

Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language Teaching  
- Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa iiLwimi -  
Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta Polelo  
- Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali  
Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo  
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig -  
Journal for Language Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi  
- Ijenali yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi  
- Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -  
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi  
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa  
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta  
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo -  
Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo  
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi  
- Tydskrif vir Taalonderrig  
- Journal for Language  
Teaching - Ijenali  
yokuFundisa iLimi -  
Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku  
Lokufundisa Ulimi  
- Tšenale ya tša  
Go ruta Polelo -  
Buka ya Thuto  
ya Puo - Jenale  
ya Thuto ya Dipuo  
Ijenali Yekufundzisa  
Lulwimi - Jena?a ya u  
Gudisa Nyambo - Jenala  
yo  
Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig  
- Journal for Language Teaching - Ijenali  
yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa iiLwimi -  
Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta  
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya  
Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya  
u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa Ririmi  
- Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali  
yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi -  
Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -  
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi  
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa  
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta  
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo -  
Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo  
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig -  
Journal for Language Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi  
- Ijenali yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi  
- Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -  
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi  
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa  
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta



**DJ Cloete**

en

**Tobie van Dyk**  
North-West University

# Die ontwerp en gebruik van 'n generiese akademiese woordelys vir universiteit-studente in die onderrig-leer-konteks

## Opsomming

Dit is nodig dat universiteitstudente wat 'n nuwe, uitdagende, onbekende en robuuste omgewing betree, ook oor die nodige akademiese taalvermoë en woordeskat moet beskik om suksesvol in hulle studies te wees (Nagy & Townsend, 2012). Dit is egter makliker gesê as gedaan, want wie is veronderstel om die verantwoordelikheid hiervoor te neem en hoe behoort woordelyste en woordeskatontwikkeling by onderrig-leer geïntegreer te word ten einde studiesukses aan te help? Dit is trouens selde die geval dat dosente suksesvol op woordeskatontwikkeling (ingesluit vakterminologie) in hul klasse fokus. Ten einde meer lig op hierdie aangeleenthede

te werp, word as teoretiese begroning die model vir kommunikatiewe bekwaamheid en steierwerkteorie in hierdie artikel voorgedhou. Aan die hand hiervan word daar aangetoon hoe generiese akademiese woordelyste, in hierdie geval die ICELDA-SADiLaR-woordelys, as 'n ondersteuningsmiddel aangewend kan word, nie net as 'n hulpbron by die skryf van 'n akademiese teks nie, maar ook vir gebruik in die groter onderrig-leer-aanbod.

**Sleutelwoorde:** generiese akademiese woordelys; kommunikatiewe bekwaamheid; steierwerk; taalonderrig

## Abstract

It is necessary that university students who enter a new, challenging, unknown and robust environment should also have the necessary academic language ability and vocabulary to be successful in their studies (Nagy & Townsend, 2012). However, this is easier said than done, because who is supposed to take responsibility for this and how should vocabulary and vocabulary development be integrated into teaching-learning to aid study success? In fact, it is rarely the case that lecturers successfully focus on vocabulary development (including subject terminology) in their classes.

In order to shed more light on these matters, the model for communicative competence and scaffolding theory is presented in this article as a theoretical basis. With this as the starting point, it is shown how a generic academic word lists, in this case the ICELDA-SADiLaR word list, can be used as a support tool, not only as a resource whilst producing an academic text, but also for use in the larger teaching-learning offering.

**Keywords:** generic academic word list; communicative competence; scaffolding; language teaching

---

## 1. Inleiding

Dit blyk uit die literatuur dat studente nie noodwendig die vermoë het om as selfstandige, strategiese, besinnende denkers op te tree nie, en die ontwikkeling van hierdie vermoë is 'n basiese noodsaaklikheid vir enige universiteitstudent om sukses met hul studies te behaal (Leibowitz, 2001; Bailey & Heritage, 2008; Nagy & Townsend, 2012). Gevolglik sukkel universiteitstudente (in die besonder eerstejaarstudente) onder andere daarmee om taakopdragte, toetsvrae en akademiese tekste met 'n betreklik gesofistikeerde argument en abstrakte woordeskat strategies te lees en te verstaan en uiteindelik weer in tekste van hul eie, op gepaste wyse, te integreer (Van Dyk, Van Dyk, Blanckenberg & Blanckenberg, 2007). Vir eerstejaarstudente in die besonder, kan die aanleer en korrekte gebruik van akademiese taal soms oorweldigend wees. Green en Lambert (2018) noem byvoorbeeld dat talle studente bloot nie gereed is vir die talige eise wat universiteite aan studente stel by die aanvang van hulle studies nie. Dit word ook plaaslik bevestig deur onder andere Van Rensburg en Weideman (2002), Van Dyk (2005), Van Dyk en Van de Poel (2013), en Fouché, Van Dyk en Butler (2017).

Die redes vir gebrekkige studiesukses wat met taal verband hou, is eerstens dat die aanleer en bemeestering van 'n akademiese taal geag kan word as soortgelyk aan die aanleer van 'n vreemde taal. In 'n meertalige land soos Suid-Afrika, waar die meerderheid studente se huistaal nie noodwendig die taal van onderrig-leer is nie, is dit soveel te meer van belang. Cummins (2000a:541) voer in hierdie verband aan dat “[i]f ELL students [i.e. English Language Learners] are not reading extensively and understanding what they read, they have little hope of bridging the gap in academic language proficiency between

themselves and native speakers of English". Cummins (2000b:57) argumenteer dan tweedens ook dat

[m]astery of the academic functions of language [context reduced and cognitively demanding], ... , is a more formidable task because such uses require high levels of cognitive involvement and are only minimally supported by contextual or interpersonal cues. Under conditions of high cognitive demand, it is necessary for students to stretch their linguistic resources to the limit to function successfully. In short, the essential aspect of academic language proficiency is the ability to make complex meanings explicit in either oral or written modalities by means of language itself rather than by means of contextual or paralinguistic cues such as gestures and intonation.

Daar is derdens boonop talle onbekendhede (wat betref genre, styl, argumentasiestruktuur, ens.) verbonde aan akademiese diskoers en studente ervaar dit geslote en selfs verveemdend (Bouhey, 2002:296). Dit gaan dus oor beide 'n talige én 'n formatiewe dimensie. Anders gestel, is dit nie net taal *per se* wat problematies is nie, maar ook die mate van beheer wat die individu daarvoor het. Taalbeheersing, oftewel die vormende sy van taalgebruik, word gewoonlik uitgedruk in terme van konsepte soos vermoë, bevoegdheid, bemeestering en beheer (Gee, 1998), asook kapasiteit, vaardigheid, gesag en mag (Blanton, 1994) – Weideman (2009) bied 'n meer volledige oorsig hieroor.

Tradisioneel word die studie van taal beskou as synde 'n sisteem wat op fonetiek en fonologie (**klank**), morfologie en sintaksis (**vorm**), sowel as semantiek en pragmatiek (**betekenis**) gebaseer is (Chomsky, 2000; Fitch, 2010; Yule, 2020) – dit is die talige dimensie waarna in die vorige paragraaf verwys is. Vir bykans vyftig jaar al, maar veral die afgelope veertig jaar, word daar egter aanvaar dat die ontwerp van taalintervensies en toetse op 'n wyer, en veel ryker siening van taal behoort te berus as wat die geval by vroeëre beskouings was – dit is die vormende dimensie waarna in die vorige paragraaf verwys is. Tweede-generasie-perspektiewe in die toegepaste taalkunde vereis byvoorbeeld 'n siening wat verder strek as 'n beperkende beskouing van taal, een wat taal bloot as 'n kombinasie van klank, vorm en betekenis beskou, of in tegniese linguistiese terme, tot fonetiese, fonologiese, morfologiese, sintaktiese, semantiese en pragmatiese elemente beperk (vergelyk ook Weideman, 2009). In ooreenstemming met sosiaal-verrykte perspektiewe op taal, is die implikasie van 'n verruimde raamwerk dat taal nie bloot ekspressief is nie, maar ook kommunikatief – dit is dus bedoel om menslike interaksie mee te bemiddel en te beding, soos tipies van studente verwag word in akademiese diskoers. Die vernaamste verskille tussen 'n beperkende en 'n oop of verruimde siening van taal, en die implikasies daarvan vir leer en toetsing, word in Tabel 1 opgesom. Die nut hiervan, binne konteks van hierdie artikel, is om aan te toon dat 'n verruimde siening tot taal, eerder as 'n tradisionele perspektief daarop, nodig is vir suksesvolle woordeskatontwikkeling wat sal bydra tot effektiewe kommunikasie in spesifieke kontekste.

**Tabel 1: Opsomming van die verskille tussen 'n beperkende en 'n oop siening van taal (uit Weideman, 2003:38)**

<b>Beperkende</b>	<b>Verruimde</b>
Taal bestaan uit die volgende elemente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• klank;</li> <li>• vorm (grammatika); en</li> <li>• betekenis.</li> </ul>	Taal is 'n sosiale instrument om: <ul style="list-style-type: none"> <li>• in spesifieke kontekste</li> <li>• menslike interaksie te bemiddel en</li> <li>• te beding.</li> </ul>
Hooffunksie: uitdrukking	Hooffunksie: kommunikasie
Aanleer van taal = bemeestering van struktuur	Aanleer van taal = bedrewenheid in kommunikasie
Fokus: taal	Fokus: proses van taalgebruik

Binne konteks van die bostaande word daar vervolgens aandag geskenk aan die bekende beskrywing van akademiese taalvermoë deur Cummins (2000b:59) wat bevestig dat dit oor sowel taal as die doel waarvoor dit aangewend word gaan; dit artikuleer met die uiteensetting hier bo: "... the ability to make complex meanings explicit in either oral or written modalities by means of language itself rather than by means of contextual or paralinguistic cues (e.g. gestures, intonation, etc.)". Ranney (2012) bevestig dat Cummins akademiese taal definieer in terme van dit wat mense met die taal doen liever as om net te kyk na hoe 'n spesifieke linguistiese aspek daarvan gebruik word.

Vir doeleindes van hierdie artikel, is dit onses insiens nodig dat studente wat 'n nuwe, uitdagende, onbekende en robuuste omgewing (dit is die universiteit) betree, ook oor die nodige woordeskat moet beskik om suksesvol in hulle studies te wees. In dié verband wys Shaw (soos aangehaal deur Moini & Islamizadeh, 2016:66) daarop dat die oorwegende taalprobleem soos geïdentifiseer in akademiese lees- en skryfaktiwiteite van studente, gebrekkige woordeskat is en hoe daarmee omgegaan word. Dit is in die besonder die geval by tweedetaalsprekers (Cobb & Horst, soos aangehaal deur Moini & Islamizadeh, 2016:66). Soos hier bo reeds aangedui, kan akademiese taalvermoë weens die gesofistikeerde aard daarvan inderdaad as tweede of selfs as vreemde taal geag word – die algemene stelling kan dus gemaak word dat alle studente, ongeag hul huistaal, akademiese taal as uitdagend ervaar.

Hoewel Moini & Islamizadeh (2016) aantoon dat algemene akademiese woordelyste soos die van Coxhead of Nation nie noodwendig voldoende is vir alle studieterreine nie, wat inderdaad ook die geval is, omdat vakterminologie en verskillende registers byvoorbeeld ook in ag geneem moet word, word blootstelling aan 'n generiese akademiese woordelys tog steeds van waarde geskat omdat dit studente wat die akademiese omgewing betree kan bemagtig in die opsig dat dit onbekende generiese terminologie ontsluit. Die uitdaging is egter om woordelyste en woordeskatontwikkeling

by “normale” onderrig-leer te integreer; in hierdie artikel fokus ons op verskillende moontlikhede in die verband. Ideaalgesproke behoort dit opgevolg te word met ’n empiriese ondersoek, wat nie vir doeleindes van hierdie artikel gedoen is nie, omdat die artikel konseptueel van aard is. Die premis is dat generiese akademiese woordelyste as ’n ondersteuningsmiddel aangewend kan word, nie net as ’n bron by die skryf van akademiese tekste nie, maar ook as deel van die onderrig-leer-aanbod in ’n kursus soos ’n akademiese geletterdheidskursus.

## 2. Benadering

Die oorkoepelende benadering wat in hierdie artikel gevolg word, is konseptueel van aard en die doel is om ’n bydrae te lewer tot die gesprek oor talige onderwys hulpmiddels, spesifiek ’n generiese akademiese woordelyst.

Die woordelyst hier ter sprake is die geamalgameerde akademiese woordelyst wat beskikbaar gestel word deur ICELDA-SADiLaR (2020). Dit het ontstaan deur die saamvoeging van ’n akademiese woordelyst deur Van Dyk en Blanckenberg (2009) wat in die breë op Coxhead (2000) se akademiese woordelyst gebaseer is, sowel as ’n akademiese woordelyst ontwikkel deur die Universiteit van Pretoria en die Universiteit van Kaapstad met die nodige befondsing deur die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (Taljard, 2018). Laasgenoemde lys is aanvanklik as deel van die *Open Educational Resource Term Bank* (2017) ontwerp. Hierdie geamalgameerde generiese akademiese woordelyst, oftewel ICELDA-SADiLaR-woordelyst, is vertaal en beskikbaar in al elf amptelike tale van Suid-Afrika. Die doel hiermee is om ’n bron beskikbaar te stel aan beide universiteitsdosente en -studente om hul so goed moontlik te ondersteun om die taalgrens (taal is ’n beperkende faktor wat betref akademiese sukses) wat vir baie Suid-Afrikaanse studente ’n realiteit is, makliker te kan oorstek. Verwys in hierdie verband ook na Nkomo en Madiba (2011), Taljard (2015) en Van der Merwe (2017) vir vergelykbare en interessante perspektiewe en nuanses, wat insluit leksikografiese teorie, die inkorporering van kollokasies in woordelyste ten einde begrip selfs verder te verhoog, en die gebruik van meertalige woordelyste in e-formaat.

In hierdie artikel poog ons om aan te toon hoe die ICELDA-SADiLaR-woordelyst ontwikkel is, asook hoe dit binne ’n meertalige Suid-Afrika benut kan word in die onderrig-leer-konteks waar die huistaal in die meerderheid gevalle nie die taal van onderrig-leer is nie. Ons fokus in die besonder op kommunikatiewe bekwaamheid en steierwerkteorie ten einde die pedagogiese moontlikhede van so ’n generiese woordelyst te ontsluit.

## 3. Teoretiese oorsig

Vir die doel van die bespreking word daar eerstens gebruik gemaak van die kommunikatiewebekwaamheidsmodel om op ’n sistematiese wyse aspekte te bespreek

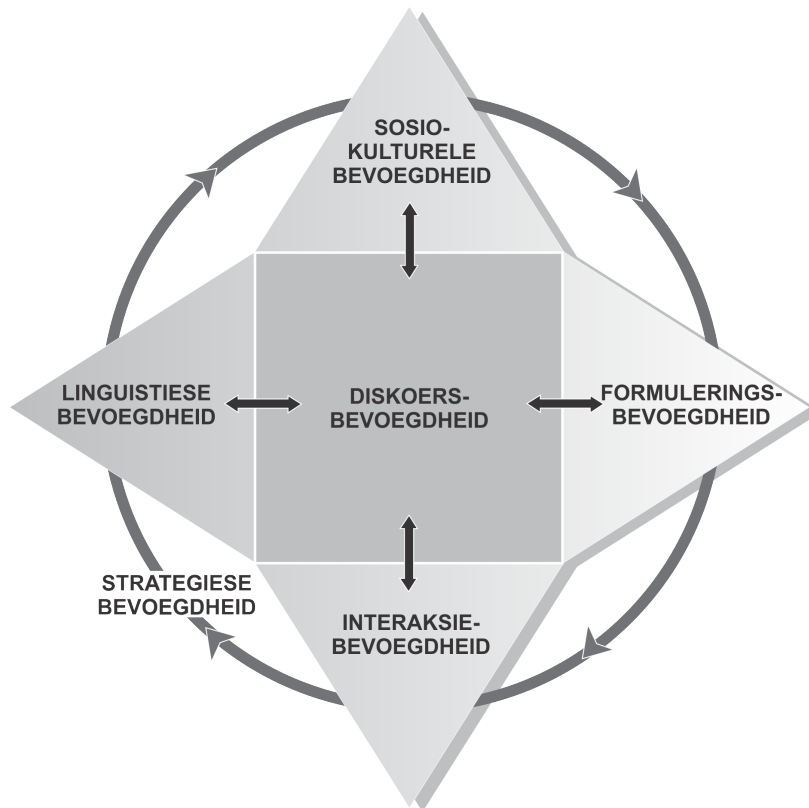
wat verband hou met taalonderrig. Carstens (2016:2) bied 'n oorsig oor die benaderings tot L2 onderrig. Alhoewel Ridge (1992) in die artikel *Communicative Language Teaching: Time for Review?* kritiek uitspreek teenoor Kommunikatiewe Taalonderrig wat kommunikatiewe bekwaamheid insluit, argumenteer Carstens (2016:2) egter dat Kommunikatiewe Taalonderrig meer verdraagsaamheid teenoor leerlinge se eerste taal in die klaskamer toon. Dit is veral in die konteks van L2 onderrig en is onses insiens belangrik in die meertalige konteks van Suid-Afrika. Verder word steierwerk ("scaffolding") ook aangebied as 'n teoretiese raamwerk vir die manier waarop bepaalde konsepte, in hierdie geval woordeskat, onderrig kan word. "The notion of scaffolding has its roots in Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978), as expanded by, among others, Bakhtin (1981). A central tenet is that language is the main vehicle of thought and starts as dialogue and social interaction, which in turn facilitates learning and development" (Carstens, 2016:3). Vir die doel hiervan word daar gebruik gemaak van Donald, Lazarus en Moolla (2014) se uiteensetting wat steierwerk verdeel in vyf praktiese stappe. Hierdie stappe word in Afdeling 5 in verband gebring met die implikasies vir onderrig-leer.

### ***Kommunikatiewe bekwaamheid***

As teoretiese vertrekpunt word kommunikatiewe bekwaamheid soos uiteengesit deur Celce-Murcia (2007) eers bespreek. Sy bied 'n opsomming van die sogenaamde evolusie van die konsep 'kommunikatiewe bekwaamheid' deur te begin by die oorsprong daarvan. Hier verwys sy na gesaghebbende bronne soos Hymes (1967, 1972), Canale en Swain (1980), Canale (1983) en Celce-Murcia *et al.* (1995). Sy voer verder aan dat ander konstruksies, bo en behalwe dié wat reeds genoem is, wat ooreenstem met die idee van kommunikatiewe bekwaamheid, hierby aansluit, naamlik dié van taalbevoegdheid ("language ability") van Bachman (1990) en later ook Bachman en Palmer (1996), hoewel hierdie konstruksie sterker op taalassessering gefokus het as op taalonderrig. Dit is egter belangrik om te noem dat hierdie twee begrippe nie los van mekaar kan en behoort te staan nie. Celce-Murcia (2007:41) noem dat:

For most discussions of language pedagogy per se, the model proposed by Canale and Swain (1980), along with the elaborations proposed by Canale (1983), remain the key sources for discussions of communicative competence and related applications in applied linguistics and language pedagogy.

Selfs nou, byna vyf dekades later, word hierdie bronne steeds as seminale bronne geag en daarom is een van ons vertrekpunte dié van kommunikatiewe bekwaamheid. Ons maak egter gebruik van die hersiene model, soos aangebied deur Celce-Murcia (2007:45). Figuur 1 is 'n skematiese voorstelling hiervan.



***Figuur 1: Hersiene skematiese voorstelling van ‘kommunikatiewe bekwaamheid’ (oorspronklik: “Revised schematic representation of ‘communicative competence’” (Celce-Murcia, 2007:45))***

Volgens hierdie model is daar deurlopende interaksie tussen die verskillende komponente van die model. Dit sluit in sosio-kulturele bevoegdheid, diskoersbevoegdheid, linguistiese bevoegdheid, formuleringsbevoegdheid, interaksiebevoegdheid en strategiese bevoegdheid. Alhoewel ’n groot deel van hierdie model gebaseer is op gesproke taal, kan dit ook toegepas word op ’n grootliks geskrewe omgewing soos die akademie. Vergelyk ook die oop of verruimde siening van taal soos hier bo uiteengesit in Tabel 1. Vir die doel van hierdie artikel sal elkeen van die voorgenoemde komponente, soos uiteengesit in Figuur 1, kortliks omskryf word soos dit oorspronklik deur Celce-Murcia beskryf is. Let egter daarop dat slegs dele van hierdie model uitgelig word tydens die bespreking juis omdat die geskrewe aard van die omgewing in ag geneem word.



Eerstens sal sosio-kulturele bevoegdheid omskryf word. Dit verwys na die spreker se pragmatiese kennis, dit wil sê hoe om 'n boodskap op 'n gepaste wyse binne die algehele sosiale en kulturele konteks van kommunikasie uit te druk. Wat belangrik is om hier uit te lig, is die stilistiese gepastheid ("stylistic appropriateness") wat volgens Celce-Murcia (2007:46) onder andere verwys na 'n sin vir genres en registers.

Diskoersbevoegdheid verwys na die seleksie, volgordebepaling en rangskikking van woorde, strukture en uitings om eindelijk 'n hegte ("unified") gesproke boodskap te konstrueer. Celce-Murcia (2007:46) voer aan dat dit die plek is waar die bo-onder kommunikatiewe intensie en sosio-kulturele kennis oorkruis met die leksikale en grammatikale bronne om boodskappe en houdings uit te druk en koherente tekste te skep. Celce-Murcia (2007:47) onderverdeel diskoersbevoegdheid in vier kategorieë, naamlik: kohesie, deiksis, koherensie en generiese struktuur. As deel van die generiese struktuur, lys Celce-Murcia (2007:47) formele skemata wat die gebruiker in staat stel om meestal gesproke diskoers te identifiseer, maar binne die akademiese omgewing bestaan essays, verslae, mini-verhandelings, verhandelings en tesisse ook uit 'n bepaalde struktuur wat gevolg moet (verplichtend) word as deel van die diskoers.

Die volgende komponent is linguistiese bevoegdheid. Celce-Murcia (2007:47) lys vier tipes kennis wat deel vorm hiervan, naamlik fonologiese, leksikale, morfologiese en sintaktiese kennis. Vir die doel van hierdie artikel word daar klem gelê op die leksikale kennis omdat dit beskou word as kennis betreffende inhoudswoorde (selfstandige naamwoorde, werkwoorde, byvoeglike naamwoorde) en funksiewoorde (voornaamwoorde, bepalers, voorsetsels, hulpwerkwoorde, ens.). Wanneer daar egter na die ICELDA-SADiLaR-woordelys gekyk word, word morfologiese en sintaktiese kennis ook ingesluit en dit kan dus ook deel vorm van hierdie bespreking. Morfologiese kennis verwys na woordsoorte, grammatikale infleksies en produktiewe afleidingsprosesse. Op sy beurt verwys sintaktiese kennis weer na frasestruktuur, woordorde, basiese sinstipes, modifisering, koördinerings, ondergeskiktheid en inbedding.

Formuleringsbevoegdheid word beskou as die teenwig vir linguistiese bevoegdheid. Celce-Murcia (2007:47) noem dat linguistiese bevoegdheid rekursiewe, oop-einde stelsels behels soos hier bo genoem is. Hierteenoor verwys formuleringsbevoegdheid na die vaste en voorafgestelde dele ("chunks") van taal wat sprekers dikwels in alledaagse interaksies gebruik. Dit sluit roetines soos vasgestelde frases en formulegedrewe dele in. Verder behels dit ook kollokasies (vergelyk hier Nizonkiza, Van Dyk & Louw, 2013), byvoorbeeld werkwoord-objek, bywoord-byvoeglike naamwoord en byvoeglike naamwoord-selfstandige naamwoord asook idiome en leksikale rame. Celce-Murcia (2007:48) noem dat formuleringsbevoegdheid toenemend belangrik word. Hunston (soos aangehaal deur Celce-Murcia (2007:48) redeneer dat bedrewe sprekers van 'n taal gebruik maak van formule-kennis van die doeltaal so dikwels as wat hulle sistematiese linguistiese kennis gebruik.

Verder bespreek Celce-Murcia (2007:48) ook interaksiebevoegdheid en strategiese bevoegdheid. Interaksiebevoegdheid behels aksiebevoegdheid, die kennis oor hoe om basiese spraakaksies uit te voer en hoe om dit in die doeltaal toe te pas, asook

gespreksbevoegdheid. Interaksiebevoegdheid verskil tussen tale en onses insiens ook tussen genres. Hoewel dit hier gaan oor geskrewe taal en nie noodwendig die gesproke taal soos deur Celce-Murcia omskryf word nie. Verder, wanneer 'n formele teks geproduseer word, sal dit 'n ander tipe interaksie noodsaak as 'n informele teks hetsy dit in die vorm van 'n toespraak of geskrewe teks is.

Figuur 1 toon aan dat al die verskillende bogenoemde aspekte in wisselwerking met mekaar is en dit is dus 'n deurlopende proses en word nie noodwendig in 'n spesifieke volgorde toegepas nie. Strategiese bevoegdheid omring al die verskillende komponente van hierdie model en word gesien as 'n deurlopende proses. Celce-Murcia verwys as deel van die strategiese bevoegdheid na die strategieë vir taalaanleer en -gebruik. Hierdie strategieë is belangrik tydens taalaanleer, maar kan ook van waarde geskat word by die onderrig van taal. Vergelyk hier die implikasies vir onderrig-leer wat later in hierdie artikel aan bod kom.

Volgens Oxford (soos aangehaal deur Celce-Murcia, 2007:50) word strategieë vir taalaanleer en -gebruik (strategiese bevoegdheid) beskou as “specific behaviours or thought processes that students use to enhance their own L2 learning”. Hierdie gedrag word gewoonlik beskou as leerstrategieë of kommunikasiestategieë. Ons weet dat studente wat hierdie strategieë effektief kan aanwend (dit wil sê strategiese bevoegdheid het) geneig is om tale beter en vinniger aan te leer as diegene wat strategies onbekwaam is. Celce-Murcia (2007:50) lys drie van Oxford se leerstrategieë wat volgens haar van toepassing is, naamlik kognitiewe, metakognitiewe en geheue-verwante leerstrategieë. Alhoewel dit eers in 3.2 diepgaande bespreek word, is die steierwerkmodel ook hier van toepassing en skakel dus ook kommunikatiewe bekwaamheid met steierwerkteorie. Van der Merwe (2020:6) argumenteer dat dele van steierwerk die ontwikkeling van kognitiewe en metakognitiewe strukture wat leerderoutonimiteit fasiliteer, insluit (Van der Merwe, 2020:6). “This enable the students to become self-reliant in solving tasks” (Hautemo & Van der Merwe, 2021:15). Vervolgens word die verskillende leerstrategieë omskryf soos dit deur Celce-Murcia, 2007:50 uiteengesit word:

(i) *Kognitiewe leerstrategieë:*

Dit word beskou as strategieë wat gebruik maak van logika en analise om sprekers te help om 'n taal aan te leer deur op hoofpunte te fokus, op te som, notas te neem, te organiseer, inhoud na te gaan, ens.

(ii) *Metakognitiewe leerstrategieë:*

Hierdie strategieë behels die beplanning van studente se leer deur tyd in te ruim vir addisionele inoefening of vir voorbereiding, om deel te neem aan selfevaluering van behaalde suksesse van 'n spesifieke taak of van vordering wat gemaak is. Dit word deels bereik deur die monitering en kennisname van foute wat 'n mens maak, en om te leer deur onderwyser- en eweknieterugvoer. Vergelyk ook hier Van Lier (2004:158) se uiteensetting van die steierwerkmodel. Om te kompenseer vir ontbrekende of gedeeltelike kennis deur die betekenis van woorde binne die

bepaalde konteks of die grammatikale funksie van woorde uit formele leidrade te raai, word ook beskou as 'n aspek van metakognisie.

(iii) *Geheue-verwante leerstrategieë:*

Hierdie strategieë help studente om woorde op te roep deur die gebruik van akronieme, beelde, klank (rympies) of ander leidrade.

## **Steierwerk**

Die voorafgaande bespreking oor kommunikatiewe bekwaamheid toon aan hoe studente wat kommunikatief bekwaam is gemakliker taal kan beheer en in hierdie geval moontlik ook deel kan neem aan die akademiese diskoers. Dit is egter 'n proses om die sprong te maak van basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede (BIK, oftewel "BICS") na meer kognitiewe akademiese taalvaardighede (KAT, oftewel "CALPS"). Daar is verskeie wyses waarop hierdie ondersteuning aan studente gebied kan word. Vir die doel van hierdie artikel word daar gebruik gemaak van die sosio-konstruktivistiese benadering soos deur Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976) verduidelik, ook bekend as "scaffolding", oftewel steierwerk. Steierwerk bemiddel die toepaslike strukture en/of strategieë van 'n bepaalde kennisarea. Binne konteks van die ontwikkeling van akademiese taalvermoë word daar hierop klem geplaas, omdat hierdie tipe taal geag kan word as 'n vreemde of addisionele taal wat eers verwerf en dan verder ontwikkel moet word, en verkieslik dan aan die hand van die model van kommunikatiewe bekwaamheid wat 'n bewese wel-funksionerende benadering is.

Die metafoor van steierwerk word ontleen aan die bouproses en is gepas omdat dit 'n tydelike ondersteuningsmiddel tydens die bouproses is, totdat die gebou voltooi is. Metafories is dit presies wat gebeur wanneer opvoeders sleutelkennisstrukture en leerstrategieë vir hul studente 'steier', oftewel stapsgewys die nodige hulpmiddels tot hul beskikking stel. In die proses van steierwerk modelleer die bemiddelaar (in hierdie geval die dosent, maar dit kan ook 'n eweknie wees) die belangrikste kennisstrukture en strategieë vir die student. Volgens Hautemo en Van der Merwe, 2021:13 sluit steierwerk die beheerbare kenmerke van 'n taak in, naamlik ontdekking en gesamentlike konstruksie van leer, leer deur fasilitering, eweknie-ondersteuning, vindingrykheid en modellering. Namate studente 'n begrip begin bemeester en dit aktief kan internaliseer, onttrek die bemiddelaar geleidelik die hoeveelheid hulp wat hulle verleen. Hierdie siening stem ooreen met oorbrugging ("bridging") as deel van die ses tipes steieringstegnieke wat Walqui (2006) voorstel. Op hierdie manier word die steierwerk aanvanklik gerig van buite na binne, maar die student begin geleidelik sulke kennisstrukture en strategieë self konstrueer van binne na buite (Donald, Lazarus & Moolla, 2014). Alhoewel Walqui (2006:171) se ses tipes van steieringstegnieke (modellering, oorbrugging, bou van skema, kontekstualisering, her-voorstelling van teks en ontwikkeling van metakognisie) ook van toepassing is, word daar gebruik gemaak van Donald, Lazarus en Moolla (2014) se vyf praktiese stappe, naamlik:

- (i) *Identifiseer sleutelstrukture en vorms*
- (ii) *Verbind (“connect”)*
- (iii) *Steier – eerste fase (verduidelik, modelleer, demonstreer, bevraagteken, ondersoek, ens.)*
- (iv) *Steier – tweede fase (oefen, pas aan, verfyn)*
- (v) *Steier – derde fase (verminder insette van bemiddelaar)*

Elkeen van hierdie vyf stappe word gebruik om bepaalde kennis of strategieë aan studente oor te dra. Tydens die taalverwerwings-/taalontwikkelingsproses kan hierdie vyf stappe besonder effektief aangewend word. Die bemiddelaar in die hoëronderwyskonteks, soos in die geval van akademiese geletterdheidskursusse, kan elkeen van hierdie stappe gebruik om studente oor die brug van BIK na KAT te lei. Die wyse waarop hierdie stappe in verband gebring word met die implikasies vir onderrig-leer kom in Afdeling 5 aan bod.

Voordat daar egter in meer besonderhede aandag geskenk word aan hoe elkeen van die voorgenoemde stappe prakties in die pedagogiese proses as steiers gebruik kan word in 'n kursus, word daar eers enkele insette gelewer oor die skep van die ICELDA-SADiLaR-woordelys. Daarna word daar aangetoon hoe hierdie woordelys en die skep daarvan in verband gebring kan word met die voorafgaande model van kommunikatiewe bekwaamheid.

#### **4. Die belang van woordeskat en woordelyste**

Nation (2013) noem dat 'n tegniese woordeskat slegs bekend sal wees onder diegene wat binne 'n gespesialiseerde veld staan. Dit wil sê dat mense wat nie deel vorm nie van hierdie omgewing nie oor die nodige woordeskat sal beskik om deel te neem aan die diskoers nie. Soortgelyk hieraan, is studente wat aan die begin van hulle studieloopbaan buitelanders is en geleidelik die nodige woordeskat aanleer om suksesvol binne die akademiese omgewing te kan funksioneer. Volgens Chung en Nation (2003) is tegniese woordeskat belangrik omdat dit tot en met 30% van die lopende woorde in 'n tegniese geskrewe teks kan uitmaak. Dit beteken dat ten minste een uit drie woorde in 'n reël tegniese woord kan wees, soos Chung en Nation (2003) in hul ondersoek na anatomiehandboek bevind het. Dit dui daarop dat 'n tegniese woordeskat 'n groot leerlas vir studente in gespesialiseerde leerareas kan bied. Buiten die tegniese woordeskat wat studente moet aanleer, word daar ook van hulle verwag om hulself op 'n gesaghebbende wyse uit te druk deur gebruik te maak van die korrekte akademiese woordeskat, wat soortgelyk is aan hierdie tegniese woordeskat veral as dit deel vorm van die student se L2 wat in baie opsigte die geval is binne die Suid-Afrikaanse konteks (vergelyk Madadzhe, 2019:211). Dit is belangrik om daarop te let dat die gebruik van bepaalde terme en

woordeskat nie los staan van korrekte grammatikale strukture, bepaalde register en styl en dies meer nie (soos vervat in die model van kommunikatiewe bekwaamheid).

Baie van die inspanning rondom navorsing oor tegniese woordeskat (bv. glossariums) in Engels vir Spesifieke Doeleindes het gefokus op die ontwikkeling van vakwoordelyste vir taalaanleerders (Coxhead, Parkinson & Tu'amoheloa, 2017:516). In ingenieurswese is daar byvoorbeeld verskillende woordelyste om dosente en studente te ondersteun in hul besluite oor op watter woordeskat hulle moet fokus en waarom juis hierdie woordeskat belangrik is (Coxhead et al., 2017:516). Hierdie vakwoordelyste is gemik op studente op universiteitsvlak waar Engels die onderrigmedium is, wat ook in die Suid-Afrikaanse konteks die geval is. Ander, soms meer generiese, woordelyste het gefokus op Engels vir Akademiese Doeleindes – vergelyk byvoorbeeld Coxhead, 2000 en Gardner en Davies, 2014. Ongeag die tipe woordelys (vakspesifiek of generies), stel dit dosente of kursusontwerpers in staat om te besluit watter woorde ingesluit moet word in studente se woordeskat wat uiteindelik nuttig behoort te wees vir hul universiteitstudies. Nation (2016:xi) voer aan dat woordelyste die kern vorm van goeie kursusontwerp, die ontwikkeling van materiaal vir uitgebreide luister- en leesaktiwiteite, navorsing oor woordeskatlading en die ontwikkeling van woordeskat vir toetsdoeleindes. Die doel van woordelysontwikkeling in die akademiese omgewing is om meer te wete te kom oor die woordeskat wat studente in hierdie omgewing behoort te ken, hoe groot die leertaak vir studente kan wees, en om leiding te gee aan akademiese geletterheidsdosente oor die keuses wat uitgeoefen moet word betreffende die leksikale items wat deel vorm van hul onderrig. Kennis en navorsing oor die aard van generiese akademiese woorde kan ook leiding bied oor hoe hierdie woorde geleer en onderrig kan word.

### ***Die samestelling van 'n generiese akademiese woordelys***

Die akademiese woordelys waaroor daar in hierdie artikel gerapporteer word, is 'n woordelys wat bestaan uit ongeveer 2500 woorde, of lemmas. Hierdie woordelys is 'n amalgamasie van die reeds genoemde Coxhead-woordelys, die akademiese woordelys soos vervat in die *Open Educational Resource Term Bank* (OERTB) en die ongepubliseerde Afrikaanse Akademiese Woordelys (Van Dyk & Blanckenberg, 2009). Dit is verder verfyn en aangepas vir die Suid-Afrikaanse konteks.

Vir die doel van hierdie bespreking word daar ook 'n skermskoot ingevoeg van die woordelys:

<i>Estimate</i>	<i>Raam</i>	<i>werkwoord</i>	<i>om die benaderde waarde of syfers of hoeveelheid van iets te skat</i>	<i>Die assessor raam die skade aan my motor op R15 000.</i>
<i>Estimate</i>	<i>Raming</i>	<i>naamwoord</i>	<i>rowwe berekening</i>	<i>Volgens die nuutste raming gaan Suid-Afrika vanjaar en in die volgende jare 'n negatiewe groei koers toon.</i>
<i>Estimate</i>	<i>Skat</i>	<i>werkwoord</i>	<i>die benaderde waarde, aantal of hoeveelheid van iets beoordeel</i>	<i>Ek skat die skade aan my motor sal ongeveer R15 000 beloop.</i>
<i>Estimate</i>	<i>Beraamde</i>	<i>byvoeglike naamwoord</i>	<i>rofweg bereken sonder voldoende feite of relevante inligting</i>	<i>Die beraamde 150 000 daklose inwoners werk en huise beloof.</i>

***Figuur 2: Voorbeeld uit die ICELDA-SADiLaR Generiese Akademiese Woordelys***

Die ICELDA-SADiLaR-woordelys bied 'n verskeidenheid elemente aan die gebruiker. Figuur 2 toon aan hoe die woordelys in MS Excel daaruitsien. Eerstens word die Engelse term voorsien dan die Afrikaanse term, die Afrikaanse term se woordsoortetiket, 'n definisie en laastens 'n voorbeeldsin. Volgens Beyer (2006:47) “[staan] die gebruikersperspektief [...] tans sentraal in die leksikografiese gesprek. Dit spruit uit die beginsel dat enige woordeboek in die eerste plek vir gebruik deur 'n bepaalde teikengebruikersgroep bedoel is, en as sodanig moet die woordeboek op daardie gebruikersgroep afgestem wees — dit moet gebruikersvriendelik wees.” Die praktiese stappe wat Dzharasova (2020) in sy boek *English Lexicology and Lexicography: Theory and Practice* uiteensit word gebruik as die teoretiese bespreking vir die skep van die woordelys omdat dit die geleentheid bied vir 'n sistematiese bespreking van besluite wat geneem is ten opsigte van dié woordelys. Hierdeur word daar ook gepoog om aan te toon hoe die gebruikersperspektief vooropstaan tydens die skep van hierdie lys. Alhoewel hierdie praktiese aktiwiteite van Dzharasova (2020:94) uiteengesit is vir die samestelling van 'n woordeboek as deel van praktiese leksikografie, is daar oorvleuelings met die skep van 'n woordelys. Wanneer 'n woordeboek, of altans 'n woordelys, saamgestel word, moet die volgende aspekte noukeurig oorweeg word. Elkeen van hierdie aspekte word bespreek met verwysing na die ICELDA-SADiLaR-woordelys waarvoor daar hier gerapporteer word.

- (i) *Profilerings van die beoogde gebruikers (d.w.s taalkundige en nie-taalkundige bevoegdhede) en die identifisering van hul behoeftes*

Die beoogde gebruikers vir hierdie generiese akademiese woordelys is hoofsaaklik, maar nie beperk tot, voorgraadse universiteitstudente nie. Hierdie lys poog om aan studente se behoeftes te voldoen tydens die proses van akkulturasie, en om tweedetaalsprekers van Engels te ondersteun.

(ii) *Definiëring van die kommunikatiewe en kognitiewe funksies van die woordelys*

Die kommunikatiewe en kognitiewe funksies is onder andere om studente die nodige ondersteuning te bied en bekend te stel aan die woorde wat deel vorm van die akademiese omgewing om die woorde te internaliseer ten einde meer effektief te kommunikeer binne hierdie omgewing. Vergelyk onder hierdie punt ook Tarp (2008:84) se onderskeid tussen kommunikatiewe en kognitiewe funksies as deel van die funksieteorie van leksikografie. Die kommunikatiewe funksie van hierdie woordelys verwys na die voorbeelde waar studente voldoende moet kan lees en skryf in terme van die akademiese omgewing waarin hulle hulself bevind. Studente word dus aangemoedig om van die woordelys gebruik te maak om hulle repertoire uit te brei om sodoende 'n dieper begrip en vlotheid in hulle interaksie met die akademiese diskoers te ontwikkel (vergelyk America & Van der Merwe, 2017:224). Ten opsigte van die kognitiewe funksies is hier ter sake om gebruikers te help met woordeskatleer en om van die wêreld te leer (vergelyk America & Van der Merwe, 2017:223).

(iii) *Seleksie en organisering van die komponente van die woordelys*

Die woordelys is tans net in MS Excel beskikbaar en daar word beoog om dit op 'n latere stadium te verpak as deel van 'n woordeboekportaal waartoe studente vrylik toegang het. Die huidige woordelys bestaan uit verskillende kolomme, naamlik lemma, woordsoortetiket, definisie en voorbeeldsin. Die inskrywings word dan alfabeties per ry gesorteer, maar omdat die woordelys in Excel verpak is, kan die verskeie filter- en soek-opsies ook toegepas word.

(iv) *Seleksie van die toepaslike strukture om die data in die woordelys aan te bied (d.w.s raamstruktuur, verspreidingstruktuur, makro-struktuur, mikro-struktuur en kruisverwysingstruktuur)*

Aangesien hierdie 'n woordelys is, is die seleksie van die toepaslike strukture beperk. Hierdie lys word tans in MS Excel en PDF beskikbaar gestel en sal dit later deel vorm van 'n woordeboekportaal wat sal aansluit by die toepaslike strukture wat daarvoor gekies is.

(v) *Seleksie van woorde en affikse vir die sistematiesing van inskrywings*

Die woorde wat deel vorm van hierdie woordelys is afkomstig van lyste wat voorheen saamgestel is, maar verder verfyn is. Die woorde is vooraf bepaal na aanleiding van die kriteria waarvolgens hierdie lyste saamgestel is (vgl. Coxhead, ens.) Sommige van die woorde in hierdie lys het slegs een

inskrywing, byvoorbeeld *communicate*. Hierteenoor het ander woorde soos *establish* meervoudige inskrywings. Alhoewel hierdie woord elke keer die werkwoordetiket bevat, word verskillende definisies en voorbeeldsinne telkens toegeken. Vir die doel van hierdie woordelys word verbuigde vorms van die werkwoord nie voorsien nie. Wanneer 'n woord byvoorbeeld dieselfde stam het, maar 'n bepaalde affiks het om die woordsoort daarvan te verander is dit wel as 'n aparte inskrywing opgeneem. Byvoorbeeld, *raam* (werkwoord), *raming* (selfstandige naamwoord) en *beraamde* (byvoeglike naamwoord) word elkeen opgeneem as deel van hierdie woordelys.

(vi) *Seleksie van kollokasies, frases en voorbeelde*

Wanneer daar gekyk word na die kollokasies en frases wat in hierdie woordelys voorkom, is dit kollokasies en frases wat gereeld voorkom in akademiese skryfwerk. Voorbeelde hiervan is *figure of speech*, *focus group*, *function as*, en *point of view*. Alle woorde wat in hierdie lys opgeneem word, is ook voorsien van 'n voorbeeldsin, dit wil sê dat die woord, kollokasie of frase in 'n sin gebruik word om meer konteks te voorsien aan die gebruiker.

(vii) *Seleksie van lemmavorme vir elke woord of woorddeel wat gelemmatiseer moet word*

Hierdie lys sal nuttig wees vir voorgraadse studente wat die universiteitsomgewing betree. Dit is dus nodig dat woorde wat relevant is vir sodanige gebruiker en omgewing in hierdie lys opgeneem word en daarom is daar gebruik gemaak van die *Academic Word List* deur Coxhead, die OERTB-lys en 'n Afrikaanse lys van akademiese woorde om hierdie lys ook so volledig moontlik te maak. Die lemmavorme wat dus in hierdie lys opgeneem is, is geselekteer na aanleiding van hulle frekwensie as deel van 'n korpusgebaseerde samestelling en aangevul deur intuïsie (vergelyk Verlinde & Selva, 2001:598). Verbuiings van hierdie woorde is nie opgeneem nie, maar afleidings wat van belang is, is wel opgeneem (sien punt (v) hier bo).

(viii) *Definiëring van woorde*

Woorde in hierdie lys word gedefinieer deur elke inskrywing te voorsien van 'n kort omskrywing. Hierdie omskrywing word afgelei uit die verskillende kontekste waarin die woord tipies gebruik word. Vir die omskrywing van die woorde, het die samestellers staatgemaak op ander woordeboeke, bronne wat binne die universiteitskonteks gebruik word en op hulle eie intuïsie en ervaring.

(ix) *Organisering van definisies*

In hierdie lys word daar in sommige gevalle woorde aangetref wat meer as een keer gelys word, maar telkens verskillende definisies het. Elkeen van hierdie woorde word dan 'n aparte inskrywing om sodoende ook die gebruik van die MS



Excel-blad so gebruikersvriendelik moontlik te maak. Wanneer hierdie lys egter verpak word as deel van 'n woordeboekportaal sal hierdie definisies tipies onder mekaar vertoon.

(x) *Spesifisering van uitspraakvorme van woorde*

Hierdie woordelys bevat geen uitspraakvorme nie. Die lys het ten doel om studente die nodige woordeskat te leer om hulle self uit te druk binne 'n akademiese omgewing wat in meeste gevalle geskrewe werk is. Daar is dus nie groot waarde daarin om hierdie woorde se uitspraakvorme by te voeg nie.

(xi) *Etikettering van definisies en uitspraakvorme vir register en dialek, waar van toepassing*

Hierdie lys is gerig op voorgraadse studente in 'n universiteitsomgewing en dit is dus nie nodig om hierdie aspekte deel te maak van die lys nie. Sien punt (x) betreffende uitspraakvorme. Betreffende definisies word daar meestal gesteun op die meer formele gebruik van hierdie woorde omdat dit gerig is op die akademiese omgewing waar hierdie tipe taalgebruik voorrang geniet.

(xii) *Seleksie van ekwivalente in twee- en veeltalige woordelyste*

Hierdie lys van generiese akademiese woorde is vertaal na al elf amptelike tale van Suid-Afrika. Die vertaling van die woordelys na Afrika-tale is 'n groot uitdaging omdat baie van hierdie tale nie in alle gevalle beskik oor die nodige akademiese woorde soos dit in Engels gebruik word nie. Alhoewel daar nie 'n diepgaande bespreking oor die vertaling van hierdie lyste hier aangebied word nie, is dit belangrik om te noem dat ekwivalente nie altyd in hierdie tale beskikbaar is nie, en daarom is daar in sommige gevalle omskrywings van twee of meer woorde voorsien wanneer 'n ekwivalent gekies is. Kyk byvoorbeeld na *dichotomy* wat in Setswana vertaal is na *go dira ditlhopha tse pedi*.

(xiii) *Vertaling van kollokasies, frases en voorbeelde in twee- en veeltalige woordelyste*

In sommige gevalle het van die kollokasies en frases wat in Engels voorkom 'n enkelwoordekwivalent in die doeltaal; neem byvoorbeeld *follow from* wat na isiXhosa as *kuvela* vertaal is. Wanneer dit by die voorbeelde kom wat deel vorm van hierdie lys, is dit sover moontlik aangepas vir die doeltaal. In die geval waar daar nie 'n woord in die doeltaal bestaan nie, is die woord vanuit Engels ontleen. Neem byvoorbeeld die woord *profesa/moprofesara* in Sepedi wat ontleen is uit Engels.

(xiii) *Die ontwerp van die beste manier waarop gebruikers toegang tot die data kan kry in gedrukte en elektroniese woordelyste*

Soos reeds genoem is die huidige woordelys slegs beskikbaar in MS Excel en PDF. Dit is gebruikersvriendelik genoeg om gebruikers toegang te gee tot die inhoud van die woordelys en om bepaalde soektogte te doen.

### ***Kommunikatiewe bekwaamheid en 'n generiese akademiese woordelys***

Tabel 2 poog om bostaande model vir kommunikatiewe bekwaamheid met die praktiese benadering tot die ontwikkeling van 'n woordelys (beide hier bo bespreek) met mekaar in verband te bring deur aan te toon waar die verskillende aspekte van kommunikatiewe bekwaamheid van toepassing is.

***Tabel 2: Die verband tussen kommunikatiewe bekwaamheid en die samestelling van die ICELDA-SADiLaR Generiese Akademiese Woordelys***

<b>Kommunikatiewe bekwaamheid</b>	<b>Samestelling van 'n woordelys</b>
Sosio-kulturele bevoegdheid	<i>Profilering van die beoogde gebruikers (d.w.s taalkundige en nie-taalkundige bevoegdhe) en die identifisering van hul behoeftes</i>
Sosio-kulturele bevoegdheid	<i>Definiëring van die kommunikatiewe en kognitiewe funksies van die woordelys</i>
Diskoersbevoegdheid	<i>Seleksie en organisering van die komponente van die woordeboek</i>
Diskoersbevoegdheid Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Seleksie van die toepaslike strukture om die data in die woordeboek aan te bied (d.w.s raamstruktuur, verspreidingstruktuur, makro-struktuur, mikro-struktuur en kruisverwysingstruktuur)</i>
Diskoersbevoegdheid Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Seleksie van woorde en affikse vir die sistematisering van inskrywings</i>
Diskoersbevoegdheid Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Seleksie van kollokasies, frases en voorbeelde</i>
Diskoersbevoegdheid Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Seleksie van lemmavorme vir elke woord of woorddeel wat gelemmatiseer moet word</i>

<b>Kommunikatiewe bekwaamheid</b>	<b>Samestelling van 'n woordelys</b>
Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Definiëring van woorde</i>
Diskoersbevoegdheid	<i>Organisering van definisies</i>
Nie van toepassing nie.	<i>Spesifisering van uitspraakvorme van woorde</i>
Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Etiketterming van definisies en uitspraakvorme vir register en dialek, waar van toepassing</i>
Sosio-kulturele bevoegdheid Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Seleksie van ekwivalente in twee- en veeltalige woordeboeke</i>
Sosio-kulturele bevoegdheid Linguistiese bevoegdheid Formuleringsbevoegdheid	<i>Vertaling van kollokasies, frases en voorbeelde in twee- en veeltalige woordelyste</i>
Interaksiebevoegdheid	<i>Die ontwerp van die beste manier waarop gebruikers toegang tot die data kan kry in gedrukte en elektroniese woordelyste</i>

Die eerste ry van inligting in die bostaande tabel toon aan dat studente nie te sterk hoef te steun op hulle sosio-kulturele bevoegdheid nie, omdat die woorde wat deel vorm van hierdie lys reeds die gepaste woorde vir die sosiale konteks, die akademiese omgewing, is. Die kommunikatiewe en kognitiewe funksies van die woordelys is ook reeds vooraf gedefinieer en dit is om hierdie rede dat die woordelys binne die akademiese konteks leerders kan ondersteun omdat dit moontlik 'n sosio-kulturele omgewing is wat vir hulle onbekend en geslote is (vergelyk Boughey hier bo).

Ten opsigte van diskoersbevoegdheid is dit belangrik dat studente wel steun op hulle vermoë om bepaalde woorde te selekteer, die volgorde daarvan te bepaal en woorde te rangskik om 'n hegte boodskap te kan konstrueer. Daar is egter vir hierdie doel ook 'n voorbeeldsin by die woordelys ingevoeg om leerders hiermee te ondersteun. Vanuit die tabel is dit duidelik dat diskoersbevoegdheid by verskeie aspekte van die samestelling van die woordelys verskyn. Die volgende vyf aspekte hou verband met diskoersbevoegdheid: (a) seleksie en organisering van die komponente van die woordelys, (b) seleksie van die toepaslike strukture om die data in die woordelys aan te bied (d.w.s raamstruktuur, verspreidingsstruktuur, makro-struktuur, mikro-struktuur en kruisverwysingsstruktuur), (c) seleksie van woorde en affikse vir die sistematiesing van inskrywings, (d) seleksie van kollokasies, frases en voorbeelde, (e) seleksie van lemmavorme vir elke woord of woorddeel wat gelemmatiseer moet word. Elkeen van hierdie aspekte sluit aan by

diskoersbevoegdheid en studente kan gebruik maak van die woordelys om hulle te ondersteun in die proses om hierdie bevoegdheid te ontwikkel. Aan die hand van die voorbeeldsinne in die woordelys sal studente kan sien hoe bepaalde woorde binne die akademiese konteks aangewend kan word.

Formuleringsbevoegdheid word telkens saam met linguistiese bevoegdheid aangebied aangesien Celce-Murcia (2007:47) dit ook as die teenwig daarvan beskou. Die doel van hierdie woordelys is om studente te ondersteun en om eindelijk beide linguistiese bevoegdheid en formuleringsbevoegdheid te ontwikkel. Dit is voor die hand liggend dat linguistiese bevoegdheid saam met (a) die seleksie van woorde en affikse vir die sistematiesing van inskrywings, (b) seleksie van kollokasies, frases en voorbeelde en (c) seleksie van lemmavorme vir elke woord of woorddeel wat gelemmatiseer moet word, gevoeg word. Die keuse van spesifieke woorde het ten doel om studente te ondersteun in die proses om die gepaste leksikale kennis op te doen binne die akademiese omgewing. Hierdie leksikale kennis, soos reeds genoem, hou verband met inhouds- en funksiewoorde. Die woorde, affikse, kollokasies, frases en voorbeelde wat geselekteer is wat in hierdie woordelys voorkom, het juis ten doel om linguistiese bevoegdheid van leerders te bevorder en op sy beurt weer formuleringsbevoegdheid. Wanneer daar gekyk word na formuleringsbevoegdheid is veral die voorbeeldsinne wat in die woordelys voorkom belangrik. Studente wat die woordelys raadpleeg sal dit in beide hulle moedertaal sowel as Engels kan raadpleeg en dit kan studente help met die leer van (nuwe) konsepte wat hulle konseptuele begrip van die inhoud en konteks van die inligting kan verbeter, asook die kennis van die addisionele taal bevorder (vergelyk America & Van der Merwe, 2017:226), dit wil sê dat dit moontlik hulle linguistiese en formuleringsbevoegdheid kan bevorder.

Deur in ag te neem dat hierdie lys in al elf amptelike tale beskikbaar gestel word en die gebruiker 'n bepaalde woord, definisie en voorbeeldsin kan raadpleeg in beide hulle moedertaal en in Engels (die taal waarin meeste studente tekste moet produseer), word daar ook gekyk na die seleksie van ekwivalente in twee- en veeltalige woordeboeke en vertaling van kollokasies, frases en voorbeelde in twee- en veeltalige woordeboeke of in hierdie geval 'n generiese akademiese woordelys. By beide hierdie aspekte word die volgende drie komponente van kommunikatiewe bekwaamheid in berekening gebring, naamlik sosio-kulturele bevoegdheid, linguistiese bevoegdheid en formuleringsbevoegdheid. Eerstens moet die vertaling op 'n gepaste wyse binne die algehele sosiale en kulturele konteks van kommunikasie uitgedruk word, naamlik in die konteks van die woordelys, maar dit moet ook gepas wees binne die akademiese omgewing. Sodoende kan studente ook hierdie sosio-kulturele bevoegdheid bevorder in hulle eie moedertaal sowel as in Engels. Tweedens word daar weer gekyk na linguistiese en formuleringsbevoegdheid omdat die gekose vertalings sinvol moet wees in beide tale sodat dit uiteindelik leerders kan ondersteun binne die akademiese omgewing.

Laastens word daar gekyk na interaksie- en strategiese bevoegdheid. Alhoewel Celce-Murcia se interaksiebevoegdheid fokus op die gesproke taal, kan dit ook van toepassing wees op geskrewe teks soos met die gebruik van die woordelys. Interaksiebevoegdheid

word dus beskou as die interaksie tussen die teks wat studente moet produseer, en die wyse waarop die student die woordelys gebruik en aanwend om 'n teks te produseer. Dit is om hierdie rede wat dit gevoeg word by die ontwerp van die beste manier waarop gebruikers toegang tot die data kan kry in gedrukte en elektroniese woordelyste. Alhoewel interaksiebevoegdheid omskryf word as aksiebevoegdheid (kennis oor hoe om basiese spraakaksies uit te voer en hoe om dit in die doeltaal toe te pas) en gespreksbevoegdheid (om beurte te neem, maar ook hoe om 'n gesprek te open en af te sluit, onderwerpe te verander, te onderbreek, ens.), word Celce-Murcia se definisie verbreed om ook geskrewe teks in te sluit en om die interaksie met ander tekste (of in hierdie geval 'n woordelys) te bevat.

Interaksiebevoegdheid word hier beskou as die wyse waarop studente 'n bepaalde teks skryf in ag genome die genre en akademiese diskoers. Studente sal dus moet voldoen aan bepaalde skryfkonvensies soos uiteengesit word binne die akademiese omgewing, met ander woorde, om eerstens 'n inleiding en slot te skryf (om 'n gesprek te open en af te sluit), om bepaalde outeurs aan die woord te stel (om beurte te neem tydens 'n gesprek), ens. Ten opsigte van die interaksiebevoegdheid kan studente eerstens gekose woorde gebruik om hierdie bevoegdheid te bevorder, byvoorbeeld deur woorde te gebruik wat kenmerkend is aan 'n inleiding, maar ook om op 'n bepaalde wyse met die woordelys om te gaan. Hiermee word bedoel dat studente bepaalde soekfunksies kan gebruik wanneer die woordelys geraadpleeg word, om die vertalings van bepaalde woorde te bestudeer om hulle verstaan te verbreed, ens. hetsy dit in die huidige MS Excel-formaat of die toekomstige woordeboekportaal is.

Ten opsigte van strategiese bevoegdheid word daar ook gekyk na die ontwerp van die beste manier waarop gebruikers toegang tot die data kan kry in gedrukte en elektroniese woordelyste sodat dit studente kan ondersteun om hierdie bevoegdheid te bevorder. Om kortliks weer te noem, word strategiese bevoegdheid beskou as spesifieke gedrag of denkprosesse wat studente gebruik om hulle eie L2 leer te bevorder (vergelyk Oxford, 2001: 362). Wanneer daar gekyk word na Celce-Mercia (2007) se skema is strategiese bevoegdheid 'n deurlopende proses wat al die ander komponente van hierdie skema insluit omkring. Vir hierdie doel word daar gekyk na die manier waarop steierwerk gebruik kan word om studente te ondersteun om hulle hierdie "vreemde taal" aan te leer. Elkeen van die voorgenoemde aspekte speel 'n rol in die wyse waarop hierdie lys saamgestel is. Dit word egter ook as 'n riglyn gebruik om te bepaal in watter omgewing en op watter wyse dit benut kan word. Alhoewel hierdie lys se beoogde gebruiker die student is, kan dit ook deur dosente benut word om studente te ondersteun (sien die bostaande afdeling oor steierwerk). Daar is verskeie wyses waarop hierdie lys gebruik kan word en die volgende afdeling bespreek moontlikhede vir die gebruik van hierdie lys deur te fokus op pedagogiese implikasies.

## 5. Implikasies vir onderrig-leer

Hierdie afdeling dien as 'n riglyn vir hoe 'n opvoeder, veral in die geval van 'n dosent in 'n universiteitsomgewing, hierdie lys kan aanwend om studente te ondersteun tydens die akkulturasieproses, maar ook om tweedetaalsprekers te ondersteun op hul weg na akademiese akkulturasie en KAT. Om hierdie afdeling van die nodige struktuur te voorsien oor die wyse waarop so 'n lys as ondersteuningsmiddel gebruik kan word, sal daar teruggekeer word na die stappe wat tydens steierwerk gebruik word – vergelyk Afdeling 3.2 hier bo. Hierdie is egter net enkele voorbeelde van die wyse waarop die woordelys prakties gebruik kan word in 'n leeromgewing en dosente kan hulle eie inisiatief en vaardighede benut om die lys op ander wyses in hulle eie konteks aan te wend ter wille van studenteondersteuning. Die Noordwes-Universiteit (NWU) se akademiese geletterdheidsmodule word hier telkens as voorbeeld voorgedra.

### (i) *Identifiseer sleutelstrukture en vorms*

Die sleutelkennisstruktuur wat hier gesteier moet word, is die nodige generiese woordeskat waaroor studente moet beskik om deel te kan neem en effektief te kan kommunikeer binne die akademiese omgewing. Daar is reeds bepaal dat studente nie ten volle vertrou is met hierdie woordeskat nie en dit is juis om hierdie rede dat so 'n woordelys ontstaan het – vergelyk Afdeling 1 hier bo, asook Nkomo en Madiba (2011); Nagy en Townsend (2012); Nizonkisa en Van Dyk (2015). Wanneer daar spesifiek na die NWU se voorgraadse program gekyk word, word daar van alle eerstejaarstudente verwag om 'n akademiese geletterdheidstoets af te lê om te bepaal welke intervensie studente nodig het (Van Dyk, 2015). Hierdie intervensie is gewoonlik 'n akademiese geletterdheidsmodule wat studente moet neem. Afhangende van hulle kwalifikasie en uitslag op die toets wat hulle aan die begin van die jaar afgelê het, moet studente óf die intreevlakmodule tot akademiese geletterdheid óf die gevorderde module tot akademiese geletterdheid óf beide neem. Hierdie toets meet studente se voorafkennis wat bydra tot die kursusontwerp en inhoud.

Wanneer daar gekyk word na die gebruik van die woordelys as deel van hierdie modules, sal dosente vir die doel van die intreevlakmodule fyner kan beplan oor hoe hulle generiese akademiese woordeskat vir hierdie studente wil steier. Buiten die afdeling in die akademiese geletterdheidstoets wat akademiese woordeskat meet, en wat studente aflê om te bepaal welke module hulle moet neem, kan dosente ook kennis van woordeskat in die klaskamer toets. Dit kan eerstens informeel benader word deur meer gespreksgeleenthede in die klas te skep waar studente aan akademiese taalgebruik deur die dosent blootgestel word. Dit word so gestruktureer dat studente in interaksie met mekaar en die dosent spesifieke woorde identifiseer wat hul dalk nie verstaan nie, dit analiseer (ingesluit die morfologiese samestelling daarvan) en aan mekaar verduidelik – taal en metakognitiewe ontwikkeling word deur interaksie bevorder (Ellis, 1994; August & Hakuta, 1997). 'n Tweede moontlikheid is om 'n woordeskattoets te gebruik om te bepaal of studente vertrou of onbekend is met die inhoud

(denkvorme). Dit is wenslik dat woorde in so 'n toets binne 'n bepaalde vakkonteks gebruik word, met voldoende leidrade (hetsy morfologies of kontekstueel) om die betekenis van die woord te kan aflei.

(ii) *Verbind (“connect”)*

Hier is dit belangrik om die inligting ingewin deur stap een te gebruik om te bepaal hoe die inhoud aan studente aangebied gaan word. Alhoewel die gebruik van die regte woordeskat na 'n eenvoudige konsep klink, kan dit ingewikkeld raak indien leerders dit nie reg toepas binne die akademiese konteks nie. Dosente moet dus noukeurig beplan hoe studente se kennis gesteier moet word ten einde die doel voor oë te bereik, naamlik dat leerders effektief moet kan kommunikeer deur middel van die gepaste woordeskat binne 'n bepaalde akademiese diskoers. Die doel met hierdie stap is om met studente 'n verbinding te vorm en eindelik aan hierdie student(e) se behoeftes te voldoen.

Wanneer daar byvoorbeeld gekyk word na 'n aktiwiteit of assessering wat handel oor die gebruik van die gepaste woordeskat, kan dit nie te eenvoudig wees nie, maar ook nie te moeilik nie. Dit is ook nodig om die individuele verskille tussen studente in een klas te verstaan. Die dosent kan byvoorbeeld vasstel uit studente se voorafkennis watter individue of groepe 'n eenvoudiger aktiwiteit soos “identifiseer die regte woord vir die gegewe definisie”-tipe oefening teenoor 'n meer gevorderde aktiwiteit soos “skryf 'n opstel en gebruik die gepaste akademiese woorde om konsep x of y te beskryf”-tipe oefening, meer gepas is. Ten einde dieper begrip vir woordgebruik binne 'n bepaalde konteks te bevorder, is dit eerstens wenslik om 'n kort, dog interessante en vakverwante, teks aan studente voor te hou met vrae en besprekingspunte. Tweedens, is dit beter om korter en koherente teks te gebruik – dit maak dit makliker vir studente om te internaliseer en te beheer. Die leesbaarheidsindeks (woordkeuse, sinslengte en aantal sillabes in woorde) moet ook op 'n gepaste vlak vir die studente wees. Dit is dus belangrik om die instruksionele ontwerp so te benader dat dit geletterdheid sal bevorder deur dit vir studente so maklik as moontlik te maak om met die leesmateriaal om te gaan en hul as't ware te “dwing” om bepaalde woordeskat te gebruik, in 'n bepaalde register en styl. Dit moet ook so ontwerp wees dat dosente met groot groepe studente die onderrig-leer-proses gemaklik sal kan bestuur en steeds met studente die nodige verbinding behou.

(iii) *Steier – eerste fase*

Daar is verskeie wyses waarop die eerste fase van steierwerk toegepas kan word en daar is nie 'n vasgestelde manier waarop die dosent hiermee hoef te begin nie. Die dosent kan verduidelik, modelleer, demonstreer, bevraagteken, ondersoek, studente vra om oor die onderwerp na te dink of 'n verskeidenheid ander maniere gebruik. Dit is belangrik dat die dosent eerstens bepaal wat die doel met die woordeskatontwikkeling is en dan die instruksionele ontwerp daarvolgens te doen. Vir doeleindes van hierdie

artikel kan aangevoer word dat die doel is om studente in staat te stel om effektief in die akademiese omgewing te kan kommunikeer deur akademiese woordeskat (wat ook vakterminologie kan insluit) te verstaan en ook daarvan gebruik te maak binne 'n bepaalde akademiese diskoers.

'n Eerste voorbeeld is die gebruik van gedeeltes uit handboeke of akademiese artikels en aan studente te illustreer en te verduidelik hoe akademiese woorde tipies gebruik word. Die fokus moet veral op diepte eerder as breedte wees. Dit gaan waarskynlik nie bydraend tot leer wees as daar van studente verwag word om 'n groot aantal woorde in die genoemde tekste aan te leer en te gebruik nie. Ons is van oordeel dat dit van meer waarde sal wees om aanvanklik akademiese woorde met hoër gebruiksfrekwensie te identifiseer en die onderrig-leer-ontwerp rondom dit te bou: woorde in die teks behoort byvoorbeeld ook in die klasgesprek en aktiwiteite daaromheen voor te kom, daar kan van eggotegnieke (sinonieme, antonieme en woordafleidings) gebruik gemaak word om die teks verder te ontsluit en studente kan met 'n strategiese leesbenadering (dit is die kombinasie van verskillende leestegnieke, afhangend van die leesdoel) die teks sistematies begin analiseer. Eers later in die kursus kan daar op woorde met laer gebruiksfrekwensie gefokus word en dieselfde tipe benadering as hier bo beskryf, kan weer gevolg word.

'n Tweede voorbeeld is waar die dosent tydens 'n les studente aanmoedig om na te dink oor die gebruik van generiese akademiese woorde en om hulle bevindinge met hulle eweknieë te deel. Dosente kan tydens die les weer gebruik maak van die genoemde handboekteks of akademiese artikel waarin bepaalde woorde as synde onbekend of moeilik geïdentifiseer kan word. Die ICELDA-SADiLaR-woordelys kan hier gebruik word om na definisies en gebruiksvoorbeelde van woorde te kyk en studente kan parafrases van die definisies maak en dit in hul eie skryfwerk gebruik.

Uit die bostaande kan gesien word hoe steiering werk – van klein na groot, eerder minder as meer, van woordvlak na sinsvlak na teksvlak. Die wyse waarop een student, 'n groep of klas reageer op bostaande suggesties vir woordeskatontwikkeling gaan egter nie noodwendig dieselfde wees vir ander nie, en dosente sal telkens hul benadering moet aanpas om die verbinding tussen dosent en student, en student en teks te optimaliseer.

#### *iv) Steier – tweede fase*

Tydens hierdie fase kan die dosent vasstel of studente die vakinhoud begryp en indien wel moet hulle hul begrip oefen, aanpas en verfyn. Volgens die riglyne van die stappe moet daar 'n verskeidenheid aktiwiteite hiervoor opgestel word. In die vorige stappe is daar reeds moontlike aktiwiteite genoem wat gebruik kan word, maar as deel van hierdie fase word daar verdere voorbeelde voorsien.



Taalsillabusontwerp is tipies siklies en gradueel van aard. Die sikliese aard daarvan sluit in dat bepaalde konsepte en vaardighede by herhaling aan bod behoort te kom. Die graduele aard daarvan sluit in dat nuwe konsepte en vaardighede deurlopend bygevoeg word, én dat inoefening of herhaling altyd op 'n hoër vlak geskied – vergelyk Krashen (1982). Dit is dus belangrik om minder komplekse en ook meer komplekse woorde by oefeninge, assesserings en klasaktiwiteite in te sluit, en dit by herhaling te doen. In praktyk kan dosente die studente begelei in die proses van woordontleding, omdat hulle deurlopend onbekende en vreemde woorde sal teëkom in geskrewe en gesproke akademiese diskoers. Hier is dit belangrik dat konteks altyd die vertrekpunt vir begrip van 'n onbekende woord is – probeer betekenis uit konteks af te lei. 'n Tweede stap is om na sinonieme, antonieme of woordafleidings in die teks te soek en te kyk of dit nie die woordbetekenis duideliker maak nie. 'n Derde stap is om na die woorddele (basis en morfeme) te kyk en daaruit afleidings te maak. Studente behoort altyd ook aan die hand van spesifieke vrae, bevestiging vir hul afleidings oor woordbetekenis elders in die teks te soek. Studente kan as vierde stap ook teks (woorde binne bepaalde konteks) vertaal deur van elektroniese hulpmiddels en woordeboeke gebruik te maak – uit vertalings, leer studente soms wel. As 'n vyfde stap kan die ICELDA-SADiLaR-woordelys gebruik word om definisies en gebruiksvoorbeelde na te gaan.

Dit sal wys wees om hierdie tipe benaderings te koester en by herhaling van studente te verwag om dit te doen, omdat “[s]tudents could skip new words repeatedly, and potentially lose overall meaning, or be more constructive and pull the words apart, dig deeply enough to find a helpful context clue, think of a related word that looks the same, or think about when they heard the word prior to this reading” (Kelley, Lesaux, Kieffer & Faller, 2010:10). Die doel van sodanige benadering is dus nie nét om studente 'n spesifieke woord of definisie te leer wat hulle moet memoriseer nie, maar dat hulle uiteindelik ook moet kan deelneem aan die akademiese diskoers, hetsy op reseptiewe (luister en lees) of produktiewe (praat en skryf) vlak. Om te bepaal of studente wel hierdie doel bereik het, moet hulle kan aantoon dat hul wel begrip het vir bepaalde terme en woorde, en ook kan 'skep' deur gebruik te maak van gepaste woorde in nuwe kontekste. Dosente kan in die verband byvoorbeeld 'n skryfopdrag aan studente gee waarin hulle gebruik moet maak van generiese akademiese woorde of vakterminologie waarmee hulle al te make gehad het. Die dosent kan 'n assesseringsrubriek gebruik om die skryfopdrag te merk en as deel van die kriteria die gebruik van akademiese woordeskat assessee. Dit is egter nodig om sommige van hierdie aktiwiteite soms te steier en studente kan moontlik die geleentheid gebied word om eers 'n paragraaf te skryf in die klaskameromgewing (hier kan hulle ook steun op kennis van eweknieë om op hulle eie kennis voort te bou). Sodanige paragraaf kan studente die geleentheid gee om hulle begrip te bevorder oor die nodige woordeskat

en hoe dit gebruik kan word binne die akademiese omgewing voordat hulle 'n volledige akademiese teks moet produseer. Op hierdie wyse kan dosente die studente aanmoedig en voorstelle maak wat hulle begrip kan bevorder. Tegnologiese hulpmiddels (soos onderrig-leerbestuurstelsels) en toepassings kan ook handig te pas kom vir aktiwiteite soos die hier bo uiteengesit; dit hoef dus nie klastyd in beslag te neem nie en kan deel van selfgerigte leer wees (Hautemo & Van der Merwe, 2021; America & Van der Merwe, 2017).

(v) *Steier – derde fase*

Die voorgenoemde aktiwiteite kan óf slegs deel vorm van 'n akademiese geletterdheidskursus óf as deel van die studieveld se modules waar dit toepaslik is. Daar sou geargumenteer kon word dat dit tot studente se voordeel sou wees indien hulle groter blootstelling op meer vlakke aan akademiese woordeskatontwikkeling kry. Dit is egter deel van die steierproses dat dosente hul ondersteuning geleidelik verminder, onder andere om selfgerigte leer te bevorder. Dit is een van die redes waarom studente slegs in hulle eerste studiejaar aan die NWU die akademiese geletterdheidsmodules moet volg, met die aanname dat ondersteuning verminder kan word namate studente meer kennis opdoen en nie meer soveel, of spesifieke, ondersteuning in die opvolgende jare van hul studies benodig nie. Wanneer studente die punt bereik waar hul effektief binne die akademiese omgewing kan kommunikeer deur gebruik te maak van, onder andere, die gepaste woordeskat is dit nodig om 'n nuwe opwaartse siklus te begin, wat kan insluit 'n groter fokus op vakterminologie. As reflektiewe en verantwoordelike praktisyns is dit nodig dat ons daarvan bewus moet wees dat dit nie noodwendig die geval is met alle studente nie en soms is dit nodig om studente selfs nog verder te ondersteun. Dit is daarom belangrik dat 'n dosent sover moontlik gefokus is op die diversiteit van leerbehoefte van studente in die klaskameromgewing. Noukeurige beplanning en instruksionele ontwerp sal die steierproses vergemaklik en daartoe bydra dat studente sodanig ondersteun word dat hul uiteindelik onafhanklik kan funksioneer. 'n Hulpmiddel soos die ICELDA-SADiLaR-woordelys sal ook in hierdie fase van die steierproses handig wees in die opsig dat studente wel steeds 'n hulpbron tot hul beskikking sal hê om te gebruik soos en waar nodig.

## **6. Gevolgtrekking**

Hierdie artikel rapporteer oor die ICELDA-SADiLaR-woordelys wat beskikbaar is in sy huidige formaat in MS Excel en PDF en op 'n latere stadium as deel van 'n woordeboekportaal. Daar is 'n bespreking gebied oor kommunikatiewe bekwaamheid en hoe dit verband hou met die samestelling en gebruik van 'n akademiese woordelys. Hierdie verbande het dit ook moontlik gemaak om steierwerk onder die loep te neem en die bruikbaarheid van so 'n woordelys in die universiteitsklaskamer te oorweeg. Hoewel hierdie artikel nie 'n empiriese studie ingesluit het nie en in hoofsaak konseptueel van aard is, is daar praktiese voorbeelde voorgehou vir insluiting van die woordelys in ons

onderrig-leer-ontwerp. Dit is gebaseer op ervaring en literatuurondersoek. Op grond hiervan, is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die gebruik van woordelyste in die onderrig-leer-konteks beslis waarde kan toevoeg, maar dat die instruksionele ontwerp van kritiese belang is. Die teorie van kommunikatiewe bekwaamheid en steierwerk bied reeds insae in hoe 'n kursus ontwerp sou kon word; daar is egter natuurlik ook ander benaderings.

Woorde vorm die basis van ons gedagtes en kommunikasie oor vakinhoud. Ons gebruik woorde om ons denke te organiseer en te struktureer. Ons gebruik woorde om analyses en sinteses te maak, om uiteindelik ook te kan evalueer. Vir optimale woordeskatontwikkeling is dit krities dat studente integraal betrokke moet wees by die onderrig-leer-proses, dat dit vir hulle interessant moet wees, dat dit verkieslik as deel van koöperatiewe leer moet plaasvind, dat beide studente en dosente uit alle vakgebiede sal moet nadink oor taal (en die boublokke van taal) en hoe woordeskatontwikkeling by hul kursusontwerp geïntegreer kan word, en dat skryfaktiwiteite 'n kragtige voertuig is vir woordeskatontwikkeling.

To ensure that our students will enter [university] able to handle sophisticated texts ... academic vocabulary instruction should be incorporated into standard practice to improve language skills and consequently boost reading comprehension ... The instruction should target high-utility academic words; teach a small number of these words in depth; anchor the words in engaging text; incorporate multiple, planned exposures to each word; and balance direct instruction in word meanings with teaching word-learning strategies. (Kelley, Lesaux, Kieffer & Faller, 2010:12).

Die ICELDA-SADiLaR-woordelyst word beskou as 'n ondersteuningsmiddel vir studente op hul reis na akademiese sukses. Hierdie ondersteuningsmiddel is beskikbaar in al 11 amptelike tale van Suid-Afrika en bou ook voort op die bevordering van meertaligheid wat sulke ondersteuningsmiddels aan studente bied wat nie eerstetaalsprekers van Engels is nie – die taal wat hoofsaaklik binne die Suid-Afrikaanse konteks voorrang binne hoëronderwysinstansies geniet.

## Bronnelys

America, C. & Van der Merwe, M. 2017. Die rol van 'n veeltalige selfoonvakwoordeboek in die ontwikkeling van konsepgeletterdheid vir onderwysstudente in die ekonomiese en bestuurswetenskappe. *LitNet Akademies*, 14(1):213-234.

August, D. & Hakuta, K.E. (Reds.) 1997. *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington: National Academy Press.

Bailey, A.L. & Heritage, M. 2008. *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Thousand Oaks: Corwin.

- Beyer, H. 2006. 'n Voorlopige model vir die sistematiese beskrywing van gebruikersvriendelikheid in woordeboeke. *Lexikos*, 16:46-66.
- Blanton, L.L. 1994. Discourse, artefacts and the Ozarks: Understanding academic literacy. *Journal of Second Language Writing*, 3(1):1-16. Herdruk (as Hoofstuk 17:219-235) in Zamel, V. & Spack, R. (Reds.), 1998.
- Boughey, C. 2002. 'Naming' Students' Problems: An analysis of language-related discourses at a South African university. *Teaching in Higher Education*, 7(3):295-307.
- Carstens, A. 2016. Designing linguistically flexible scaffolding for subject-specific academic literacy interventions. *Per Linguam*, 32(3):1-12.
- Celce-Murcia, M. 2008. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In Soler, E.A. & Jorda, M.P.S. (Reds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41-58.
- Chomsky, N. 2000. *The Architecture of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Chung, T.M. & Nation, P.I. 2003. Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2):103-116.
- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2):213-238.
- Coxhead, A., Parkinson, J. & Tu'amoheloa, F. 2017. Using Talanoa to develop bilingual word lists of technical vocabulary in the trades. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5):513-533.
- Cummins, J. 2000a. Academic Language Learning, Transformative Pedagogy, and Information Technology: Towards a Critical Balance. *TESOL*, 34(3):537-548.
- Cummins, J., 2000b. Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In Cenoz, J. & Jessner, U. (Reds.) *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 54-83.
- Donald, D., Lazarus, S. & Moola, N. (Reds.) 2014. *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Applications in Southern Africa*. 5de uitg. Kaapstad: Oxford University Press.
- Dzharasova, T.T. 2020. *English Lexicology and Lexicography Theory and Practice*. 2de uitg. Almaty: Kazakh University.

- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Fitch, W.T. 2010. *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fouché, I., Van Dyk, T.J. & Butler, G. 2017. An “enlightening course that empowers first years”? A holistic assessment of the impact of a first-year academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 27(2017):14-30.
- Gardner, D. & Davies, M. 2014. A New Academic Vocabulary List. *Applied Linguistics*, 35(3):305-327.
- Gee, J.P. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Gee, J.P. 1998. What is literacy? *Teaching and Learning: The Journal of Natural Enquiry*, 2:3-11. Herdruk (as Hoofstuk 5:51-60) in Zamel, V. & Spack, R. (Reds.), 1998.
- Green, C. & Lambert, J. Advancing disciplinary literacy through English for academic purposes: Discipline-specific wordlists, collocations and word families for eight secondary subjects. *Journal of English for Academic Purposes*, 35(2018):105-115.
- Hautemo, A.M. & Van der Merwe, M.F. 2021. Scaffolding of Wikipedia translation for technology-enhanced language learning. *Journal for Language Teaching*, 55(1):11-35.
- ICELDA-SADiLaR. 2020. *Generiese Akademiese Woordelys*. Beskikbaar by: <https://repo.sadilar.org/handle/20.500.12185/538> Datum van gebruik: 08 Desember 2021
- Kelly, J.G., Lesaux, N.K., Kieffer, M.J. & Faller, S.E. 2010. Effective academic vocabulary instruction in the urban middle school. *The Reading Teacher*, 64(1):5-14.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Leibowitz, B. 2001. *Students' prior learning and their acquisition of academic literacy at a multilingual South African university*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Sheffield: University of Sheffield.
- Madadzhe, R.N. 2019. Using African languages at universities in South Africa: The struggle continues. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 58:205-218.

- Nkomo, D. & Madiba, M. 2011. The compilation of multilingual concept literacy glossaries at the University of Cape Town: A lexicographical function theoretical approach. *Lexikos*, 21:144-168.
- Moini, R. & Islamizadeh, Z. 2016. Do we need discipline-specific academic word lists? Linguistics Academic Word List (LAWL). *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 35(3):65-90.
- Nagy, W. & Townsend, D. 2012. Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1):91-108.
- Nation, I.S.P. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. 2de uitg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. 2016. *Making and using word lists for language learning and testing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nizonkisa, D. & Van Dyk, T.J. 2015. Academic literacy of South African higher education level students: Does vocabulary size matter? *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 44:147-174.
- Ranney, S. 2012. Defining and teaching academic language: Developments in K-12 ESL. *Language and Linguistics Compass*, 6(9):560-574.
- Ridge, E. 1992. Communicative language teaching: Time for review? *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 1992(21):95-108.
- Taljard, E. 2015. Collocations and grammatical patterns in a multilingual online term bank. *Lexikos*, 25:387-402.
- Taljard, E. 2018. Open Educational Resource Term Bank. Beskikbaar by: [https://www.up.ac.za/african-languages/news/post\\_2728581-open-educational-resource-term-bank-pg2](https://www.up.ac.za/african-languages/news/post_2728581-open-educational-resource-term-bank-pg2) Datum van gebruik: 19 September 2021.
- Tarp, S. 2008. *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge; general lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*. Berlyn: De Gruyter.
- Van der Merwe, M.F. 2017. Dictionaries as wealth of knowledge? Perceptions of multilingual education students on mobile LSP dictionaries. *Journal for Language Teaching*, 51(2):59-83.

- Van der Merwe, M.F. 2020. Scaffolding for content knowledge of home language learning by collaborative online dictionaries. *Per Linguam*, 36(1):1-14.
- Van Dyk, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam*, 21(2):38-51.
- Van Dyk, T.J. 2015. Tried and tested. Academic literacy tests as predictors of academic success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2):159-186.
- Van Dyk, T. & Blanckenberg, H.C. 2009. *Afrikaanse Akademiese Woordelys*. Ongepubliseerde onderrig-leermateriaal. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van Dyk, T.J., Van Dyk, L., Blanckenberg, H.C. & Blanckenberg, J. 2007. Van bevredende diskoers tot toegangspoortaal: e-Leer as aanvulling tot 'n akademiese geletterdheidskursus. *Ensovoort*, 11(2):154-172.
- Van Dyk, T.J. & Van de Poel, K. 2013. Towards a responsible agenda for academic literacy development: considerations that will benefit students and society. *Journal for Language Teaching*, 47(2):43-69.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer.
- Van Rensburg, M.C.J. & Weideman, A.J. 2002. Language proficiency: Current strategies, future remedies. *Journal for Language Teaching*, 36(1&2):152-164.
- Verlinde, S. & Selva, T. 2001. Corpus-based versus intuition-based lexicography: Defining a word list for a French learner's dictionary. In Rayson, P., Wilson, A., McEnery, T., Hardie, A. & Khoja, S. (Eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference*. Lancaster: Lancaster University, University Centre for Computer Corpus Research on Language, 594-598.
- Walqui, A. 2006. Scaffolding instruction for English language students: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, w9(2):159-180.
- Weideman, A.J. 2003. Justifying course and task construction: Design considerations for language teaching. *Acta Academica*, 35(3):26-48.
- Weideman, A.J. 2009. *Beyond expression: A systematic study of the foundations of linguistics*. Grand Rapids, Michigan: Paideia Press.
- Yule, G. 2020. *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

## ABOUT THE AUTHORS

### **DJ Cloete**

North-West University

Email: [DJ.Cloete@nwu.ac.za](mailto:DJ.Cloete@nwu.ac.za)

**DJ Cloete** is a lecturer in Afrikaans linguistics at the North-West University. He is currently involved in projects linked to the Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment (ICELDA) and the South African Centre for Digital Language Resources (SADiLaR). The aim of these projects is to provide tools that can support students during their academic careers and to promote multilingualism within the higher education context. DJ has a wide interest in the workings of language and his research interests include variation and computer-assisted language learning.

### **Tobie van Dyk**

North-West University

Email: [Tobie.VanDyk@nwu.ac.za](mailto:Tobie.VanDyk@nwu.ac.za)

**Tobie van Dyk** is professor in applied linguistics at North-West University. He is a board member of the Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment (ICELDA), a SPAAN Fellow (University of Michigan), node manager in the South African Centre for Digital Language Resources (SADiLaR), and former editor of the *South African Journal for Language Teaching*. He has collaborated on and led several local and international projects, with substantial external funding. An experienced scholar in the fields of academic language ability assessment and testing, as well as in course and syllabus design, he focuses his research on language planning and support, and fair and unbiased language testing.



Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language Teaching  
- Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa iiLwimi -  
Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta Polelo  
- Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali  
Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo  
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig -  
Journal for Language Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi  
- Ijenali yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi  
- Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -  
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi  
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa  
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta  
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo -  
Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo  
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi  
- Tydskrif vir Taalonderrig  
- Journal for Language  
Teaching - Ijenali  
yokuFundisa iLimi -  
Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku  
Lokufundisa Ulimi  
- Tšenale ya tša  
Go ruta Polelo -  
Buka ya Thuto  
ya Puo - Jenale  
ya Thuto ya Dipuo  
Ijenali Yekufundzisa  
Lulwimi - Jena?a ya u  
Gudisa Nyambo - Jenala  
yo  
Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig  
- Journal for Language Teaching - Ijenali  
yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa iiLwimi -  
Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta  
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya  
Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya  
u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa Ririmi  
- Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali  
yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi -  
Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -  
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi  
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa  
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta  
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo -  
Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo  
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig -  
Journal for Language Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi  
- Ijenali yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi  
- Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -  
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi  
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa  
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language  
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - Ijenali yokuFundisa  
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta

