en Module-uitkoms 2, waar elemente van 'n koerant as die superordinaat vir redakteur, verslaggewer en subredakteur beskou kan word. Module-uitkoms 3 sluit ook hierby aan wanneer redakteur herhaal word en wanneer sinonimie, joernalis (kyk punt 6 hieronder), aangewend word.
- e Die voorkoms van verskeie **subordinate** (redakteur, verslaggewer, subredakteur, joernalis, koerantkantoor, nuusberigte) met koerant as **superordinaat** (binne konteks beskou) dui daarop dat die koerantbedryf diepgaande bespreek sal word in hierdie module.
- f **Sinonimie** word effektief aangewend wanneer beide verslaggewer en joernalis gebruik word. Die lesers word reeds vanaf die inleidende gedeelte van die studiegids blootgestel aan algemene terme wat in die vakgebied aangetref word, en heelwat sinonieme word ook aangetref. Die herhalende effek lei daartoe dat die lesers se fokus op hierdie items sal wees.
- g Verskillende joernalistieke genres kan beskou word as 'n **superordinaat** vir koerant, tydskrif, radio en gedrukte media, sowel as al die **samestellings** (radiostasie en koerantkantoor) wat ook met hierdie nommer gemerk is.
- h Koerante en tydskrifte is voorbeelde van **subordinate** van gedrukte media. Die leser kan uit die gebruik van hierdie leksikale items aflei dat meer as een vorm van gedrukte media gedurende die verloop van die module bespreek sal word.
- i Fotografie en grafiese sowel as grafiese dimensie is **sinonimies** verwant aan visuele. Deur die aanwending van die genoemde leksikale items by wyse van sinonimie, word 'n duidelike verband tussen Rasionaal 5 en Module-uitkoms 7 geskep. Dit kan tot in 'n mate ook in **kontras** staan met gedrukte media, aangesien die visuele aspekte van die joernalistiek hoofsaaklik bestaan uit beelde, prentjies, bladuitleg en ander aspekte wat daarmee verband hou, terwyl gedrukte media dikwels die konnotasie van letters en geskrewe (of getikte) taal vestig. Lesers kan uit die voorkoms van hierdie kontrasterende terme aflei dat meer as een dimensie van die joernalistiek in die module behandel sal word.
- j Funksioneer en funksionering is twee **afgeleide** vorme van die stamwoord *funksie*. Die verband wat tussen Rasionaal 3 en Module-uitkoms 4 geskep word, steun sterk op die voorkoms van **afleidings** en **herhaling** (koerant en radiostasie). Die leksikale item, tydskrif, ontbreek egter in die genoemde module-uitkoms en dit kan tot verwarring lei wat die leser kan laat wonder of tydskrifte ook onder hierdie afdeling bespreek gaan word.
- k **Kontras** kom ook voor wanneer twee volgende dimensies van die module uitgelig word – teoretiese kennis (Rasionaal 1) staan teenoor praktiese vaardigheid (Module-uitkoms 5). Met die voorkoms van hierdie woorde behoort dit egter duidelik te wees dat sommige uitkomstige praktykgerig en ander teoreties georiënteerd is.
- l Wanneer Module-uitkoms 5 en Rasionaal 4 met mekaar in verband gebring word, wil dit voorkom of verskillende joernalistieke genres en verskillende tipes skryfwerk as **sinonieme** gebruik word. In die

rasionaal word egter gespesifiseer dat hiermee bedoel word skryfwerk of genres wat betrekking het op die gedrukte media en radio.

m Norme en die afleiding, normatiewe dimensie, koppel Rasionaal 2 en Module-uitkoms 6.

Wanneer die moduleplan (p. vi) met die verskillende leereenhede se opskrifte vergelyk word, kom daar verskeie weglatings voor. Sommige van hierdie weglatings is ernstiger as ander (Leereenheid 3.4 word byvoorbeeld glad nie in die moduleplan genoem nie), maar alle weglatings kan verwarrend wees vir die lesers. Die volgende tabel toon weglatings wat ernstige implikasies tot gevolg kan hê in vetdruk aan:

Tabel 16: Weglatings uit die moduleplan of die titels van leereenhede in Studiegids 6

Leereenheid of -gedeelte	Titel in die moduleplan	Titel in die leereenheid
1	Konteks en funksies van die joernalistiek	Funksies van die joernalistiek
1.3	Winsmotief: Huisgenoot	Winsmotief en openbare diens
2.1	Die begrip nuus: nuuswaardes, nuuskriteria, nuustemas, nuusprioriteite en buitefaktore	Die begrip nuus
2.3	Gevallestudies: Reformatories Dagblad, Lig, Kerkbode en Beeld	Gevallestudies: Reformatories Dagblad, Lig, Kerkbode, Beeld, Radio Kansel en ander
3.3	Koerantuitleg en foto's	Koerantuitleg
3.4	[Word hoegenaamd nie genoem nie]	Die ander afdelings van die koerant
4.3	Nuusafdeling: nuusgaring en nuusproduksie	Nuusgaring en nuusproduksie

By wyse van hierdie tabel word aangetoon dat groot verskille voorkom tussen die moduleplan en titels van die leereenhede wat in Studiegids 6 voorkom. In teenstelling met Studiegids 5 is dit hier onduidelik om vanuit die opskrifte af te lei watter stel titels die volledige is, of wat die getrouste weergawe van die leereenheid-inligting is. Die inkonsekwentheid kan as problematies beskou word, omdat slegs sommige temas in die moduleplan of leereenhede aangetoon word en die fokus op spesifieke konkrete temas nie geslaagd is nie.

Die skrywer van hierdie studiegids maak verder van verskeie leksikale kohesiemiddele gebruik om verbande tussen die punte onder die titel rasionaal (p. v) en die titels van die verskillende leereenhede te vestig. In Tabel 17 word die belangrikste ooreenkomste uitgelig:

Tabel 17: Verbande tussen uitkomst en leereenhede in Studiegids 6

Uitkoms gelys onder Rasionaal	Titel van die leereenheid
1 [... behoort jy:] oorsigtelike teoretiese kennis en begrip te hê van die konteks en funksies van die joernalistiek ^a	1 Konteks en funksies van die joernalistiek ^a
2 [... behoort jy:] begrip van die take van 'n redakteur, verslaggewer en subredakteur ^c te kan demonstreer en die normatiewe dimensie ^b daarvan te kan uitwys (dus, wat dit beteken en wat dit kan behels om as Christen 'n mediapraktisyn ^c te wees)	2 Die normatiewe dimensie ^b van die joernalistiek ^c
3 [... behoort jy:] te verstaan hoe 'n koerant ^e , tydskrif en radiostasie ^g funksioneer ^{d,f}	3 Take van joernaliste en die funksionering ^d van 'n koerantkantoor ^e
4 [... behoort jy:] te verstaan wat die verskillende tipes skryfwerk ^h (vir gedrukte media en radio) behels en 'n basiese vaardigheid daarin kan demonstreer	4 Die funksionering ^f van 'n radiostasie ^g
5 [... behoort jy:] te begryp wat die rol van die grafiese dimensie ^h binne die joernalistiek is	5 Joernalistieke genres ^h

- a In die eerste uitkoms en leereenheid gaan beide om die konteks en funksies van die joernalistiek, en die skrywer maak hier gebruik van **herhaling van dieselfde leksikale item** om die verband duidelik te maak.
- b **Herhaling van dieselfde leksikale item** word in die tweede uitkoms en leereenheid ook aangewend om die twee aspekte duidelik met mekaar te verbind.
- c Redakteur, verslaggewer en subredakteur en mediapraktisyn (Uitkoms 3) kan beskou word as **subordinate** van joernalistiek (Leereenheid-titel 2), aangesien eersgenoemde sommige beroepsmoontlikhede binne die joernalistiek aantoon.
- d en e Die **afleidings**, funksioneer en funksionering, sowel as die voorkoms van koerant en die **samestelling** daarvan, koerantkantoor, dra by tot die skep van kohesie tussen die derde uitkoms en leereenheid-titel.
- f en g Dit wil voorkom of die derde uitkoms ook verband hou met die vierde leereenheid. Funksioneer en funksionering ('n voorbeeld van **afleiding**), sowel as die **herhaling** van die leksikale item radiostasie kom in albei voor. Dit is interessant dat hier nie 'n afsonderlike leereenheid vir tydskrifte voorkom nie.
- h Binne die konteks van hierdie studiegids kan verskillende tipes skryfwerk (Uitkoms 4) en grafiese dimensie (Uitkoms 5) verbind word met joernalistieke genres (Leereenheid 5) deur **superordinate**, aangesien joernalistieke skryfwerk en joernalistieke grafika twee dimensies of genres van die joernalistiek is.

4.3.1.7 Studiegids 7: Rekeningkunde

Hierdie studiegids is die enigste in die onderhawige studie wat nie in die inleidende gedeelte melding maak van die leereenheid-verdeling nie. Daar kom ook geen moduleplan of ander strukturele plan in terme van verdeling van leereenhede voor nie, en slegs twee redelike lang leereenhede kom in die akademiese

gedeelte van die studiegids voor. Ten einde die verbande tussen die twee module-uitkomst en die twee leereenhede se titels aan te toon, is van die werklike titels in die akademiese gedeelte van die studiegids gebruik gemaak. Hierdie verbande in terme van leksikale kohesie word vervolgens aan die hand van 'n tabel en bespreking aangetoon:

Tabel 18: Leksikale kohesiemiddele in die uitkomst en leereenhede in Studiegids 7

Uitkoms gelys onder Rasionaal	Titel van die leereenheid
1 [... sal u in staat wees om:] Rekeningkundige ^a data ^b te selekteer, meet, aan te teken en te klassifiseer	1 'n Inleiding tot die basiese konsepte in Rekeningkunde ^a
2 [... sal u in staat wees om:] Finansiële ^d state ^c vir verskillende tipes ondernemings voor te berei, in ooreenstemming met finansiële ^d verslagdoening. Algemene Aanvaarde Rekeningkundige ^a Praktyk (AARP) en statutêre vereistes	2 Voltooiing van die rekeningkundige ^a siklus ^e
	3 Bates ^{b;e;f}
	4 Laste ^{b;e;f}
	5 Finansiële ^d state ^{b;c;e}
	6 Departementele rekeninge

- a Die **herhaling** van Rekeningkundige in Rasionaal 1 en 2 en Leereenheid 2 skep duidelike kohesie in die uitkomst van die module en 'n leereenheid. Hierdie herhaalde woord is ook 'n **afleiding** van Rekeningkunde, wat in die titel van die eerste leereenheid voorkom. Die verband tussen hierdie woorde en die modulenaam, naamlik Finansiële Rekeningkunde, behoort ook duidelik te wees.
- b Rekeningkundige data in Rasionaal 1 kan beskou word as 'n **superordinaat** vir verskeie temas wat in die leereenhede behandel word. Hierby word Bates (die titel van Leereenheid 3), Laste (die titel van Leereenheid 4) en Finansiële state (die titel van Leereenheid 5) as **subordinate** ingesluit.
- c Die **herhaling** van Finansiële state in Rasionaal 2 en die titel van Leereenheid 5 toon 'n verband aan tussen dit wat as 'n uitkoms beskou word en dit wat in een van die leereenhede behandel word.
- d Deur die leksikale item, Finansiële, telkens in die Rasionaal en in die titels van verskeie Leereenhede te **herhaal**, slaag die skrywer daarin om die fokus van hierdie module as spesifiek finansiële van aard af te baken.
- e Die term, Finansiële siklus, wat deel vorm van Leereenheid 2 se titel, kan beskou word as 'n **superordinaat** vir die daaropvolgende drie leereenhede se titels. Hier kom dus 'n voorbeeld voor van hoe verskeie aspekte, naamlik Bates, Laste en Finansiële state, as **subordinate** in afsonderlike afdelings bespreek kan word. Die skrywer was verder ook wys gewees in terme van die volgorde wat hier aangewend is – eers is die superordinaat bespreek, en daarna die belangrikste subordinate.
- f In Leereenhede 3 en 4 is sprake van **betekenisopposisie en -kontras**, wanneer twee bekende teenoorgesteldes in die vakgebied Rekeningkunde afsonderlik bespreek word, naamlik Bates en Laste. Beide hierdie aspekte is egter van groot belang vir lesers om die Rekeningkundige siklus (Leereenheid 2) ten volle te begryp.

4.3.1.8 Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Die skrywer van die betrokke gids het die module-uitkomst en werkskedule (p. xi) baie naby aan mekaar in die inleidende gedeelte geplaas. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die lesers van die begin van die module af reeds kennis sal dra van belangrike aspekte, en hoe dit verband hou met die module-inhoud. Die werkskedule word in tabelvorm weergegee, en daar word onderskeid getref tussen die verskillende temas (wat ooreenkom met die verskillende leereenhede) wat in die module behandel sal word. Verskille tussen die temas wat in die werkskedule uiteengesit word en die leereenhede se titels kan soos volg aangetoon word (weglatings of verskille word by wyse van vetdruk aangedui):

Tabel 19: Verskille tussen die tema-omskrywing en leereenheid-titels in Studiegids 8

Omskrywing van tema	Titel van die leereenheid
1 Die aard en omvang van bedryfsosiologie	1 Die aard en omvang van die^a bedryfsosiologie
2 Samelewings^b , ontwikkelde samelewings en die toekoms van ontwikkelde samelewings^c	2 Ontwikkelde samelewings en die toekoms daarvan^c
4 Onderneming, samelewing en gemeenskap	4 Onderneming, samelewing en gemeenskap rol-spelers^d

- Die inkonsekwente gebruik van die bepaalde lidwoord die, skep verwarring in die teks. Dit word net soms voor bedryfsosiologie geskryf. Dit wil voorkom of die skrywer van die bedryfsosiologie gebruik gemaak het indien spesifiek verwys word na die vakgebied. Wanneer dit egter as 'n algemene term deur die verloop van die gids gebruik word, word bloot verwys na bedryfsosiologie.
- Uit die tema van Leereenheid 2 blyk dit dat die fokus nie slegs op ontwikkelde samelewings nie, maar ook op samelewings in die algemeen sal wees. Wanneer die inleidende gedeelte van die studiegids gelees word, is dit nie duidelik of slegs die hoofokus van die leereenheid in die titel daarvan gebruik word, en of samelewings as 'n algemene aspek bloot nie in die leereenheid aandag geniet nie. Wanneer egter na die betrokke leereenheid in die akademiese gedeelte van die studiegids geblaai word (p. 25), sal die lesers beseft dat die tema wat in die werkskedule verskyn misleidend is – daar word volgens die subopskrifte van die leereenheid geen aandag geskenk aan die algemene aspek van 'n samelewing nie.
- Indien die woord, daarvan, in die tema-omskrywing van die betrokke leereenheid gebruik sou word, sou dit verwarrend wees. Die vraag sou gevra kon word of daarvan anafories terugverwys na samelewings, ontwikkelde samelewings, of albei. Veral met die voorafgaande bespreking in gedagte, kan die wanindruk geskep word dat *die toekoms van samelewings* ook bespreek sal word.
- Rol-spelers (let op die foutiewe skryfwyse) maak die begrip gemeenskap baie spesifiek. Dit gaan in die leereenheid egter nie bloot net oor die gemeenskap nie, maar ook oor die rolverspreiding en die persone betrokke in die gemeenskap. As gevolg hiervan kan die leereenheid se titel as 'n getrouer weergawe van die leereenheid se inhoud beskou word.

In Tabel 20 word die verbande tussen die module-uitkomst en die leereenhede se titels in terme van leksikale kohesiemiddele ontleed. Soos in die bespreking van die betrokke studiegids tot sover aangetoon, is die leereenhede se titels eerder 'n betroubare weergawe van die module-inhoud as die tema-omskrywing onder die titel, werkskedule, in die inleidende gedeelte van die studiegids (p. xi).

Tabel 20: Leksikale kohesiemiddele in die uitkomst en leereenhede in Studiegids 8

Module-uitkomst	Titel van die leereenheid
1 [... behoort jy:] Die veld van ondersoek ^a in bedryfsosiologie ^b te verstaan	1 Die aard en omvang ^a van die bedryfsosiologie ^b
2 [... behoort jy:] In staat te wees om die mens werker ^c en binne verskillende soorte gemeenskappe ^d te bespreek	2 Ontwikkelde samelewings en die toekoms van ontwikkelde samelewings
3 [... behoort jy:] Te verstaan en in staat te wees om die interafhanklikheid van die organisasie ^e en die gemeenskap ^d te kan bespreek	3 Industriële revolusie
4 [... behoort jy:] Identifiseer en beskryf die onderskeie verantwoordelikhede wat op die mens en die gemeenskap ^d rus	4 Onderneming, samelewing en gemeenskaprol-spelers ^{c,d}
5 [... behoort jy:] 'n etiese houding tot die sosiologiese wêreld van die mens as 'n werker ^c te kan aandui	5 Moderne organisasies ^e

- a en b Veld van ondersoek en omvang kan as 'n voorbeeld van **sinonimie** beskou word. Die aanwesigheid van 'n tweede leksikale kohesiemiddel, naamlik **herhaling** van dieselfde leksikale item (bedryfsosiologie) versterk die verband tussen die module-uitkoms en die leereenheid nog verder.
- c en d Die mens [as] werker (Uitkoms 2) sluit aan by Leereenheid 4, waar 'n verband by wyse van **naby-sinonimie** met gemeenskaprol-spelers (let op na die verkeerdlike gebruik van die koppelteken) geskep word. Die mens as 'n werker (Uitkoms 5) hou egter ook **naby-sinonimies** hiermee verband. Herhaling van die **afgeleide** woord, gemeenskap, in hierdie uitkoms en leereenheid dra ook by tot die verband tussen die betrokke Uitkoms 2 en Leereenheid 4. Die leksikale item gemeenskap word egter in Uitkomst 3 en 4 **herhaal**. Die moontlikheid bestaan dus dat die gemeenskap die hoofokus van hierdie module is.
- e 'n **Afleiding** van organisasie (Uitkoms 3), naamlik organisasies, word in Leereenheid 5 aangetref.

Dit behoort duidelik te wees dat die verbande wat in hierdie studiegids voorkom redelik voor die hand liggend is, maar dat meer verbande in terme van leksikale kohesiemiddele nodig sou wees om die skakeling tussen die verskillende module-uitkomst en die leereenhede uit te druk.

4.3.1.9 Studiegids 9: Natuurwetenskap

Aan die einde van die inleidende gedeelte word die moduleplan (met die titels van leereenhede en die subtitels) en die module-uitkomst aan die leser voorgehou.

Vanweë verskeie grootskaalse probleme wat ontstaan in terme van die subtitels wat in die moduleplan (inleidende gedeelte van die studiegids) en die leereenhede (akademiese gedeelte van die studiegids) voorkom, is besluit om die volledige moduleplan en leereenheidverdeling in hierdie studiegids in ag te neem tydens die analise. In Tabel 21 word die belangrikste verskille aangetoon tussen titels wat nie ooreenstem nie (weglatings of verskille verskyn in vetdruk):

Tabel 21: Weglatings en verskille tussen die moduleplan en leereenhede-titels in Studiegids 9

Leereenheid	Omskrywing van tema	Titel van die leereenheid
1.2	Die samestelling en eienskappe van materie	Die samestelling van materie
1.4	Die hantering van materiale in die skool laboratorium	Die hantering van materiale in die laboratorium
2.2	Vorme en omsetting van energie	Vorme van energie en die omskakeling van een vorm na 'n ander
3.2	Die klassifikasie van lewende dinge	Boustene van lewende dinge
3.3	Die boustene van lewende dinge	Ekologie en ekosisteme
3.4	Ekologie	Didaktiese beginsels
3.5	Didaktiese beginsels	[Geen leergedeelte 3.5]

Die voorspelbaarheid van hierdie studiegids is, soos uit die bostaande tabel afgelei kan word, onduidelik en dit kan verwarring skep by die lesers. Min ooreenstemming in terme van die onderafdelings van leereenheid 3 skep grootskaalse probleme. Een volledige afdeling is, volgens die vergelyking, totaal hergeformuleer onder 'n ander titel of uitgelaat. Die weglaat van spesifieke inligting, byvoorbeeld skoollaboratorium in Leereenheid 2.2 skep ook verwarring, en kan die vraag by die lesers laat ontstaan of die leereenheid hantering van materiale in laboratoriurns in die algemeen gaan dek, of slegs in skoolverband.

Verbande tussen die leereenhede (hoof- en subtitels in die akademiese gedeelte van die studiegids gebruik) en die module-uitkomste (p. xii) is soos volg:

Tabel 22: Leksikale kohesiemiddele in die uitkomst en leereenhede in Studiegids 9

Module-uitkoms	Titel van die leereenheid
1 [... moet leerders in staat wees om] die omvang van die leerarea Natuurwetenskappe m.b.t. die kennisvelde ^a soos in die NKV uiteengesit, te verstaan	1 Materie en materiale 1.1 Die wetenskaplike metode 1.2 Die samestelling van materie 1.3 Chemiese reaksies 1.4 Die hantering van materie in die laboratorium ^c
2 [... moet leerders in staat wees om] die moontlikhede wat die leerarea Natuurwetenskappe binne die UGO-konteks aan onderwysers bied, te kan toepas ^c	2 Energie en verandering 2.1 Krag, energie, arbeid en arbeidstempo 2.2 Vorme van energie en die omskakeling van een na 'n ander 2.3 Warmte energie en die oordrag daarvan 2.4 Elektrisiteit 2.5 Laboratorium- en klaskamerpraktyk ^c
3 [... moet leerders in staat wees om] basiese kennis en didaktiese ^b vaardighede met besondere verwysing na praktiese werk ^c m.b.t. inhoude van die leerarea Natuurwetenskappe ^a te demonstreer ^c	3 Lewe en lewende dinge 3.1 Wat is lewe? 3.2 Boustene van lewende dinge 3.3 Ekologie en ekosisteme 3.4 Didaktiese ^b beginsels
4 [... moet leerders in staat wees om] vaardighede ^c te toon om kennis uit te brei met die oog op kurrikulering	4 Aarde en die buitenste ruim
5 [... moet leerders in staat wees om] insig toon in die organisering en bestuur van die skoollaboratorium ^c	
6 [... moet leerders in staat wees om] insig te toon in die sentrale plek wat Natuurwetenskappe as leerarea in die Intermediêre- en Seniorfase inneem met verwysing na integrering met ander leerareas	
7 [... moet leerders in staat wees om] waardes te reflekteer en 'n eties-verantwoordbare houding te openbaar m.b.t. die Natuurwetenskappe	

- a Kennisvelde (Uitkoms 1) en inhoude van die leerarea Natuurwetenskappe (Uitkoms 3) omvat moontlik al die verskillende leereenhede van die betrokke studiegids. Terwyl dit as **naby-sinonieme** van mekaar beskou kan word, kan dit tegelykertyd beskou word as **superordinate** vir al die verskillende aspekte wat in die vier leereenhede behandel word. 'n Mate van onsekerheid as gevolg van **kollokasie** wat hierby betrek word, bestaan egter by Skrywer.
- b **Herhaling** van dieselfde leksikale item, naamlik didaktiese, kom in Uitkoms 3 en Leereenheid 3 voor.
- c Dit wil voorkom of praktiese werk (Uitkoms 3) **sinonimies** gebruik word met laboratorium (Leereenheid 1.4 en 2.5). Klaskamerpraktyk (Leereenheid 2.5) kan ook as 'n **samestelling** van die stamwoord *prakties* beskou word. Na aanleiding van die gebruik van hierdie woorde en met inagneming van die onderliggende betekenis van al die ander leereenhede (wil voorkom of dit meer gefokus is op teorie, dus bestaan 'n mate van **kontras**), kan die lesers tot die gevolg kom dat hierdie module 'n teoretiese en 'n praktiese dimensie omvat. Ander leksikale items wat in verband met die praktiese komponent van hierdie module gebring kan word, sluit in toepas (Uitkoms 2), demonstreer (Uitkoms 3), vaardighede (Uitkoms 4) en bestuur van die skoollaboratorium (Uitkoms 5).

Die assesseerbaarheid van sommige uitkomst is nie duidelik nie, en dit is ook nie duidelik hoe sommige van die uitkomst in die leereenhede gereflekteer word nie. Die afwesigheid van leksikale kohesie bring

mee dat die module-uitkomste en die leereenhede nie duidelike verwantskappe met mekaar toon nie. Dit kan die lesers verwar, aangesien die inhoud van leereenhede nie direk verbind kan word met die meeste module-uitkomste nie.

4.3.1.10 Studiegids 10: Taalpraktyk

Afgesien van Leerafdeling 1.3 (vertaalwerk, p. 12, word in die titel van die leereenheid gebruik in plaas van vertaaltoepassings), stem die bewoording wat in die moduleplan gebruik word ooreen met die leereenhede se titels in die akademiese gedeelte van die studiegids.

Die verbande wat tussen die module-uitkomste (p. vi) en die moduleplan (p. vii) by wyse van leksikale kohesie geskep word, kan soos volg uiteengesit word:

Tabel 23: Leksikale kohesiemiddele in die uitkomste en leereenhede in Studiegids 10

Oorhoofse module-uitkomste	Leereenheid
1 [... moet die leerder in staat wees om:] 'n oorsig oor die verskillende velde ^f binne die taalpraktyk ^a te lewer	1 Bekendstelling aan die taalpraktyk ^a 1.1 Taalpraktyk ^a : definisie ^g en agtergrond ^g 1.2 Velde ^f en beroepsgeleenthede binne die taalpraktyk ^a 1.3 Praktiese ^e vertaaltoepassings ^d
2 [... moet die leerder in staat wees om:] bewys te lewer van praktiese ^e ervaring met die vertaling ^c van verskillende tekstipes ^{h,i} (o.a. reklametekste, akademiese tekste en populêre tekste)	2 Hulpbronne ^j vir die taalpraktyk ^a 2.1 Die nut van hulpbronne ^j in die taalpraktyksituasie ^b 2.2 Hoe word die bruikbaarheid van bronne ^j bepaal? 2.3 Praktiese ^e vertaaltoepassings ^d
3 [... moet die leerder in staat wees om:] aanvaarbare vertalings ^d van tekste te produseer	3 Die basiese beginsels ^g van vertaling ^{c,k} 3.1 Soorte vertaling ^{c,h} 3.2 Vertaalmetodes ^{d,g} en vertaalprosedures ^{d,g} 3.3 Ekwivalensie ^g 3.4 Praktiese ^e vertaaltoepassings ^d
4 [... moet die leerder in staat wees om:] aan te dui watter hulpmiddele ^j tot 'n taalpraktisyn ^b se beskikking is	
5 [... moet die leerder in staat wees om:] woordeboeke ^j sodanig in die taalpraktyksituasie ^b aan te wend dat aanvaarbare tekste geproduseer word	
6 [... moet die leerder in staat wees om:] kernkonsepte ^g in vertaling ^c te bespreek	
7 [... moet die leerder in staat wees om:] die beginsels ^g van vertaling ^{c,k} onder die knie hê deur toepaslike vertaalmetodes ^{d,g} , vertaalprosedures ^{d,g} en vertaalstrategieë ^{d,g} aan te wend	

- a en b **Herhaling** van dieselfde leksikale item, taalpraktyk, kom telkens voor. Die funksie hiervan is om die lesers se aandag te vestig op die vakgebied en dit lig ook die hooftokus van die module uit. Verskeie **samestellings** (taalpraktyksituasie en taalpraktisyn) kom ook voor, en die leksikale verbande tussen die verskillende leereenhede en uitkomst word sodoende versterk.
- c en d 'n Volgende vorm van **herhaling**, wat ook bydra tot die vestiging van 'n bykomende fokus in die module, is die herhaling van vertaling. Die belang van die konsep vertaling word ook verder in die uitkomst en leereenhede beklemtoon deur middel van **samestellings** en **afleidings** wat daarmee verband hou. Sodanige woorde sluit in vertaaltoepassings, vertalings, vertaalmetodes, vertaalprosedures en vertaalstrategieë. **Herhaling van hierdie samestellings en afleidings** kom ook voor.
- e **Herhaling** van praktiese in verskeie uitkomst en ook aan die einde van elke leereenheid, toon die praktykgerigtheid van die module aan.
- f **Herhaling** van die leksikale item, velde, in die eerste module-uitkoms en leereenheid dra by tot die skep van 'n verband tussen die twee.
- g Die herhaaldelike gebruik van praktiese is ook **kontrasterend** met verskeie woorde wat verband hou met *teoreties*. Hoewel die woord *teoreties* nie self in die uitkomst of leereenhede voorkom nie, word dit veronderstel deur die volgende woorde wat binne die betrokke konteks as **subordinate** van *teoreties* beskou kan word: definisie, agtergrond, beginsels, vertaalmetodes, vertaalprosedures, ekwivalensie, kernkonsepte en vertaalstrategieë. Die gesamentlike gebruik van praktiese en woorde wat *teoreties* veronderstel, toon die twee dimensies van die module aan.
- h Aangesien verskillende tekstipes verskillende soorte vertaling, vertaalmetodes en vertaalprosedures betrek, kan Uitkoms 2 en Leereenheid 3 op grond van leksikale kohesie met mekaar verbind word.
- i Verskillende tekstipes word as 'n **superordinaat** gebruik vir reklametekste, akademiese tekste en populêre tekste.
- j **Sinonimie** word effektief aangewend om leksikale kohesie tussen die uitkomst en leereenhede te skep. Woorde wat binne die betrokke konteks as sinonieme van mekaar beskou kan word, sluit in hulpmiddele, woordeboeke, hulpbronne en bronne. Hulpbronne word ook **herhaal**. Hiermee word duidelike verbande tussen Uitkoms 4 en 5, en Leereenheid 2 geskep.
- k **Herhaling** van die basiese beginsels van vertaling maak die skakels tussen Uitkoms 7 en Leereenheid 3 duidelik.

4.3.2 Teksorganisasie op mikrovlak: leksikale kohesiemiddele

In hierdie gedeelte word die verskillende leksikale kohesiemiddele respektiewelik geanaliseer en geïnterpreteer. Vir 'n volledige uiteensetting van die analitiese model wat in hierdie afdeling gebruik word, vergelyk Afdeling 3.4. Hoewel die teksanalise vir al die verskillende leksikale kohesiemiddele afsonderlik gelys is in Bylae 3 tot 7, word die interpretasie van hierdie data in hierdie afdeling geïntegreerd aangebied.

4.3.2.1 Leksikale herhaling

Tydens die ontledingsproses is verskeie vakspesifieke terminologie en frases geïdentifiseer wat eie is aan die vakgebied waartoe 'n betrokke studiegids hoort. Volgens Stotsky (1983:442) is die **herhaling van sodanige leksikale items** en frases van groot belang wanneer dit as nuwe woordeskat aan onervare lesers bekend gestel word. Sy sê akademiese tekste word dikwels op só 'n wyse verwoord of geredigeer dat belangrike of nuwe woorde soveel moontlik herhaal kan word, ten einde dit te beklemtoon en by lesers te vestig. Voorts is die herhaling van dieselfde leksikale item die primêre wyse waarop leerders gehelp kan word om hulle akademiese en literêre woordeskat uit te brei.

Volledige woordelyste van herhalende leksikale items wat verband hou met die tema van die leereenheid en woorde of frases wat vakspesifiek blyk te wees in die betrokke studiegids, kan in die tabelle in Bylaag 3 van hierdie studie gevind word. Hoewel sommige woorde wat gelys word nie herhaal word nie, is dit juis hierdie woorde wat na Skrywer se mening herhaal behoort te word, aangesien dit die woorde is wat onder die lesers se aandag gebring behoort te word. Die totale aantal woorde waaruit die betrokke leergedeelte bestaan, sowel as die voorkomsfrekwensie van elke betrokke woord of frase, word ook in die tabel weergegee. Die voorkomsfrekwensie behoort bloot beskou te word as die aantal kere wat 'n spesifieke woord of frase in die teks herhaal word. 'n Gedeelte van die woordelys wat vir **Studiegids 8** opgestel is, word vervolgens voorsien:

Tabel 24: 'n Uittreksel van leksikale herhaling in Studiegids 8

Totale woordtelling van die leereenheid:	8135
Leksikale item/s	Frekwensie
Arbeid	9
Arbeidskoste	1
Arbeidsmag	1
Arbeidsmark	1
Arbeidsomset	1
Arbeidsomrusbewegings	1
Arbeidsorganisasies	2
Arbeidsverhoudinge	2
Arbeidswetgewing	1
Bedryfsverhoudingstelsel	1
Beroepsbevrediging	1
Bestuursvooordeel	1
Entrepreneurskap	1
formele groep	1
Groepdinamika	3
Groepverhouding	1
Industrialisasie	6
Industriële Revolusie	3
industriële verhoudings	1
informele groep	1
Interafhanklikheidsbenadering	1
Interpersoonlik	1
interpersoonlike verhoudinge	2
interpersoonlike verhoudings	2
Interverhouding	2
Intraverhoudingsvlakke	1
kern samelewingsinstellings	1
klein groepe	1
kollektiewe bedinging	1
Konflik	2
Kultuur	5
Menseverhoudinge	2
Middelvlak	3
Mikrovlak	6
Nywerheidsverhoudinge	1
Ontslag	1
Personeelbestuur	2
Samelewingsvraagstukke	1
Vakunies	1
Werkersontevredenheid	1
Werkersproduktiwiteit	1
Werkervaring	1
Werkloosheid	1
Werksekuriteit	1
Werkvervreemding	1

Aan die einde van elke tabel in dieselfde bylaag, is die voorkoms van die betrokke woorde wat herhaal word of wat herhaal behoort te word, ook visueel in grafieke voorgestel. Hierdie grafieke toon aan wanneer woorde herhaal word en waar dit in die betrokke teks voorkom, sowel as hoe groot of klein die afstand tussen die herhaalde woord en die eerste voorkoms daarvan in die teks is. Ter illustrasie van die leksikale herhaling in **Studiegids 8**, word die verspreiding van sodanige woorde vervolgens in Illustrasie 1 getoon:

Illustrasie 1: Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 8 (uittreksel)

N	File	Words	Hits	Plot
1	interverhouding	8 135	2	
2	interpersoonlike verhoudings	8 135	2	
3	interpersoonlike verhouding	8 135	2	
4	arbeidsverhouding	8 135	2	
5	menseverhouding	8 135	2	
6	konflik	8 135	2	
7	personeelbestuur	8 135	2	
8	arbeidsorganisasies	8 135	2	
9	groepdinamika	8 135	3	
10	Industriële Revolusie	8 135	3	
11	middeleeu	8 135	3	
12	kultuur	8 135	5	
13	mikrowêreld	8 135	6	
14	industrialisasie	8 135	6	
15	arbeid	8 135	9	

Dit kan as 'n probleem beskou word dat heelwat vakspesifieke terminologie wat in opskrifte en/of subopskrifte voorkom, slegs een keer daarna in die paragraaf onder die betrokke opskrif voorkom, indien dit enigsins herhaal word. 'n Ander probleem is dat lang afstande soms bestaan tussen die woorde wat herhaal word (bv. die herhaling van interverhouding en arbeidsorganisasies in Illustrasie 1). Hoewel sommige woorde wel in die teks herhaal word, word die leser nie konstant by wyse van kort opeenvolgende herhaling aan daardie spesifieke woord en die betekenis daaraan herinner nie. Dit kan daartoe bydra dat die leser by die uiteindelijke herhaling van die betrokke woord, na 'n lang verloop van die teks, waarskynlik vergeet het dat hy reeds daaraan voorgestel is. Juis as gevolg hiervan sê Stotsky (1986:289) dat dit belangrik is om in tekste wat baie woorde (vakspesifiek en algemeen) bevat, van meer en verskillende tipes leksikale kohesiemiddele gebruik te maak ten einde die tekstuur van daardie teks te verbeter en die leesbaarheid in die proses ook te verhoog.

Uit die woordelyste in Bylaag 3 is dit duidelik dat **vakspesifieke terminologie** in sommige studiegidsse effens oordadig gebruik is (vgl. **Studiegids 3, 7 en 8**). Die skrywers van hierdie studiegids se pogings om sodanige terme onder hulle lesers se aandag te bring sonder enige herhaling, uitbreiding of verduideliking van hierdie woorde is egter steurend. Stotsky (1983:442) noem dat verskeie tegnieke aangewend kan word om lesers wat nie kenners van 'n betrokke vakgebied is nie, te lei om hulle woordeskat van daardie vakgebied uit te brei en ook hulle kennis rakende die betekenis van sodanige vakspesifieke begrippe te

verbreed. Hierdie tegnieke sluit onder meer in herhaling en uitbreiding by wyse van voorbeeldstelling of definiëring. In die studiegids wat ontleed is, word daar egter ten spyte van die digte voorkoms van vakspesifieke terminologie, slegs tot 'n mindere mate uitgebrei op sodanige terme deur middel van voorbeeldstelling of definiëring. Hoewel 'n studiegids nie as 'n alles-omvattende handleiding van 'n betrokke vakgebied beskou kan word nie, sou dit van waarde wees indien daar in die gids na 'n definiëring van die betrokke term in 'n bron verwys word.

In **Studiegids 7 en 8** is veral sprake van opeenhoping van verskillende vakspesifieke terminologie wat vir onervare lesers (en nuwe lesers in hierdie spesifieke vakgebied) verwarrend kan wees (vgl. Bylae 2 en 3). Dit is belangrik dat daarna opgelet word dat min herhaling van dieselfde leksikale item in die betrokke studiegids voorkom. Woorde wat in die lysie voorkom is wel vakspesifiek van aard, maar wanneer die voorkomsvrekwensie van hierdie woorde nagegaan word, is dit duidelik dat heelwat daarvan slegs een keer in die betrokke leereenheid voorkom. 'n Voorbeeld hiervan kom in **Studiegids 7** voor: **Huidige waarde: Die heersende waarde** van 'n **bate** is die **verdiskonteerde waarde** van die toekomstige verwagte **netto kontantvloei** – dit wat die **bate** in die toekoms behoort te genereer (p. 26). Die vakspesifieke terme wat na verwagting in die studiegids herhaal of verduidelik behoort te word, en wat in hierdie definiëring van **uidige waarde** gebruik is, is in die aanhaling by wyse van vetdruk aangetoon. Ten spyte van die voorkoms van vyf vakspesifieke terme wat in hierdie een sin voorkom, is **bates** die enigste term wat herhaal en/of bespreek word deur die verloop van die hele studiegids (vgl. Studiegids 7 in Bylaag 2).²³ Afgesien daarvan dat die res van die terme wat hier gebruik word tydens 'n klasgeleentheid of in die voorgeskrewe handboek bespreek kan word, bestaan die vraag waarom **uidige waarde** so belangrik beskou word dat dit in die studiegids gedefinieer word, maar slegs een keer gebruik word. Daar sou verwag word dat ten minste die praktiese voorbeelde of vrae wat in die studiegids voorkom, hierdie term sou bevat. Dit behoort ook in die definisie self duidelik te wees dat die leesbaarheid geweldig gestrem word deur die gebruik van verskeie ongedefinieerde vakterme wat ook nie verder in die studiegids herhaal word nie.

Tydens die teksanalise van hoofsaaklik **Studiegids 3, 7 en 8** het Skrywer dit self soms moeilik gevind om tred te hou met die konnotasie wat tussen die verskillende terme behoort te bestaan, asook die betekenis daarvan. Hoewel die skrywers van die betrokke studiegids die lesers soms verwys na die primêre bron wat in die betrokke studiegids voorgeskryf word, beïnvloed hierdie aspek die leerbaarheid (vgl. Afdeling 4.2.1 onder die kolpunt “Oordadigheid van terminologie”) sowel as die toeganklikheid van die studiegids vir eerstejaarleerders. Soos in die bostaande voorbeeld beklemtoon, beïnvloed die gebruik van verskeie ander ongedefinieerde terme tydens die definiëring van een term, ook die leesbaarheid van die studiegids nadelig.

²³ Skrywer het verdere ondersoek hierna ingestel en daar is by wyse van die woordverwerkingspakket se “soek-en-vind”-opsie bevind dat verskeie woorde wat in die betrokke studiegids se gekose leereenheid eenmalig voorkom, ook nie in die res van die studiegids herhaal word nie. Daar is dus werklik slegs een keer na hierdie terme verwys in die hele studiegids.

In sommige gevalle word in **Studiegids 7** egter effektief by wyse van uitbreiding, inligting verskaf omtrent vakspesifieke terminologie wat binne definisies van ander terme gebruik word. 'n Voorbeeld hiervan is die kort uitbreiding op finansiële inligting, finansiële resultate, ekonomiese aktiwiteit en geïnteresseerde partye (p. 13), wat volg op 'n bondige bespreking van die funksie van rekeningkunde (p. 12): Die funksie van rekeningkunde is om finansiële inligting aangaande die resultate van die ekonomiese aktiwiteite van 'n spesifieke entiteit aan geïnteresseerde partye oor te dra. [Beklemtoning soos in die bronteks.]

Afgesien daarvan dat min herhaling of beskrywing van vakspesifieke terme in die studiegids waarskynlik die grootste probleem in terme van leksikale kohesie deur herhaling van dieselfde leksikale item is, skep die **afstand** wat tussen woorde wat wel herhaal word ook in sommige gevalle probleme. 'n Voorbeeld hiervan kan in **Studiegids 2** gevind word, waar terme soos industrialisasie, sosiologiese perspektiewe en struktuur van geleenthede (vgl. Studiegids 2 van Bylaag 3 en Illustrasie 2) redelik ver van mekaar voorkom. Ten spyte daarvan dat hierdie terme minstens een keer in die teks herhaal word, is die afstand tussen die plek waar die term vir die eerste keer gebruik word en die herhaling daarvan so groot dat die lesers nie noodwendig sal onthou dat hulle reeds te doen gekry het met die spesifieke woord nie. Die feit dat hierdie woorde slegs 'n paar keer in 'n relatiewe lang teks herhaal word, kan hierdie probleem vererger.

Illustrasie 2: Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 2 (uittreksel)

N	File	Words	Hits	Plot
1	industrialisasie	2 063	3	
2	sosiologiese perspektiewe	2 063	2	
3	struktuur van geleenthede	2 063	4	

Die probleme met herhaling is egter nie slegs tot die voorkoms van die verskynsel in terme van akademiese woorde beperk nie. Tydens die analise wat in hierdie afdeling per hand gedoen is, is in **Studiegids 9** 'n voorbeeld gevind van algemene woorde wat so kort op mekaar herhaal word, dat dit vir die lesers steurend mag wees: Maak seker dat jy tydens die kontrolering van die antwoorde, die korrekte antwoorde sal neerskryf indien jy nie heeltemal in die kol met jou antwoorde was nie (p. 6). Die herhaaldelike gebruik van antwoorde in hierdie voorbeeld maak die sin nie net onnodig lank nie, maar word ook tot 'n sekere mate oorbodig gebruik. Die probleem kon effektief opgelos word deur bloot die sin te herformuleer tot 'n meer kompakte vorm: *Maak seker dat jy die korrekte antwoorde tydens die kontrolesessie neerskryf, indien jy sommige vrae nie korrek beantwoord het nie.* Die gebruik van 'n ander vorm van leksikale kohesie, naamlik die gebruik van 'n afleiding (*antwoord* – *beantwoord*), skep ook 'n meer koherente effek as die aanhoudende herhaling van presies dieselfde leksikale item.

'n Verdere probleem met betrekking tot herhaling van dieselfde leksikale item is die verskynsel van woorde wat herhaal word, maar wat **nie in die studiegids gedefinieer** word nie. In baie van hierdie gevalle

voorsien die skrywer van die betrokke studiegids ook nie die lesers van enige bronverwysings, sodat hulle self die term kan naslaan nie.

In **Studiegids 3** het die skrywer byvoorbeeld woorde wat herhaal word redelik naby mekaar in die teks geposisioneer. Herhaling as vorm van leksikale kohesie word hier effektief toegepas, en 'n moontlike rede vir die herhaling is dat die skrywer hierdeur poog om “nuwe woorde” onder die lesers se aandag te bring en die belang daarvan aan te toon. Veral woorde en frases soos Amerikaanse Vryheidsoorlog, Franse rewolusie, grondwet, industriële omwenteling, kolonies, landbou-omwenteling, liberalisme, nasionalisme, opstande en Westerse kom herhaaldelik in die teks voor met redelike kort afstande tussen die herhalings (vgl. Illustrasie 3).

Illustrasie 3: Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 3 (uittreksel)

N	File	Words	Hits	Plot
1	Amerikaanse Vryheidsoorlog	3 412	9	
2	Franse rewolusie	3 412	9	
3	grondwet	3 412	4	
4	industriële omwenteling	3 412	11	
5	kolonies	3 412	11	
6	landbou-omwenteling	3 412	2	
7	liberalisme	3 412	8	
8	nasionalisme	3 412	11	
9	opstande	3 412	9	
10	Westerse	3 412	12	

Wanneer hierdie woorde met die leereenheid-uitkomst van die betrokke leereenheid vergelyk word (vgl. Studiegids 3 van Bylaag 2), behoort dit duidelik te wees dat die woorde wat die meeste herhaal word, direk verband hou met die uitkomst. Die vraag waarom alle vakspesifieke woorde wat in die uitkomst voorkom nie ook soveel keer herhaal word nie en die meeste van hierdie woorde se betekenis nie kortliks in die teks verklaar word nie, kan egter problematies wees.

In die grafiek wat aan die einde van **Studiegids 4** se tabel van herhalingswoorde voorkom (vgl. Bylaag 3), kan gesien word dat verskeie vakspesifieke woorde 'n aansienlik hoër voorkomsfrekwensie as in die meeste ander studiegids het. Woorde met 'n opmerkbare hoë voorkomsfrekwensie sluit onder meer huurder, verhuurder, huurkontrak, kontrak, dienskontrak, werkgewer en versekeringskontrak in; woorde wat direk aan die drie leergedeeltes van die betrokke leereenheid gekoppel kan word:

Illustrasie 4: Grafiese voorstelling van leksikale herhaling in Studiegids 4 (uittreksel)

N	File	Words	Hits	Plot
1	huurder	8 057	69	
2	verhuurder	8 057	52	
3	huurkontrak	8 057	41	
4	kontrak	8 057	38	
5	dienskontrak	8 057	36	
6	werkgewer	8 057	34	
7	versekeringskontrak	8 057	27	

Studiegids 4 toon egter 'n verskil van **Studiegids 3** in die opsig dat die meeste van die vakspesifieke woorde wat herhaal word, wel in 'n mindere of meerdere mate deur die verloop van daardie leergedeelte waarin dit gebruik word, gedefinieer word. Die term huurkontrak word byvoorbeeld redelik uitgebreid behandel en lesers word boonop na 'n gedeelte in die primêre bron verwys vir 'n volledige definisie. Wanneer belangrike vakspesifieke woorde nie in die studiegids self gedefinieer word nie, word lesers egter steeds verwys na 'n spesifieke paragraaf in die primêre bron waar 'n definisie van die term voorsien word.

'n Volgende probleem in terme van leksikale herhaling, is dat geen van die gidse wat ontleed is, 'n **glossarium** bevat nie. In **Studiegids 9** (p. 11) word die lesers egter wel verwys na 'n Engelse glossarium wat in die voorgeskrewe handboek voorkom. Die moontlikheid bestaan wel dat sodanige woordelyste tydens 'n klasgeleentheid aan die lesers beskikbaar gestel kan word of in die voorgeskrewe handboek(e) voorkom, maar die feit dat daar nie in een studiegids na so 'n lys van woorde verwys word nie, kan problematies wees.

4.3.2.2 Sinonimie of naby-sinonimie

Die gebruik van sinonimie en naby-sinonimie in enige akademiese konteks kan baie voordelig wees, aangesien dit 'n bydrae kan lewer in terme van **woordeskatuitbreiding** (veral van belang by lesers wat nog nie baie te doen gekry het met 'n spesifieke onderwerp of vakgebied nie) en lesers se kennis oor en begrip van 'n spesifieke onderwerp kan verbreed (vgl. Stotsky, 1983:443). Hoewel sinonimie of naby-sinonimie in die gekose studiegidse myns insiens in die meeste gevalle effektief aangewend is as vorm van leksikale kohesie, bestaan daar ook sommige probleme.

Ten opsigte van die taalprobleem wanneer 'n Afrikaanse studiegids en 'n Engelse handboek vir dieselfde module gebruik word, bestaan die moontlikheid dat lesers die terminologie soms verwarrend kan vind indien **tweetalige terminologielyste** nie voorsien word nie. Hierdie probleem word vererger wanneer by wyse van sinonimie na dieselfde begrip verwys word. Aangesien Skrywer nie 'n spesialis op alle vakgebiede is wat in die ondersoek gedek word nie, en Skrywer ook nie vrye toegang gehad het tot alle (Engelse) handboeke

wat deur sommige studiegids as primêre bronne aanbeveel word nie, was dit besonder moeilik om hierdie aspek van leksikale kohesie te ondersoek.

'n Voorbeeld van vakspesifieke terme wat in 'n tweetalige formaat in 'n studiegids aangebied word, kan op bladsy 48 van **Studiegids 10** gevind word. Hier word die verskillende vertaalprosedures by wyse van kolpunte gelys en die Engelse term word tussen hakies, direk na die Afrikaanse woord weergegee. Hoewel sommige van die vertalings voor die hand liggend mag wees, kan die Engelse term wat in die bron gebruik word soms potensiële probleme uitskakel (lesers kan byvoorbeeld nou weet dat "transference" binne hierdie konteks vertaal behoort te word as oordrag). Die tweetalige voorkoms van woorde binne die inhoud van die leereenheid moet egter nie met 'n glossarium (soos in Afdeling 4.3.2.1 genoem) verwar word nie.

'n Volgende probleem in terme van sinonimie en naby-sinonimie, is dat sommige studiegidsskrywers nie **verbande** tussen dit wat ooreenstemmende woorde blyk te wees duidelik uitlig, of die **verskille** tussen hierdie woorde uitwys nie. In **Studiegids 2** is die verband byvoorbeeld onduidelik tussen die terme sosiologiese verbeelding (p. 9), soos wat dit in die opskrif van die betrokke leereenheid verskyn, en sosiologiese perspektief (p. 10), soos wat dit in die inleidende paragraaf van die betrokke leereenheid gebruik word. Na aanleiding van die verklaring van sosiologiese perspektief (p. 10) en sosiologiese verbeelding (p. 12) bestaan daar duidelike ooreenkomste tussen die twee terme. Tog is dit nie vir Skrywer duidelik of hierdie terme as sinonimiese vorme gebruik word nie.

Dit is ook problematies wanneer skrywers in der waarheid by wyse van hiponimie, leksikale kohesie in die teks wil bewerkstelling, maar **verkeerdelik gebruik maak van sinonimie**. In **Studiegids 3** is sprake van so 'n voorbeeld. Die skrywer maak in hierdie gids die opmerking dat die term Industriële Omwenteling met Landbou-omwenteling vergelyk kan word. Dit kan toegegee word dat hierdie twee terme heelwat in gemeen kan hê, maar nietemin behoort die skrywer van die gids dit pertinent van mekaar te onderskei, aangesien dit nie sinonimies met mekaar verbind kan word nie. Die vergelykbaarheid wat in die gestelde vraag voorkom kan egter lei tot lesers se persepsie van 'n sinonimiese verband tussen hierdie twee terme, en aangesien beide terme as vakspesifiek beskou kan word binne die dissipline van Geskiedenis, kan hierdie wanpersepsie lei tot verdere verwarring by die lesers. Eers later noem die skrywer dat die vergelykingsbasis bloot te doen het met die feit dat albei hierdie gebeurtenisse sogenaamde energie rewolusies was (let op na die foutiewe spelling); dus eerder twee subordinate as sinonieme.

4.3.2.3 Opposisie of kontras

Uit die analyses (vgl. Bylaag 5) is dit duidelik dat betekenisopposisie en -kontras 'n vorm van leksikale kohesie is wat die minste van alle vorme voorkom. Dit is egter belangrik om hier te noem dat Skrywer se

persoonlike kennis oor die verskillende vakgebiede nie voldoende is nie, en dat daar as gevolg hiervan in die analise slegs op algemene vorme van opposisie en kontras gefokus is. Tog kan hierdie bykans oningeligtheid van Skrywer ooreenstem met die eerstejaarleser se kennis oor die betrokke vakgebied wanneer hy as 'n leek die betrokke studiegids lees.

Die grootste punt van kritiek ten opsigte van hierdie vorm van leksikale kohesie is dus dat betekenisopposisie en -kontras betreffende vakspesifieke terminologie **nie altyd eksplisiet of duidelik** in die studiegids na vore kom nie. 'n Voorbeeld van 'n moontlike oplossing vir sulke probleme kan in **Studiegids 3** gevind word. Aangesien die skrywer van die gids waarskynlik bewus is van verwarring wat kan ontstaan, word in die teks onderskei tussen twee geskiedkundige gebeurtenisse, naamlik die Amerikaanse Burgeroorlog en die Amerikaanse Vryheidsoorlog. In hierdie voorbeeld word dit eksplisiet as twee verskillende gebeure weergegee en die potensiële probleem dat lesers kan dink dat hierdie woorde sinonimies verwant is, word sodoende uitgeskakel.

4.3.2.4 Koördinate, superordinate en subordinate in geordende of ongeordende lyste

Volgens Liu (2000:28) is die effektiewe aanwending van hierdie vorm van leksikale kohesie 'n baie geslaagde wyse om veral die **verloop van die teksinhoud te struktureer**. Die effektiewe gebruik van hierdie tipe leksikale kohesie is duidelik sigbaar in **Studiegids 5 en 10**. Hier word die vakgebied volgens terminologie, wat hoofsaaklik uit superordinate bestaan, afgebaken en dit word dan verder uitgebrei en bespreek by wyse van die gebruik van verskeie subordinate (vgl. Studiegids 5 en 10 in Bylaag 6).

Tabel 25: Koördinate, superordinate en subordinate in Studiegids 5 (uittreksel)

Leksikale item	Ordinaat
komponente van die rekenaar	apparatuur
	sentrale verwerkingseenheid
Invoereenhede	sleutelbord
	muis
	optiese lesers
	skandeerder
uitvoereenhede	skerm
	drukker
	skywe
eksterne geheue	stiffie
	hardeskyf
	CD
sentrale verwerkingseenheid	interne geheue
	rekenkundige- en logiese eenheid
	beheereenheid
bedryfstelsel	Windows
	Unix
	MS-Dos
rekenaartale	Turbo Pascal
	JAVA
	C++
	Delphi
	Fortran
	Assembler
tipies data (in Excel)	teks
	getalle
	geldbedrae
	datums en tyd

In **Studiegids 5** word die verskillende komponente van 'n rekenaar byvoorbeeld by wyse van hoofopskrifte in die leereenheid uiteengesit (en die geslaagdheid hiervan word verhoog deur die gebruik van 'n grafiese voorstelling en diagram van 'n rekenaar). Elkeen van hierdie komponente word dan verder in die leereenheid bespreek deur verwysing na die subkomponente waaruit dit bestaan. Wat sommige lesers moontlik as 'n fout in terme van die nommering van die opskrifte sal beskou, aangesien Komponente van die rekenaar volgens die opskrifte slegs Apparatuur (hardeware) en Sentrale verwerkingseenheid (SVE) omvat, is egter nie verkeerd nie. Programmatuur (sagteware) kan nie as een van die komponente van 'n rekenaar beskou word nie, siende dat dit nie deel uitmaak van die fisiese apparaat nie. Hierdie aspek is dus ook 'n voorbeeld van effektiewe nommering, en die mate waartoe dit 'n onervare leser van hulp kan wees om die inhoud van teks te begryp.

Ten spyte van die effektiewe gebruik van hiponimie in sommige studiegidse, word hierdie vorm van leksikale kohesie in ander studiegidse as 'n baie breë begrip toegepas, soos in die volgende tabel geïllustreer (vgl. ook Bylaag 6):

Tabel 26: Koördinate, superordinate en subordinate in Studiegids 3 (uittreksel)

Leksikale item	Ordinaat
Politiese ontwikkeling in Europa	liberalisme
	nasionalisme
	unifikasie
gevolge van die Industriële Omwenteling	ekonomiese gevolge
	maatskaplike gevolge
politieke ideologieë	liberalisme
	nasionalisme
	sosialisme
Europa	Oostenryk
	Pruise
	Duitssprekende state
	Italië
middelklas	bankiers
	winkeliers
	professionele mense
"energie-rewolusies"	Landbou-omwenteling
	Industriële Omwenteling
polities verdeelde volke	Duitsers
	Italianers
State in Duitsland	Oostenryk
	Pruise
Duitse keiserryk	Pruise
	kleiner Duitse state

Die skrywer van hierdie studiegids het hiponimie aangewend as die primêre vorm van leksikale kohesie en tog bestaan daar, weens die wyse waarop die teks geformuleer is en die afwesigheid van enige verduideliking, moontlike verwarring vir die leser. Slegs terme wat algemeen bekend is, of terme wat eksplisiet as koördinate in die teks uitgespel word, sal waarskynlik deur die leser as super- of subordinate van mekaar korrek geïnterpreteer word. Deur die eksplisiete bewoording behoort dit byvoorbeeld vir die lesers duidelik te wees dat politieke ontwikkeling in Europa hoofsaaklik liberalisme, nasionalisme en unifikasie betrek. Dit is ook byvoorbeeld duidelik dat die Duitse keiserryk die Pruise en kleiner Duitse state betrek, maar die kleiner Duitse state word nie eksplisiet genoem en bespreek nie. In hierdie laaste voorbeeld kan dus verwarring by die leser geskep word en vrae kan ontstaan oor watter state hierby ingesluit behoort te word, en of dit implisiet in die studiegids bespreek word al dan nie.

Die wyse waarop bogenoemde items in die betrokke teks voorkom as baie kort, puntsgewyse opsommings van die inhoud, is ook problematies. Die aanbiedingswyse as geheel versteur die vloe van die teksinhoud, asook die kohesie tussen die verskillende dele van die teks. Verwarring in terme van leksikale kohesie word ook geskep. Die lys op bladsy 30 van **Studiegids 3** is byvoorbeeld problematies in dié sin dat die eerste punt die oorsake van die Franse Rewolusie aantoon. Maar dit is onduidelik of die laaste punt in hierdie lys ook betrekking het op een van die oorsake of eerder een van die gevolge van die Franse Rewolusie, omdat dit nie eksplisiet genoem word nie.

'n Volgende bron van kommer in hierdie opsig is dat daar telkens in **Studiegids 3** tussen hakies aangedui word dat 'n betrokke aspek nie in die handboek (**Esler**) bespreek word nie, of selfs foutiewelik daarin verskyn. Die leser se moontlike vraag of hy wel in 'n ander bron meer oor die betrokke aspek kan nalees, en of daar hoegenaamd bronne hieroor beskikbaar is, bly onbeantwoord in die studiegids.

4.3.2.5 Herhaling deur afleidings en samestellings

Wat die leksikale kohesiemiddel, **herhaling deur middel van afleidings of samestellings** betref, kom 'n potensiële probleem in **Studiegids 1** voor (vgl. Bylaag 7). Hier kan die gebruik van die leksikale item **begrip** en die daaropvolgende gebruik van die afleiding **begrippe** in dieselfde sin (p. 1) verwarring by onervare lesers skep, aangesien lesers waarskynlik laasgenoemde woord as 'n blote afleiding van die eersgenoemde wil lees. Die waarskynlike aanvanklike interpretasie van hierdie lesers is egter nie korrek nie, met inagneming van die konteks waarbinne die betrokke woorde voorkom: [...] behoort die leerder in staat te wees om met **begrip** die volgende begrippe in Opvoedkundige Filosofie te definieer: [...]. Deur van 'n sinoniem in die plek van 'n afgeleide vorm van **begrip** gebruik te maak, sou die skrywer hierdie potensiële probleem soos volg kon uitskakel: *[...] behoort die leser in staat te wees om met **kennis** die volgende **begrippe/terme/konsepte** te definieer: [...]* óf *[...] behoort die leser in staat te wees om met **begrip** die volgende **terme/konsepte** te definieer: [...].*

Afgesien van die verskeie probleme wat genoem is, kan die effektiewe gebruik van afleidings en samestellings volgens Stotsky (1983:434) van groot waarde wees in akademiese tekste:

Derivatives allow the writer of exposition a considerable degree of stylistic flexibility while preserving basic meaning [...]. Further, derivational elements appear to be useful in creating an additional cohesive tie for a pair of related lexical items [...]. [T]he use of derivatives is a dominating feature of expository writing and serves to other important stylistic purposes – preciseness in meaning and conciseness in expression.

Ten spyte van die belangrike funksie van afleidings en samestellings kan dit egter in die verskillende bylae gesien word dat hierdie vorm van leksikale kohesie nie so frekwent voorkom in die meeste studiegidse (met die uitsondering van **Studiegids 4**) soos die ander vorme van leksikale kohesie nie.

4.3.2.6 'n Sintese van die gebruik van leksikale kohesiemiddele

Hoewel die verskillende leksikale kohesiemiddele in die voorafgaande gedeelte afsonderlik bespreek is, is dit na Skrywer se mening van groot belang dat hierdie middele ook gesamentlik beskou behoort te word. Die rede vir voorgaande sienswyse is dat die middele onder bespreking gesamentlik bydra tot kohesie en die leesbaarheidsvlak dus ook beïnvloed. Verskeie aspekte van belang word vervolgens kortliks bespreek.

Volgens Ulijn en Salager-Meyer (1998:81) kan 'n goeie woordeskat as 'n kritiese komponent van (akademiese) leesbegripsvorming beskou word. Volgens hierdie skrywers begryp lesers wat oor 'n wyer woordeskat beskik makliker die teksinhoud, aangesien hulle 'n woord in die teks raaksien en onmiddellik die betekenis daarvan weet. Die feit dat hierdie lesers die betrokke woord merendeels ook binne die korrekte konteks kan plaas en korrek kan interpreteer – al sou dit ook effens verskil van hulle algemene gebruik van die woord – bring mee dat hulle die inhoud van die teks as geheel makliker begryp. Hier speel herhaling van dieselfde leksikale item, sowel as herhaling deur middel van afleidings en samestellings 'n belangrike rol. Volgens Ulijn en Salager-Meyer (1998:81) is hier 'n sekere mate van outomatisasie betrokke:

[T]he more frequently a word is seen, the faster the lexical access and the shorter the recognition time[...] The incapacity to automatise word encoding, i.e. the lack of speedy access to receptive vocabulary, results in a slow reading rate which in turn affects reading comprehension.

Hoewel die skrywers 'n leser se woordeskat nie as die enigste belangrike komponent beskou nie, bevind hulle dat 'n goeie leksikale kennis wel een van die belangrikste aspekte tydens die leesproses is (Ulijn & Salager-Meyer, 1998:82). Hulle verduidelik voorts dat daar te veel gefokus word op lesers se kognitiewe vermoë in plaas van woordeskatuitbreiding, en dat 'n hoë leksikale kennisvlak eerder lesers se sogenaamde leesbevoegdheid sal aantoon, as hulle algemene leesvermoë.

Met die voorgenoemde in ag geneem, noem Ulijn en Salager-Meyer (1998:83) dat vakspesifieke terme in sommige gevalle 'n struikelblok kan wees wat leesbaarheid kan strem. Dit is veral die geval wanneer lesers nie die woorde wat in die teks voorkom, herken of beskik oor voldoende agtergrondkennis van die vakgebied of onderwerp nie. Reed (2001:62) noem egter dat alle vaktaal een of ander vorm van gespesialiseerde terme moet bevat om die teks geloofwaardig te maak (vgl. Afdeling 2.3). In die geval van studiegidse (en veral ingangstudiegidse) is dit na Skrywer se mening die verantwoordelikheid van die betrokke studiegidsskrywer om lesers stelselmatig in die vakgebied in te lei en hulle aan die belangrikste terminologie van die spesifieke gedeelte van die vakgebied, asook die betekenis daarvan, bekend te stel. Dit kan gedoen word deur die teks effektief te struktureer. Die onderwerp word eerstens inleidend bespreek, dan word daarop uitgebrei deur die gebruik van sinonimie, antonimie en hiponimie, terwyl die onderwerp en terminologie telkens verduidelik en binne konteks geplaas word. Liu (2000:28) noem dat een van die mees geslaagde wyses waarop vakspesifieke terminologie aan onervare lesers bekend gestel kan word, juis deur middel van leksikale kohesiemiddele is. Met hierdie moontlike oplossing word alle probleme egter nie uitgeskakel nie. Reed (2001:62) sê voorts dat vakspesifieke tekste ten spyte van vakspesifieke terminologie, leksikale items kan bevat wat as beide algernene en gespesialiseerde terme beskou kan word, en dat lesers dele van die teks moontlik nie sal verstaan (of ten volle sal verstaan) indien die skrywer nie die onderskeid tussen dit wat vakspesifiek is en dit wat algemeen is, duidelik stel nie.

Liu (2000:28) benadruk dat, hoewel leksikale kohesie belangrik is vir die skep van tekstuur en die verbetering van leesbaarheid, dit nie as die enigste aspek beskou kan word wat by leesbaarheid 'n rol speel nie. Vervolgens word aandag geskenk aan die rol en effektiewe gebruik al dan nie van konjunksiemarkers in die tekste, sowel as verskeie tegniese aspekte wat die leesbaarheid van die geanaliseerde studiegids nadelig beïnvloed het.

4.3.3 Teksorganisasie op mikrovlak: konjunksiemarkers

Bylaag 8 bevat 'n volledige lys van konjunksiemarkers vir elke studiegids wat deur die verloop van die studie ondersoek is. Hierdie lys is gegenereer deur die lys van konjunksiemarkers wat in Tabel 10 voorkom, in WordSmith Tools in te lees en 'n konkordansie (vgl. Afdeling 3.2.2) daarvan in die betrokke studiegids te trek. Die gedeelte van die studiegids wat tydens hierdie ontleding gebruik is, sluit in die module-inligtingsgedeelte sowel as die gekose leereenheid wat tydens datareduksie geïdentifiseer is. Vanweë die verskeidenheid konjunksiemarkers wat in die studiegids voorkom, is besluit om tydens die interpretasie slegs op die ooglopendste algemene of portensiële probleme met betrekking tot die gebruik van konjunksiemarkers te fokus.

4.3.3.1 Probleme in terme van konjunksiemarkers

Soos in Afdelings 3.3.2 en 3.4.3 genoem, is die gebruik en funksie van konjunksiemarkers in hierdie afdeling grotendeels gebaseer op Carstens (1997:292; Tabel 2 in hierdie studie) se indeling en kategorisering daarvan, maar die analise as sodanig word nie beperk tot slegs daardie konjunksiemarkers wat deur hom geïdentifiseer is nie. Veral Hyland (o.m. 1998) se bydrae tot die indeling van verskillende konjunksiemarkers en die rol daarvan in die metadiskoers van die teks word voortdurend in ag geneem.

• Oorbodige gebruik van konjunksiemarkers

Verskeie konjunksiemarkers word in die geanaliseerde studiegids oorbodig gebruik. Die merker ook word byvoorbeeld in **Studiegids 3** (p. v) saam met die merker onder andere gebruik (Geskiedenis word beoefen en bestudeer, onder andere ook vir die plesier wat dit verskaf). Hoewel die aaneenskakelende funksie hier korrek is, is die keuse van die kombinasie van konjunksiemarkers problematies. Volgens die indeling van konjunksiemarkers soos deur Carstens (1997:292; Tabel 2 in hierdie studie) kan die funksie van ook binne die hoofkategorie van aaneenskakeling óf ordenend óf versterkend wees. Binne die konteks waarin die woord hier voorkom, is dit versterkend. Die gelyktydige voorkoms van onder andere skep moontlik die gedagte by lesers dat vir die plesier wat dit verskaf nie die enigste rede is waarom Geskiedenis bestudeer word nie, en dat die genoemde stelling voorafgegaan of gevolg word deur ander redes. Indien die gedeelte

voor en na die stelling egter in ag geneem word, sal die lesers besef dat dit nie die geval is nie, en dat die daaropvolgende paragraaf bloot 'n uitbreiding is van dit wat genoem word. Die sin sou moontlik soos volg hergeformuleer kon word: *Geskiedenis word **hoofsaaklik** bestudeer weens die plesier wat dit verskaf.*

- **Funksie van die konjunksiemerker bevraagteken**

Die gebruik van die redegewende konjunksiemerker, daarom, kan problematies wees in **Studiegids 1** (p. iv). Afgesien van die oordadige gebruik van die woord in 'n redelike kort teksgedeelte, is die funksie daarvan nie altyd duidelik nie. Die tersprake gedeelte in die studiegids lees soos volg:

Hierdie module is jou eerste kennismaking met en blootstelling aan die Opvoedkunde as 'n studieterrein, en **daarom** het dit ten doel om jou in te lei in jou voorbereiding om 'n onderwyser te word. **Daarom**: Baie welkom hier! [...] Die dosente is maar al te gewillig om jou te begelei en by te staan, en **daarom** moet jy vrymoedigheid neem om enige probleme [...] met jou dosent te bespreek.

Wanneer die woord vir die eerste keer gebruik word, is die funksie daarvan na Skrywer se mening eerder aaneenskakelend van aard, aangesien dit weens die gesamentlike aanwesigheid van en wil voorkom of die skrywer hier poog om die leser se posisie as leerder of toekomstige onderwyser aan die doel van die studiegids te koppel. Dit is op sigself ook problematies, aangesien die twee temas in die sin nie werklik met mekaar verband hou nie en dit dus moeilik sal wees om dit met mekaar te verbind by wyse van aaneenskakeling of redegewing. 'n Moontlike oplossing vir die probleem sou die volgende wees: *In hierdie module gaan jy waarskynlik vir die eerste keer blootgestel word aan die Opvoedkunde as studieterrein. **Daarom** [óf as gevolg van jou min blootstelling tot dusver] het ons die studiegids op so 'n wyse opgestel dat dit jou sal lei in jou voorbereiding om 'n onderwyser te word.*

Wanneer daarom kort daarna weer gebruik word, meen Skrywer dat die bedoelde funksie wel redegewend is (*omdat jy 'n nuwe leerder is, verwelkom ons jou graag*), en dat dit ressorteer onder die subfunksie as resulterend, eerder as oorsaaklik. Indien die woorde egter binne die volle konteks van die sinne waarin dit voorkom geplaas word, en die woordkeuse van die sinne beoordeel word, kan verskeie probleme geïdentifiseer word. Die bykanse telegramstyl waarin die sin verwoord is, kan 'n negatiewe impak hê weens die voorkoms daarvan tussen heelwat langer sinne. Verder word die logiese verloop van die teks deur die gebruik van die konjunksiemerker daarom versteur weens nieverwante gedagtes wat op 'n ietwat gedwonge wyse saamgevoeg word. Laasgenoemde is ook waar in die geval van die derde voorkoms van die woord daarom. As gevolg van die hoofsaaklik redegewende funksie, met oorsaaklikheid as subfunksie, van die betrokke woord vertoon die teks die volgende problematiese argumentasielyn: *Hierdie is jou eerste*

*kennismaking met die studieterrein – **daarom** – het die module ten doel om jou te lei – **daarom** – wil ons jou graag verwelkom; dosente is gewillig om te help – **daarom** – moet jy probleme met jou dosent bespreek.*

Foutiewe gebruik van dieselfde konjunksiemarkers kom ook in **Studiegids 8** voor, waar daarom gebruik word om herhaling en beklemtoning te bewerkstellig, eerder as om 'n gevolgtrekking aan te toon: Om hierdie module te bemeester is nie alleen die verantwoordelikheid van die dosent nie, maar veral u eie. Daarom moet beide die dosent en die student die kontakssessies goed voorbereid bywoon (p. vi). In die studiegids word voorts ook gebruik gemaak van konjunksiemarkers wat oneffektief en geforseerd gebruik word. By die gebruik van die rede hiervoor is dat (p. vi) word die idee van die voorafgaande gedeelte byvoorbeeld geforseerd gekoppel aan die deel wat volg, maar dit is nie werklik moontlik om die twee gedeeltes van die teks met mekaar te verbind nie. Dit is maar net een van die probleme in die betrokke gids, wat myns insiens 'n aanduiding is van groot gedagtespronge wat tussen gedeeltes van dieselfde teks (meestal binne dieselfde paragraaf) voorkom. Hoewel konjunksiemarkers wel hier aangewend word, word dit nie effektief aangewend nie, en 'n tekort aan leksikale kohesiemiddele op mikrotekstuele vlak vererger die probleem.

Die gebruik van byvoorbeeld in **Studiegids 1** (p. 1) as redegewende konjunksiemarkers met 'n illustrerende subfunksie, kan ook bevraagteken word. Die moontlikheid bestaan dat 'n meer gepaste woord hier *insluitend* sou wees, aangesien dit blyk dat die aspekte wat op die konjunksiemarkers volg (hoe kinders opgevoed behoort te word, waarin hulle opgevoed behoort te word, en wat die uiteindelijke doel van opvoeding vir die gemeenskap moet wees) eerder deel vorm van die konsep Filosofie van Opvoeding, as wat dit voorbeelde daarvan is.

In **Studiegids 2** (p. 10) word die konjunksiemarkers tensy korrek gebruik met redegewing en voorwaardelikheid as funksies, maar die verbande tussen die twee sinsdele en die illustrerende konjunksiemarkers byvoorbeeld wat daarmee saam voorkom, is problematies. In die betrokke sin word die stelling eerstens gemaak dat alle ander vensters is NIE belangrik vir eksamendoeleindes nie (*geen vensters is vir eksamendoeleindes belangrik nie* sou waarskynlik meer lesersvriendelik wees – vgl. Carstens, 2006:59 oor die onnodige gebruik van die ontkennings-vorm by sekere werkwoorde). Tweedens word vermeld dat sommige vensters wel belangrik kan wees (tensy spesifiek anders gestel word). Die voorbeeld wat ter illustrasie by die twee stellings gevoeg word, hou dan verband met die tweede stelling wat gemaak is (byvoorbeeld die venster op p 488-489 is belangrik om te bestudeer). 'n Potensiële probleem is egter dat die leser eersgenoemde stelling met die voorbeeld kan verbind, aangesien dit weens voorplasing beklemtoon word. Na Skrywer se mening sou die hele frase hersien moes word om hierdie probleem uit te skakel, en soos volg kon lees: *Slegs vensters wat as sodanig gemeld word, is van belang (byvoorbeeld [...]).*

- **Ooneffektiewe gebruik van konjunksiemerker**

In verskeie studiegids is tekstueel by wyse van konjunksiemerker belofte vir die lesers geskep wat nie vervul word nie. In **Studiegids 3** (p. viii) gebeur dit byvoorbeeld dat en as aaneenskakelende konjunksiemerker wat in hierdie konteks voortgang sou aantoon, nie effektief gebruik word nie: Ander boeke, wat [...] 'n oorsig bied van die van die wêreldgeskiedenis en wat, saam met die bogenoemde werke in die biblioteek gereserveer sal word en , is: (let ook op na die spasie voor die komma). In hierdie sin verskyn die konjunksiemerker wel, maar dit dra geen waarde nie aangesien die sin nie volledig is nie. Hierdie oneffektiewe gebruik van konjunksiemerker versteur nie net die voorspelbaarheid van die akademiese teks nie, maar die slordige gevoel wat daarmee in die teks geskep word, kan ook tot 'n verswakte skrywer-leser-verhouding bydra.

- **Verwarrende gebruik van konjunksiemerker**

Hoewel dit tydens die analise aanvanklik vir Skrywer voorgekom het asof die konjunksiemerker in die meeste gevalle redelik effektief gebruik word, is kontekstuele en semantiese probleme tydens die analise per hand wel geïdentifiseer wat nie deur WordSmith Tools alleen opgemerk sou word nie. In **Studiegids 4** word die volgende omskrywing vir een van die aksiewoorde byvoorbeeld voorsien: Beskryf in hooftrekke – Benadruk die eienskappe of algemene beginsels van 'n onderwerp, met weglating van besonderhede. Bietjie meer besonderhede as by 'noem' en 'lys' word vereis. (Let op na die foutiewe weglating van die onbepaalde lidwoord 'n voor bietjie.) Indien hierdie twee sinne afsonderlik gelees sou word, sou geen probleme in terme van die gebruik van die woorde of konjunksiemerker opgemerk word nie. Die hoofdoel van konjunksiemerker is egter volgens Carstens (1997:275) om as seine op te tree wat die semantiese verhoudings tussen uitinge en diskoerswaardes aantoon. Sodra die konjunksiemerker meer, wat hier ten doel het om op 'n vergelykende wyse teenstelling tussen beskryf in hooftrekke en noem of lys aan te toon, egter tesame met die eerste sin gelees word, kom die probleem duidelik na vore: In die eerste sin word blatant genoem dat besonderhede weggelaat moet word tydens die beantwoording van 'n vraag wat hierdie betrokke aksiewoord bevat. In die tweede sin word die teendeel egter genoem, naamlik dat 'n bietjie meer besonderhede wel in die antwoord aanwesig moet wees. Hierdie probleem is geweldig problematies, aangesien dit die lesers sal verwar. Waar die aksiewoorde lesers behoort te help in hulle voorbereiding vir assessering, kan die onduidelikhede wat in hierdie sin geskep word, baie ernstig wees.

Die volgende voorbeeld van verwarrende gebruik van merker, sou waarskynlik deur behoorlike redigering van die studiegids opgelos kon word. Tog is dit 'n probleem wat skynbaar in die redigeringsproses oorgesien is. In **Studiegids 7** word die konjunksiemerker naamlik (aaneen-skakelend, analiserend van aard) voor 'n kort kolpuntlys gebruik. Die probleem ontstaan egter nie by die gebruik van die

konjunksiemerker nie, maar deur die verwarrende formaat wat vir die lysing van die twee aspekte gebruik word. Daar word byvoorbeeld drie kolpunte voorsien (waar slegs twee nodig is), en die wyse waarop die lys saamgestel is, kan die leser laat wonder of hier twee of drie aspekte van belang is: [kolpunt 1] Die gebruik van fondse om bates te verkry, wat gelyk is aan [kolpunt 2] Die bronne vanwaar die fondse voorsien is: [kolpunt 3] Ekwiteit (verskaf deur die eienaars).

Soortgelyke probleme kom ook in **Studiegids 8** (p. 5) voor, waar die belofte gemaak word dat vyf verskillende velde van die bedryfsosiologie in 'n kolpuntlys bespreek sal word en slegs vier kolpunte volg. In dieselfde studiegids word later (p. 16) gebruik gemaak van die konjunksiemerker tweede om die teks te orden en voortgang van dieselfde idee wat in die voorafgaande paragraaf bespreek is, eksplisiet te stel. Die probleem is egter dat die merker eerste nie in die betrokke voorafgaande gedeelte voorkom nie, en dat dit verwarring by die leser tot gevolg kan hê.

- **Probleme met tydsaanduiding**

Konjunksiemerker wat te doen het met tydsaanduiding word telkens in **Studiegids 3** foutiewe of op 'n problematiese wyse gebruik. Een voorbeeld hiervan is die volgende (die problematiese konjunksiemerker word by wyse van vetdruk aangetoon): Nasionalisme was ook die vernaamste dryfveer agter die unifikasie van Italië, wat **nou** as 'n nuwe belangrike moondheid na vore getree het (p. 27). Ervare lesers mag nou korrek interpreteer as *op daardie stadium*, maar onervare lesers sal dalk nie die funksie daarvan begryp nie, of selfs dink dat dit na die huidige, werklike tyd verwys. Hierdie probleem word deur die verloop van die betrokke studiegids vererger deurdat konjunksiemerker wat onder die hoofkategorie van tydsaanduiding ressorteer, verkeerd in 'n lys van opeenvolgende kolpunte sowel die hede as die verlede impliseer (vgl. byvoorbeeld die lys wat op p. 33 van hierdie studiegids verskyn). Dit kan onervare lesers verwar en selfs meer ervare lesers van die teks vervreem.

Die implementering van konjunksiemerker wat tyd aandui, en spesifiek merker wat die teks ruimtelik rig en/of orden, word nie altyd in die geanaliseerde studiegids korrek hanteer nie. **Studiegids 6** toon byvoorbeeld die fouteweg gebruik van die merker hierbo om na 'n ander deel van die teks te verwys. Die probleem ontstaan egter dat hieronder eerder die korrekte merker sou wees, aangesien verskonings vir afwesigheid eers later in die module-inligting van die betrokke studiegids volg. 'n Oplossing vir hierdie probleem sou wees om van endoforiese merker gebruik te maak en na die korrekte genommerde opskrif te verwys.

- **Voorkoms van laer- en hoërintensiteit-graadadjunkte**

Hoewel laerintensiteit-graadadjunkte (“hedges”) en hoërintensiteit-graadadjunkte (“emphatics”) volgens Hyland (1998:443) duidelik aan die interpersoonlike metafunksie van taal gekoppel kan word, was die voorkoms van sodanige merkers tydens die per hand analise so opvallend dat Skrywer dit nie ongemerk kan laat nie. Hyland (2005:14) noem ook in hierdie verband dat alle elemente van die akademiese metadiskoers eintlik as tekstueel beskou kan word, omdat dit juis binne die teks en deur woorde vergestaltung vind.

In bykans alle studiegidse wat ontleed is, kom die laerintensiteit-graadadjunkte behoort, mag, dalk en kan voor. Hoërintensiteit-graadadjunkte kom nie altyd so oorvloedig soos eersgenoemde voor nie, maar die woorde moet, en in sommige studiegidse ook beslis, word wel deur sommige studiegidsskrywers gebruik. Kleuradjunkte, soos asseblief, wat kan bydra tot ’n versterkende of versagtende effek, word meestal saam met die verskeie graadadjunkte gebruik. Hierdie elemente dra hoofsaaklik by tot die verhouding wat die betrokke skrywer met die lesers wil vestig – in die meeste gevalle redelik konsidererend en vriendelik. Kleuradjunkte en graadadjunkte behoort egter myns insiens met groot ontsag in studiegidse gebruik te word, want dit kan soms ’n gevoel van onsekerheid by die lesers tuisbring: Verduidelik – Verklaar of gee redes vir iets, gewoonlik in jou eie woorde. Jy moet bewys dat jy die inhoud verstaan. Dit mag nuttig wees om voorbeelde of illustrasies te gebruik (Studiegids 8, p. xiii).

’n Voorbeeld waar graadadjunkte effektief gebruik word, kan in **Studiegids 4** (p. vi) gevind word: Die studiegids bevat ook aantekeninge waarin konsepte verduidelik word. Indien u nalaat om die riglyne in die studiegids te volg, mag dit dalk gebeur dat u werk bestudeer wat onnodig is. Dit mag ook gebeur dat u werk oorslaan wat gememoriseer moet word.

- **Die effektiwiteit van ekso- en endoforiese merkers**

Dit is vir enige akademiese teks belangrik om verskeie ekso- en endoforiese merkers te vertoon wat korrek en effektief deur die skrywer aangewend word. Hoewel volledige akademiese bronverwysings nie binne die leereenheidinligtingsgedeelte van die studiegidse van toepassing is nie, voorsien die betrokke tersiêre instansie waarby die verkreeë studiegidse gebruik word in hierdie verband duidelike riglyne in die amptelike dokumentasie wat by die skryf van interaktiewe studiegidse deur die skrywers gebruik behoort te word (Van der Merwe & Scott, 2006:0 e.v.). In hierdie handleiding word onder meer gestipuleer dat bronverwysings wel belangrik is, dat dit volledig in die module-inligtingsgedeelte en volgens die betrokke fakulteit se verwysingstandaarde erken moet word, dat dit op verskeie wyses kortliks binne die leereenheid-

inligtingsgedeelte gebruik kan word, en dat enige addisionele studiemateriaal van toepassing op 'n spesifieke leereenheid volledig met die tersaaklike bladsynommers weergegee behoort te word.

In terme van die oneffektiewe gebruik van eksoforiese merkers, word in **Studiegids 3** (o.m. p. 33) tydens die stel van verskeie feite, genoem dat die betrokke inligting nie in die voorgeskrewe bron voorkom nie of inligting in die bron word selfs as verkeerd bestempel (p. 38). Die vraag kan by lesers ontstaan of hierdie bron werklik geskik en betroubaar is vir die module, aangesien sulke stellings deur die skrywer, lesers hulle vertroue in die betrokke bron kan laat verloor. Aangesien daar geen ander bronne in die genoemde gevalle aangetoon word nie, kan lesers ook waarskynlik die skrywer se kennis en outoriteit in twyfel trek en weens die afwesigheid van enige addisionele eksoforiese merkers, kan die waarheid van die “feite” bevraagteken word.

Afgesien van die bogenoemde is 'n volgende probleem met betrekking tot eksoforiese merkers, die foutiewe stylreëls wat gebruik word wanneer bronne in die studiegids gelys word. In **Studiegids 4** gebeur dit byvoorbeeld dat die verwysingsmetode nie ooreenstem met die Harvard-stylreëls nie. Die moontlikheid bestaan in hierdie studiegids, wat betrekking het op die vakgebied Regte, dat 'n ander stylgids dalk gebruik moet word wat vir Skrywer onbekend is. Die gebruik van ander stylreëls as die Harvard word egter nie in die studiegids gestipuleer nie.

- **Beperkte gebruik van konjunksiemerkers**

In sommige studiegids wat geanaliseer is, kom 'n relatief klein hoeveelheid konjunksiemerkers voor. Moontlike redes wat hiervoor aangevoer kan word, is onder meer 'n ietwat kriptiese skryfstyl wat deur die skrywer gevolg word, wat min ruimte laat vir die gebruik van konjunksiemerkers. **Studiegids 3** is 'n voorbeeld van waar die skrywer heelwat minder konjunksiemerkers aanwend as wat waarskynlik in 'n minder kunsmatige geskrewe akademiese situasie nodig sou wees. Die konstante voorkoms van kolpuntlyste in die teks, sowel as die opsommende skryfstyl wat deur die verloop van die teks gehandhaaf word, bemoeilik die gebruik van konjunksiemerkers en strem die leesbaarheid en vloeiendheid van die teks as geheel.

In **Studiegids 9** kan die beperkte gebruik van konjunksiemerkers bydra tot 'n minder leesbare teks. Maak jou eie opsommings van die gedeeltes wat op Varsité beskikbaar is. Jy sal op so [’n] manier baie tyd tydens die voorbereiding vir klastoetse en die eksamen spaar (p. 9). Die korrekte gebruik van konjunksiemerkers soos *dan*, *op hierdie wyse* of *sodoende* tussen die twee sinne sou die kohesie hier bevorder het.

- **Oordadige gebruik van spesifieke konjunksiemarkers**

Uit Bylaag 8 blyk dat sommige konjunksiemarkers oordadig gebruik word in sekere studiegids. Merkers wat veral oordadig gebruik word in studiegids sluit in ook, dus, egter en veral. **Studiegids 8** vertoon byvoorbeeld 'n baie hoë gebruiksfrekwensie van die merker veral in die module-inligtingsgedeelte. Die gebruik van die betrokke merker kom meestal geforseerd voor en die funksie daarvan is onduidelik. Ander konjunksiemarkers met relatiewe hoë gebruiksfrekwensie sluit in en, maar weens die algemene gebruik daarvan in enige diskoerssituasie is besluit om nie hierop te fokus nie.

4.3.3.2 'n Sintese van die gebruik van konjunksiemarkers

Dit was vir Skrywer opvallend dat probleme waar konjunksiemarkers betrek is, nie altyd herhalend in die verkreeë studiegids voorkom nie. Die moontlikheid bestaan dat hierdie slegs eenmalige “foute” of potensiele probleme is wat per abuis deur die skrywer van die betrokke gids geskep is.

Van die grootste probleme wat wel in die studiegids voorkom, is dat die bondige skryfwyse in verskeie studiegids die effektiewe gebruik van konjunksiemarkers geweldig inperk. Dit kan bydra tot die soms lomp, geforseerde, of soms selfs blatante foutiewe gebruik van sodanige merkers in die tekste.

Soos blyk uit die tabelle wat in Bylaag 8 van die huidige studie voorsien word (weens die lengte van hierdie lysie word dit nie hier getoon nie), word in die meeste studiegids ook van 'n beperkte verskeidenheid merkers gebruik gemaak. Die vraag ontstaan of lesers werklik deur die lees van studiegids gelei word in die aanbod van doeltreffende argumentasielyne en beredenering. Hierdie vraag geniet in die slothoofstuk van die studie meer aandag.

4.4 Tegnieiese aspekte

Ten spyte daarvan dat die tegnieiese afronding van die geanaliseerde studiegids nie as die hoofokus van hierdie studie beskou behoort te word nie, is besluit om wel kortliks uit te brei op sommige tegnieiese probleme wat in die studiegids opgemerk is. Die korrekte spelling en skryfwyse van woorde, uitleg van die teksinhoud en die gepaste woordkeuse speel wel 'n rol by die skep van 'n leesbare en aanvaarbare akademiese teks en hoewel alle probleme in hierdie verband nie in die fynste besonderhede bespreek word nie, word die opvallendste daarvan vervolgens slegs uitgelig. Beide die module-inligtingsgedeelte en die gekose leereenheid van elke studiegids word in hierdie afdeling in ag geneem en slegs die ooglopendste tegnieiese aspekte word kortliks in die bespreking uitgelig.

- **Spel- en tikfoute**

Spel- en tikfoute blyk 'n groot probleem in die meeste studiegids te wees, soos reeds telkens deur die verloop van hierdie hoofstuk aangetoon is. Hoewel sodanige foute in sommige gevalle duidelik onderskeibaar is as foute, bestaan die moontlikheid dat dit in ander gevalle nie deur 'n onervare leser as foute geïnterpreteer sal word nie. Een so 'n voorbeeld kom in **Studiegids 4** voor, waar die woord huurpereel verkeerdelik as 'n vakspesifieke term beskou kan word. Die skrywer het egter *huurperseel* bedoel, wat 'n algemene woord vir die meeste lesers behoort te wees en ook eie is aan die betrokke vakgebied. Spel- en tikfoute kan dus in meer as een opsig verwarrend wees vir eerstejaarlesers wat nie bekend is met die betrokke vakgebied nie. Hartnett (1997:7) benadruk die korrekte spelling en gebruik van leestekens, en sê dat skrywers in gedagte behoort te hou dat hulle tekste gelees (dus gesien) gaan word; nie noodwendig gehoor sal word nie. Volgens hierdie skrywer is die korrekte én effektiewe gebruik van woorde en leestekens van groot belang, en moet skrywers te alle tye bewus wees van die spesifieke reëls wat in daardie taal geld. **Los- en vasskryf** van woorde was ook in verskeie studiegids, maar veral in **Studiegids 7**, 'n groot probleem.

- **Probleme met betrekking tot lysting**

In verskeie studiegids bestaan daar ook probleme in terme van **lysting**. In **Studiegids 3** maak die skrywer byvoorbeeld primêr van lyste gebruik om op 'n opsommende wyse die belangrikste werk vir die lesers af te baken. Die geslaagdheid hiervan vanuit 'n akademiese skrywers- en tekslinguistiese perspektief kan egter in twyfel getrek word. In die betrokke studiegids is daar byvoorbeeld min of geen sprake van leestekengebruik by sodanige lyste nie. Inkonsekwente stelwyses kan die leesbaarheid negatief beïnvloed en foutiewe hooflettergebruik kan ook verwarring skep. Die lys wat in hierdie studiegids op bladsye 31 en 32 voorkom, kan as 'n voorbeeld hiervan beskou word. Die eerste kolpunt is in die vorm van 'n vraag gestel (Wat beteken die term Industriële Omwenteling?), maar eerder as om dieselfde stelwyse te behou in die daaropvolgende kolpunte, voorsien die skrywer die lesers van puntsgewyse aantekeninge wat verband hou met die opskrif van die leergedeelte (Die Industriële Omwenteling en sy gevolge vir Europa). Die **voorspelbaarheid** van die teks word egter in die hieropvolgende kolpunte versteur: die term wat in die eerste kolpunt as belangrik geïmpliseer word, word nie (soos verwag) verder gedefinieer nie, aangesien die tweede kolpunt in die lys die oorsake van die Industriële Omwenteling aantoon. In plaas daarvan om al die gevolge van die Industriële Omwenteling hierna apart te lys onder een kolpunt, word dit afsonderlik uiteengesit as kolpunte 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11 en 12, en tussen hierdie gevolge word melding gemaak van ander belangrike aspekte wat in ag geneem moet word tydens 'n studie van die Industriële Omwenteling (kolpunte 7 en 10). Die gesamentlike gebruik van die woord gevolg met die konjunksiemarkers verdere en nog is ook

problematies in die betrokke lys, want vir onervare lesers kan dit nou voorkom of daar slegs drie, in plaas van agt, belangrike gevolge van die Industriële Omwenteling is.

In **Studiegids 10** bestaan daar ook 'n potensiële probleem wat betrekking het op lysting. Aanvanklik wil dit voorkom of die verwelkomingsdeel van hierdie studiegids 'n lys van drie aspekte bevat wat gekoppel kan word aan leiding wat aan leerders in die betrokke akademiese skool gebied word. Sodra die lys egter gelees word, behoort die leser te besef dat hierdie sake nie as 'n blote lys funksioneer nie, maar eerder as 'n puntsgewyse uiteensetting van die sin self. Die sin sou waarskynlik meer effektief wees indien dit sonder kolpunte in die vorm van 'n sin geformuleer is: [...] en om leerders te lei om [: kolpunt 1 begin in die studiegids hier] op 'n onderskeidende manier te dink, [kolpunt 2 begin in die studiegids hier] om kennis en begrip van die basiese en toegepaste taal- en literatuurstudie en taalpraktykstudie op te doen, sodat [kolpunt 3 begin in die studiegids hier] hulle as afgestudeerdes 'n unieke bydrae kan lewer tot die taaluitdagings van die ontwikkelende Suid-Afrikaanse gemeenskap. Die probleem sou moontlik ook uitgeskakel kon word indien die lys nie voorafgegaan is deur 'n dubbelpunt in die inleidingsin nie, en sommige konjunksiemarkers se posisie in die teks geskuif kon word: [...] en om leerders te lei [voorgestelde posisie vir kolpunt 1] om op 'n onderskeidende manier te dink, [kolpunt 2 begin en konjunksiemerker word met 'n voorgestelde ander vervang] **ten einde** kennis en begrip van die basiese en toegepaste taal- en literatuurstudie en taalpraktykstudie op te doen, [voorgestelde posisie vir kolpunt 3] sodat hulle as afgestudeerdes 'n unieke bydrae kan lewe tot die taaluitdagings van die ontwikkelende Suid-Afrikaanse gemeenskap.

- **Problematiese skryfstyl**

'n Volgende probleem is die sprake van **telegramstyl** of bykans SMS-taal in sommige studiegidse. 'n Voorbeeld hiervan is die volgende sin in **Studiegids 1**: Van die 80 uur gaan jy min of meer 20 gebruik vir klasbywoning (10 wees @ 2 periodes per week). Afgesien van die tikfout wat waarskynlik tydens die vertaalproses ontstaan het (wees eerder as weke is waarskynlik foutief verander van die Engelse weeks), kan die wanpersepsie by lesers skep dat telegramstyl toelaatbaar is in akademiese tekste. **Studiegids 5** is ook problematies in terme van 'n moontlike "te" kriptiese skryfstyl wat gehandhaaf word. Die volgende voorbeeld word byvoorbeeld in paragraafformaat aangebied (p. 16): Maak van vakuumbuise gebruik. Baie groot en duur. Baie onbetroubaar (buisse blaas). Genereer baie hitte en gebruik baie elektrisiteit. Verbeter verwerkingstyd van die ENIAC met 'n faktor 10. Soos vroeër in die hoofstuk genoem (vgl. Afdeling 4.3.3) en ook later in Afdeling 5.4 bespreek word, dra die telegram- of opsommende skryfstyl nie by tot verhoogde leesbaarheidsvlakke nie. Dié soort styl kan trouens meebring dat die teksvloei ernstig gestrem word, omdat kort sinne of lysting nie die effektiewe gebruik van konjunksiemarkers aanmoedig nie.

- **Probleem met die logika van die stellings**

Hierdie probleem kom redelik algemeen voor in verskeie studiegidses, maar weens die aansluiting daarvan by die ideasionale metafunksie, word minder daaraan afgestaan in die huidige studie. Verskeie probleme wat verband hou met die logiese verloop van die teks is reeds in die voorafgaande afdelings van die hoofstuk bespreek, maar 'n probleem in die logika van spesifieke stellings wat gemaak word, moet ook genoem word. In **Studiegids 5** (p. ix) word onder die opskrif Vereistes vir eksamentoelating byvoorbeeld Die nasien van u praktiese opdragte is noodsaaklik as een van die kolpunte gelys. Vir ervare lesers sal dit waarskynlik duidelik wees dat hiermee geïmpliseer word dat praktiese opdragte betyds ingedien moet word vir evaluering, en hulle sou waarskynlik ook kan aflei dat hulle goeie punte vir die opdragte moet behaal ten einde eksamentoelating te verkry. Onervare lesers mag egter hieruit aflei dat die blote nasien van hulle opdragte, hulle toelating tot die eksamen sal verseker. Indien die stelwyse van hierdie sin verander word (bv. *Praktiese opdragte moet betyds ingedien word vir evaluering, en 'n gemiddelde slaagpunt vir al die opdragte tesame moet behaal word*) sou die sin waarskynlik minder problematies wees.

- **Afwyking van gestelde voorskrifte**

Verskeie studiegidses wyk in 'n mindere of meerdere mate af van die voorskrifte wat deur die betrokke tersiêre instansie se "Handleiding vir die skryf van interaktiewe studiegidses" gestel word. **Studiegids 1** kan in hierdie verband as voorbeeld gebruik word, aangesien dit die mees problematiese van alle ander geanaliseerde gidses in hierdie verband is. Geen inleiding word byvoorbeeld aan die begin van die leereenheid gebied nie en die sogenaamde inhoud van die leereenheid (let egter daarna op dat dit nie slegs geld vir die betrokke leereenheid wat geanaliseer is nie) is puntsgewys uiteengesit en is bloot 'n verkorte herhaling van dit wat ook puntsgewys in die uitkomstegelys is. Daar word voorts in die leereenheid geen melding gemaak van enige bronne of die diktaat (wat in die module-inligtingsgedeelte genoem is) wat die leser kan of moet raadpleeg nie. Hoewel Skrywer vertrou dat daar tydens hierdie betrokke module se klasgeleenthede melding van sodanige bronne gemaak word, is dit problematies dat dit nie in die studiegids self ook weergegee word nie en kan lesers se akademiese en intellektuele ontwikkeling in hierdie studiegebied ingeperk word.

4.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is tien studiegidses op grond van 'n teoreties-begronde teksanalitiese model geanaliseer en kortliks geïnterpreteer (volledige analyses van die tekste kan in die bylae van hierdie studie gevind word). Uit die voorafgaande analise en interpretasie is dit duidelik dat verskeie probleme bestaan in terme van

beide die interpersoonlike en tekstuele metafunksies van taal, sowel as leksikale kohesiemiddele, konjunksiemarkers en verskeie tegniese aspekte.

'n Groot aantal faktore dra by tot die tekstuele ontoeganklikheid van die studiegidse wat ontleed is. Ten spyte van die beskikbaarheid van 'n handleiding om interaktiewe studiegidse te skryf (Van der Merwe & Scott, 2006), bestaan daar heelwat inkonsekwenthede binne en tussen die studiegidse wat tydens die ontledingsproses van hierdie studie geanaliseer is. Hierdie inkonsekwenthede kan lei tot verwarring by die lesers in terme van die module self, en/of dit kan hulle totaal en al van die teks vervreem. In baie van die gidse word leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers ook oneffektief aangewend, wat die leesbaarheid van hierdie tekste verder strem.

Vervolgens word in die slothoofstuk van hierdie studie gefokus op die bevindings en aanbevelings na aanleiding van die analise en interpretasie van die studiegidse. Verskeie teoretiese aspekte (vgl. Hoofstuk 2) word ook deurentyd tydens die bespreking in aanmerking geneem.

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is die belangrikste teorieë wat van toepassing is op hierdie studie, breedvoerig bespreek (vgl. Afdeling 2.2). Teorieë met betrekking tot die SFL, sowel as voortvloeiende teorieë oor kohesie en metadiskoers, is by die studie betrek ten einde die data wat gebruik is vanuit meer as een perspektief of teorie te benader (vgl. Afdeling 3.3.5). Rolspelers en prosesse van belang tydens die lees- en skryfproses is ook kortliks weergegee (vgl. Afdeling 2.3), hoewel die klem vanweë die fokus van die studie deurentyd meer op skryf as lees is. In Hoofstuk 3 is die metodologie van die studie omvattend bespreek en daar is telkens gefokus op fyner besonderhede met betrekking tot die analitiese model wat deurlopend gebruik is. Data is in die daaropvolgende hoofstuk op velerlei wyses benader, en die gekose tekste is tegelykertyd ontleed en geïnterpreteer (vgl. Bylae 3 tot 8 en Hoofstuk 4). In hierdie hoofstuk word vervolgens terugvoer gegee oor die bevindings wat op grond van die voorafgaande hoofstukke gemaak kan word, en dit word direk gekoppel aan die oorspronklike probleemvrae (vgl. Afdeling 1.3) wat vir die studie van belang is.

5.2 Die oorspronklike probleemstelling

In 'n tersiêre leeromgewing is dit vir leerders van groot belang om effektief te kan omgaan met akademiese tekste (vgl. Afdeling 1.1). Verskeie probleme, wat hoofsaaklik betrekking het op lees en skryf, sowel as leerders se vermoë om met akademiese leermateriaal te werk te gaan, is al in die verlede geïdentifiseer (vgl. Afdeling 1.1 vir van die navorsing wat al in hierdie verband onderneem is). Die betrokke navorsing het egter merendeels leerders as lesers en skrywers van die akademiese materiaal betrek, en dit is hoofsaaklik op Engels as taalmedium gefokus en kwantitatief benader. Min aandag is geskenk aan kwalitatiewe tekslinguistiese en -analitiese benaderings tot spesifiek Afrikaanse tekste, wat vir leerders op tersiêre vlak geskep is. Hubbard (o.m. 1993), Langan (1993) en Stevenson (1994) was van die eerste Suid-Afrikaanse navorsers wat vrae rondom die **effektiwiteit en toeganklikheid van akademiese tekste vir tersiêre leerders** gestel het, en die huidige studie kan tot 'n mate as 'n voortsetting hiervan beskou word.

Die hoofprobleem van hierdie studie is die vraag na **hoe leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers as deel van 'n tekslinguistiese benadering ingespan word in eerstejaar-studiegidse wat aan 'n betrokke tersiêre instansie gebruik word** (vgl. Afdeling 1.3). Die vraag of sodanige merkers vir skrywers van waarde kan wees in terme van verhoogde leesbaarheid en toeganklikheid, is ook deurentyd in gedagte gehou. Hierdie vrae is teoreties sowel as teksanalities benader.

Na aanleiding van 'n deeglike literatuurondersoek is bevind dat die effektiewe gebruik van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers wel 'n belangrike bydrae lewer tot die skep van kohesie en koherensie in 'n teks. Die hooftorieë wat tydens die literatuurondersoek betrek is, sluit in die SFL (vgl. Afdeling 2.2.1), Halliday en Hasan (om. 1976) se Kohesie-teorie (vgl. Afdeling 2.2.2), Stotsky (o.m. 1983) se uitbreiding hierop en die toepassing daarvan op akademiese tekste (vgl. Afdeling 2.2.3), asook Hyland (o.m. 1998) se teorie betreffende akademiese metadiskours (vgl. Afdeling 2.2.4). Veral laasgenoemde twee teorieë was vanweë die klem wat dit op die akademiese skryfsituasie en kommunikasieproses plaas, van groot belang tydens die ontleding van die verkreeë data en die interpretasie daarvan.

Studiegids is na die bespreking van die verskeie teorieë, per hand en met behulp van WordSmith Tools ontleed (vgl. Hoofstukke 3 en 4) om sodoende vas te stel watter van die genoemde tekslinguistiese middele 'n rol speel in die leesbaarheid van die tersaaklike akademiese tekste en op watter wyse dit deur sommige skrywers aangewend word. As gevolg daarvan dat die toeganklikheid of leesbaarheid van die verkreeë data vanuit 'n tekslinguistiese oogpunt, meer toeganklik sal wees op grond van die effektiewe gebruik van verskeie leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers, is mikro- en makrovlakanalises van die tekste onderneem van sowel die tekstuele as die interpersoonlike metafunksie van die taal (vgl. Afdelings 2.2.2.2 en 2.2.4.2).

By wyse van teksanalises is gepoog om prosedureel vas te stel of die studiegids wel die korrekte gebruik van leksikale kohesiemiddele reflekteer in die module-inligtingsgedeelte en die opskrifte wat in die leereenheidinligting voorkom (vgl. Afdeling 4.3.1), sowel as binne een spesifieke leereenheid van elke studiegids (vgl. Afdeling 4.3.2), omdat dit 'n wesenlike effek het op die eenheidstruktuur, voorspelbaarheid en algehele kohesie van die teks (vgl. Afdelings 2.2.3.1 en 2.2.3.2). Onderzoek is ook ingestel na die aard van die interpersoonlike metafunksie wat in die tekste voorkom (vgl. Afdelings 4.2.1 en 4.2.2), aangesien die akademiese kommunikasie en die rapport wat skrywers met die lesers stig van groot waarde is. Hierdeur ontlok die skrywer byvoorbeeld sekere reaksies van die lesers en word 'n skrywer-leser-verhouding gevestig (vgl. Afdelings 2.2.4.2). Die gebruik van konjunksiemerkers is vanweë die bydrae wat dit lewer tot die georganiseerde aanbiedingswyse van die inhoud, die bou van 'n logiese argumentasielyn en die gestruktureerdheid van die teks ook tydens die teksanalise in ag geneem (vgl. Afdelings 2.2.2.3 en 2.2.4.2). Daar is verder gepoog om vas te stel of die studiegids op 'n tegniese vlak en met inagneming van die leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers voldoen aan die vereistes wat in die algemeen vir akademiese tekste voorgehou word (vgl. Afdelings 1.1 en 2.3.2).

5.3 Evaluering van die ondersoekmetode

As gevolg van die voorafgaande hoofnavorsingsprobleem, is die leesbaarheid van akademiese tekste deur die verloop van die huidige studie tekslinguisties ondersoek. Die ondersoekmetode self sal vervolgens geëvalueer word:

Daar is besluit om tydens hierdie ondersoek gebruik te maak van 'n hoofsaaklik kwalitatiewe en deskriptiewe benadering tot die data (vgl. Afdeling 3.3). 'n Suiwer kwantitatiewe benadering tot die data is nie gevolg nie, aangesien Skrywer juis die gebruik van verskeie leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers, sowel as verskeie interpersoonlike aspekte binne die konteks van die studiegidse wou ondersoek. Hoewel 'n statistiese verwerking van die data ook insiggewend sou wees, was 'n minder kunsmatige en meer interaktiewe metode nodig om die aard van die metadiskoers in die data te ontleed.

Ten einde betroubaarheid en geldigheid te verseker, is konsekwent tydens die teksanalises en interpretasie van die data gebruik gemaak van 'n spesifieke teksanalitiese model (vgl. Afdeling 3.4). Die analitiese model, wat op verskeie teorieë gebaseer is (vgl. Hoofstuk 2), het bygedra tot gefokusde ontleding en interpretasie van die data.

Skrywer het te alle tye ook gepoog om so objektief en deskriptief moontlik te werk te gaan, maar weens die kwalitatiewe en interpretatiewe aard wat deur die ondersoek vereis word, was dit nie altyd moontlik om subjektiwiteit en preskriptiwiteit totaal uit te skakel nie. Ten opsigte hiervan moet egter te kenne gegee word dat Skrywer self ook as leser met die betrokke tekste te werk gegaan het. As gevolg hiervan behoort die moontlikheid nie uitgeskakel te word nie, dat hierdie interpretasies ooreen kan stem met dié wat deur die beoogde lesers van die verkreeë tekste gemaak mag word.

Tydens die analyse is data op minstens tweeërlei wyses benader, waarin sowel die interpersoonlike as die tekstuele metafunksies van taal betrek word. Verskeie aspekte wat verband hou met die interpersoonlike metafunksie is onder meer ondersoek, en klem is veral gelê op aspekte wat die skrywer-leser-verhouding bepaal, sowel as verskillende verwysingsvorme wat die skrywer gebruik het om na homself en/of die lesers te verwys (vgl. Afdeling 4.2). Die hoofdoel hiermee was om by wyse van die ontleding van verskeie tekstuele gegewens, ondersoek in te stel na hoe skrywers hulleself teenoor die lesers projekteer, en ook om na te gaan hoe lesers telkens as deelnemers in die betrokke module voorgestel en betrek word. Verskeie probleme ten opsigte van die interpersoonlike metafunksie is in hierdie ondersoek geïdentifiseer. Tydens die ondersoek wat na die tekstuele metafunksie ingestel is, is bevind dat veral die verskeie leksikale kohesiemiddele en konjunksiemerkers wat in die studiegidse voorkom, bydra tot die voorspelbaarheid en logiese struktuur daarvan (vgl. Afdeling 4.3). Die strategiese aanwending van die genoemde merkers kon

egter weens die omvang van hierdie analise slegs tot in 'n sekere mate nagegaan word en hoewel die aanvanklike analise per hand so volledig moontlik gedoen is, is daar tydens die bespreking slegs op die algemeenste binne al die verskillende studiegidse gefokus. Weens Skrywer se redelike beperkte kennis van die verskillende velde wat deur die studiegidse gedek word, is daar byvoorbeeld besluit om geensins leksikale kohesie vanuit 'n kollokatiewe oogpunt te benader nie, en die hoeveelheid konjunksiemarkers wat in ag geneem is, is ook tot 150 beperk. Die klem was hoofsaaklik op die tekstuele funksie van die merkers, terwyl die interpersoonlike aard daarvan minimaal in ag geneem is.

Hoewel dit nie as die hooftrek van die studie beskou kan word nie, is daar weens die impak wat dit op leesbaarheid het, ook tydens die analise in 'n mindere mate aandag geskenk aan verskillende tegniese aspekte en afronding van elke studiegids (vgl. Afdeling 4.4).

In die studie is gepoog om 'n nuwe bydrae te lewer tot leesbaarheidstudies met betrekking tot 'n tekslinguistiese benadering wat met teksanalise gekombineer is (vgl. Afdeling 1.1). Alhoewel in hierdie studie verskeie tekortkominge geïdentifiseer kan word (slegs geselekteerde aspekte van die linguistiek word tydens die teksanalise in ag geneem en slegs geselekteerde faktore wat die leesbaarheid van spesifieke tekste kan bevorder – vgl. Langan, 1993:16), is 'n bydrae wel gelewer. Skrywer glo ook dat die inagneming van beide die tekstuele en interpersoonlike metafunksies van taal, die volledige analyses wat met betrekking hiertoe gemaak is en die bestudering van die kontekstuele voorkoms daarvan in Afrikaanse studiegidse, waarde tot die studie toevoeg.

5.4 Bevindings

- **Interpersoonlike metafunksie: skrywer-lezer-verhouding, verwysingsvorme en die rol van leestekens**

Tydens die ontleding van die interpersoonlike metafunksie van taal, was die fokus baie sterk op die teks as proses gerig (vgl. Afdeling 2.3). Die taalkeuses wat die studiegidsskrywers gemaak het, is op grond van hulle kommunikatiewe en interaktiewe funksies nagegaan en moontlike betekenisse en interpretasies van hierdie keuses is telkens bespreek.

Weens die interaktiewe aard wat studiegidse behoort te weerspieël (Van der Merwe & Scott, 2006:14, 20 e.v.), sou dit vir die studiegidsskrywers belangrik wees om op grond van die woorde wat hulle gebruik 'n vriendelike en motiverende houding teenoor die lesers aan te neem. Dit is twee van die aspekte wat kan bydra tot 'n gunstige skrywer-lezer-verhouding, en wat lesers eerder in die teks kan betrek as wat dit hulle van die teks sal vervreem. Hoewel hierdie aspekte in baie van die studiegidse voorkom, is in verskeie

studiegidse 'n gevoel van oorvriendelikheid geskep. 'n Baie informele en bykans familiêre skryfstyl, wat totaal van die algemeen aanvaarde akademiese skryfstyl afwyk (vgl. Afdeling 2.3.2.4), het baie van die studiegidse gekenmerk, en in sommige gidse is die rol van die skrywer en die lesers (oftewel die dosent en die leerders) dubbelsinnig gestel (vgl. Afdeling 4.2.1). Bevelsinne is nie altyd in die studiegidse as sodanig gestel nie, en verskeie woordkeuses wat as houdingsadjunkte funksioneer of bydra tot sinskleur, kan die lesers verwar.

Afgesien hiervan is in verskeie studiegidse ook tekens van veralgemening wat teenoor die lesers gemaak word. Hoewel hierdie aspek aangemoedig word omdat 'n sekere mate van voorkennis in die meeste modules vereis word (Van der Merwe & Scott, 2006:9), is dit opvallend dat die meeste van die tersaaklike modules geen voorvereistes stel nie. Weens die feit dat die meeste van die gidse wat ontleed is, sogenaamde intreegidse is (met ander woorde, studiegidse vir die eerste akademiese kwartaal of semester van die eerste studiejaar), kan dit egter problematies wees.

Dit is ook in verskeie studiegidse die geval dat skrywers reeds in die module-inligtingsgedeelte lesers wil begin bekend stel aan vakspesifieke terme en die leerinhoud. Volgens Van der Merwe en Scott (2006:6) behoort standaardterminologie deur die verloop van die hele studiegids gebruik te word, maar myns insiens behoort dit met groot oorleg te geskied; veral in die begin van studiegidse, waar lesers waarskynlik vir die eerste keer met 'n betrokke vakgebied kennis maak. Om te verseker dat lesers nie oorweldig voel en gedemotiveer word deur die woordeskat of inhoud van die studiegids nie, behoort na my mening dus slegs in die module-inligtingsgedeelte van vakspesifieke terminologie gebruik gemaak te word tydens die bespreking van die verskillende leereenhede wat volg. Lesers behoort om dieselfde redes ook nie in hierdie gedeelte van die studiegids gebombardeer te word met oordadige besprekings van die leerinhoud nie, maar eerder kortliks en op 'n motiverende wyse ingelig word van dit wat die module behels.

In terme van verwysingsvorme wat in die verkreë studiegidse gebruik word, is die grootste probleem sonder twyfel die inkonsekwentheid wat in terme hiervan voorkom (vgl. Afdeling 4.2.2). Daar is tydens 'n telefoongesprek (Scott-Van Wyk, 2008) aan Skrywer meegedeel dat studiegidsskrywers wel gemotiveer word om gebruik te maak van die meer informele verwysingsvorm (dus iv en ou), maar dat geen konkrete reëls in hierdie verband bestaan nie. Elke studiegidsskrywer word terselfdertyd ook aangemoedig om sy unieke skryfstyl te behou. Die gevolglike probleem is egter dat studiegidsskrywers in die meeste gevalle wissel tussen verskillende verwysingsvorme, waarvan die opvallendste die wisseling tussen die formele (u) en die informele vorms is. Indien daar duidelik uitsluitel gegee word oor wat verkies word, sou hierdie probleem waarskynlik opgelos kon word.

Hoewel die rol van leestekens in die interpersoonlike metafunksie nie in hierdie studie die fokus was nie, is tydens die analise kortlikse kommentaar gelewer oor die gebruik van enkele leestekens wat sterk emosie aandui (vgl. Afdeling 4.2.3). Die voorkoms van sulke leestekens was egter baie gering. Omdat studiegids binne die akademiese genre val, is dit na Skrywer se mening belangrik dat sodanige leestekens selfs in die module-inligtingsgedeelte van studiegids tot die minimum beperk behoort te word.

- **Tekstuele metafunksie: teksorganisasie op makrovlak**

Tydens hierdie gedeelte van die ondersoek is die verskillende leksikale kohesiemiddele in die module-inligtingsgedeelte en die verbande wat daardeur met ander dele van die teks geskep word, in fyn besonderhede ontleed (vgl. Afdeling 4.3.1). Meer spesifiek, is die uiteensetting van die module-uitkomst, module-inhoud en/of moduleplan en die verbande wat dit in terme van leksikale kohesiemiddele het met die leereenheid-verdeling en verskeie opskrifte in die leereenhede, telkens met behulp van tabelle en kort besprekings uiteengesit. Skrywer het gevind dat die metode wat tydens hierdie deel van die ondersoek aangewend is, uiters geslaagd was aangesien die voorspelbaarheid van die studiegids direk gekoppel is (al dan nie) aan die logiese struktuur wat in die leereenhede van die studiegids voorkom. Die wyse waarop die verskillende leereenhede van elke studiegids gestruktureer is, kon in die meeste gevalle die lesers voorberei op die inhoud wat deur die verloop van 'n betrokke leereenheid te wagte kon wees (vgl. Afdeling 2.2.2.2). Lesers sou selfs aan die hand van die moduleplan-uiteensetting, wat in die module-inligtingsgedeelte voorgehou word, 'n goeie idee kon vorm van die bestek van die betrokke module en die soort werk wat daarin behandel word. Volgens Morley (2006:265 e.v.) kan die inagneming van opskrifte en subopskrifte van groot waarde wees wanneer die voorspelbaarheid van die teksverloop en die verwagtings wat daardeur by lesers geskep word, ondersoek word.

Probleme in terme van inkonsekwentheid en verskille tussen die inligting wat in die moduleplan teenoor die inhoud van die betrokke leereenhede voorkom, is tydens die analise kortliks bespreek. Sodanige probleme kan enersyds dui op slordige tegniese redigering van die betrokke studiegids, en andersyds op die skrywer se eie houding oor die belang van voorspelbaarheid en 'n noukeurige struktuur. Ten einde die interaktiwiteit van studiegids te bevorder, is dit myns insiens van die uiterste belang dat die sogenaamde voorspellings of beloftes wat as deel van die inleiding aan lesers gestel word, getrou in die inhoud van die teks gereflekteer word. Indien dit nie gedoen word nie, kan dit verwarring tot gevolg hê en lesers kan 'n gevoel van disoriëntasie binne teksverband ervaar (vgl. Afdeling 2.2.1.3).

Afgesien van die belang van voorspelbaarheid, dra die konsekwente struktuur waarin die inligting in die teks aangebied word ook by tot 'n beter georganiseerde teks, wat lesers in staat kan stel om op 'n redelike maklike en betekenisvolle wyse toegang tot die inligting te verkry (vgl. Afdeling 2.2.4.1). Hierdie aspek is

veral van belang wanneer die doel van studiegids in ag geneem word, naamlik dat inligting op 'n gestruktureerde en goed georganiseerde wyse aangebied behoort te word om leeroutonomie stelselmatig te bevorder (Van der Merwe & Scott, 2006:3). Hierby word na my mening ingesluit die mate waartoe die studiegids lesers in staat stel om vinnige toegang te verkry tot inligting wat op gespesifiseerde sake betrekking het.

- **Tekstuele metafunksie: teksorganisasie op mikrovlak**

Die effektiewe gebruik van verskillende leksikale kohesiemiddele (insluitend leksikale herhaling, sinonimie, betekenisopposisie of -kontras, verskeie koördinate, sowel as herhaling by wyse van afleidings en samestellings) speel 'n baie belangrike rol in terme van die teksorganisasie wat op mikrotekstuele vlak voorkom (vgl. o.a. Afdeling 2.2.2.3 onder die subopskrif "Leksikale kohesie").

Soos aangetoon, kan die herhaling van dieselfde leksikale items (vgl. Afdeling 4.3.2.1) en herhaling by wyse van samestellings en afleidings (vgl. Afdeling 4.3.2.5) as 'n belangrike linguistiese hulpmiddel beskou word wat lesers se aandag op spesifieke woorde of aspekte fokus, en wat vir lesers wat onbekend is met 'n spesifieke vakgebied of onderwerp 'n aanduiding van die belangrikste sleuteltermen kan wees (vgl. Stotsky, 1983:442). In die studiegids wat ontleed is, is egter bevind dat leksikale herhaling nie altyd funksioneel aangewend is nie.

Hoewel woorde in sommige studiegids doeltreffend herhaal word, ontbreek belangrike aspekte soos herformulering en voorbeeldstelling (vgl. Hyland, 2007:278) waardeur die skrywers op die genoemde leksikale kohesiemiddele kan uitbrei. Dit bring mee dat hierdie kernaspekte, wat herhaal behoort te word, nie altyd deur die lesers begryp word nie. Weens die feit dat daar meestal nie op hierdie woorde uitgebrei word nie, kan die lesers ook aanneem dat die betrokke leksikale item nie werklik van groot waarde is nie. Die afwesigheid van glossariums binne die verband van die leereenheid of aan die einde van die studiegids vererger hierdie probleem.

Vakspesifieke terme wat verband hou met die tema van die betrokke module of leereenheid, word ook dikwels hoegenaamd nie in die verloop van die teks herhaal nie. Indien herhaling van sodanige woorde wel voorkom, is dit dikwels slegs in subopskrifte of na 'n groot afstand van waar dit die eerste keer in die teks voorgekom het. Laasgenoemde is veral ook problematies, aangesien lesers wat nie bewese kenners in die betrokke studieveld is nie, nie konstant herinner word aan hierdie nuwe woorde nie, en aangesien die betekenis van die woorde dikwels onbekend kan wees vir die lesers, kan die lesers se behoefte om aanhoudend nuwe woorde te verklaar, geweldig demotiverend wees.

In terme van herhaling wat deur middel van afleidings en samestellings plaasvind, was een van die grootste probleme dat skrywers hierdie vorme kort opeenvolgend op mekaar gebruik, maar dat die werklike betekenis van die woorde nie die bedoelde intensie van die skrywer weerspieël nie. Hierdie probleem kan lei tot groot verwarring by die lesers.

Die voorkoms van sinonimie en naby-sinonimie (vgl. Afdeling 4.3.2.2) in die tekste is 'n volgende belangrike aspek van leksikale kohesie, waardeur lesers in staat gestel word om hulle bestaande woordeskat betreffende 'n spesifieke vakgebied uit te brei (vgl. Stotsky, 1983:443). Die grootste probleem wat egter in hierdie verband tydens die analise geïdentifiseer is, is dat die betrokke terme nie altyd eksplisiet as sinonieme gestel word nie. Hoewel hierdie vorm van leksikale kohesie dus wel aanwesig is, bestaan die moontlikheid dat dit nie altyd duidelik aan die lesers oorgedra word nie. Ook wanneer daar vir 'n betrokke studiegids in Afrikaans, 'n Engelse handboek voorgeskryf is, kan dit gebeur dat lesers eerder direkte (soms selfs anglisistiese) vertalings as die korrekte of standaardterminologie gebruik. In sulke gevalle bestaan die moontlikheid dat lesers eenvoudig nie bewus is van die korrekte gebruik of betekenis van die betrokke woord nie. As gevolg hiervan word die beskikbaarstelling van tweetalige terminologielyste en die invoeging daarvan in die studiegidse ten sterkste **aanbeveel**.

Betekenisopposisie en -kontras was een van die soorte leksikale kohesie wat baie min in die studiegidse voorgekom het (vgl. Afdeling 2.3.2.2). Dit is egter belangrik dat weereens daarop gewys word dat Skrywer self nie 'n kenner van enige van die vakgebiede is wat deur die studiegidse gedek word nie. Die moontlikheid bestaan dus dat meer voorbeelde van hierdie soort leksikale kohesie in die tekste voorkom, maar dat dit net nie eksplisiet genoeg gestel is nie.

Probleme in terme van sinonimie en betekenisopposisie (vgl. Afdeling 2.3.2.3), kan ook 'n aanduiding wees van gebreke in die argumentasielyn wat in die tekste voorkom. Weens die afwesigheid van effektiewe konjunksiemarkers is die genoemde verbande nie duidelik in die studiegidse weergegee nie, en kan dit probleme met betrekking tot leesbaarheid sowel as die lesers se betekeniskepping van die inhoud meebring.

Dit was ook moeilik om die effektiewe gebruik van koördinate, superordinate en subordinate in die verkreeë studiegidse na te gaan (vgl. Afdeling 4.3.2.4), hoofsaaklik weens min eksplisietheid en die afwesigheid van konjunksiemarkers. Waar hierdie soort leksikale kohesie egter wel in die studiegidse gebruik is, is dit meestal effektief hanteer.

Afgesien van leksikale kohesiemiddele is ook die gebruik en funksionering van konjunksiemarkers as deel van die tekstuele metafunksie van taal en die teksorganisasoriese werking daarvan tydens die studie

geanaliseer (vgl. Afdeling 4.3.3). Verskeie probleme is in die ondersoek geïdentifiseer, wat onder andere insluit die oorbodige, oneffektiewe of verwarrende gebruik van konjunksiemarkers, gevalle waar die funksie van spesifieke konjunksiemarkers bevraagteken kan word en onduidelikheid in terme van tydsaanduiding en chronologie. Die voorkoms van laer- en hoërintensiteit-graadadjunkte was ook in sommige gevalle problematies, aangesien die intensie wat waarskynlik deur die skrywer bedoel word, nie noodwendig deur lesers begryp sal word nie. 'n Groot probleem was egter die beperkte gebruik van konjunksiemarkers in die studiegidse. 'n Moontlike rede hiervoor kan toegeskryf word aan verskeie studiegidsskrywers se skryfstyl. Kriptiese teksgedeeltes wat hoofsaaklik uit lyste bestaan is nie gunstig vir die gebruik van konjunksiemarkers nie, aangesien die diskoersgang van die teks daardeur nadelig beïnvloed word. Op grond hiervan sou dit as 'n **aanbeveling** vir skrywers beskou kon word om eerder van gestruktureerde paragrawe as opsommende lyste gebruik te maak. Dit sal nie net die leesbaarheid van die tekste bevorder nie, maar waarskynlik ook die lesers se interpretasie van die inligting vergemaklik.

Dit was vir Skrywer baie belangrik om die klem van die studie op die gebruik van leksikale kohesiemiddele én konjunksiemarkers te plaas, aangesien dit leesbaarheid en tekstoeganklikheid kan bevorder. Langhan (1993:15 e.v.) sê ook dat hierdie sake as van die belangrikste beskou kan word wat nie deur meer tradisionele leesbaarheidsformules in ag geneem word nie.

- **Tegniese aspekte**

Die effek van die verskeie problematiese tegniese aspekte wat na afloop van die analise kortliks bespreek is, behoort vanselfsprekend te wees. Spel- en tikfoute, probleme met betrekking tot lysting, 'n problematiese skryfstyl en probleme in terme van logika kan sonder enige twyfel die leesbaarheid van die betrokke tekste nadelig beïnvloed. Dit kan onder meer 'n steurende uitwerking op die lesers hê en in sommige gevalle selfs die lesers van die teks vervreem. Binne die konteks van die huidige studie is die effek van hierdie probleme vanuit 'n skrywer-leser-verhouding beskou, van baie groot belang, aangesien dit lesers nie slegs van die teks kan vervreem nie, maar dit kan ook hulle vertroue in die skrywer as kenner van die betrokke vakgebied skend of die skrywer se vermoë as akademikus en dosent in twyfel trek. Ten spyte van die klassifikasie van die genoemde probleme as tegnies van aard, word dit dus ook tot 'n groot mate by die interpersoonlike metafunksie betrek.

'n Verdere probleem ten opsigte van die tegniese aspekte, is die verskeie afwykings wat in die genoemde studiegidse voorkom; sowel van die algemene voorskrifte vir akademiese tekste, as dié van belang vir studiegidse. Ten spyte daarvan dat studiegidse weens hulle sosiale en interaktiewe aard nie aan alle vereistes van akademiese tekste behoort of hoef te voldoen nie (Van der Merwe & Scott, 2006:3 e.v.), bestaan daar tog sekere reëls vir akademiese skryfwerk wat ook vir studiegidse as algemeengeldend

beskou behoort te word (vgl. Afdeling 5.5). Dit is veral belangrik omdat leerders die akademiese riglyne en styl- en skryfstandaarde wat in studiegidse daargestel word, bewustelik of onbewustelik in hulle eie akademiese skryfwerk kan naboots (vgl. Afdelings 1.1 en 2.2.2.2 onder die subopskrif “Konteks van die situasie”). Veral eerstejaarleerders, wat primêr met studiegidse as akademiese tekste te doen kry, is vatbaar vir sulke nabootsings (Reed, 2001:65 e.v.).

5.5 Aanbevelings en riglyne vir die skryf van interaktiewe studiegidse – ’n tekslinguistiese perspektief

Kotzé (2007:128) lig die belang van die ontwikkeling van raamwerke vir interaktiewe studiegidse soos volg uit:

An instructional design framework gives structure and meaning to an instructional design problem and it helps to visualise the problem and to break it down into discrete, manageable units. A framework is judged by how it mediates the designer’s intention; how well it can share a workload and how effectively it shifts focus away from itself toward the object of the design activity. An instructional framework prescribes how combinations of instructional strategy components should be integrated to produce a course of instruction.

Die riglyne wat vervolgens in die huidige studie geskep word, sal dan ook as ’n raamwerk beskou kan word wat, tesame met die voorskrifte en handleiding wat deur die betrokke tersiêre instansie gestel word, gebruik sal kan word tydens die skryf en taalkundige afronding van interaktiewe studiegidse.

Dit is vir Skrywer belangrik om te noem dat die bekwaamheid of kundigheid van nie een van die skrywers van die studiegidse wat tydens die ondersoek gebruik is, bevraagteken word nie. Dit is duidelik dat die skrywers as kenners van hulle betrokke vakgebiede beskou kan word, en dit is bloot die leesbaarheid in terme van akademiese tekstuele toeganklikheid wat tydens die analise in oënskou geneem is.

In hierdie afdeling van die studie word vervolgens kortliks kommentaar gelewer op juis hierdie aspek: die mate waartoe die tersaaklike akademiese teks leesbaar is al dan nie. Die vraag oor hoe die leesbaarheid van die genoemde tekste vanuit spesifiek ’n tekslinguistiese oogpunt verhoog kan word, word telkens in gedagte gehou. Die teoretiese onderbou van die studie (vgl. Afdeling 2.2) sowel as die fokus op skryfproses en die rol van die skrywer (vgl. Afdeling 2.3) word met ander woorde vervolgens so volledig moontlik in verband gebring met die ondersoek self. Na afloop van die bespreking word verskeie **riglyne** gemeld wat vir die skryf van interaktiewe studiegidse van waarde kan wees.

In die eerste plek is die **woordkeuses** van groot belang. Stotsky (1986:276) noem die belangrikheid om in ’n studie soos hierdie een, ag te slaan op nie net **watter** spesifieke woorde gebruik is om betekenis in ’n teks te skep nie, maar dit is vir haar ook belangrik om in ag te neem **hoe** hierdie spesifieke woorde

aangewend is om die tekstuur van die teks digter te maak en die leesbaarheid (vir die doeleindes van hierdie studie) te verhoog. Volgens Stotsky (1986:284 e.v.) se ontleding en interpretasie van “hoog-geklassifiseerde” en “laag-geklassifiseerde” essays van leerders bestaan daar verskeie tekstuele keuses wat die skrywers gemaak het, wat bygedra het tot die meer of minder leesbare tekste. Aspekte wat ook by die skryf van interaktiewe studiegidse in ag geneem kan word, sluit onder meer in die vermoë van die skrywer om ’n verskeidenheid woorde te gebruik wat by die gedagte wat bespreek word aansluit, die gebruik van vakspesifieke terminologie, die skep van eksplisiete verbande tussen die tema onder bespreking en die teksinhoud, asook duidelike argumentasielyne. Verder behoort “goeie” skrywers ook kontrole oor die sinskonstruksies wat hulle formuleer te hou en algemene skryfkonvensies toe te pas ten einde die kohesie en koherensie van hulle tekste te verbeter.

In studiegidse is al die genoemde aspekte ook algemeen geldend, maar soos blyk uit Afdeling 4.3, behoort skrywers veral in terme van leksikale kohesie dit duidelik aan die lesers te stel hoe die verskillende terminologie by mekaar aansluit of van mekaar verskil. Die lesers van die studiegidse wat in hierdie studie ontleed is, kan beskou word as redelik onervare en hulle is ook nie kenners van die betrokke vakgebied nie. Lesers wat byvoorbeeld vir die eerste keer kennis maak met ’n spesifieke vakgebied sal dit waarskynlik moeilik vind om self te beseft dat verskeie woorde wat in die teks gebruik word, sinonimies of antonimies met mekaar verbind kan word. Dit is daarom belangrik dat die skrywers van studiegidse eksplisiet hierdie verbande wat tussen die betrokke leksikale items bestaan, verduidelik by wyse van uitbreiding of dit by wyse van definiëring in ’n glossarium of selfs binne in die teks self verklaar.

Verduideliking van vakspesifieke terminologie is ook van kardinale belang in studiegidse. Hoewel studiegidsskrywers kan argumenteer dat terme volledig in handboeke of klassituasies bespreek word, bly die vraag of dit nie die taak van ’n studiegidsskrywer is om sodanige terme in “eenvoudige taal” vir lesers uit te klaar nie.

In sommige studiegidse (vgl. veral Studiegids 8) wil dit voorkom of die betrokke skrywer nie eksplisiet bly fokus op die tema onder bespreking nie. Die doel van ’n studiegids moet in gedagte gehou word, naamlik om lesers in te lig oor ’n onderwerp wat vir hulle waarskynlik redelik vreemd is, groot hoeveelhede leeswerk so bondig en uitkomstgerig moontlik af te baken en terselfdertyd ook vir die lesers ’n voorbeeld te stel van hoe ’n goed geformuleerde en leesbare akademiese teks daar moet uitsien.

Hoewel Stotsky (1986:285) die gebruik van **persoonlike voornaamwoorde** in akademiese tekste kritiseer, en die gebruik hiervan ook nie tradisioneel in akademiese skryfwerk aangemoedig is nie, is die gebruik van die persoonlike voornaamwoorde in interaktiewe studiegidse myns insiens van groot waarde. Daar is reeds in Hoofstuk 4 genoem dat die gebruik van die informele jy, ek en die inklusiewe vorm van ons lesers tot ’n

groot mate by tekste kan betrek en hulle dus indirek motiveer om aktief betrokke te raak by die interpretasie van die teksinhoud. Skrywers van interaktiewe studiegidse behoort gemotiveer te word om sodanige verwysingsvorme, eerder as formele vorme, soos u en die eksklusiewe vorm van ons, in hulle tekste te gebruik. Skrywers behoort egter daarteen te waak om nie 'n familiêre trant in hulle studiegidse (wat nietemin nog akademies van aard is) te vestig nie, soos wat die geval in veral Studiegidse 1, 2 en 6 was. Na Skrywer se mening kan skrywers hierdie familiariteit uit hulle tekste hou deur lesers direk aan te spreek, maar terselfdertyd te voldoen aan die vereistes van formele skryfwerk (vgl. Afdeling 2.) en nie gespreksvoering nie (Stotsky, 1986:287).

'n Tweede hoofpunt van belang by die skep van interaktiewe studiegidse met 'n goeie leesbaarheid, word deur Hartnett (1997:6) aangetoon wanneer hy verduidelik dat **inligtingsvloei** deur effektiewe woordorde en sinskonstruksie van groot belang kan wees:

[S]entences move from what the reader already knows or can easily understand to a newsworthy point at the end. What comes last in the sentence is most memorable; it is prominent in the reader's mind and ready for further development. The principle of end focus allows deeper development in the next sentence and motivates distinctive ("marked") rearrangements.

Hoewel hierdie aspek as algemeen geldend beskou kan word vir enige vorm van skryfwerk, kan dit binne die konteks van interaktiewe studiegidse van groot belang wees. Deur in 'n leergedeelte te beweeg van 'n redelike algemene inleidende sin na sinne wat meer intensief fokus op die onderwerp, en wat in fyner besonderhede uitbrei op verskeie aspekte wat aansluit by die onderwerp, verdiep die skrywer die inhoud van die teks en lei hy die lesers ook struktureel in die ontvouing van beide die argument en die vakgebied. Dit behoort vanself te spreek dat die skrywer by wyse van verskeie leksikale kohesiemiddele die verskillende sinne tot 'n eenheid sal verbind, en dat hy ook konjunksiemerkers sal aanwend om die teksvloei eksplisiet aan te dui en dus die teks effektief te struktureer.

Verskeie **tegniese aspekte** sal ook die leesbaarheid van die studiegidse verbeter, en selfs waarde toevoeg in terme van die inhoud. Aangesien hierdie aspekte reeds in Afdeling 2.3.2.3 bespreek is, sal dit slegs kortliks hier genoem word:

Die invoeging van **vakspesifieke terminologielyste** is van groot belang. Verskeie probleme wat voorkom weens die afwesigheid van sodanige woordelyste is reeds in Hoofstuk 4 van die huidige studie bespreek.

Die styl waarin die teks verwoord is, behoort redelik **eksplisiet** te wees. Skrywers kan poog om die belangrikste punte betrokke by die module op so 'n kort maar effektief moontlike wyse saam te vat en dit duidelik aan die lesers te stel. Verder behoort skrywers ook te fokus op die **feitelikheid** van die inhoud, daarom kan persoonlike opinies en perspektiewe liefers tot klasbesprekings beperk word. Tog moet die

interaktiewe aard van die studiegids in gedagte gehou word. Alhoewel die leksikogrammatikale keuses tipies van 'n hoë stylregister spreek, is die manier waarop skrywers hierdie keuses aanwend van belang. Lesers moet deur die betrokke keuses toegang tot teksinhoud kry op 'n interaktiewe wyse.

Aangesien skrywers waarskynlik daarvan bewus is dat lesers van studiegids nie altyd gemotiveerd is om die studiegids te lees nie, behoort hulle van verskeie tekstuele middele gebruik te maak **om die lesers by die teks (en vakgebied) te betrek**. Een so 'n hulpmiddel is om gebruik te maak van informele persoonlike voornaamwoorde (byvoorbeeld *jy* in plaas van *u*) en die inklusiewe vorm van *ons*. Hoewel die verhouding wat tussen die skrywer en lesers ontstaan waarskynlik sal afwyk van die tradisionele onpersoonlike styl wat in akademiese tekste voorkom, sal dit die lesers nietermin by die teks betrek. Die skrywer kan verder ook poog om op 'n interessante, maklik verstaanbare wyse te skryf en gebruik te maak van verskeie leksikale kohesiemiddele om verskille en ooreenkomste tussen begrippe en verskynsels duidelik aan te toon, maar soos deur die verloop van Hoofstuk 4 bewys, behoort by wyse van onder meer voorbeeldstelling en direkte uitbrei te word op hierdie konsepte.

Die **struktuur** van die teks behoort te alle tye duidelik en konsekwent te wees – soos deur Van der Merwe en Scott (2006:6 e.v.) genoem. Daar behoort byvoorbeeld 'n duidelike inleiding aan die lesers voorsien te word en die ontvouing van die inhoud behoort gestruktureer en logies weergegee te word. 'n Moontlike oplossing vir hierdie probleem sou wees om die teks met die effektiewe gebruik van verskeie leksikale kohesiemiddele (veral in terme van die makroteks) sowel as konjunksiemarkers (veral in terme van die mikroteks) te struktureer.

Bronverwysings in veral ingangstudiegids is ook 'n baie belangrike aspek, omdat eerstejaarlesers nie noodwendig bekend is met die navorsingsmetodes wat deur tersiêre instellings vereis word nie. Hoewel Van der Merwe en Scott (2006:10, 13) 'n toegewing maak dat die bibliografiese verwysings in studiegids nie aan die betrokke instelling se verwysings- en stylreëls hoef te voldoen nie, maar bloot net konsekwent gebruik behoort te word (Van der Merwe & Scott, 2006:24, 32), is dit in Skrywer se opinie problematies. Deur gebruik te maak van die korrekte verwysingsreëls wat deur die betrokke vakgebied vereis word, word myns insiens 'n voorbeeld aan lesers voorgehou en dit maak hulle meer attent op die verwysingsmetode. Sodoende kan lesers ook sien hoe verskillende tipes verwysingstyle aangewend word (die Harvard-stylreëls wat in Geesteswetenskaplike vakke gebruik word, verskil byvoorbeeld van die APA-stylreëls wat vir die Menslike Wetenskaplike vakke geld).

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat interaktiewe studiegids nie bloot volgens die riglyne vir die skryf van enige ander akademiese teks geëvalueer kan word nie. Dit behoort trouens duidelik uit die bespreking te blyk dat studiegids, hoofsaaklik weens die interaktiewe aard daarvan, as 'n subgenre in eie

reg binne die oorkoepelende akademiese genre beskou kan word. Met inagneming van bestaande riglyne wat in die betrokke tersiêre instansie se handleiding (Van der Merwe & Scott, 2006:34 e.v.) gestel word, word die huidige studie voorts aangevul met 'n stiplys wat puntsgewys die talige riglyne sowel as die oorhoofse linguistiese kriterie van belang vir interaktiewe studiegids weergee:

- **Woordkeuses:**

- Gebruik standaardterminologie en voorsien by wyse van 'n glossarium (met omskrywings van die terme) of tweetalige terminologielyste vir die lesers 'n verwysingsraamwerk.
- Wanneer meer as een woord gebruik word (sinonimie) of verskille tussen konsepte bespreek word (betekeniskontras), behoort dit eksplisiet as sodanig in die teks gestel te word.
- Wanneer vakspesifieke terme vir die eerste keer gebruik word, behoort dit minstens kortliks verklaar te word. Indien dit nie moontlik is nie, behoort lesers na die glossarium of 'n betroubare naslaanbron verwys te word.
- Indien skrywers van konjunksiemerkers gebruik maak om gedagtes of paragrawe bymekaar te laat aansluit, moet hulle toesien dat dit effektief in die teks benut word.

- **Verwysingsvorme:**

- Informele verwysingsvorme moet konsekwent in studiegids gebruik word ten einde die dikwels gemaklike en interaktiewe aard van die gids te bevorder. Jy en jou word dus bo die formele verwysingsvorm u verkies. Indien die betrokke vakgebied formele verwysingsvorme vereis, behoort dit egter konsekwent gebruik te word.
- Omdat die inklusiewe vorm van ons lesers tot 'n groot mate by die teks betrek en hulle motiveer om aktief betrokke te raak by die interpretasie van die teksinhoud, kan hierdie verwysingsvorm ook gebruik word. Die inklusiwiteit daarvan behoort egter deur die skrywer nagegaan te word.

- **Strukturele voorstelling van die teksinhoud:**

- Skrywers kan deur die effektiewe gebruikmaking van leksikale kohesiemiddele en die gesamentlike gebruik van konjunksiemerkers, verbande tussen opskrifte en paragrawe, verskillende paragrawe en ook tussen en binne sinne, duidelik aan die lesers stel.
- Lesers behoort deur middel van die struktuur van die teks en die genoemde middele waardeur 'n effektiewe inligtingsvloei bewerkstellig word, gelei te word in die sentrale argumentasielyn wat in die betrokke module voorkom.
- Telegramstyl en die opeenstapeling van kolpuntlyste moet sover moontlik vermy word, want dit versteur die argumentasielyn en algehele leesbaarheid van die teks.

- Deur lesers voortdurend in die teks aan die teksorganisasie en struktuur van die teksinhoud te herinner, en vooruitskouend te skryf deur na leereenhede of -gedeeltes wat volg te verwys, kan skrywers lesers voorberei op dit wat volg en sodoende die voorspelbaarheid van die teks verhoog.
- **Bronverwysings:**
 - Toepaslike verwysingsmetodes wat in die betrokke vakgebied vereis word, behoort duidelik in die module-inligtingsgedeelte van die studiegids aan lesers weergegee te word. Hierdie verwysingsmetode behoort ook konsekwent en korrek deur die skrywer in die studiegids gebruik te word.
 - Die aanwesigheid van alle ekso- en endoforiese merkers behoort duidelik in die teks aangetoon te word. Indien sekere gedeeltes van die inhoud reeds in 'n vorige afdeling bespreek is, behoort dit as sodanig aangetoon te word by wyse van endoforiese verwysings. In hierdie geval is dit aanvaarbaar om na paragraafnummers eerder as bladsynommers te verwys, aangesien die bladsynommers tydens die uitlegproses kan verander. Eksoforiese merkers behoort, waar ook al relevant, in die inhoud van die teks gebruik te word. Hoewel 'n verkorte weergawe van die bronverwysings algemeen in studiegids aanvaar word, behoort dit konsekwent gedoen te word. Dit is verder ook belangrik dat skrywers lesers na spesifieke bladsy- of paragraafnummers in die genoemde bronne verwys ten einde die lesers te motiveer en ook die addisionele leesmateriaal meer toeganklik te maak.
- **Glossariums en tweetalige terminologielyste:**
 - Die invoeging van die genoemde lyste kan vir lesers en selfs skrywers van groot belang wees. Afgesien van die verduidelikende eienskappe wat daaraan verbonde is, kan dit ook bydra tot konsekwente woordgebruik in die studiegids en die klaskamer, en dit behoort leerders se skryfwerk positief te impakteer (omdat die betekenis van elke term duidelik uiteengesit word).
 - Tweetalige terminologielyste is veral van waarde in die geval waar 'n handboek of addisionele bronne in 'n ander taal as dié van die studiegids beskikbaar is.

5.6 Verdere navorsingsmoontlikhede

Met hierdie studie het Skrywer gepoog om die leesbaarheid van studiegids as belangrike akademiese tekste vir eerstejaarleerders te analiseer in terme van leesbaarheid; die tekstuele toeganklikheid van elke verkreeë studiegids is dus voortdurend in ag geneem en verskeie tekstuele en konjunktiewe middele is betrek om die genoemde tekslinguistiese verskynsels so omvattend moontlik en vanuit meer as een perspektief te ondersoek.

Ten spyte van wat in die huidige studie ondersoek en bevind is, bestaan daar steeds moontlikhede vir verdere navorsing wat uit die studie voortvloei. Dit word ten sterkste aanbeveel dat hierdie aspekte in toekomstige navorsing ondersoek word, om potensiële probleme wat betrekking het op akademiese geletterdheid vanuit 'n tekslinguistiese perspektief te kan uitskakel. Moontlikhede vir verdere navorsing sal vervolgens kortliks uiteengesit word.

Conrad (2001:95) is van mening dat daar nie genoeg navorsing gedoen is om die verbande en verskille tussen akademiese artikels en handboeke, sowel as die redes hiervoor te ondersoek nie. Volgens haar bestaan die moontlikheid dat duidelike verskille bestaan tussen tekste wat vir studente geskryf is en tekste wat vir professionele persone geskryf is. Binne hierdie studie is egter slegs gefokus op die leesbaarheid van studiegidse en die ooreenkoms of verskille met handboeke wat deur tersiêre leerders gebruik word, is nie aangeraak nie. 'n Leemte wat by Conrad (2001:95) se opvatting aansluit, naamlik hoe handboeke en studiegidse (albei vir studente geskryf) van mekaar verskil, is dus geïdentifiseer. Hierdie leemte word verbreed omdat baie min of geen navorsing hieroor in Afrikaans aangeteken is nie. 'n Moontlike rede hiervoor is dat al minder Afrikaanse handboeke tans in die akademie gebruik of voorgeskryf word, en die Afrikaanse korpus van handboeke en die Afrikaanse korpus van studiegidse self eers ontwikkel behoort te word, alvorens so 'n projek aangepak word. Nietemin is dit steeds 'n leemte wat binne Suid-Afrika nadere aandag behoort te geniet.

Soos genoem in Afdeling 3.3.3, kon die aanwesigheid van 'n soortgelyke korpus in Afrikaans waarde tot hierdie studie gevoeg het. Die skep en uitbouing van sodanige korpus kan ook van groot waarde wees vir soortgelyke toekomstige studies.

'n Volgende leemte wat hiermee verband hou, is dat daar tans heelwat navorsing gedoen word oor tekste wat deur leerders geformuleer is, maar minimaal omtrent tekste wat vir leerders van spesifieke tersiêre vlakke geskryf is (vgl. Afdeling 1.1). Die huidige studie kan beskou word as 'n eerste poging om waardevolle navorsing hiertoe te voeg, maar uitgebreide navorsing in hierdie opsig is beslis nodig ten einde veral skrywers van akademiese tekste van hulp te wees (vgl. ook o.m. Hubbard, 2001 en Gaskell, 2006 in verband met gidse vir leerders wat deur afstandsonderrig studeer).

Gefokusde navorsing in terme van die voorkoms en gebruik van alle vorme van kohesiemiddele en konjunksiemarkers (hierdie studie fokus slegs op 'n gedeelte van leksikale kohesiemiddele en ongeveer 150 konjunksiemarkers), sowel as die aanwesigheid van verskeie tegniese aspekte in tekste, byvoorbeeld onder andere uitleg, lettertipe en visuele voorkoms, kan ook insiggewend wees.

Hoewel hierdie studie Afrikaanse studiegidse navors, en die leesbaarheidsvlak daarvan vir moedertaalsprekers van Afrikaans ondersoek, bestaan daar 'n groot leemte in navorsing wat in hierdie verband gedoen is vir nie-moedertaalsprekers van Afrikaans. Hierdie leemte word ook deur onder andere Butler (2006:6) en Kotzé (2007:1 e.v.) aangeraak, maar hulle navorsing is op Engels van toepassing.

5.7 Samevatting en slot

In die kommunikasieproses wat by wyse van akademiese tekste plaasvind, is dit van uiterste belang dat skrywers en lesers as aktiewe rolspelers deelneem in die implementering en die dekodering van verskeie tekslinguistiese middele wat in die tekste voorkom. Soos blyk uit die bespreking, is dit belangrik dat die skrywer verskeie talige tegnieke, wat onder meer die ideasionale en tekstuele metafunksies van taal insluit, bewustelik en effektief tydens die skryfproses moet aanwend, alvorens die volle betekenis van 'n teks deur die lesers daarvan geskep kan word. Deur dit te doen, kan skrywers onder meer 'n verhouding met die lesers van die teks vestig, lesers motiveer en hulle aandag vestig op sake en begrippe wat na hulle mening van belang is. Die effektiewe gebruik van leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers kan ook bydra tot die voorspelbaarheid van tekste en 'n duidelike argumentasielyn. Die ordening en aanbieding van die teksinhoud kan hierdeur positief geïmpakteer word.

In die studie is bogenoemde gevolgtrekking op grond van vrae wat betrekking het op die leesbaarheid en tekstuele toeganklikheid van akademiese tekste getref. Die klem was telkens op die verskillende leksikale kohesiemiddele en konjunksiemarkers wat deur skrywers gebruik is om kohesie en koherensie in studiegidse te bewerkstellig. Bevindings en aanbevelings is na aanleiding van 'n deeglike literatuur-ondersoek en teksanalise (hoofsaaklik kwalitatief en deskriptief van aard) gemaak, maar weens die beperkte omvang van die studie kan dit nie as veralgemenend beskou word nie.

Skrywer vertrou dat die riglyne wat vanuit 'n tekslinguistiese perspektief gestel word, waardevol vir skrywers van interaktiewe studiegidse sal wees en hoop dat daar met hierdie studie voldoende motivering geskep is vir verdere navorsing met betrekking tot veral die verskillende subgenres wat binne die akademiese genre bestaan, asook akademiese geletterdheid en die toeganklikheid van akademiese tekste.

BRONNELYS

AITCHISON, J. 1994. Words in the mind: an introduction to the mental lexicon. Oxford: Blackwell.

ALDERSON, J.C. 2001. Assessing reading. Cambridge: Cambridge University Press.

ALEXANDER, P.A. & JETTON, T.L. 2000. Learning from text: a multidimensional and developmental perspective. (In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. eds. Handbook of reading research. Vol. III. London: Lawrence Erlbaum Associates. p. 285-310.)

ALVERMANN, D.E. 2000. Narrative approaches. (In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R., eds. Handbook of reading research. Vol. III. London: Lawrence Erlbaum Associates. p. 123-139.)

BAILIN, A. & GRAFSTEIN, A. 2001. The linguistic assumptions underlying readability formulae. *Language & Communication*, 21(3):285-301, Jul. Available: ScienceDirect.

BASTURKMEN, H. 2002. Clause relations and macro patterns: Cohesion, coherence and the writing of advanced ESOL students. *English Teaching Forum*, 40(1):50-56, Jan.
<http://www.uefap.com/bgnd/bgnd.htm> Date of access: 21 Jul. 2008.

BAUERLEY, R.J., JOHNSON, D.T. & SINGH, M. 2006. Readability and writing well. *Marketing Management Journal*, 16(1):216-227, Spring.

BENSOUSSAN, M. 1990. Redundancy and the cohesion cloze. *Journal of Research in Reading*, 13(1):18-37.

BIBER, D. 1988. Variation across speech and writing. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBER, D. & CONRAD, S. 2001. Multi-dimensional methodology and the dimensions of register variation in English. (In Biber, D. & Conrad, S., eds. Variation in English: Multi-dimensional studies. Harlow: Longman. p. 13-42.)

BODE, M. 1997. Else King, language, self and everything else. *Semiotica*, 113(1/2):189-205.

- BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. & ARMBRYSTER, B.B. 1994. Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. (*In* Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H., eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newmark: International Reading Association. p. 757-787.)
- BUTLER, C.S. 1985. *Systemic Linguistics: theory and applications*. London: Bratsford.
- BUTLER, C. 1994. Systemic grammar in applied linguistics. (*In* Asher, R.E. & Simpson, J.M.Y., eds. *The encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 8. Oxford: Pergamon.)
- BUTLER, H.G. 2006. A framework for course design in academic writing for tertiary education. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis: D.Phil.)
- CARSTENS, W.A.M. 1994. Die stand van teks-/diskoersstudie in Suid-Afrika: organisasie of disorganisasie? *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 22:5-42, Des.
- CARSTENS, W.A.M. 1997. *Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Van Schaik.
- CARSTENS, W.A.M. 2006. *Norme vir Afrikaans: enkele riglyne by die gebruik van Afrikaans*. 4de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- CHALL, J.S. 1958. *Readability: an appraisal of research and application*. Ohio: Ohio State University.
- CHAPELLE, C.S. 1998. Some notes on Systemic-Functional linguistics.
<http://www.wagswoft.com/Systemics/Definition/chapelle.html> Date of access: 11 Jul. 2005.
- 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. Available: ScienceDirect.
- CHENG, W. 2006. Describing the extended meanings of lexical cohesion in a corpus of SARS spoken discourse. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3):325-344.
- COFFIN, C. 2006. *Historical discourse*. London: Continuum.

- CONRAD, S. 2001. Variation among disciplinary texts: a comparison of textbooks and journal articles in biology and history. (*In* Conrad, S. & Biber, D., eds. *Variation in English: Multi-Dimensional Studies*. Harlow: Longman. p. 94-107.)
- COOPER, P.A. 2000. Academic vocabulary: putting words in academic texts in perspective. *South African Journal of Linguistics*, 37:18-32, Dec.
- CORTES, V. 2004. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4):397-423.
- CRISMORE, A. & FARNSWORTH, R. 1993. Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1):39-71.
- DAVIES, A. 1999. *An introduction to applied linguistics: from practice to theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DAVIDSON, R.A. 2005. Analysis of the complexity of writing used in accounting textbooks over the past 100 years. *Accounting Education: an International Journal*, 14(1):53-74, Mar.
- DENSCOMBE, M. 2000. *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 2008. *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- DIRVEN, R. & VERSPOOR, M. 1998. *Cognitive exploration of language and linguistics*. Amsterdam: John Benjamin.
- DU TOIT, P., HEESE, M. & ORR, M. 1995. *Practical guide to reading, thinking and writing skills*. Johannesburg: Southern Book Publishers.
- DU TOIT, P. & SMITH-MULLER, W. 2003. *Stylboek: riglyne vir paslik skryf*. Pretoria: Van Schaik.
- DUDLEY-EVANS, T. 1995. Common-core and specific approaches to teaching academic writing. (*In* Belcher, D. & Braine, G., eds. *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood: Ablex.)

EGGINS, S. 2004. An introduction to Systemic Functional Linguistics. New York: Continuum.

ELBOW, P. 1991. Reflections on academic discourse. *College English*, 53(2):135-155.

ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE AND LINGUISTICS. 2005. Systemic Functional Theory.

http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtuallLibrary/Publications/sf_theory.html Date of access: 11 Jul. 2005.

ESTERHUIZEN, M. 1991. Intonasie as kodewisselingstrategie by die aanleer van Afrikaans deur swart studente – 'n etnolinguistiese ondersoek. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling: M.A.)

ESTERHUIZEN, M. 2000. Metakognisie, teks en leser. Vanderbijlpark: Vista Universiteit. (Proefskrif: Ph.D.)

FAWCETT, R.P. & YOUNG, D.J., eds. 1988. New developments in Systemic Linguistics. Vol. 2. Theory and applications. London: Pinter.

FIRTH, J.R. 1951. Modes of meaning. (*In* Essays and Studies, The English Association, reprinted in J.R. Firth Papers in Linguistics 1935-1950. London: Oxford University Press.)

FIRTH, J.R. 1957. A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. (*In* Studies in Linguistic Analysis. London: Longman, 1968. p. 168-205. (Special volume of the Philological Society.))

FLESCH, R. 1951. How to test readability. New York: Harper & Brothers.

FLETCHER, B. 2002. Editorial. Writing for readers – a challenge for academic authors. *Maritime Policy & Management*, 29(4):339-340.

GADDY, M.L., VAN DEN BROEK, P. & SHUNG, Y-C. 2001. The influence of text cues on the allocation of attention during reading. (*In* Sanders, T., Schilperoord, J. & Spooren, W., eds. Text representation: linguistic and psycholinguistic aspects. Amsterdam: John Benjamins. p. 89-110)

GASKELL, A. 2006. Editorial. <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/> Date of access: 23 Nov. 2006.

GEERTZ, C. 1988. Words and lives: the anthropologist as author. Palo Alto: Stanford University Press.

- GILES, T.D. & STILL, B. 2005. A syntactic approach to readability. *Journal of Technical writing and Communication*, 35(1):47-70.
- GILLHAM, B. 2000. Case study of research methods. London: Continuum.
- GOODMAN, K.S. 1994. Reading, writing, and written texts: a transactional sosiopsycholinguistic view. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H., eds. Theoretical models and processes of reading. Delaware: International Reading Association. p. 1093-1130.)
- GRABE, W. & STOLLER, F.L. 2002. Teaching and researching reading. Harlow: Pearson Education.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. Australia: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1984. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985a. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985b. Spoken and written language. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. Systemic theory. (In Asher, R.E. & Simpson, J.M.Y., eds. The encyclopedia of language and linguistics. Vol. 8. Oxford: Pergamon. p. 4492-4545)
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. 1976. Cohesion in English. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. 1990. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.
- HARRIS, R.A. 1991. Rhetoric of science. *College English*, 53(3):282-307.
- HARRIS, A.J. & SIPAY, E.R. 1980. How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods. 7th ed. New York: Longman.

- HARTNETT, C.G. 1997. A functional approach to composition offers an alternative. *Composition Chronicle: Newsletter for writing teachers*, 10(5):5-8, Sep.
- HARWOOD, N. 2005. "We do not seem to have a theory... The theory I present here attempts to fill this gap": inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, 26/3: 343-375.
- HASWELL, R. 1991. Gaining ground in college writing: tales of development and interpretation. Dallas: Southern Methodist University Press.
- HAYNES, A. 2001. Writing successful textbooks. London: A & C Black.
- HENNING, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- HENNING, J.G. 2006. Linking adverbials in first, second and foreign language English student writing corpora. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation: M.A.)
- HUANG, S.-C. 2006. Reading English for academic purposes – what situational factors may motivate learners to read? *System*, 34:371-383. Available: ScienceDirect.
- HUBBARD, E.H. 1981. The role of linguistics in the study of literary texts. (In Maxwell-Mahon, W.D., ed. Critical theory and literary texts. Pretoria: UNISA. p. 110-125.
- HUBBARD, E.H. 1989. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. Pretoria: UNISA. (Thesis: Ph.D.)
- HUBBARD, E.H. 1993. Some coherence correlates in expository writing. *South African Journal of Linguistics*, 15:55-74, May.
- HUBBARD, E.H. 1994. A process-oriented analysis of reference errors. *South African Journal of Linguistics*, 22:55-74, Dec.
- HUBBARD, E.H. 1996. Profiling contextual support from technical and general academic terms in writing for students. *South African Journal of Linguistics*, 32:95-106.
- HUBBARD, E.H. 2001. Interaction as 'involvement' in writing for student: a corpus linguistic analysis of a key readability feature. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 19:231-240.

- HYLAND, K. 1998. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30:437-455.
- HYLAND, K. 1999a. 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. 1999b. Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1):3-26.
- HYLAND, K. 2000. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Harlow: Pearson Education.
- HYLAND, K. 2001. Bringing in the reader: addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4):549-574, Oct.
- HYLAND, K. 2002a. What do they mean? Questions in academic writing. *Text*, 22(4):529-557.
- HYLAND, K. 2002b. Directives: argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23(2):215-239.
- HYLAND, K. 2002c. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34:1091-1112.
- HYLAND, K. 2004. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13:133-151. Available: ScienceDirect.
- HYLAND, K. 2005. *Metadiscourse*. London: Continuum.
- HYLAND, K. 2007. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied Linguistics*, 28(2):266-285.
- HYLAND, K. & TSE, P. 2004. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2):156-177.
- HYLAND, K. & TSE, P. 2005a. Hooking the reader: a corpus study of evaluative *that* in abstracts. *English for Specific Purposes*, 24:123-139. Available: ScienceDirect.

- HYLAND, K. & TSE, P. 2005b. Evaluative *that* constructions. Signaling stance in research abstracts. *Functions of Language*, 12(1):39-63.
- JANESICK, V.J. 2000. "Stretching" exercises for qualitative researchers. Thousand Oaks: Sage.
- JOHNS, A.M. 1997. Text, role and context: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, K. 2005. Expertise in second language learning and teaching. New York: Palgrave Macmillan.
- JONES, N. 2004. Reader, writer, text. (*In* Carter, R., *ed.* Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader. London: Hodder and Stoughton. p. 221-261.)
- KINCHIN, I.M. 2005. Writing to be published or writing to be read? *Journal of Natural History*, 39(36):3229-3233.
- KLARE, G.R. 1969. The measurement of readability. Iowa: Iowa State University Press.
- KLARE, G.R. 1984. Readability. (*In* Pearson, P.D., *ed.* Handbook of reading research. New York: Longman.)
- KNEGTMANS, J.J. 1970. Leesbaarheid: een overzicht van het readability-onderzoek in de Verenigde Staten en in Nederland. Leiden: Rijksuniversiteit.
- KOTZÉ, Y. 2007. Developing a framework for the writing of ESP study guides. Potchefstroom: North-West University. (Thesis: PhD.)
- LANGHAN, D.P. 1993. The textbook as a source of difficulty in teaching and learning. (Final report of the Threshold 2 Project.) Molteno Project: Human Sciences Research Council. Pretoria: HSRC Publishers.
- LASSEN, I. 2003. Accessibility and acceptability in technical manuals: a survey of style and grammatical metaphor. Amsterdam: John Benjamins.
- LIU, D. 2000. Writing cohesion: using content lexical ties in ESOL. *Forum*, 38(1):28, Jan. – Mar. Available: Forum.

- MACQUARIE UNIVERSITY, DEPARTMENT OF LINGUISTICS. 2005. Systemic Functional Linguistics. <http://www.ling.mq.edu.au/clsl/sfl.htm> Date of access: 11 Jul. 2005.
- MAHLBERG, M. 2006. Lexical cohesion: corpus linguistic theory and its application in English language teaching. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3):363-383.
- MCDERMID-HEYNS, J. 2007. Readability statistics for Afrikaans. (*In* Linguistic Society of Southern Africa, South African Association for Language Teaching & Southern African Applied Linguistics Association. Paper read at the Joint Annual Conference of LSSA/SAALT/SAALA held in Potchefstroom at the NWU on 4 Jul. 2007. Potchefstroom. p. 66.)
- MEI-JUN, Y. 1993. Cohesion and the teaching of EFL reading. *English Teaching Forum*, 31(1):12-15, Jan.
- METOYER-DURAN, C. 1993. The readability of published, accepted, and rejected papers appearing in college and research libraries. *College and Research Libraries*, 54:517-526, Nov.
- MICROSOFT OFFICE. 2003. [CD].
- MITCHELL, J. 1999. Guiding students to develop academic writing skills. *Journal of Language Teaching*, 33(2):117-127.
- MORLEY, J. 2006. Lexical cohesion and rhetorical structure. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3):265-282.
- MOSSOP, B. 2001. Revising and editing for translators. Manchester: St. Jerome.
- MÜLLER, D. 2003. Skryf Afrikaans van A tot Z. Kaapstad: Pharos.
- NESI, H. & BASTURKMEN, H. 2006. Lexical bundles and discourse signalling in academic lectures. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3):283-304.
- NORTH, S. 2005. Disciplinary variation in the use of theme in undergraduate essays. *Applied Linguistics*, 26(3):431-452.
- O'DONNELL, M. 2005. What is Systemic-Functional Linguistics? <http://www.wagsoft.com/Systemics/Definition/definition.html> Date of access: 11 Jul. 2005.

- PARIS, S.G., WASIK, B.A. & TURNER, J.C. 1991. The development of strategic readers. (*In* Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D., eds. *Handbook of reading research*. Vol. II. New York: Longman. p. 609-640.)
- PARIS, S.G., LIPSON, M.Y. & WIXSON, K.K. 1994. Becoming a strategic reader. (*In* Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H., eds. *Theoretical models and processes of reading*. Newmark, Delaware: International Reading Association. p. 788-810.)
- PATRICIO, E.M. 1994. Cohesion and coherence in Std. 10 English language compositions of black pupils: an analysis. Potchefstroom: PU for CHE. (Dissertation: M.A.)
- PECORARI, D. 2006. Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for specific purposes*, 25:4-29.
- PETERS, C.W. 1992. Content knowledge in reading: creating a new framework. (*In* Duffy, G.G., ed. *Reading in the middle school*. Delaware: International Reading Association. p. 63-80.)
- PLATTS, M. 1998. The critical reader: text structure and argument.
<http://www.sussex.ac.uk/langc/skills/txtstruc.html> Date of access: 8 May 2002.
- PONELIS, F.A. 1985. Afrikaanse sintaksis. Pretoria: J.L. Van Schaik.
- PRETORIUS, D.J. 1971. Leesbaarheid en leesbegrip, met spesifieke verwysing na sluitingsprosedure. Pretoria: UNISA. (Verhandeling: M.Ed.)
- PRETORIUS, E.J. 2000. Inference generation in the reading of expository texts by university students. Pretoria: UNISA. (Thesis: D.Litt et Phill.)
- PRETORIUS, E. 2006. The comprehension of logical relations in expository texts by students who study the medium of ESL. *System*, 34(3):432-450, Sep. Available: ScienceDirect.
- PRINSLOO, S.M.C. & SESHOKA, M.L. 2000. Verwysing binne 'n kontekstuele raamwerk. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 37:90-107, Des.

- PRIOR, P. 2004. Tracing process: how texts come into being. (*In Bazerman, C. & Prior, P., eds. What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices. London: Lawrence Erlbaum Associates. p. 167-200.*)
- PURCELL-GATES, V. 2000. Family literacy. (*In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R., eds. Handbook of reading research. Vol. III. London: Lawrence Erlbaum Associates. p. 853-870.*)
- PURVES, A.C. 1991. The textual contract: literacy as common knowledge and conventional wisdom. (*In Jennings, E.M. & Purves, A.C., eds. Literate systems and individual lives: perspectives on literacy and schooling. Albany: State University of New York.*)
- REED, Y. 2001. Language choices in the writing of distance learning materials: how do we write our readers and ourselves? *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 19:57-65.
- RICHARDS, L. 2005. Handling qualitative research: a practical guide. London: Sage.
- ROSENBLATT, L.M. 1994. The transactional theory of reading and writing. (*In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H., eds. Theoretical models and processes of reading. Delaware: International Reading Association. p. 1057-1092.*)
- RUBIN, H.J. & RUBIN, I.S. 1995. Qualitative interviewing: the art of hearing data. London: Sage.
- SCHIFFRIN, D. 1980. Metatalk: organisational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry*, 50:199-236.
- SCHIFFRIN, D. 1988. Discourse markers. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT-VAN WYK, M. 2008. Mondelinge mededeling aan Skrywer. (Onopgeneemde telefoongesprek.) Vanderbijlpark/Potchefstroom.
- SINCLAIR, J. 2004. Trust the text: language, corpus and discourse. London: Routledge.
- SMITH, F. 2004. Understanding reading. 6th ed. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEVENSON, I. 1994. A preliminary investigation into the use of modal expressions in academic texts. *South African Journal of Linguistics*, 20:94-113, Jun.

STOTSKY, S. 1983. Types of lexical cohesion in expository writing: implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College Composition and Communication*, 34(4):430-446.

STOTSKY, S. 1986. On learning to write about ideas. *College Composition and Communication*, 37(3):276-293, Oct.

STOTSKY, S. 1995. The uses and limitations of personal or personalized writing in writing theory, research, and instruction. *Reading Research Quarterly*, 30(4):758-776, Oct./Nov./Dec.

TABOADA, M.T. 2004. Building coherence and cohesion: task-oriented dialogue in English and Spanish. Amsterdam: John Benjamins.

TAYLOR, W.L. 1953. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30:415-453.

TEMPLETON, S. & MORRIS, D. 2000. Spelling. (In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. eds., *Handbook of reading research*. Vol. III. London: Lawrence Erlbaum Associates. p. 525-543.)

THOMPSON, G. 2001. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1):58-78.

THORNE, S. 2001. A brief introduction to the work of M.A.K. Halliday and Systemic-Functional Linguistics. <http://language.la.psu.edu/spcom497b/halliday.html> Date of access: 11 Jul. 2005.

TIERNEY, R.J. & SHANAHAN, T. 1991. Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes. (In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D., eds. *Handbook of reading research*. Vol. II. New York: Longman. p. 246-280.)

TORRES, M. & RIOG, M. 2005. The cloze procedure as a test of plagiarism: the influence of text readability. *The Journal of Psychology*, 139(3):221-231.

TRIBBLE, C. 2005. Book review: H.G. Widdowson, 2004, Text, content, pretext. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3):415-421. Available: Academic Search Premier.

ULIJN, J.M. & SALAGER-MEYER, F. 1998. The professional reader and the text: insights from L2 research. *Journal of Research in Reading*, 21(2):79-95.

VAN DER MERWE, W. & SCOTT, M. 2006. Handleiding vir die skryf van interaktiewe studiegids. Potchefstroom: NWU.

VAN HAUWERMEIREN, P. 1975. Het leesbaarheidsonderzoek. Nederland: H.D. Tjeenk Willink.

VAN ROOYEN, H. 1983. Leesbaarheidsformules vir Afrikaanse geskrifte vir hoërskoolleerlinge. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

VAN TONDER, S.L. 2000. Lexical cohesion between an examination question prompt and its answers. *South African Journal of Linguistics*, 37:134-148, Dec.

VENTOLA, E. 1995. What's in an (academic) text? (*In* Warvik, B., Tanskanen, S.K. & Hiltunen, R., eds. Organization in discourse. Proceedings from the Turku Conference. Anglicana Turkuensia 14. Finland, Turku: University of Turku. p. 109-128.)

VIRTUAL LIBRARY. 2005. Systemic Functional Theory.

http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtuallLibrary/Publications/sf_theory.html Date of access: 11 Jul. 2005.

WEBSTER, J., ed. 2003. On language and linguistics. London: Continuum. (The collected works of M.A.K. Halliday, vol. 3.)

WEPNER, S.B., FEELEY, J.T. & STRICKLAND, D.S. 1995. The administration and supervision of reading programs. New York: Teachers College, Columbia University.

WESSELS, E.M. 1993a. Lexical cohesion in student academic writing. *South African Journal of Linguistics*, 15:75-90, May.

WESSELS, E.M. 1993b. Bonding and related measures of coherence in student academic writing. Pretoria: UNISA. (Dissertation – M.A.)

WESSELS, E.M. 1994a. Keywords in student academic writing. *South African Journal of Linguistics*, 20:114-146, Jun.

WESSELS, E.M. 1994b. Lexical cohesion and the teaching of academic skills. *South African Journal of Linguistics*, 22:123-148, Dec.

WHITE, E.M. 1991. Teaching and assessing writing. San Francisco: Jossey-Bass.

WILLIS, J.W. 2007. Foundations of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

WINBERG, C. 1999. Reading for a degree: some "outcomes" for academic reading. *South African Journal of Higher Education*, 13(2):166-179.

WOLCOTT, H.F. 2001. Writing up qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

WYBENGA, D.M. 1988. Diskoersanalise en stilistiek: 'n inleiding. Pretoria: Serva.

WYBENGA, D.M., red. 1989. Taalkompas: elke student se gids. Pretoria: Serva.

XUE, G. & NATION, P. 1984. A University Word List. *Language Learning and Communication*, 3(2):215-228.

BYLAAG 7

Teksanalise op mikrovlak: herhaling van 'n leksikale item by wyse van afleidings of samestellings

Studiegids 1: Opvoedkunde

Kernwoord of leksikale item	Afleiding of samestelling
Filosofie	Filosofie van die Opvoedkunde
	Opvoedkundige Filosofie
	Filosofie van Opvoeding
begrip	begrippe
opvoed	opvoedkunde
	opvoedkundige
	opvoeding
	opgevoed
leer	leeromgewing
praktyk	onderwyspraktyk
opvoeding as 'n praktyk	onderwyspraktyk
doel	doelwitte
begrippe	sleutelbegrippe
Uitkomsgebaseerde Onderwys	UGO

Studiegids 2: Sosiologie

Leksikale item	Afleiding
sosiologie	sosiologiese
	sosialisering
	sosiale
geleenthede	geleentheidstukture
gebuere	gebeurtenis

Studiegids 3: Geskiedenis

Leksikale item	Afleiding of samestelling
stad	stedelinge
	verstedelikingsproses
	verstedeliking
omstandigheid	omstandighede
	lewensomstandighede
Duits	Duitssprekende state
	Duitsland
Europa	Europese vasteland
	Europese magsbalans
	Europese oorsprong
	Europese moondheid
	Suid-Europa
moondheid	grootmoondhede
	wêreldmoondheid
Amerika	Noord-Amerika
	Suid-Amerika
	Amerikaanse vasteland
	VSA / Verenigde State van Amerika
	Amerikaanse Vryheidsoorlog
kultuur	kultureel
	Westerse kultuurontwikkeling
kolonie	kolonies
	koloniste
	suidelike kolonies
	Britse kolonies
opstand	opstandelinge
grondwet	grondwetlike konvensie
	federale grondwet
Frankryk	Franse Rewolusie
	Franse
konsul	konsulaat
keiser	keiserryk
Marx	Marxisme
klas	middelklas
	arbeidsklas
	klassestryd
Portugal	Portugese
Latyns-Amerika	Latyns-Amerikaanse samelewing
volk	bevolking
	bevolkingstoename
natuur	natuurwetenskappe
skilder	skilderkuns
	skilders
	skilderwerke

Studiegids 4: Besigheidsreg

Leksikale item	Afleiding of samestelling
huur	huurkontrak
	verhuurder
	huurder
	verhuur
	huurperseel
	"huur gaat voor koop"-reël
	verhuring
	huursaak
	huurgeld
kontrak	kontrakte
	huurkontrak
	versekeringskontrak
	kontrakbreuk
	kontraksluiting
	sommeversekeringskontrak
	voor-kontraktuele plig
	kontraktuele remedies
	individuele dienskontrak
	dienskontrak
verseker	versekeringskontrak
	skadeversekering
	sommeversekering
	versekerde
	versekerbare belang
	sommeversekeringskontrak
	versekerbare
	versekeraar
	oorverseker
	onderverseker
	dubbelverseker
werk	werkgewer/werknemer-verhouding
	werknemer
	instandhoudingswerk
	herstelwerk
	regswerking
	werkverrigting
saak	huursaak
gebrek	gebrekkig
skuld	skuldenaar
	skuldeiser
skade	beskadig
	skadeversekering
openbaar	openbaarmakingsplig
waarborg	waarborgbreuk

Studiegids 5: Programmering

Leksikale item	Afleiding of samestelling
grafiek	grafiese
apparaat	apparatuur
	randapparatuur
reken	rekenaar
	elektroniese rekenaar
	rekenaargenerasies
	persoonlike rekenaar
	rekenkundige eenheid
	rekenkundige bewerkings
program	programmatuur
	programme
	programinstruksies
	programpakkies
	onderrigprogramme
	toepassingsprogramme

Studiegids 6: Joernalistiek

Leksikale item	Afleiding of samestelling
radio	radionuusberiggewing
	radiobulletins
	radioaktualiteit
	radionuusbulletins
	geselsradiostasie
	lewendige radioverslae
	radionuus
berig	radionuusberiggewing
	radionuusberigte
	beriggewing
	radiogerigte
	radioberig
joernalis	joernalistieke genres
	radiojoernalis
nuus	radionuusberiggewing
	radionuusberigte
	nuuswaardig
	nuushoek
	nuusgebeurtenis
	radionuusbulletins
	nuusbuletin
	nuusleestekens
	hoofnuusbuletin
	nuusonderhoude
	nuusmakers
	radionuus
verslag	stemverslae
	ooggetuieverslae
	lewendige radioverslae
	verslaggewing
genre	spesialisgenres
	genres
	joernalistieke genres

Studiegids 7: Rekeningkunde

Leksikale item	Afleiding of samestelling
finansie	finansiële
	finansieel-verwante inligting
reken	rekeningkunde
	rekenkundige

Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Leksikale item	Afleiding of samestelling
bedryf	bedryfsosioël
	bedryfsosiologie
	bedryfsamelewing
	bedryfsosiologiestudent
	bedryfsinstelling
	bedryfsosiologiese handboeke
	bedryfsorganisasies
	tradisionele bedryfsosiologiese onderwerpe
werk	werksituasie
	werkomgewings
	werkgroep/e
	werkers
	werksmanne
	werkgedrag
	werkloosheid
	werkerproduktiwiteit
	werkersprestasie
produk	produksie
	produktief
	produksie
	werkerproduktiwiteit
sosiaal	sosiale
	sosiologie
	sosiale struktuur
	sosiale rolle
	sosiale klasse
	sosiale interaksie
	sosiale omgewing
	sosiale wetenskaplikes
	sosiologiese subdissipline/s
bron	bronne
	inligtingsbronne

Studiegids 9: Natuurwetenskappe

Leksikale item	Afleiding of samestelling
materie	materiale
atoom	atoommodel
	atome
	waterstofatome
	koolstofatome
bind	binding/s
	ioniese binding
	enkelbinding
	dubbelbinding
reaksie	chemiese reaksies
	gebalanseerde reaksies
	reaksies
oplos	oplosmiddel
	opgeloste stof
	gekonsentreerde oplossing
	verdunde oplossing
	versadigde oplossing
	onversadigde oplossing
laboratorium	laboratorium chemikalie
	laboratoriumorganisasie
	laboratoriumbestuur

Studiegids 10: Taalpraktyk

Leksikale item	Afleiding of samestelling
taal	vertaal
	vertaling/s
	vertaalmetodes
	vertaalprosedures
	vertaaltoepassings
	taalpraktyk
	vertaalteorie
	vertaalsituasies
	woord-vir-woord-vertaling
	letterlike vertaling
	getroue vertaling
	semantiese vertaling
	kommunikatiewe vertaling
	idiomatiese vertaling
	vrye vertaling
	vertaalstrategieë
	vertaalpraktyktaal- en stylkonvensies
	taalvermoë
	vertaalteoretici

BYLAAG 6

Teksanalise op mikrovlak: koördinate, superordinate of subordinate in geordende of ongeordende lyste

Studiegids 1: Opvoedkunde

Leksikale item	Ordinaat
geloof	geloof in die opvoeding
Filosofie	geloof
	lewensbeskouing
	wêreldbeskouing
Opvoedkundige Filosofie	Opvoedkunde as 'n wetenskap
	opvoeding as 'n praktyk
	Filosofie van Opvoeding
	enkulturasie
	akkulturasie
	geloof
	geloof in die opvoeding
	lewensbeskouing
	wêreldbeskouing
	onderrig
	leer
	kurrikulum
	die gemeenskap
	die doel van opvoeding
	die rol van die opvoeder
	die rol van die kurrikulum
	die rol van die groter gemeenskap
Filosofie van Opvoeding (omskryf)	hoe kinders opgevoed behoort te word
	waarin hulle opgevoed behoort te word
	wat die uiteindelijke doel van opvoeding in die gemeenskap moet wees
filosofie van opvoeding (wesenslike kwessies wat oorweeg moet word)	Wat behoort die mens te leer?
	Hoe behoort die mens te leer?
	Wat is die doel van opvoeding?
filosofie van opvoeding (doelwitte)	om die totale besluitnemingsproses in die opvoeding te lei
	om te bepaal wat oor die ontwikkeling van de kurrikulum besluit word
	die bepaling van die leeromgewing
	om te verseker dat die kurrikulum stroombelyn is
	om doelwitte vir die onderwyspraktyk en die bereiking daarvan te stel

Studiegids 2: Sosiologie

Leksikale item	Ordinaat
Sosiologie as 'n vak	Sosiologie as 'n dissipline
globale perspektief	groter geskiedkundige [...] kragte
	kontekstuele kragte
	alle geleenthede
kontekstuele inligting oor n spesifieke kultuur	historiese [feite]
	biografiese feite
	details oor hierdie kulture
konsepte	in-groepe
	uit-groepe
Die omvang van sosiologie	die studie van kultuur
	sosialisering
	geloof
	opvoeding
	huwelike en gesinne
	werk
	groepe
	sosiale verandering
groepe	in-groepe
	uit-groepe
geslag	vrou
'n baie groot boek	een of miskien twee bladsye van die boek
	twee bladsye
	die hele boek
	bladsye in hierdie boek
	skoon bladsye in die boek
ons hele lewens	leef
	liefhê
	leer
sosiologiese perspektiewe van Industrialisasie	Karl Marx
	Emile Durkheim
	Max Weber
teorieë	verskillende perspektiewe op Industrialisasie

Studiegids 3: Geskiedenis

Leksikale item	Ordinaat
die Westerse wêreld	die Verenigde State van Amerika
	Europa
	Noord-Amerika
	Suid-Amerika
(Geskiedkundige gebeure)	die Amerikaanse Vryheidsoorlog
	die Franse Revolusie
	die Napoleontiese tydperk
	die industriële omwenteling
	die twee wêreldoorloë in die eerste helfte van die twintigste eeu
	unifikasie van Italië
Politiese ontwikkeling in Europa	liberalisme
	nasionalisme
	unifikasie
gevolge van die Industriële Omwenteling	ekonomiese gevolge
	maatskaplike gevolge
politieke ideologieë	liberalisme
	nasionalisme
	sosialisme
parlementêre regeringsvorm	stemreg
Europa	Oostenryk
	Pruise
	Duitssprekende state
	Italië
Amerikaanse vasteland	VSA
agtiende eeu	1750
	1763
	1776
	1781
	1789
	1789-91
	1791-92
	1792-94
	1794-99
	1799
negentiende eeu	1815
	1832
	1867
	1815
	1820
	1830
	1848-49
	1848
	1850

	1866
	1870
	1859
	1871
	voor 1900
	1803
	1845
	1861-65
	1818-24
	1822
	1860
	1819
	1800
middelklas	bankiers
	winkeliers
	professionele mense
arbeidsklas	fabriekswerkers
"energie-rewolusies"	Landbou-omwenteling
	Industriële Omwenteling
polities verdeelde volke	Duitsers
	Italianers
State in Duitsland	Oostenryk
	Pruise
Duitse keiserryk	Pruise
	kleiner Duitse state
die VSA se gebied (uitbreiding)	Louisiana (gebied wes van Mississippi)
	Texas
	Stille Oseaan
	Alaska
inwoners van Latyns-Amerika	blankes
	Indiane
	mestizos
	swart slawe
skilderkuns (strominge)	Romantiek
	impressionisme
	post-impressionisme
letterkunde (figure)	Jane Austen
	Charlotte
	Emily Brontë
	Balzac
	Dickens
	Ibsen
	Chekhov
	Henry James
	Mark Twain
	Emily Dickenson

	Walt Whitman
	Galván
letterkunde (strominge)	sosiale realisme
	samelewingskritiek
letterkunde	dramas
	prosa
	poësie
musiek (musikante)	Schubert
	Chopin
	Brahms
	Verdi
	Wagner
musiek	opera
(Noord-)Amerikaanse denke	transendalisme
	pragmatisme

Studiegids 4: Besigheidsreg

Leksikale item	Ordinaat
reëls	"huur gaat voor koop"-reël
	gemeenregtelike reëls
	regsreëls
	loonreëlende maatreëls
huurder van dienste	werknemer
	onafhanklike kontrakteur
Wette	Wet op Kredietooreenkomste
	Wet op Huurbehuising
	Wet op Arbeidsverhoudinge
	Wet op Basiese Diensvoorwaardes
	Wet op Beroepsgesondheid en Veiligheid
	Wet op Vergoeding vir Beroepsbeserings en -siektes
	Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika
	Werkloosheidsversekeringswet
	Wet op Billike Werksgeleenthede
saaklike sekerheidstelling	stilswyende hipoteek
Waarborge	stellende waarborg
	bevestigende waarborg
soort skadeversekering	bateversekering
	eiendomsversekering
	aanspreeklikheidsversekering
Eiendomsversekering	versekering teen diefstal
	versekering teen brand
	voertuigversekering
	huisinhoudsversekering
	huiseienaarsversekering
dienskontrak	wederkerige kontrak
Toetse deur howe ontwikkel	kontroletoe
	dominante indruk toets
vorme van verlof	jaarlikse verlof
	siekteverlof
	kraamverlof
	verlof vir gesinsverantwoordelikheid
voordele	werkloosheidsvoordele
	siektevoordele
	kraamvoordele
	aannemingsvoordele
	voordele vir afhanklikes

Studiegids 5: Programmering

Leksikale item	Ordinaat
komponente van die rekenaar	apparatuur
	sentrale verwerkingseenheid
moderne rekenaargenerasies	eerste generasie rekenaars (1951-1958)
	tweede generasie rekenaars (1958-1964)
	derde generasie rekenaars (1964-1971)
	vierde generasie rekenaars (1971-)
	vyfde generasie rekenaars (?)
menslike vermoëns	spraak
	gevoel
	gehoor
Invoereenhede	sleutelbord
	muis
	optiese lesers
	skandeerder
uitoereenhede	skerm
	drukker
	skywe
eksterne geheue	stiffie
	hardeskyf
	CD
sentrale verwerkingseenheid	interne geheue
	rekenkundige- en logiese eenheid
	beheereenheid
bedryfstelsel	Windows
	Unix
	MS-Dos
rekenaartale	Turbo Pascal
	JAVA
	C++
	Delphi
	Fortran
	Assembler
tipes data (in Excel)	teks
	getalle
	geldbedrae
	datums en tyd
teks (in Excel)	opskrifte
	byskrifte
	name
	woorde
getalle	heelgetalle
	reële getalle
	persentasies

Studiegids 6: Joernalistiek

Leksikale item	Ordinaat
paragraawe	inleidingsparagraaf
aktualiteite	stemverslae
	ooggetuieverslae
	nuusonderhoude
radiostasie	702
nuusprogramme	Monitor
	AM Today
joernalistieke genres	kommentaar
	misdaadberiggewing
	sportberiggewing
	kunsberiggewing
	sake-beriggewing
	kerklike-beriggewing

Studiegids 7: Rekeningkunde

Leksikale item	Ordinaat
finansiële resultate	toegevoegde finansiële welvaart vir die entiteit binne 'n spesifieke tydperk
	geakkumuleerde waarde van die entiteit se finansiële welvaart
finansiële verslag	balansstaat
	inkomstestaar
	staat van verandering in ekwiteit
	kontantvloeistaat
	rekeningkundige beleid en notas
entiteite in die privaatsektor	eenmansake
	vennootskappe
	beslote korporasies
	maatskappye
organisasies sonder winsmotief	liefdadigheidsorganisasies
	kerke
	opvoedkundige instellings
	klubs
	verenigings
	trusts
entiteite in die openbare sektor	die staat as 'n geheel
	regeringsinstansies
formele finansiële state	balansstaat
	inkomstestaar
	kontantvloeistaat
bates	grond
	geboue
	toerusting
	voertuie
	kontant
	beleggings
	voorraad van roumateriaal en produkte
	geld verskuldig aan entiteite

Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Leksikale item	Ordinaat
globale wêreld	Suid-Afrika
velde van bedryfsosiologie	studies rakende werkomgewings [...]
	studies rakende werkgroepe [...]
	ontleding van die nywerheidsverhoudinge kompleks
	ontleding van die gevolge van insustrialisasie
Industriële Revolusie	industrialisasie
	industrialisasieproses
Werkers in lae-status beroepe	prostitute
	werksmanne
	taxi danssaalmeisies
beroepe	onderwysers
	verkoopspersoneel
	dokters
	kelnerinne
	predikante
Bedryfsosioloë	Max Weber
	Karl Marx
	Emile Durkheim
	Vilfredo Pareto
	George Simmel
Probleme	werkloosheid
	armoede
Navorsers (interpersoonlike verhoudinge; Hawthorne studies)	Elton Mayo
	TN Whitehead
	FJ Roethlisberger
	Burleigh Gardner
	William Foote Whyte
	George Homans
werkers bestudeer	masjienoperateurs
	motorwerkers
	voormanne
	professionele diene
nie-bedryfsorganisasies	regerings
	opvoeding
	welsynsorganisasies
twee fokusareas van bedryfsosiologie	beroepe en professies
	organisatoriese ontledings
vlakke van skaal	mikrovlak
	middelvlak
	makrovlak
tipiese bedryfsosiologiese syllabus	arbeidsgeskiedenis

	indrustriële verhoudings
	vakbonde
	klassestruktuur binne die indrustriële samelewing
	bestuursideologie
	sosiologie van ontwikkeling
	mulinasionale organisasies

Studiegids 9: Natuurwetenskappe

Leksikale item	Ordinaat
dokumente	Beleidsdokument
	Leerarea Natuurwetenskap dokument
diatomiese molekules	N ₂
	O ₂
	I ₂
	H ₂
	Cl ₂
	F ₂
	Br ₂
materiale in die laboratorium	apparaat
	chemikalie
	modelle
	gedroogte lewende materiaal
	gepreserveerde lewende materiaal
chemikalieë	sure

Studiegids 10: Taalpraktyk

Leksikale item	Ordinaat
vertaling	intratalige vertaling
	intertalige vertaling
	intersemiotiese vertaling
intratalige vertaalvaardighede	opsommings
	parafrasering
taalpraktisyns	teksredakteurs
	joernaliste
	audiovisuele vertalers
	tolke
	vertalers
vertaalmetodes	woord-vir-woord-vertaling
	letterlike vertaling
	getroue vertaling
	semantiese vertaling
	kommunikatiewe vertaling
	idiomatiese vertaling
	vrye vertaling
	aanpassing
vertaalprosedures	oordrag
	naturalisasie
	kulturele ekwivalent
	funksionele ekwivalent
	beskrywende ekwivalent
	koeplette
vierfase-benadering	fase 1 - eerste vertaalpoging
	fase 2 - teksvergelyking
	fase 3 - navorsing
	fase 4 - afronding
ekwivalensie	formeel ekwivalensie
	dinamiese ekwivalensie
vlakke van ekwivalensie	ekwivalensie van vorm
	ekwivalensie van inhoud

BYLAAG 5

Teksanalyse op mikrovlak: betekenisoppositie of -kontras

Studiegids 1: Opvoedkunde

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
Opvoeding as 'n wetenskap	Opvoeding as 'n praktyk
enkulturasie	akkulturasie
onderrig	leer
	opvoeding
kurrikulum	gemeenskap
gemeenskap	groter gemeenskap
rol van die opvoeder	rol van die kurrikulum
	rol van die groter gemeenskap

Studiegids 2: Sosiologie

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
ons eie lewens	dié van ander
groen vensters	ander vensters
NIE belangrik	is belangrik
oorstaan	daardeur lees
	bestudeer
in-groepe	uit-groepe
jou huidige persoonlike situasie	groter sosiale, kulturele en kontekstuele faktore
perspektiewe en die teorieë	realiteit
	populêre sienings en interpretasies
probleme	kwessies
algemene praktyk	onvanpas en vreemd
	ongewone gewoonte
om kos te koop	kos verbou, gevang of gejag
toe	nou
oop	toegeskryf
begin	eindig
baie min mense	ons almal
dink	doen
geskiedenis	honderd jaar van nou af
verligte	onverlig
geskiedkundige	hedendaagse
geskiedkundige gebeure	ons huidige, persoonlike lewens
	jou daaglikse lewe

Studiegids 3: Geskiedenis

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
negentiende eeu	agtiende eeu
	twintigste eeu
stedelinge	plattelandse voorouers
negentiende eeu	in ons eie tyd
swak omstandighede	lewensomstandighede verbeter
konstitusionele regerings	onafhanklike state
kleiner Duitssprekende state	'n verenigde Duitsland
Italië (as 'n nuwe belangrike moondheid)	die ander vyf Europese moondhede
koloniste	slawe
onafhanklikheidsverklaring	opstand teen Britse oorheersing
	verset
Marxistiese sosialiste	Fabianiste
Amerikaanse Bugeroorlog	Amerikaanse Vryheidsoorlog
noorde	suide
landbou-ekonomie	industrialisasie
verwesterde stedelike elite	tradisionele Indiaanse kultuur op die platteland
Westerse samelewing	nie-Westerse samelewings

Studiegids 4: Besigheidsreg

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
roerend	onroerend
huur	verhuur
verpligtinge van die huurder	verpligtinge van die verhuurder
remedies van die huurder	remedies van die verhuurder
regte	verpligtinge
versekering van eie lewe	versekering van eggenoot se lewe
waarborg	waarborgbreuk
oorverseker	onderverseker
	dubbelverseker
werknemer	onafhanklike kontrakteur
indiensneming	ontslag
	aflegging
kontroletoets	dominante indruk toets
private sektore	publieke sektore
ongeluk	opsetlik

Studiegids 5: Programmering

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
apparatuur	programmatuur
hardeware	sagteware
invoereenhede	uitvoereenhede
	eksterne geheue
rekenkundige eenheid	logiese eenheid
hoevlaktaal	masjientaal

Studiegids 6: Joernalistiek

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
formele styl	informele styl
nasionale radiostasies	gemeenskapsradiostasies
belangrikste	onbelangrikste
koerantberig	radioberig
ankerrol	ondersteunende rol

Studiegids 7: Rekeningkunde

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
wins	verlies
hipotese	beginsel
prosedure	metode
beleid	standaard
finansiële rekeningkunde	bestuursrekeningkunde
eksterne gebruikers	interne gebruikers
netto wins	verlies
bate	las
historiese koste	huidige koste
realiseerbare waarde	vereffeningswaarde
	markwaarde
huidige koste	huidige waarde
waardestyging	depresiasie
	waardedaling
beplan	onbeplan

Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
volger-ingestelde samelewing	entrepreneuriese samelewing
aanvaarding	kreatiwiteit
doelwitte identifiseer	doelwitte bereik
suksesse	uitdagings
werkers	bestuur
	eienaars
mikrovlak-ontledings	makrovlakfokus
	makrovlakontledings
mikrovlak	middelvlak
	makrovlak
pro-bestuur	pro-werker
pro-kapitale voordeel	pro-arbeidsvoordeel

Studiegids 9: Natuurwetenskappe

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
voordele	nadele
enkelbinding	dubbelbinding

Studiegids 10: Taalpraktyk

Leksikale item	Opposisie of kontrasterende vorm
belangrike feite	onnodige detail
spesifieke werkwoorde	omskrywings
opskrif	inhoud
verkort	herskryf
letterlike vertaling	vrye vertaling
brontaalfokus	doeltaakfokus
formele ekwivalensie	dinamiese ekwivalensie
bronteks	doelteks
linguistiese benadering	sosiolinguistiese benadering
formeel	dinamies
semanties	pragmaties
letterlik	vry
"wat" taal kommunikeer	"hoe" taal kommunikeer

BYLAAG 4

Teksanalyse op mikrovlak: sinonimie of naby-sinonimie

Studiegids 1: Opvoedkunde

Leksikale item	Sinonieme vorm
praktyk	gemeenskap
kurrikulum	leeromgewing
kwessies	vrae
doelwitte	doel
die basis	begronninge
Manifes van Waardes, Opvoeding en die demokrasie	Manifesto on values, education and democracy

Studiegids 2: Sosiologie

Leksikale item	Sinonieme vorm
sosiologiese perspektief	sosiologiese verbeelding
	verskynsel
globale perspektief	sosiologiese perspektief
Industriële Revolusie	industrialisasie
sosiale kwessies	sosiologiese perspektief
samelewing	mense
perspektiewe	teorieë
normaal	algemene praktyk
karre	ruimtetuig
	normale vervoermiddele
perde	vervoermiddel
die manier waarop ons dink	die regte manier
	die verligte manier
sosiale verbeelding	die primêre geskenk van sosiologie
geskiedkundige gebeure	Industriële Revolusie
dramatiese gevolge	transformerende krag
	volle impak
geskiedkundige kragte	hervormingskragte van die geskiedenis

Studiegids 3: Geskiedenis

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
(Geskiedkundige gebeure)	die Amerikaanse Vryheidsoorlog
	die Franse Revolusie
	die Napoleontiese tydperk
	die industriële omwenteling
	verbrokkeling van die Ottomaanse Ryk
bevolking	samelewing
	stedelinge
	groepe met dieselfde taal en kultuur
grootste klas in die samelewing	werkers in fabriek en myne
verenigde Duitsland	die sterkste moondheid op die Europese vasteland
nuwe belangrike moondheid	Italië
Suid-Europa	arm suide
	derde wêreld
Frankryk	konstitusionele monargie
heersers (van verowerde gebiede van Frankryk)	familielede (van Napoleon Bonaparte)
Industriële Omwenteling	Landbou-omwenteling
Verligting	Liberalisme
Oostenryk	Oostenryk-Hongarye
Bismarck	die ysterkanselier
diskriminerende wette teen swart inwoners	Jim Crow-wette
blankes (in Latyns-Amerika)	criollos
diktators	caudillos
plantasies	haciendas

Studiegids 4: Besigheidsreg

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
onroerende goed	onroerende sake
<i>essentialia</i>	minimum inligting
	essensiële bepaling van die huurkontrak
	essensiële elemente
huursaak	wooneenheid
instandhoudingswerk	herstelwerk
onredelike resultate	onredelike gevolge
bateversekering	eiendomsversekering

Studiegids 5: Programmering

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
apparatuur	hardeware
programmatuur	sagteware
grafiek	grafiese voorstelling
mikro-rekenaar	persoonlike rekenaar
skerm	monitor
interne geheue	hoofgeheue
	primêre geheue
programpakkies	stelsels
laai	open

Studiegids 6: Joernalistiek

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
hoof trekke	koppe van 'n koerant
stemverslae	<i>voicers</i>

Studiegids 7: Rekeningkunde

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
finansiële verslag	rekeningkundige verslag
geld	kontant
	fondse
ekwiteit	eienaarsbelang
	netto waarde
kontantontvangste	kontantbetalings
huidige waarde	heersende waarde

Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
begrip	konsep
navolger	volger-ingestelde samelewing
bedryfsosiologie	die sosiologie van die ekonomie
material	inligting
werkersproduktiwiteit	werkersprestasie
vakbond	unie
mikrovlak	werkersvlak
middelvlak	konteksvlak
makrovlak	samelewingsvlak

Studiegids 9: Natuurwetenskappe

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
wetenskaplike metode	onderrigmodel
	probleem-oplossende strategie
assessering deur mede-studente	eweknie-assessering
diatomiese molekules	polimere
veiligheidsmaatreëls	voorsorgmaatreëls

Studiegids 10: Taalpraktyk

Leksikale item/s	Sinonieme vorm
opsomming	précis
onnodige inligting	onbelangrike
rangskikking	chronologie
	logiese opeenvolging van gebeure
ekwivalensie	eenselwigheid
	eenvormigheid

BYLAAG 3

Teksanalise op mikrovlak: leksikale herhaling

Studiegids 1: Opvoedkunde

Totale woordtelling van die leereenheid:	316
Leksikale item/s	Frekwensie
akkulturasie	1
besluitnemingsproses	1
demokrasie	1
enkulturasie	1
Filosofie van die opvoedkunde	1
Filosofie van Opvoeding	8
geloof	2
geloof in die opvoeding	1
gemeenskap	3
Inklusiwiteit	2
kurrikulum	8
kwessies	1
leer	3
leeromgewing	1
lewensbeskouing	1
Manifes van Waardes	1
Manifesto on values, education and democracy	1
Menseregte	4
onderrig	1
onderwyspraktyk	1
opgevoed	2
Opvoeding	16
Opvoedkundige Filosofie	1
praktyk	1
Suid-Afrikaanse	1
UGO	2
Uitkoms-gebaseerde Onderwys	2
wêreldbeskouing	1
wetenskap	1

Studiegids 1: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Filosofie van Opvoeding	316	8	25.32	0.798	
2	geloof	316	2	6.33	-0.069	
3	gemeenskap	316	3	9.49	0.250	
4	Inklusiwiteit	316	2	6.33	0.300	
5	kurrikulum	316	8	25.32	0.596	
6	leer	316	3	9.49	0.250	
7	Menseregte	316	4	12.66	0.429	
8	opgevoed	316	2	6.33	-0.069	
9	Opvoeding	316	16	50.63	0.825	
10	UGO	316	2	6.33	0.300	
11	Uitkoms-gebaseerde Onderwys	316	2	6.33	0.300	

Studiegids 2: Sosiologie

Totale woordtelling van die leereenheid:	2063
Leksikale item/s	Frekwensie
Durkheim	3
Ferrante	5
geleenthede	5
geskiedkundige	4
globale perspektief	3
historiese	3
industrialisasie	3
industriële revolusie	7
kragte	5
kultuur	3
kwessies	2
Marx	3
perspektief	13
perspektiewe	4
probleme	2
sosiale	7
sosiale kwessies	1
sosiale relatiwiteit	1
sosiale verskynsels	1
sosialisering	1
Sosiologie	17
Sosiologiese perspektief	9
sosiologiese perspektiewe	2
Sosiologiese verbeelding	5
struktuur van geleenthede	4
teorieë	3
voordele	3
Weber	3

Studiegids 2: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Durkheim	2 063	3	1.45	0.250	
2	Ferrante	2 063	5	2.42	0.550	
3	geleenthede	2 063	5	2.42	0.550	
4	geskiedkundige	2 063	4	1.94	0.429	
5	globale perspektief	2 063	3	1.45	0.250	
6	historiese	2 063	3	1.45	0.478	
7	industrialisasiel	2 063	3	1.45	0.250	
8	industriële revolusiel	2 063	7	3.39	0.370	
9	kragtel	2 063	5	2.42	0.550	
10	kultuur	2 063	3	1.45	0.250	
11	kwessies	2 063	2	0.97	0.300	
12	Marx	2 063	3	1.45	0.250	
13	perspektief	2 063	13	6.30	0.519	
14	perspektiewe	2 063	4	1.94	0.429	
15	probleme	2 063	2	0.97	0.300	
16	sosiale	2 063	7	3.39	0.572	
17	Sosiologie	2 063	17	8.24	0.615	
18	Sosiologiese perspektief	2 063	9	4.36	0.544	
19	sosiologiese perspektiewe	2 063	2	0.97	0.300	
20	Sosiologiese verbeelding	2 063	5	2.42	0.359	
21	struktuur van geleenthede	2 063	4	1.94	0.596	
22	teorieë	2 063	3	1.45	0.478	
23	voordele	2 063	3	1.45	0.250	
24	Weber	2 063	3	1.45	0.250	

Studiegids 3: Geskiedenis

Totale woordtelling van die leereenheid:	3412
Leksikale item/s	Frekwensie
agtiende eeu	2
Amerikaanse Burgeroorlog	1
Amerikaanse Vryheidsoorlog	9
arm suide	1
audiencia	1
bevolkingstoename	3
bevoorregting	1
Bismarck	2
Britse kolonies	1
Burgeroorlog	2
caudillo	1
caudillos	1
Cavour	1
criollo	1
criollos	2
Darwin	2
derde fase	1
direktoraat	1
diskriminerende wette	1
eerste fase	1
ekonomiese	5
energie-rewolusies	1
Esler	36
ewolusieleer	2
Fabianisme	1
federale grondwet	1
feodale sosiale orde	1
finansiële krisis	1
Franse Rewolusie	9
Garibaldi	1
gebiedsuitbreiding	1
gesentraliseerde state	1
Girondyne	1
groep	2
groepe	2
grondwet	4
grondwetlike konvensie	1
grootmoondhede	4
guillotine	1
haciendas	1
hervorminge	1
hervormingswette	1
ideologie	5
immigrasie	2
impressionisme	1
industrialisasie	3
industriële omwenteling	11

industriële samelewing	1
intellektuele	3
Jakobyne	1
Jefferson	1
Jim Crow-wette	1
kartelvorming	1
keiserryk	2
kolonies	11
koloniste	2
Kongres van Wenen	1
konstitusionele monargie	2
konstitusionele regerings	1
konstitusionele regeringstelsels	2
konsul	1
konsulaat	1
kultuurlewe	1
kultuurontwikkeling	3
landbou	1
Landbou-omwenteling	4
Landbou-ekonomie	1
letterkunde	3
liberalisme	8
maatskaplike	4
Marxisme	1
materialisme	1
Mazzini	1
merkantilisme	1
mestizo	1
Middeleeuse	1
middelklas	2
moondheid	4
musiek	1
Napoleon Bonaparte	3
Napoleontiese tydperk	2
nasionale strewe	1
nasionalisme	11
negentiende eeu	18
nie-Westerse	1
nywerhede	1
nywerheidsontwikkeling	1
nywerheidsproduksie	1
Omwenteling	15
onafhanklikheid	1
onafhanklikheid van die kolonies	1
onafhanklikheidsverklaring	1
oorsake van die Vryheidsoorlog	1
opstande	9
Ottomaanse Ryk	3
parlementêre regeringvorm	1
politieke	13

politieke beskouinge	1
politieke ideologieë	1
Politieke omwenteling	1
politieke onstabiliteit	1
politieke ontwikkelinge	1
post-impressionisme	1
pragmatisme	1
provinsiale karakter	2
Pruise	6
republikeine	1
restourasietyd	1
Romantiek	4
samelewingskritiek	1
selfregering	2
skilderkuns	1
skrikbewind	1
slawe	3
sosiale hervorming	1
sosialisme	7
staatsgrepe	1
State-Generaal	2
stemreg	2
stoomkrag	2
transendalisme	1
tweede fase	1
twintigste eeu	5
unifikasie	6
unifikasiepogings	1
utopiese sosialisme	1
vakbondwese	1
vakunies	1
Verligting	5
Verligtingsdenke	2
verontregting	1
verstedeliking	2
verstedelikingsproses	1
vervreemdingsgevoel	1
vierde fase	1
VSA-grondwet	1
Washington	1
Waterloo	2
wêreldmoondheid	2
wêreldoorloë	1
Westerse geskiedenis	1
Westerse samelewings	1
Westerse intellektuele en kultuurontwikkeling	2
Westerse kultuurontwikkeling	1
Westerse wêreld	5
Ysterkanselier	1

Studiegids 3: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1.000	Dispersion	Plot
1	agtiende eeu	3 412	2	0.59	-0.069	
2	Amerikaanse Vryheidsoorlog	3 412	9	2.64	0.667	
3	bevolkingstoename	3 412	3	0.88	0.250	
4	Bismarck	3 412	2	0.59	0.300	
5	Burgeroorlog	3 412	2	0.59	0.300	
6	criollos	3 412	2	0.59	-0.069	
7	Darwin	3 412	2	0.59	-0.069	
8	ekonomiese	3 412	5	1.47	0.446	
9	Esler	3 412	36	10.55	0.832	
10	ewolusieleer	3 412	2	0.59	-0.069	
11	Franse Rewolusie	3 412	9	2.64	0.544	
12	groep	3 412	2	0.59	0.300	
13	groepe	3 412	2	0.59	0.300	
14	grondwet	3 412	4	1.17	-0.069	
15	grootmoondhede	3 412	4	1.17	0.429	
16	ideologie	3 412	5	1.47	0.446	
17	immigrasie	3 412	2	0.59	0.300	
18	industrialisasie	3 412	3	0.88	0.250	
19	industriële omwenteling	3 412	11	3.22	0.413	
20	intellektuele	3 412	3	0.88	0.478	
21	keiserryk	3 412	2	0.59	0.300	
22	kolonies	3 412	11	3.22	0.378	
23	koloniste	3 412	2	0.59	-0.069	
24	konstitusionele monargie	3 412	2	0.59	0.300	
25	konstitusionele regeringstelsels	3 412	2	0.59	-0.069	
26	kultuurontwikkeling	3 412	3	0.88	0.478	
27	Landbou-omwenteling	3 412	2	0.59	-0.069	
28	letterkunde	3 412	3	0.88	-0.069	
29	liberalisme	3 412	8	2.34	0.465	
30	maatskaplike	3 412	4	1.17	0.429	
31	middelklas	3 412	2	0.59	0.300	
32	moondheid	3 412	4	1.17	-0.069	
33	Napoleon Bonaparte	3 412	3	0.88	0.250	

N	File	Words	Hits	per 1.000	Dispersion	Plot
34	Napoleontiese tydperk	3 412	2	0.59	0.300	
35	nasionalisme	3 412	11	3.22	0.537	
36	negentiende eeu	3 412	18	5.28	0.785	
37	Omwenteling	3 412	15	4.40	0.306	
38	opstande	3 412	9	2.64	0.393	
39	Ottomaanse Ryk	3 412	3	0.88	0.250	
40	politieke	3 412	13	3.81	0.650	
41	provinsiale karakter	3 412	2	0.59	-0.069	
42	Pruise	3 412	6	1.76	0.553	
43	Romantiek	3 412	4	1.17	-0.069	
44	selfregering	3 412	2	0.59	0.300	
45	slawe	3 412	3	0.88	0.478	
46	sosialisme	3 412	7	2.05	0.462	
47	State-Generaal	3 412	2	0.59	0.300	
48	stemreg	3 412	2	0.59	0.300	
49	stoomkrag	3 412	2	0.59	-0.069	
50	twintigste eeu	3 412	5	1.47	0.149	
51	unifikasie	3 412	6	1.76	0.553	
52	Verligting	3 412	5	1.47	0.687	
53	Verligtingsdenke	3 412	2	0.59	0.300	
54	verstedeliking	3 412	2	0.59	0.300	
55	Waterloo	3 412	2	0.59	-0.069	
56	wêreldmoondheid	3 412	2	0.59	-0.069	
57	Westerse intellektuele en kultuurontwikkeling	3 412	2	0.59	0.300	
58	Westerse wêreld	3 412	5	1.47	-0.069	

Studiegids 4: Besigheidsreg

Totale woordtelling van die leereenheid:	8062
Leksikale item/s	Frekwensie
aannemingsvoordele	3
aanspreeklikheid	7
aanspreeklikheidsversekering	1
advies	1
aflegging	1
arbeidsongeskiktheid	2
arbeidsreg	12
arbeidsregtelike reëls	1
arbeidsverhoudinge	8
awery	4
awery-klousule	3
bedingingsrade	1
begunstigde	1
benadeelde party	3
billike arbeidspraktyke	1
billike werkseleenthede	3
bruto inkomste	1
bydraer	5
derde persoon	2
Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika	2
dienskontrak	36
diensleweringsverhouding	1
diensleweringsvermoë	1
diensverhouding	3
diensvoorwaardes	13
Dominante indruk toets	2
dubbelversekering	2
eiendomsreg	1
eiendomsversekering	2
essentialia	16
feitestel	7
finansiële belang	1
geldigheidsvereistes	2
geldwaardige belang	1
gelykheid	1
gelykheidsklousule	1
gemeenregtelike reëls	1
gemeenregtelike verpligtinge	2
gemenereg	4
gesagsverhouding	1
Grondwet	6
hipoteek	12
huiseienaarsversekering	1
huur	22
huur gaat voor koop	8
huurder	69
huurgeld	12

huurkontrak	41
huurperseel	26
huursaak	17
huurtermyn	5
inbreukmaking	2
indiensnemingsverhouding	2
individuele arbeidsreg	2
individuele dienskontrak	5
individuele werkgewer	2
inkomsteplafon	1
kollektiewe	7
kollektiewe arbeidsreg	4
kollektiewe arbeidsverhouding	1
kollektiewe bedinging	1
Kommersiële Reg	2
kommersiële wêreld	1
kommissiebasis	2
kontrak	38
kontrakbreuk	2
kontraksluiting	2
kontrakte	11
kontraktuele remedies	2
kontribusie	2
Kontroletoes	2
Korttermynversekeringswet	1
KR	67
kraamvoordele	1
Langtermynversekeringswet	1
lex commissoria	4
loonreëlende maatreëls	2
objektiewe toets	2
onafhanklike kontrakteur	2
onderverskering	3
ongestoorde genot en gebruik	3
onroerend	1
onroerende goed	3
ontslag	1
oorversekering	2
openbaarmakingsplig	12
party	14
quid pro quo	1
redelike man	4
regsposisie	4
regstellende aksie	1
regswerking	2
remedies van die huurder	7
remedies van die verhuurder	4
risiko	13
roerend	1
saaklike sekerheidstelling	2

sekuriteit	4
siektevoordele	1
siviele aksie	1
skadevergoeding	5
skadeversekering	9
skuldeiser	1
skuldenaar	1
sommeversekering	4
spesifieke nakoming	1
stakings	1
standpunt	2
statutêre bepalinge	9
statutêre beskerming	2
statutêre rade	1
stilswyende hipoteek	8
subrogasie	5
teoretiese beginsels	1
termyn van die huurkontrak	2
vakbonde	1
verbeterings	3
verbod op onbillike diskriminasie	1
vereistes	10
verhuurder	52
verpligtinge van die huurder	8
verpligtinge van die verhuurder	7
versekeraar	19
versekerbare belang	11
versekerde	25
versekeringskontrak	27
versekeringsreg	1
versekeringswette	1
voertuigversekering	1
voordele vir afhanklikes	2
waarborg	14
waarborgbreuk	5
wanvoorstelling	2
wederkerige kontrak	1
werkgewer	34
werkgewer/werknemer-verhouding	6
werkloosheidsvoordeel	1
werkplekforums	1
Wet op Arbeidsverhoudinge	7
Wet op Basiese Diensvoorwaardes	5
Wet op Beroepsgesondheid en Veiligheid	4
Wet op Billike Werksgeleenthede	2
Wet op Huurbehuising	1
Wet op Kredietooreenkomste	2
Wet op Vergoeding vir Beroepsbeserings en -siektes	3
wilsooreenstemming	2

Studiegids 4: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	aannemingsvoordele	8 057	3	0.37	-0.069	
2	aanspreeklikheid	8 057	7	0.87	0.093	
3	arbeidsongeskiktheid	8 057	2	0.25	-0.069	
4	arbeidsreg	8 057	12	1.49	0.383	
5	arbeidsverhouding	8 057	8	0.99	0.074	
6	awery	8 057	4	0.50	-0.069	
7	awery-klausule	8 057	3	0.37	-0.069	
8	benadeelde party	8 057	3	0.37	-0.069	
9	billike werkseleenthede	8 057	3	0.37	0.250	
10	bydraer	8 057	5	0.62	-0.069	
11	derde persoon	8 057	2	0.25	-0.069	
12	Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika	8 057	2	0.25	-0.069	
13	dienskontrak	8 057	36	4.47	0.337	
14	diensverhouding	8 057	3	0.37	0.250	
15	diensvoorwaarde	8 057	13	1.61	0.022	
16	Dominante indruk toets	8 057	2	0.25	0.300	
17	dubbelversekering	8 057	2	0.25	0.300	
18	eiendomsversekering	8 057	2	0.25	-0.069	
19	essentialia	8 057	16	1.99	0.420	
20	feitestel	8 057	7	0.87	0.572	
21	geldigheidsvereiste	8 057	2	0.25	0.300	
22	gemeenregtelike verpligting	8 057	2	0.25	0.300	
23	gemene reg	8 057	4	0.50	0.429	
24	Grondwet	8 057	6	0.74	-0.069	
25	hipoteek	8 057	12	1.49	0.127	
26	huur	8 057	22	2.73	0.580	
27	huur gaat voor koop	8 057	8	0.99	0.330	
28	huurder	8 057	69	8.56	0.545	
29	huurgeld	8 057	12	1.49	0.215	
30	huurkontrak	8 057	41	5.09	0.567	
31	huurperseel	8 057	26	3.23	0.477	
32	huursaak	8 057	17	2.11	0.403	

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
33	huurtermyn	8 057	5	0.62	0.282	
34	inbreukmaking	8 057	2	0.25	-0.069	
35	indiensnemingsverhouding	8 057	2	0.25	0.300	
36	individuele arbeidsreg	8 057	2	0.25	0.300	
37	individuele dienskontrak	8 057	5	0.62	0.359	
38	individuele werkgegewer	8 057	2	0.25	-0.069	
39	kollektiewe	8 057	7	0.87	0.219	
40	kollektiewe arbeidsreg	8 057	4	0.50	0.300	
41	Kommersiele Reg	8 057	2	0.25	0.300	
42	kommissiebasis	8 057	2	0.25	-0.069	
43	kontrak	8 057	38	4.72	0.793	
44	kontrakbreuk	8 057	2	0.25	0.300	
45	kontraksluiting	8 057	2	0.25	-0.069	
46	kontrakte	8 057	11	1.37	0.451	
47	kontraktuele remedies	8 057	2	0.25	0.300	
48	kontribusie	8 057	2	0.25	-0.069	
49	Kontroletots	8 057	2	0.25	0.300	
50	KR	8 057	67	8.32	0.582	
51	lex commissoria	8 057	4	0.50	0.300	
52	objektiewe toets	8 057	2	0.25	-0.069	
53	onafhanklike kontrakteur	8 057	2	0.25	0.300	
54	onderversekering	8 057	3	0.37	0.478	
55	ongestoorte genot en gebruik	8 057	3	0.37	0.250	
56	onroerende goed	8 057	3	0.37	0.250	
57	ooversekering	8 057	2	0.25	0.300	
58	openbaarmakingsplig	8 057	12	1.49	0.429	
59	partye	8 057	14	1.74	0.640	
60	redelike man	8 057	4	0.50	0.192	
61	regsposisie	8 057	4	0.50	0.429	
62	regswerking	8 057	2	0.25	0.300	
63	remedies van die huurder	8 057	7	0.87	0.370	
64	remedies van die verhuurder	8 057	4	0.50	0.429	

Studiegids 4: Distribusie van woorde wat herhaal (vervolg)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
65	risiko	8 057	13	1.61	0.320	
66	saaklike sekerheidstelling	8 057	2	0.25	-0.069	
67	sekuriteit	8 057	4	0.50	0.192	
68	skadevergoeding	8 057	5	0.62	0.282	
69	skadeversekering	8 057	9	1.12	0.478	
70	sommeversekering	8 057	4	0.50	0.429	
71	standpunt	8 057	2	0.25	-0.069	
72	statutêre bepalinge	8 057	9	1.12	0.478	
73	statutêre beskerming	8 057	2	0.25	-0.069	
74	stilswyende hipoteek	8 057	8	0.99	0.218	
75	subrogasie	8 057	5	0.62	0.282	
76	termyn van die huurkontrak	8 057	2	0.25	0.300	
77	verbeterings	8 057	3	0.37	0.478	
78	vereistes	8 057	10	1.24	0.379	
79	verhuurder	8 057	52	6.45	0.560	
80	verpligtinge van die huurder	8 057	8	0.99	0.505	
81	verpligtinge van die verhuurder	8 057	7	0.87	0.414	
82	versekeraar	8 057	19	2.36	0.279	
83	versekerbare belang	8 057	11	1.37	0.328	
84	versekerde	8 057	25	3.10	0.308	
85	versekeringskontrak	8 057	27	3.35	0.426	
86	voordele vir afhanklikes	8 057	2	0.25	-0.069	
87	waarborg	8 057	14	1.74	0.370	
88	waarborgbreuk	8 057	5	0.62	-0.069	
89	wanvoorstelling	8 057	2	0.25	-0.069	
90	werkgewer	8 057	34	4.22	0.500	
91	werkgewer	8 057	34	4.22	0.500	
92	werknemer-verhouding	8 057	6	0.74	0.644	
93	Wet op Arbeidsverhoudinge	8 057	7	0.87	0.093	
94	Wet op Basiese Diensvoorwaardes	8 057	5	0.62	0.149	
95	Beroepsgesondheid en Veiligheid	8 057	4	0.50	0.192	
96	Wet op Billike Werkseleenthede	8 057	2	0.25	0.300	

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
97	Wet op Kredietoreenkomste	8 057	2	0.25	-0.069	
98	Wet op Vergoeding vir Beroepsbeserings en -siektes	8 057	3	0.37	0.250	
99	wilsooreenstemming	8 057	2	0.25	-0.069	

Studiegids 5: Programming

Totale woordtelling van die leereenheid:	1773
Leksikale item/s	Frekwensie
apparatuur	6
bedryfstelsel	2
beheereenheid	3
bewerkings	3
data	10
datums	41
eksterne geheue	4
elektroniese rekenaar	2
elektroniese rekenaars	1
Excel	7
geheueposisies	1
geldbedrae	1
getalle	2
grafiek	12
grafieke	4
grafiese voorstelling	1
hardeware	2
historiese oorsig	4
hoëvlaktaal	2
interne geheue	3
invoereenhede	3
kolomme	3
komponente	4
laai	2
lêer	5
logiese eenheid	3
outomatiese funksies	1
programinstruksies	2
programmatuur	5
programme	3
randapparatuur	1
rekenaar	20
rekenkundige logiese eenheid	1
rugsteun	1
rye	1
sagteware	2
sentrale verwerkingseenheid	3
stoor	10
SVE	4
tabel	15
tabelle	6
teks	1
tipes data	3
toepassingsprogramme	2
tyd	5
uitvoereenhede	4
webblad	1

Studiegids 5: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	apparatuur	1 773	6	3.38	0.300	
2	bedryfstelsel	1 773	2	1.13	-0.069	
3	beheereenheid	1 773	3	1.69	0.250	
4	bewerkings	1 773	3	1.69	0.250	
5	data	1 773	10	5.64	0.648	
6	datums	1 773	1	0.56	-0.069	
7	eksterne geheue	1 773	4	2.26	0.300	
8	elektroniese rekenaar	1 773	2	1.13	-0.069	
9	Excel	1 773	7	3.95	0.572	
10	getalle	1 773	2	1.13	0.300	
11	grafiek	1 773	12	6.77	0.670	
12	grafieke	1 773	4	2.26	0.429	
13	hardeware	1 773	2	1.13	0.300	
14	historiese oorsig	1 773	4	2.26	-0.069	
15	hoëvlaktaal	1 773	2	1.13	-0.069	
16	interne geheue	1 773	3	1.69	0.250	
17	invoereenheid	1 773	3	1.69	-0.069	
18	kolomme	1 773	3	1.69	-0.069	
19	komponente	1 773	4	2.26	0.429	
20	laai	1 773	2	1.13	0.300	
21	leer	1 773	5	2.82	0.149	
22	logiese eenheid	1 773	3	1.69	0.250	
23	programinstruksies	1 773	2	1.13	-0.069	
24	programmatuur	1 773	5	2.82	0.149	
25	programme	1 773	3	1.69	-0.069	
26	rekenaar	1 773	20	11.28	0.648	
27	sagteware	1 773	2	1.13	0.300	
28	sentrale verwerkingseenheid	1 773	3	1.69	0.478	
29	stoof	1 773	10	5.64	0.379	
30	SVE	1 773	4	2.26	0.192	
31	tabel	1 773	15	8.46	0.605	
32	tabelle	1 773	6	3.38	0.300	
33	tipes data	1 773	3	1.69	0.250	
34	toepassingsprogramme	1 773	2	1.13	-0.069	
35	tyd	1 773	5	2.82	0.359	
36	uitvoereenheid	1 773	4	2.26	0.192	

Studiegids 6: Joernalistiek

Totale woordtelling van die leereenheid:	987
Leksikale items/s	Frekwensie
aktualiteite	5
aktualiteitsbulletin	1
beriggewing	3
bulletin	4
byklanke	1
gedrukte media	3
gemeenskapsradiostasies	1
hoofnuusbuletin	1
hoof trekke	2
informele styl	1
inleidingsparagraaf	2
joernalis	4
joernalistieke genres	2
kerklike beriggewing	1
koerante	1
kommentaar	1
kuns	1
luisteraar	1
misdaad	1
nuus	7
nuusbuletins	3
nuushoek	2
nuusleestekens	1
nuusmakers	1
nuusonderhoude	1
nuusprogramme	1
nuusskryf eie aan radio	1
nuuswaardig	2
onmiddellikheid	2
ooggetuies	1
ooggetuieverlae	1
oor die lug	2
radioaktualiteit	3
radioberig	2
radiobuletins	3
radiojoernalis	1
radionuusberiggewing	2
radionuusberigte	1
radioverslae	1
sake	1
spesialisgenres	1
sport	1
stemverslae	2
styl	5
uitsaaitegnologie	1
vermaak	1
verslaggewing	1

Studiegids 6: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	aktualiteite	987	5	5.07	0.282	
2	beriggewing	987	3	3.04	0.478	
3	bulletin	987	4	4.05	0.300	
4	gedrukte media	987	3	3.04	0.478	
5	hooftrekke	987	2	2.03	0.300	
6	inleidingsparagraaf	987	2	2.03	-0.069	
7	joernalis	987	4	4.05	0.596	
8	joernalistieke genres	987	2	2.03	0.300	
9	nuus	987	7	7.09	0.572	
10	nuusbuletins	987	3	3.04	0.250	
11	nuushoek	987	2	2.03	-0.069	
12	nuuswaardig	987	2	2.03	0.300	
13	onmiddellikheid	987	2	2.03	-0.069	
14	oor die lug	987	2	2.03	0.300	
15	radioaktualiteit	987	3	3.04	0.250	
16	radioberig	987	2	2.03	-0.069	
17	radiobuletins	987	3	3.04	0.250	
18	radionuusberiggewing	987	2	2.03	-0.069	
19	stemverslae	987	2	2.03	-0.069	
20	styl	987	5	5.07	0.359	

Studiegids 7: Rekeningkunde

Totale woordtelling van die leereenheid:	5320
Leksikale item/s	Frekwensie
aard van finansiële prestasie	2
algemeen aanvaarde aanname	2
algemene reël	2
balansstaat	17
bates	46
bedryfs bates	4
bedryfs saakbegrip	3
bedryfslaste	1
beginsel	4
beleid	5
beslote korporasies	2
bestuursrekeningkunde	3
betalings	1
boeke	1
bron	2
debiteure	1
depresiasie	2
dualistiese effek	1
dualiteitsbeginsel	1
dualiteitsbegrip	4
dualiteitskonsep	3
eenmalige transaksies	1
eenmansake	2
eienaars	10
eienaarsbelang	6
ekonomiese aktiwiteite	5
eksterne gebruikers	5
ekwiteit	43
elemente van finansiële rekeningkunde	1
elemente van finansiële state	4
enkele transaksies	1
entiteit	66
finansieel-verwante inligting	1
finansiële belang	1
finansiële data	1
finansiële inligting	10
finansiële jaar	1
finansiële posisie	15
finansiële prestasie	15
finansiële rekeningkunde	5
finansiële resultate	11
finansiële state	21
finansiële toestand	2
finansiële transaksies	3
finansiële tydperkbegrip	2
finansiële verslag	2
finansiële welvaart	2

fundamentele ekonomiese waarhede	2
fundamentele rekeningkundige vergelyking	1
funksie van rekeningkunde	10
geakkumuleerde waarde	1
geakkumuleerde winste	3
gebeure uit die verlede	9
gebruikers	16
gebruikers van finansiële inligting	5
geïnteresseerde partye	2
goedere verbruik	1
Grond en geboue	2
grootboekrekening	1
hipotese	3
historiese koste	4
huidige koste	2
huidige waarde	1
hulpbronne	6
inkomste	26
inkomste-items	1
inkomstes	1
inkomstestaat	19
inligting	21
inligtingsbehoefte	2
interne gebruikers	3
kapitaal	2
kapitaalbydrae	1
kerke	1
klubs	1
konsekwentheid	3
konsep	7
konsepte	17
kontant	22
kontantekwivalent	3
kontantekwivalente	4
kontantontvangste	1
kontantvloei	2
kontantvloeistaat	3
konvensionele praktyk	3
kosteverslae	2
krediteure	4
las	4
laste	24
lewering van dienste	2
lewering van dienste oor meerdere finansiële tydperke	1
liefdadigheidsorganisasies	1
likiede beleggings	1
maatskappye	2
markwaarde	1
meting	8
metode	3

monetêre waarde	1
netto bates	1
netto kontantvloei	1
netto verlies	8
netto waarde	1
netto wins	16
nie-bedryfs bates	1
nie-bedryfsuitgawes	1
nominale rekeninge	1
normale aktiwiteite	4
normale sake-aktiwiteite	1
omsigtigheidsbegrip	4
openbare sektor	1
opvoedkundige instellings	1
organisasies	1
paringskonsep	1
praktyk	7
proefbalans	1
prosedure	3
realisasiebegrip	1
realisasiekonsep	1
realiseerbare waarde	2
regeringsinstansies	1
rekeningkunde	31
rekeningkundige praktyke	1
rekeningkundige proses	4
rekeningkundige rekords	1
rekeningkundige vergelyking	3
rekeningkundige verslag	2
resultate	16
staat	11
staat met verandering in ekwiteit	1
standaard	3
surplus uitgawes	1
surplus-inkomste	1
teoretiese grondslae	1
terreine van rekeningkunde	2
toegevoegde finansiële welvaart	1
toekomstige ekonomiese voordele	5
toerusting	3
toevallingsbegrip	10
transaksies	12
trusts	1
uitgawe-items	1
uitgawes	22
uitvloei van hulpbronne	4
Vaste bates	1
vennootskappe	2
verdiskonteerde waarde	1
vereffeningswaarde	2

verenigings	1
vergelykende syfers	2
verkoop van goedere	1
verlies	19
verpligting	8
verpligtinge	4
verslagdoeningsaspekte	1
voertuie	3
voorraad	2
waarde	27
waardestying	1
waardeveranderings	1
wesenlikheid	3
wins	23
winsmotief	1
winsuitbetaling	1

Studiegids 7: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	meting	5 320	8	1.50	0.465	
2	metode	5 320	3	0.56	0.478	
3	netto verlies	5 320	8	1.50	0.465	
4	laste	5 320	24	4.51	0.748	
5	lewering van dienste	5 320	2	0.38	-0.069	
6	maatskappye	5 320	2	0.38	0.300	
7	praktyk	5 320	7	1.32	0.514	
8	prosedure	5 320	3	0.56	0.478	
9	realiseerbare waarde	5 320	2	0.38	-0.069	
10	netto wins	5 320	16	3.01	0.495	
11	normale aktiwiteite	5 320	4	0.75	0.192	
12	omsigtigheidsbegrip	5 320	4	0.75	0.300	
13	las	5 320	4	0.75	0.429	
14	konsepte	5 320	17	3.20	0.592	
15	kontant	5 320	22	4.14	0.674	
16	kontantkwivalente	5 320	3	0.56	-0.069	
17	kapitaal	5 320	2	0.38	0.300	
18	konsekwentheid	5 320	3	0.56	0.250	
19	konsep	5 320	7	1.32	0.572	
20	konvensionele praktyk	5 320	3	0.56	0.478	
21	kosteverslae	5 320	2	0.38	0.300	
22	krediteure	5 320	4	0.75	0.192	
23	kontantkwivalente	5 320	4	0.75	0.192	
24	kontantvloeie	5 320	2	0.38	0.300	
25	kontantvloeistaat	5 320	3	0.56	0.478	
26	vergelykende syfers	5 320	2	0.38	0.300	
27	verlies	5 320	19	3.57	0.593	
28	verpligting	5 320	8	1.50	0.465	
29	uitvloeie van hulpbronne	5 320	4	0.75	0.429	
30	vennootskappe	5 320	2	0.38	0.300	
31	vereffeningswaarde	5 320	2	0.38	-0.069	
32	waarde	5 320	27	5.08	0.552	
33	wesenlikheid	5 320	3	0.56	0.478	

Studiegids 7: Distribusie van woorden wat herhaal (vervolg)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
34	wins	5 320	23	4.32	0.570	
35	verplichting	5 320	4	0.75	0.192	
36	voertuig	5 320	3	0.56	0.250	
37	voorraad	5 320	2	0.38	0.300	
38	uitgawe	5 320	22	4.14	0.477	
39	rekeningkundige verslag	5 320	2	0.38	0.300	
40	resultate	5 320	16	3.01	0.584	
41	staat	5 320	11	2.07	0.537	
42	rekeningkunde	5 320	31	5.83	0.421	
43	rekeningkundige proses	5 320	4	0.75	0.192	
44	rekeningkundige vergelyking	5 320	3	0.56	0.250	
45	toerusting	5 320	3	0.56	0.250	
46	toevallingsbegrip	5 320	10	1.88	0.648	
47	transaksies	5 320	12	2.26	0.670	
48	standaard	5 320	3	0.56	0.478	
49	terreine van rekeningkunde	5 320	2	0.38	-0.069	
50	toekomstige ekonomiese voordele	5 320	5	0.94	0.149	
51	interne gebruikers	5 320	3	0.56	0.250	
52	eienaars	5 320	10	1.88	0.648	
53	eienaarsbelang	5 320	6	1.13	0.413	
54	ekonomiese aktiwiteite	5 320	5	0.94	0.446	
55	dualiteitsbegrip	5 320	4	0.75	-0.069	
56	dualiteitskonsep	5 320	3	0.56	0.250	
57	eenmansake	5 320	2	0.38	0.300	
58	entiteit	5 320	66	12.41	0.768	
59	finansiële inligting	5 320	10	1.88	0.522	
60	finansiële posisie	5 320	15	2.82	0.563	
61	eksterne gebruikers	5 320	5	0.94	0.282	
62	ekwiteit	5 320	43	8.08	0.634	
63	elemente van finansiële state	5 320	4	0.75	0.429	
64	depresiasi	5 320	2	0.38	-0.069	
65	balansstaat	5 320	17	3.20	0.724	
66	bates	5 320	46	8.65	0.726	

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
67	bedryfs bates	5 320	4	0.75	-0.069	
68	aard van finansiële prestasie	5 320	2	0.38	-0.069	
69	algemeen aanvaarde aanname	5 320	2	0.38	0.300	
70	algemene reël	5 320	2	0.38	0.300	
71	beslote korporasies	5 320	2	0.38	0.300	
72	bestuursrekeningkunde	5 320	3	0.56	0.250	
73	bron	5 320	2	0.38	0.300	
74	bedryfs saakbegrip	5 320	3	0.56	0.250	
75	beginsele	5 320	4	0.75	0.429	
76	beleid	5 320	5	0.94	0.687	
77	Grond en geboue	5 320	2	0.38	0.300	
78	hipotese	5 320	3	0.56	0.478	
79	historiese koste	5 320	4	0.75	0.300	
80	gebruikers	5 320	16	3.01	0.411	
81	gebruikers van finansiële inligting	5 320	5	0.94	0.446	
82	geïnteresseerde partye	5 320	2	0.38	-0.069	
83	inkomstestaar	5 320	19	3.57	0.706	
84	inligting	5 320	21	3.95	0.565	
85	inligtingsbehoefte	5 320	2	0.38	0.300	
86	huidige koste	5 320	2	0.38	-0.069	
87	hulpbronne	5 320	6	1.13	0.553	
88	inkomste	5 320	26	4.89	0.448	
89	gebeure uit die verlede	5 320	9	1.69	0.169	
90	finansiële state	5 320	21	3.95	0.745	
91	finansiële toestand	5 320	2	0.38	0.300	
92	finansiële transaksies	5 320	3	0.56	0.250	
93	finansiële prestasie	5 320	15	2.82	0.605	
94	finansiële rekeningkunde	5 320	5	0.94	0.446	
95	finansiële resultate	5 320	11	2.07	0.537	
96	fundamentele ekonomiese waarhede	5 320	2	0.38	0.300	
97	funksie van rekeningkunde	5 320	10	1.88	0.495	
98	geakkumuleerde winste	5 320	3	0.56	-0.069	

Studiegids 7: Distribusie van woorde wat herhaal (vervolg)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
99	finansiële tydperkbegrip	5 320	2	0.38	0.300	
100	finansiële verslag	5 320	2	0.38	0.300	
101	finansiële welvaart	5 320	2	0.38	-0.069	

Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Totale woordtelling van die leereenheid:	8135
Leksikale item/s	Frekwensie
aard van werk	2
arbeid	9
arbeidsgeskiedenis	1
arbeidskoste	1
arbeidsmag	1
arbeidsmark	1
arbeidsomset	1
arbeidsonrusbewegings	1
arbeidsorganisasies	2
arbeidsverhoudinge	2
arbeidswetgewing	1
armoede	1
bedryf	14
bedryfsamelewing	1
bedryfsamelewings	1
bedryfsorganisasies	2
bedryfsosiale struktuur	1
bedryfsosioloë	12
bedryfsosiologie	117
bedryfsosiologiese aspekte	1
bedryfsosiologiese ondersoeke	1
bedryfsverhoudingstelsel	1
belange	5
beroepe	8
beroepsbevrediging	1
bestuur	17
bestuursideologieë	1
bestuursosiologie	1
bestuursvooordeel	1
Braverman	3
die mens in interaksie met ander	1
dinamiese verskynsel	1
dinamiese verskynsels	1
Durkheim	1
eienaars	2
ekonomie	9
ekonomiese aktiwiteit	3
ekonomiese aktiwiteite	5
ekonomiese instellings	3
ekonomiese ontledings	1
ekonomiese sub-sisteem	1
ekonomiese wesens	1
eksperimente	4
Elton Mayo	3
Emile Durkheim	1
entrepreneuriese samelewing	1
entrepreneurskap	1

formele groep	1
Gardner	1
geïndustrialiseerde samelewings	1
General Motors	4
George Simmel	1
geskiedenis	15
gevolge van industrialisasie	1
globale wêreld	1
GM	4
groep	10
groepdinamika	3
groepverhouding	1
grondstowwe	1
Guest	5
Homans	2
individue	2
industrialisasie	6
industrialisasieproses	1
Industriële Revolusie	3
industriële verhoudings	1
industriële werkers	1
informele groep	1
instellings	7
institusionele roldefiniesies	1
interafhanklikheid	2
interafhanklikheidsbenadering	1
interaksie	10
interaksie	10
interaksie-patrone	1
interaksies	2
interne organisasie van vakbonde	1
interpersoonlik	1
interpersoonlike verhoudinge	2
interpersoonlike verhoudings	2
interverhouding	2
intraverhoudingsvlakke	1
kapitaal	2
kapitaalgroei	1
kapitalisme	3
Karl Marx	1
kern samelewingsinstellings	1
klassestruktuur binne die industriële samelewing	1
klein groepe	1
kollektiewe bedinging	1
konflik	2
konteks	10
konteksvlak	1
kruiskulturele vergelykende studies	1
kruis-samelewingsontledings	1
kulturele ontwikkelingsbenadering	1

kulturele ontwikkelingsperspektief	2
kultuur	5
kwessies in die werkplek	1
lone	1
Lordstown staking	1
makrovlakfokus	1
makrovlakontledings	1
Marx	1
Marxistiese ontleding	2
Marxistiese perspektief	1
Marxistiese perspektiewe	1
Max Weber	2
Mayo	4
mense	21
menseverhoudinge	2
menslike verhoudinge in die industrie	1
menslikheidsfaktor	1
middelvlak	3
mikrovlak	6
mikro-vlak	1
mikrovlak-ontledings	1
multinasionale organisasies	2
nasionale organisasies	1
natuurlike hulpbronne	1
navorsers	6
navorsing	13
navorsingsaktiwiteite	1
nie-bedryfsorganisasies	1
nywerheidsverhoudinge	1
omvang	10
onderneming	6
ondernemings	6
ondernemingskole	2
ontledingsneigings	1
ontslag	1
ontwerp van werk	1
ontwikkelde samelewings	12
ontwikkeling	17
ontwikkelingsorganisasies	2
ontwikkelingswerkers	1
organisasies	19
organisatoriese	7
organisatoriese gedrag	1
organisatoriese mag	1
organisatoriese ontleding	2
Pareto	1
personeelbestuur	2
prestasie	2
pro-arbeidsvooroordeel	1
pro-bestuur	1

produksie-eenheid	1
produksiefaktore	2
produksieproses	2
professies	1
pro-kapitale vooroordeel	1
pro-werker	1
rol	4
rolle	1
samelewing	23
samelewings	27
samelewingstruktuur	1
samelewingsvlak	1
samelewingsvraagstukke	1
Simmel	1
sleutelveranderinge	1
sosiale aktiwiteit	1
sosiale eenhede	2
sosiale interaksie	2
sosiale klasse	1
sosiale situasies	1
sosiale strukturele faktore	1
sosiale struktuur	3
sosiale veranderinge	1
sosiale wesens	1
sosiale wetenskappe	4
sosiologie	26
sosiologie van ontwikkeling	1
sosiologiese kwessies	1
sosiologiese ontledings	1
stedelike groei	1
struktureel	2
strukturele komponent	2
struktuur van nywerheidsburokrasie	1
studieveld	6
Suid-Afrika	17
Suid-Afrikaanse konteks	4
swart werkers	2
teenkulturele beweging	1
tegnologiese vooruitgang	1
toegepaste bedryfsosiologie	2
UAW	4
United Automobile Workers Union	1
vakunies	1
verhoudinge	8
Vilfredo Pareto	1
vlakke van outoriteit	1
volger ingestelde samelewing	1
Volvo	4
voorgeskrewe kommunikasiekanale	1
Walker	4

Weber	5
wêreld sisteem teorie	1
wêreld van werk	1
werk	47
werkerafwesigheid	1
werkerontevredenheid	1
werkers	27
werkersgetalle	1
werkersklasse	1
werkersproduktiwiteit	1
werkervaring	1
werkgroep	3
werkgroepe	1
werklewe	3
werkloosheid	1
werkomgewing	2
werkomgewings	1
werkorganisasies	1
werkplek	5
werkrolle	1
werksekuriteit	1
werksituasie	7
werksomgewing	4
werksvloervlak	1
werkvervreemding	1
Whitehead	1
Whyte	1

Studiegids 8: Distribusie van woorden wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1.000	Dispersion	Plot
1	aard van werk	8 135	2	0.25	0.300	
2	arbeid	8 135	9	1.11	0.622	
3	arbeidsorganisaties	8 135	2	0.25	0.300	
4	arbeidsverhouding	8 135	2	0.25	0.300	
5	bedryf	8 135	14	1.72	0.621	
6	bedryfsorganisaties	8 135	2	0.25	0.300	
7	bedryfssociologie	8 135	12	1.48	0.699	
8	bedryfssociologie	8 135	117	14.38	0.743	
9	belange	8 135	5	0.61	0.446	
10	beroep	8 135	8	0.98	0.465	
11	bestuur	8 135	17	2.09	0.678	
12	Braverman	8 135	3	0.37	-0.069	
13	eienaars	8 135	2	0.25	-0.069	
14	ekonomiese aktiwiteit	8 135	3	0.37	0.250	
15	ekonomiese aktiwiteit	8 135	5	0.61	0.149	
16	ekonomiese instellings	8 135	3	0.37	0.250	
17	eksperimente	8 135	4	0.49	0.300	
18	Elton Mayo	8 135	3	0.37	0.250	
19	General Motors	8 135	4	0.49	-0.069	
20	geskiedenis	8 135	15	1.84	0.636	
21	GM	8 135	4	0.49	-0.069	
22	groep	8 135	10	1.23	0.379	
23	groepdinamika	8 135	3	0.37	-0.069	
24	Guest	8 135	5	0.61	-0.069	
25	Homans	8 135	2	0.25	0.300	
26	individueel	8 135	2	0.25	0.300	
27	industrialisasie	8 135	6	0.74	0.478	
28	Industriële Revolusie	8 135	3	0.37	0.250	
29	instellings	8 135	7	0.86	0.370	
30	interafhanklikheid	8 135	2	0.25	0.300	
31	interaksie	8 135	10	1.23	0.612	
32	interaksie	8 135	10	1.23	0.612	
33	interaksies	8 135	2	0.25	0.300	

N	File	Words	Hits	per 1.000	Dispersion	Plot
34	interpersoonlike verhouding	8 135	2	0.25	-0.069	
35	interpersoonlike verhoudings	8 135	2	0.25	-0.069	
36	interverhouding	8 135	2	0.25	0.300	
37	kapitaal	8 135	2	0.25	0.300	
38	kapitalisme	8 135	3	0.37	0.250	
39	konflik	8 135	2	0.25	-0.069	
40	konteks	8 135	10	1.23	0.379	
41	kulturele ontwikkelingsperspektief	8 135	2	0.25	-0.069	
42	kultuur	8 135	5	0.61	0.149	
43	Marxistiese ontleding	8 135	2	0.25	-0.069	
44	Max Weber	8 135	2	0.25	-0.069	
45	Mayo	8 135	4	0.49	0.192	
46	mense	8 135	21	2.58	0.648	
47	menseverhouding	8 135	2	0.25	0.300	
48	middeMaak	8 135	3	0.37	0.250	
49	mikroMaak	8 135	6	0.74	0.117	
50	multinasionale organisasies	8 135	2	0.25	0.300	
51	navorsers	8 135	6	0.74	0.413	
52	navorsing	8 135	13	1.60	0.570	
53	omvang	8 135	10	1.23	0.580	
54	onderneming	8 135	6	0.74	0.117	
55	ondernemings	8 135	6	0.74	0.644	
56	ondernemingskole	8 135	2	0.25	-0.069	
57	ontwikkeling	8 135	17	2.09	0.651	
58	ontwikkelingsorganisasies	8 135	2	0.25	0.300	
59	organisasies	8 135	19	2.34	0.602	
60	organisatoriese	8 135	7	0.86	0.572	

Studiegids 8: Distribusie van woorde wat herhaal (vervolg)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
61	organisatoriese ontleding	8 135	2	0.25	0.300	
62	personeelbestuur	8 135	2	0.25	-0.069	
63	prestasiel	8 135	2	0.25	-0.069	
64	produksiefaktorel	8 135	2	0.25	-0.069	
65	produksieproses	8 135	2	0.25	-0.069	
66	roll	8 135	4	0.49	0.429	
67	samelewing	8 135	23	2.83	0.667	
68	samelewings	8 135	27	3.32	0.156	
69	sosiale eenhedel	8 135	2	0.25	-0.069	
70	sosiale interaksie	8 135	2	0.25	0.300	
71	sosiale struktuur	8 135	3	0.37	0.250	
72	sosiale wetenskappel	8 135	4	0.49	0.429	
73	sosiologie	8 135	26	3.20	0.655	
74	struktureel	8 135	2	0.25	0.300	
75	strukturele komponent	8 135	2	0.25	-0.069	
76	studieveld	8 135	6	0.74	0.413	
77	Suid-Afrika	8 135	17	2.09	0.592	
78	Suid-Afrikaanse konteks	8 135	4	0.49	-0.069	
79	swart werkers	8 135	2	0.25	-0.069	
80	toegepaste bedryfsosiologie	8 135	2	0.25	-0.069	
81	UAW	8 135	4	0.49	-0.069	
82	verhoudingel	8 135	8	0.98	0.192	
83	Volvol	8 135	4	0.49	-0.069	
84	Walker	8 135	4	0.49	-0.069	
85	Weber	8 135	5	0.61	0.282	
86	werk	8 135	47	5.78	0.742	
87	werkers	8 135	27	3.32	0.617	
88	wergroep	8 135	3	0.37	0.478	
89	werklewel	8 135	3	0.37	-0.069	
90	werkomgewing	8 135	2	0.25	0.300	
91	werkplek	8 135	5	0.61	-0.069	
92	werksituasie	8 135	7	0.86	0.291	
93	werksomgewing	8 135	4	0.49	0.596	

Studiegids 9: Natuurwetenskappe

Totale woordtelling van die leereenheid:	2987
Leksikale item/s	Frekwensie
alkalie	1
alledaagse lewe	4
ammoniak	1
antwoord	1
antwoorde	5
apparaat	5
atoom	2
atoommodel	1
Beleidsdokument	3
berging	3
Bunsenbranders	1
chemiese reaksies	3
chemiese simbole	1
chemikalieë	5
Chloor	1
deeltjiemodel	2
demonstrasies	4
diatomies molekule	1
didaktiese beginsels	1
dubbelbindings	1
eienskappe wat materiale openbaar	1
eksotermies	1
eksperimentele werk	1
element	8
elemente	4
endotermies	1
energie	1
faseverandering	1
formule	3
formules	2
gas	2
gebalanseerde	11
gebalanseerde reaksies	1
gedroogte	1
gekonsentreerde oplossing	1
gekonsentreerde sure	1
gepreserveerde	1
ge vulde energievlakke	1
giftige gasse	1
glasapparaat	1
glasbuis	1
hantering	3
hantering van materiale in die laboratorium	2
helium	1
hidroksied	1
indikatore	1

indikators	1
individuele eksperimentering	2
instandhouding	1
ioniese bindings	2
Jodium	1
kaliumpermanganaat	1
Kalsium	1
kalsiumkarbonaat	1
karbonaat	1
klassifikasie van materie	3
koolstof	1
koolstofatome	2
koolstofdioksied	1
koper	1
kopersulfaat	1
korrekte en veilige bewaring van apparaat	1
kovalente bindings	1
kritieke uitkoms	1
kwik	1
laboratorium	6
laboratoriumsure	1
laboratoriumveiligheid	2
laboratoriumveiligheid en -organisasie	1
Leerarea Natuurwetenskap dokument	1
lewende	1
magnesiumoksied	1
magnesiumsulfaat	1
materiale	4
materie	9
mengsels	1
metaal	1
metaaloksied	1
metode	11
modelle	2
molekule	2
naam	4
nadele	1
natrium	1
natriumchloried	1
natuurlike toestand	1
Natuurwetenskap	5
Natuurwetenskaples	1
natuurwetenskappe onderwyser	1
Niels Bohr	1
NKV	4
onderwyser	4
ontvlambare vloeistowwe	1
onversadigde oplossing	1
oorgangsmetale	1

opgeloste stof	3
oplosmiddel	4
periodieke tabel	1
pH-skaal	2
pH-waarde	1
pH-waardes	1
polimere	1
praktiese werk	2
probleem-oplossende strategie	1
produk	3
proefbuis	2
reagens	2
reaksie	26
samestelling van materie	3
soutsuur	1
stikstof	1
sure	7
suur	7
suurstof	1
Swael	2
swaeldioksied	2
swaelsuur	2
swak suur	1
toepassing	2
UGO	1
valens-elektron	1
veiligheid van leerders	1
veiligheidsmaatreëls	3
verbind	1
verbinding	4
verbindings	2
verbranding	6
verbrandingsreaksies	1
verdunde oplossing	1
verdunde sure	1
verdunning	1
verhitting	1
verhouding	1
versadigde oplossing	1
vlam	1
vlamkleur	2
vlamme	1
vloeistof	2
voorraadbeheer	1
voorsorgmaatreëls	1
waardes	4
water	4
waterstof	1
waterstofatome	1

werkswyses	1
wetenskaplaboratorium	1
wetenskaplike metode	6
wyses van eksperimentering	1
yster	2

Studiegids 9: Distribusie van woorde wat herhaal

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	alledaagse lewew	2 987	4	1.34	0.192	
2	antwoordel	2 987	5	1.67	0.282	
3	apparaat	2 987	5	1.67	0.446	
4	atoom	2 987	2	0.67	0.300	
5	Beleidsdokument	2 987	3	1.00	0.250	
6	berging	2 987	3	1.00	0.250	
7	chemiese reaksies	2 987	3	1.00	0.250	
8	chemikalie	2 987	5	1.67	0.149	
9	deeltjemodel	2 987	2	0.67	0.300	
10	demonstrasies	2 987	4	1.34	0.596	
11	element	2 987	8	2.68	0.330	
12	elementel	2 987	4	1.34	0.192	
13	formule	2 987	3	1.00	-0.069	
14	formules	2 987	2	0.67	0.300	
15	gas	2 987	2	0.67	0.300	
16	gebalanseerd	2 987	11	3.68	0.395	
17	hantering	2 987	3	1.00	0.250	
18	hantering van materiale in die laboratorium	2 987	2	0.67	0.300	
19	individuele eksperimentering	2 987	2	0.67	0.300	
20	ioniese bindings	2 987	2	0.67	0.300	
21	klassifikasie van materie	2 987	3	1.00	0.250	
22	koolstofatome	2 987	2	0.67	-0.069	
23	laboratorium	2 987	6	2.01	0.300	
24	laboratoriumveiligheid	2 987	2	0.67	-0.069	
25	materiale	2 987	4	1.34	0.192	
26	materie	2 987	9	3.01	0.544	
27	metode	2 987	11	3.68	0.361	
28	modelle	2 987	2	0.67	0.300	
29	molekule	2 987	2	0.67	0.300	
30	naam	2 987	4	1.34	0.429	
31	Natuurwetenskap	2 987	5	1.67	0.149	
32	NKV	2 987	4	1.34	0.192	
33	onderwyser	2 987	4	1.34	0.596	

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
34	opgeloste stof	2 987	3	1.00	0.250	
35	oplosmiddel	2 987	4	1.34	0.192	
36	pH-skaal	2 987	2	0.67	-0.069	
37	praktiese werk	2 987	2	0.67	0.300	
38	produk	2 987	3	1.00	-0.069	
39	proefbuis	2 987	2	0.67	0.300	
40	reagens	2 987	2	0.67	-0.069	
41	reaksie	2 987	26	8.70	0.289	
42	samestelling van materie	2 987	3	1.00	0.250	
43	sure	2 987	7	2.34	0.254	
44	suur	2 987	7	2.34	0.572	
45	Swael	2 987	2	0.67	0.300	
46	swaeldioksied	2 987	2	0.67	0.300	
47	swael-suur	2 987	2	0.67	-0.069	
48	toepassing	2 987	2	0.67	0.300	
49	veiligheidsmaatreëls	2 987	3	1.00	-0.069	
50	verbinding	2 987	4	1.34	0.192	
51	verbinding	2 987	2	0.67	0.300	
52	verbranding	2 987	6	2.01	0.117	
53	vlamkleur	2 987	2	0.67	-0.069	
54	vloeistof	2 987	2	0.67	0.300	
55	waardes	2 987	4	1.34	0.596	
56	water	2 987	4	1.34	0.429	
57	wetenskaplike metode	2 987	6	2.01	0.250	
58	yster	2 987	2	0.67	0.300	

Studiegids 10: Taalpraktyk

Totale woordtelling van die leereenheid:	2852
Leksikale item/s	Frekwensie
aanpassing	2
analiseer	2
beskrywende ekwivalent	1
brontaal	1
brontaalfokus	1
BT	6
dinamiese	8
dinamiese ekwivalensie	7
doeltaal	2
doeltaalfokus	1
DT	5
ekwivalensie	37
ekwivalensie van inhoud	1
ekwivalensie van vorm	1
ekwivalent	4
formele	10
formele ekwivalensie	2
funksionele ekwivalensie	1
funksionele ekwivalent	1
getroue vertaling	2
herskryf	4
idiomatiese vertaling	2
intensie	1
intersemiotiese vertaling	5
intertalige vertaling	3
intratalige vertaalvaardighede	3
intratalige vertaling	6
koeplette	1
kommunikatiewe vertaling	2
kulturele agtergrond	1
kulturele ekwivalent	1
letterlik	1
letterlike	5
linguistiese	1
metodes	3
motivering	1
naturalisasie	1
oordrag	2
opsomming	17
opsommings	1
parafrase	4
parafrasering	4
pragmatiese	2
prakties	2
praktiese	10
praktiese toepassing	2

praktiese vertaalsituasie	1
praktiese vertaalstrategieë	1
praktiese vertaling	1
précis	3
prosedures	2
semantiese	4
semantiese vertaling	2
skrywer	1
vertaling	6
sosiolinguistiese	1
styl	3
taal	12
taal- en stylkonvensies	1
taalgebruik	1
taalpraktisyns	2
taalvermoë	1
teikengehoor	1
teks	25
teksfunksie	1
teksredaksie	1
teksvlak	1
verkort	1
verkorting	1
vertaalmetodes	13
vertaalprosedures	12
vertaalstrategieë	4
vertaalteorie	2
vertaler	5
vertaling	51
vertalings	2
vlakke	7
vlakke van ekwivalensie	4
vry	1
vrye	4
woord-vir-woord-vertaling	2

Studiegids 10: Distribusie van woorde wat herhaal (vervolg)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
18	vlakke van ekwivalensie	2 852	4	1.40	0.192	
19	vertaalprosedures	2 852	12	4.21	0.596	
20	vertaalmetodes	2 852	13	4.56	0.488	
21	teks	2 852	25	8.77	0.708	
22	vertaler	2 852	5	1.75	0.550	
23	vertaalteorie	2 852	2	0.70	0.300	
24	vertaalstrategie	2 852	4	1.40	0.596	
25	parafrasering	2 852	4	1.40	0.192	
26	ekwivalent	2 852	4	1.40	0.192	
27	ekwivalensie	2 852	37	12.97	0.472	
28	DT	2 852	5	1.75	0.359	
29	getroue vertaling	2 852	2	0.70	-0.069	
30	formele ekwivalensie	2 852	2	0.70	-0.069	
31	formele	2 852	10	3.51	0.359	
32	BT	2 852	6	2.10	0.300	
33	analiseer	2 852	2	0.70	0.300	
34	aanpassing	2 852	2	0.70	-0.069	
35	doeltaal	2 852	2	0.70	0.300	
36	dinamiese ekwivalensie	2 852	7	2.45	0.219	
37	dinamiese	2 852	8	2.81	0.330	
38	metodes	2 852	3	1.05	0.250	
39	letterlike	2 852	5	1.75	0.359	
40	kommunikatiewe vertaling	2 852	2	0.70	-0.069	
41	parafrase	2 852	4	1.40	0.192	
42	opsomming	2 852	17	5.96	0.434	
43	oordrag	2 852	2	0.70	0.300	
44	intersemiotiese vertaling	2 852	5	1.75	0.149	
45	idiomatiese vertaling	2 852	2	0.70	-0.069	
46	herskryf	2 852	4	1.40	0.192	
47	intratalige vertaling	2 852	6	2.10	0.117	
48	intratalige vertaalvaardigheid	2 852	3	1.05	0.250	
49	intertalige vertaling	2 852	3	1.05	0.250	

BYLAAG 1

Voorbeeld van 'n lys met aksiewoorde wat in 'n studiegids voorkom

AKSIEWERKWOORDE

Hierdie aksiewerkvoorde word ingesluit ten einde duidelikheid te gee oor wat van jou as student verwag word. Bestudeer dit en maak seker dat jy die betekenis van elk verstaan.

- **Analiseer**

Identifiseer dele of elemente van 'n konsep en beskryf dit individueel.

VOORBEELD: Analiseer 'n tipiese lesstruktuur en beskryf elke aspek in detail.

- **Vergelyk**

Lig die ooreenkomste (dinge wat dieselfde is) en die verskille tussen onderwerpe, idees of standpunte uit. Die woord 'kontras' kan ook gebruik word. Wanneer jy twee of meer onderwerpe vergelyk, moet jy dit sistematies doen. Voltooi een aspek op n slag. Dit is altyd beter om dit in jou eie woorde te doen.

VOORBEELD: Vergelyk filosofiese en empiriese kennis. Vergelyk die standpunte van Piaget en Ausubel oor die aard van leer.

- **Kritiseer**

Dit beteken dat jy moet aandui of jy met 'n standpunt of siening saamstem of verskil. Jy moet dan beskryf waaroor jy saamstem of verskil en redes gee vir jou standpunt.

VOORBEELD: Skryf kritiese kommentaar oor die progressiewe liberale siening van opvoeding.

- **Definieer**

Gee die presiese betekenis van iets. Definisies moet dikwels woordeliks geleer word.

VOORBEELD: Definieer die konsep kurrikulum.

- **Demonstreer**

Sluit voorbeelde in en beskryf die. Jy moet kan bewys dat jy verstaan hoe 'n proses werk of hoe konsepte in werklike situasies toegepas word.

VOORBEELD: Gee 'n geskrewe uiteensetting van die toepassing van die praktiese verloop van 'n les.

- **Beskryf**

Sê presies hoe iets is, gee 'n weergawe van die eienskappe of aard van iets, verduidelik hoe iets werk. Geen opinie of argument is nodig nie.

VOORBEELD: Beskryf die eienskappe van filosofiese denke.

- **Bespreek**

Gee kommentaar oor iets in jou eie woorde. Dit vereis dikwels dat twee standpunte of verskillende moontlikhede gedebatteer word.

VOORBEELD: Bespreek die verskille tussen doelwitte en doelstellings.

- **Onderskei**

Beklemtoon die verskille tussen voorwerpe, verskillende idees of standpunte. Moet gewoonlik in jou eie woorde gedoen word.

VOORBEELD: Onderskei tussen 'n positivistiese en hermeneutiese siening van wetenskap.

- **Essay**

'n Uitgebreide beskrywing van 'n onderwerp word verlang.

VOORBEELD: Skryf 'n essay oor die waarde van sielkundige opvoeding vir die onderwyser.

- **Voorbeeld**

A practical illustration of a concept is required.

VOORBEELD: Sien die voorbeelde na elke definisie van 'n opdrag.

- **Verduidelik**

Maak duidelik of gee redes vir iets, gewoonlik in jou eie woorde. Jy moet bewys dat jy die inhoud verstaan. Dit mag nuttig wees om voorbeelde of illustrasies te gebruik.

VOORBEELD: Verduidelik kortliks die volgende navorsingsmetodes:

- a) Die eksperiment
- b) Korrelasiestudies

- **Identifiseer**

Gee die belangrikste eienskappe of aspekte van 'n verskynsel, bv. 'n gorie navorsingsontwerp.

VOORBEELD: Identifiseer die eienskappe in 'n teks oor die navorsingsproses wat aanduidend is van 'n goeie navorsingsontwerp.

- **Illustreer**

Trek 'n diagram of skets wat die verskynsel of idee beskryf.

VOORBEELD: Verduidelik die lewenskilus van 'n skoenlapper. Skryf 'n kort essay en illustreer hierdie model.

- **Lys**

Verskaf eenvoudig 'n lys van name, feite of idees waarvoor gevra word. 'n Spesifieke kategorie of orde mag gespesifiseer word.

VOORBEELD: Lys tien psigososiale probleme wat verband hou met alkoholmisbruik onder hoërskoolleerlinge.

- **Noem**

Beskryf kortliks sonder om details te gee.

VOORBEELD: Noem drie navorsingsmetodes in verpleegkunde.

Noem die twee vernaamste denkrigtings/paradigmas oor opvoeding.

- **Skets**

Lê klem op belangrike eienskappe, strukture of algemene beginsels van 'n onderwer en ignoreer minder belangrike besonderhede. Ietwat meer inligting word verlang as in die geval van noem, lys of stel van inligting.

VOORBEELD: Skets die vernaamste eienskappe van 'n lesstruktuur.

- **Stel**

Gee die verlangde inligting sonder om dit te bespreek.

VOORBEELD: Stel drie funksies van 'n rekenaar.

- **Staaf**

Jy moet 'n verduideliking gee van die redes vir jou stellings of standpunte. Jy moet probeer om die leser te oortuig van jou standpunt.

VOORBEELD: Skryf 'n essay oor jou eie filosofiese opvoeding. Staaf jou standpunte.

- **Opsom**

Gee 'n gestruktureerde oorsig van die sleutel- (belangrikste) aspekte van 'n onderwerp. Moet altyd in jou eie woorde gedoen word.

VOORBEELD: Maak 'n opsomming van die sleuteleienskappe van die konserwatiewe normatief-georiënteerde denkrigting oor opvoeding.

- **Lees**

Daar word van jou verwag om 'n deeglike begrip te hê van die relevante onderwerp wat in die handboek bespreek word. Daar word nie van jou versag om die onderwerp in detail te ken nie.

VOORBEELD: Lees hoofstuk 1 pp. 20-25 in die handboek.

BYLAAG 8

Teksanalyse op mikrovlak: konjunksiemarkers

Studiegids 1: Opvoedkunde

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	3
al	2
sodat	4
anders	3
sonder dat	1
soos	2
as	17
indien	2
byvoorbeeld	4
maar	2
tensy	2
daar	2
meer	4
daarna	1
toe	1
daarom	5
tot	3
dan	2
of	24
volgende	5
voor	2
dus	3
voorts	1
waar	1
egter	1
ook	4
wanneer	7
en	68

Studiegids 2: Sociologie

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	2
afgesien hiervan	1
hoewel	3
al	4
sodat	3
anders	2
anders gestel	2
soos	9
as	20
as gevolg van	1
indien	6
bv.	2
maar	1
tensy	2
daar	7
meer	7
toe	6
daarom	1
tot	3
dan	3
nadat	2
noudat	1
dieselfde	1
of	39
volgende	6
voor	5
dus	1
vroeër	1
egter	7
ook	10
wanneer	2
en	113

Studiegids 3: Geskiedenis

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	1
hoewel	4
al	9
sodat	2
anders	1
soos	7
as	43
as gevolg van	4
indien	5
behalwe	2
t.w.	1
ten minste	4
byvoorbeeld	6
maar	7
daar	32
meer	20
daarna	2
terwyl	1
toe	2
tot	42
dan	1
mits	1
nadat	2
verder	3
dieselfde	5
of	52
dit wil sê	1
volgende	21
voor	4
dus	1
voordat	1
omdat	1
vroeër	1
waar	5
egter	3
ook	24
wanneer	1
en	200

Studiegids 4: Besigheidsreg

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	1
al	20
alhoewel	1
sodat	1
sodra	1
alvorens	1
solank	1
anders	5
sonder dat	2
andersins	1
soos	11
as	35
as gevolg van	4
indien	75
tans	1
behalwe	1
byvoorbeeld	5
maar	10
tensy	11
daar	8
meer	9
met ander woorde	3
toe	4
daarom	2
met dien verstande	1
tot	72
dan	4
naamlik	3
nadat	9
verder	1
dieselfde	4
of	115
óf	2
volgende	23
voor	19
voordat	3
omdat	4
waar	20
egter	1
ook	34
wanneer	32
en	270
op die oomblik	1

Studiegids 5: Programmering

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	1
al	6
sodat	5
sonder dat	1
i.p.v.	1
soos	8
as	16
indien	2
later	2
byvoorbeeld	1
bv.	4
maar	5
daar	2
meer	4
daarna	1
terwyl	2
daarom	1
minstens	1
tot	6
dan	2
naamlik	1
verder	5
of	26
volgende	7
voor	6
dus	2
waar	2
egter	2
ook	16
wanneer	2
en	116
op die oomblik	1

Studiegids 6: Joernalistiek

Konjunksiemerker	Voorkoms
plus	5
al	3
sodat	4
sodra	1
anders	1
soos	10
as	5
indien	4
bv.	1
maar	5
daar	5
meer	2
daarna	2
toe	3
daarom	1
minstens	1
tot	7
dan	3
totdat	2
nadat	2
of	19
óf	2
volgende	5
voor	5
dus	4
voordat	3
waar	1
ook	11
wanneer	1
en	87

Studiegids 7: Rekeningkunde

Konjunksiemerker	Voorkoms
al	4
sodat	2
alvorens	1
sonder dat	1
soos	10
as	48
as gevolg van	14
indien	7
behalwe	1
later	2
byvoorbeeld	1
maar	3
daar	4
meer	4
daarheen	1
met ander woorde	1
terwyl	1
daarom	1
tot	17
dan	2
na gelang	2
naamlik	9
nadat	6
verder	2
dieselfde	2
of	71
vervolgens	4
volgende	25
voor	7
dus	3
voordat	4
vroeër	1
waar	3
egter	2
ook	6
wanneer	11
en	157

Studiegids 8: Bedryfsosiologie

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	14
addisioneel	1
afgesien hiervan	1
al	7
alhoewel	1
anders	1
as	82
as gevolg van	3
asof	1
behalwe	1
bv.	2
byvoorbeeld	7
daar	12
daarna	2
daarom	9
dan	7
dieselfde	5
dus	7
eerder	5
eerder	5
egter	7
en	304
hoewel	11
in vergelyking met	2
indien	4
later	3
latere	2
maar	16
meer	23
met ander woorde	1
naamlik	4
nadat	1
noudat	1
of	148
omdat	1
ook	38
sedert	5
sodat	3
soos	45
tans	2
ten spyte van	1
terwyl	2
toe	5
tot	30
verder	4
volgende	12

voor	11
voordat	4
vroeër	1
waar	8
wanneer	15

Studiegids 9: Natuurwetenskappe

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	2
al	5
sodat	3
alvorens	1
anders	2
soos	8
as	14
indien	7
te wete	1
byvoorbeeld	3
bv.	15
maar	2
tensy	1
daar	22
meer	3
ter illustrasie	1
terwyl	1
toe	4
daarvolgens	1
tot	3
nadat	1
verder	2
of	40
volgende	29
voor	9
dus	2
voordat	1
waar	4
egter	1
ook	7
wanneer	7
en	128

Studiegids 10: Taalpraktyk

Konjunksiemerker	Voorkoms
aangesien	1
plus	4
afhangende van	1
al	9
sodat	2
soos	15
as	20
indien	8
ten minste	1
later	2
byvoorbeeld	3
bv.	2
maar	11
tensy	1
daar	23
meer	7
toe	6
daarom	4
tog	1
minstens	1
tot	24
dan	3
totdat	1
nadat	5
verder	1
dienooreenkomstig	3
dieselfde	8
of	100
vervolgens	2
volgende	20
voor	5
dus	8
voordat	1
eerder	4
eerder	4
waar	3
egter	5
ook	8
wanneer	3
en	190