

# Lees-om-te-leer: 'n studievaardigheid

## A B S T R A C T **Read to learn: a study skill**

Learners specially acquire knowledge by means of reading. The importance of this skill is emphasised with reference to reading strategies and the teaching thereof, as well as the development of critical and analytical thinking. Although it is not implicated that such teaching does not exist at all, the lack of a procedural and systematic approach in this regard is mentioned. The different underlying processes which take place during the transaction between reader and text need to be taken into account. One of the main functions of text processing is to make the reader understand the text as a coherent whole, and therefore the teaching of reading should acknowledge the interaction between cohesion and coherence. Learners must become aware of the different devices by means of which an author communicates specific intentions and should be taught how to utilize these markers of cohesiveness.

Prediction and inferencing are two of the most important thinking skills used during reading and effective readers are able to identify text features and contextualisation cues as part of these cognitive processes. They know, in fact, the meaning and grammatical functions of words, can identify the logical relationships between ideas in a text and recognise the rhetorical conventions that govern academic texts. These readers possess the necessary strategies for the construction of meaning and use it in a flexible and active way. Successful readers monitor the reading process and adapt their reading strategies to the type of text and reading purposes. It is this ability that needs to be taught by means of a procedural approach to reading.

**Keywords:** reading instruction; reading strategies; markers; cohesion

### **1. Inleiding**

Binne die Suid-Afrikaanse navorsingskonteks is reeds verskeie ondersoeke geloods na tersiêre leerders se vaardigheid om effektief met geskrewe akademiese leer materiaal om te gaan, veral met betrekking tot die koherente skriftelike weergawe van teksinligting (o.a. Hubbard, 1989,

1993, 1994; Patricio, 1994; Wessels, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b; Mitchell, 1999; Kilpert, 2001a, 2001b). Daar bestaan egter 'n leemte betreffende intensiewe ondersoeke na hoe leerders die leestaak binne akademiese kontekste uitvoer. Winberg (1999: 166) wys soos volg op hierdie leemte: "I do not intend to undermine the critical role that writing plays in helping students to learn about the work of academic disciplines. I do however feel that educational research has focused on writing and has tended to neglect the importance of reading" (vergelyk egter Louw, 1984; Wybenga, 1989; Fourie, 1992; Morokane, 1994; Pretorius, 1994; Du Toit, Heese & Orr, 1995; Alston, 1997; Geysler, 1998; Bouwer & Guldenpfennig, 1999; Mitchell, 1999; Meij & Meij, 2000; Esterhuizen, 2001, 2002).

Kennis van 'n akademiese teks se tegniese woordeskat alleen is geen versekering vir die volledige begripsvorming daarvan nie. Marland (1979: 109) konstateer dat "there is less difficulty in reading if the reader comes across an unfamiliar noun, (...) than if he comes across a connective, such as 'since' or 'although', without fully grasping its function". Een van die belangrikste aspekte in die betekeniskonstruksie van 'n teks is die interpretasie van die verskillende funksionele verhoudings wat tussen die woorde, sinne en idees daarvan bestaan. Hierdie interpretasie vereis kennis van die onderskeie merkers aan die hand waarvan die verhoudings deur 'n skrywer geskep word. Sels 'n oënskynlik alledaagse woord soos byvoorbeeld *as* kan verskillende betekenisnuanses inhou. Vergelyk die volgende:

*As dit koud is, trek ek my jas aan. (as = wanneer)*

*As die regering wil slaag, moet orde gehandhaaf word. (as = indien)*

Om uiteindelik in staat te wees tot 'n koherente interpretasie en weergawe van teksinligting, is dit essensieel dat 'n leser die aanwending van die verskillende kohesie- en koherensiemerkers deur 'n skrywer moet kan interpreteer. Murdoch (1986: 10) beklemtoon hierdie saak soos volg: "It is an absolutely crucial skill, since without mastering it one cannot begin to penetrate to the author's ideas."

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

metadiskoers "cues to the pragmatic presuppositions which help readers process the text, encoding relationships between ideas and ordering material in ways that the potential audience will find appropriate (...)". Aan die hand van merkers word 'n leser in staat gestel om 'n teks te interpreteer in ooreenstemming met die dissipline-spesifieke retoriese verwagtings betreffende tekstkoherensie en intertekstualiteit, asook betreffende die dekodering van 'n teks se ideasionale inligting. Gumperz (1982: 131) beklemtoon egter die interaktiewe aard waarvolgens betekenisoordrag deur middel van merkers geskied: "Unlike words that can be discussed out of context, the meanings of contextualization cues are implicit. (...) Their signalling value depends on the participants' tacit awareness of their meaningfulness."

Die titel van hierdie artikel verwys na die lees van tekste as 'n studievoordigheid. Hiermee word ook die kritiese belang van doelgerigte leesonderrig as deel van 'n leerder se algemene kognitiewe vaardigheidsontwikkeling betrek. Leesonderrig kry nie op die sekondêre onderrigvlak die soort intensiewe aandag wat dit verdien nie. Marland (1979: 104) wys byvoorbeeld daarop dat die lees van akademiese en narratiewe tekste deels van mekaar verskil na aanleiding van spesifieke woordeskat, maar veral weens die gespesialiseerde manier waarop idees en patrone in die onderskeie tekste hanteer word, en som die kern van die voorgenoemde probleem soos volg op: "Most of the reading done within the curriculum for learning is expository; most of the higher reading tuition is in literature. It is this mis-match between need and offer which is at the heart of the difficulties in reading to learn in the secondary school." In plaas van terloopse leesonderrig moet 'n **planmatige en progressiewe** leesonderrigprogram gevolg word. Die ontwikkeling van die vermoë om teksinligting effektief te kan ontsluit, is immers nie net in belang van die taalklaskamer nie, maar hou vir die res van die skoolkurrikulum 'n voordeel in. Hierdie voordeel word deur Hulshof (1987: 244) beklemtoon: "Uiteindelik is het leren lezen van studieteksten in schoolboeken een basisvaardigheid in het onderwijs, een basisvaardigheid die alle vakken aangaat." Trouens, effektiewe leesvaardigheid moet beskou word as 'n lewensvaardigheid. Indien tersiêre instellings wil voldoen aan die eise van die huidige werksomgewing, naamlik om afgestudeerdes te lewer wat oor lewenslange leervoordighede beskik, behoort bepaalde onderontwikkelde vaardighede reeds van die sekondêre skoolvlak af aandag te geniet. Hieronder ressorteer lees-, skryf- en kommunikasievoordighede, en veral die vermoë om analities te kan dink. Winberg (1999: 166) beklemtoon hierdie saak soos volg: "The ability to locate and process information is the key skill in life-long learning." 'n Deeglike skoling in leesprosedures sal in 'n groot mate die ideaal van ware ontwikkeling, te wete die selfstandige verwerking van begrip, die aanleer van selfstudie, die kweek van entoesiasme vir verskillende vakkdisiplines en die aanleer van wetenskaplike denke kan realiseer. Meij en Meij (2000: 3) raak dieselfde saak aan en beskou "die vermoë om effektief te verstaan wat in 'n geskrewe teks staan, (...) so essensieel in die wêreld van die volwassene dat dit onverklaarbaar is waarom ons nie meer aandag daaraan gee nie".

Voordat verder aandag gegee word aan die soort onderrig wat vir die doeleindes van die huidige betoeg van belang is, moet 'n oorhoofse uitkoms vir leesonderrig geformuleer word, naamlik die aanleer van die vermoë **om 'n teks selfstandig te kan interpreteer, analiseer en beoordeel**. Uit die voorgaande blyk duidelik dat die soort onderrig wat verskaf moet word, moet spreek van denkvaardigheidsontwikkeling en dat die betrokke vaardighede wel aanleerbaar is. Dit is veral ook belangrik dat onderwyser en leerder die leesproses moet verstaan, en dat beide oor die nodige kennis en vaardigheid moet beskik om die strategieë te kan gebruik wat nodig is vir die uitvoer van die verskillende soorte leestake.

Die doel van hierdie artikel is om eerstens die aard van die leesproses kortliks uiteen te sit, waarna aandag gegee sal word aan die betrokke leesstrategieë wat aan leerders onderrig behoort te word as deel van hulle studievaardigheidsontwikkeling.

## 2. Lees as 'n betekeniskonstruksieproses

'n Teks word deur 'n skrywer geskep met die oog op 'n leser wat dit moet interpreteer. Wybenga (1988: 14) beklemtoon die rol van die hoorder (leser) op die volgende manier: "Die teks en konteks kan sonder 'n hoorder nie diskoers wees nie." 'n Teks beskik dus oor die potensiaal om betekenis te genereer, maar het op sigself geen betekenis nie. Betekenis as sodanig is daarom nie 'n tekstenmerk nie. Hiermee word geensins bedoel dat tekstenmerke niksseggend is of dat skrywer en leser onafhanklik van mekaar staan nie. Die eienskappe van skrywer, teks en leser oefen interaktief 'n invloed uit op die uiteindelijke teksinterpretasie.

Lees word deur Goodman (1988: 120) as 'n psigolinguïstiese proses beskou. Hierdie proses impliseer 'n interaksie tussen taal en denke, waartydens 'n leser konstant op betekeniskonstruksie fokus, "always seeking the most direct path to meaning, always using strategies for reducing uncertainty, always being selective about the use of the cues available and drawing deeply on prior conceptual and linguistic competence". In die generering van taal, word die realiteit deur denke weerspieël, wat op sy beurt in taal verwerklik word. Die beperkinge van die verstand, die werklikheid wat verteenwoordig word, die skemas van 'n skrywer en 'n leser, die sintaksis en leksikon van die betrokke taal, asook die situasionele en sosiale kontekste bepaal die proses: "None of these constraints may be ignored or avoided without reduction of the text to nonsense, so there are no alternative ways of making sense in reading and writing" (Goodman, 1994: 1103). Die konstruktiewe aard van die verstandspesesse wat tydens lees in werking tree, word op die volgende manier deur Van Dijk (1997: 18) beklemtoon: "The mental representations derived from reading a text are not simply copies of the text or its meaning, but the result of strategic processes of construction or sense-making which may use elements of the text, elements of what language users know about the context, and elements of beliefs they already had before they started to communicate." Begripsvorming is dus 'n aaneenlopende, tentatiewe proses waartydens voortdurend hipoteses gevorm en herinterpretasies gedoen word.

Lees is transaksioneel van aard (Rosenblatt, 1994: 1063) en 'n effektiewe leser raak reeds vanaf die besluit om te lees aktief by die teks betrokke, en wend op 'n gelyktydige manier opgaande sowel as afgaande leesmetodes aan. Van Dijk (1997: 18) beskryf die gelyktydige teenwoordigheid van die voorgenoemde twee spesesse soos volg: "Bottom-up processes of word and sentence understanding may be combined with abstract, top-down 'guesses' about the expected structures of a sentence (...). Various modules may be put to work to do specialized jobs, such as processing words, clause structure, semantic coherence or speech acts or closing a conversation." 'n Leser se geïnternaliseerde grammatikakennis en die kognitiewe skemas wat deur ervaring ontwikkel is, word tydens die leesproses geaktiveer. Daarna vind transaksies plaas tussen die hieropvolgende kontekste, naamlik die konteks van die teks se ontwikkelende oppervlakstruktuur, asook van die tekswêreld, die leser en die situasie. Die afgaande (van skemas na woorde en letters) en die opgaande (van letters en woorde na skemas) leesprosedure vind voortdurend en interaktief plaas.

Effektiewe lesers is daartoe in staat om afhange van die eise wat 'n teks aan hulle stel, op 'n buigsame manier van die voorgenoemde twee prosedures gebruik te maak. Hierdie sienswyse

word deur Westhoff (1993: 267) beklemtoon: "Goede lezers onderscheiden zich van zwakke lezers door een gunstiger registratie/kennis-verhouding (...). D.w.z. weten wanneer je het best van registratie naar kennis en vice versa kunt schakelen en waarop je je dan het best kunnen richten." Begripsvorming tydens lees is dus 'n dinamiese konstruksieproses waarin leser en teks sentraal staan. Op grond van die soort denkprosesse wat tydens lees in werking is, kan lees-omte-leer by uitstek as 'n probleemoplossende proses beskou word. Chamot en O'Malley (1994: 16) wys daarop dat metakognitiewe kennis in die eerste plek ten doel het om probleemoplossing te ondersteun. Die vermoë van 'n leser om strategieë wat in vorige soortgelyke probleme met sukses toegepas is, ook op nuwe probleme van toepassing te maak, speel dus 'n bepalende rol in probleemoplossing, op voorwaarde dat 'n leser hiervan bewus moet wees. Leerprosesse word in hierdie verband soos volg deur Chamot en O'Malley (1994: 284) by teksprosessering betrek: "Readers who understand their own learning processes and who can exercise control over their own actions while reading comprehend text better than those who believe that reading consists of decoding words." Ook Chavez (1994: 423) beklemtoon die rol wat metakognitiewe beheer in die leesproses speel en sê dat "skilled readers need not only possess strategic abilities in various areas such as orthography, phonology, semantics, syntax, morphology, discourse organization, and culture but also need to be able to orchestrate the strategies they use".

Tot sover is veral die verwysings na die begrippe *strategieë* en *kennis* opvallend, en dat bepaalde soorte kennis tydens die leesproses op 'n bewuste manier deur 'n leser ingespan moet word. Ventola (1995: 111) se beskouing dat 'n groot aantal leerders nie teksinligting op 'n koherente manier kan weergee nie, omdat teks nie as diskoers onderrig word nie, is hier van belang: "Are schools and universities even today, after so many years of crying out from textlinguistics, not paying enough attention to teaching students the mechanisms of creating texts as discourse." Hiervolgens moet 'n leerder as deel van studievaardigheid oor bepaalde soorte kennis beskik om akademiese tekste effektief te kan lees. Chamot en O'Malley (1994: 13) wys in hierdie verband op die volgende kognitiewe kenniskomponente wat tydens taalprosessering in werking is en wat nodig is vir strategieë aktiwiteite:

Deklaratiewe kennis – "wat"-kennis oor feite, voorwerpe, taal, konsepte en oor die wêreld (byvoorbeeld wetes oor die doel en struktuur van 'n taak – dat akademiese tekste oor 'n bepaalde organisasie beskik; dat die lees van akademiese tekste met die oog op die onttrekking van inligting en die lees van 'n literêre teks met die oog op genot, se betekenis-konstruksieproses sal verskil; asook wetes aangaande jou vermoëns – dat jy 'n stadige of 'n vinnige leser is).

Prosedurele kennis – "hoe"-kennis wat vaardighede en strategieë insluit waarvolgens die deklaratiewe kennis toegepas kan word (byvoorbeeld hoe om soeklees of vluglees toe te pas; hoe om op te som).

Kondisionele kennis – "wanneer"-kennis en "hoekom"-kennis wat die vermoë behels om te weet watter strategieë in watter situasies gepas is (byvoorbeeld in watter situasies is vluglees van toepassing). Dit behels die selektiewe en doelgeoriënteerde aanwending van strategieë.

Die voorgenoemde kenniskomponente wat van belang is vir die betekenis-konstruksieproses, sluit taalkennis, woordanalisevaardighede, teksprosesseringstrategieë, metakognitiewe strategieë, klaskamer- en sosiale interaksie, asook self- en wêreldkennis in (Ruddell & Unrau, 1994: 1008). Volgens Gholamain en Geva (1999: 186) is die voorgaande kenniskomponente van deurslaggewende belang in die proses van teksbetekenis-konstruksie.

Die transaksie tussen leser en teks vereis dus bepaalde kennis van 'n leser. Die toepassing van hierdie kennis behoort egter altyd by die betrokke leesdoel en tekssoort aansluiting te vind. O'Malley en Chamot (1990: 65) beklemtoon reeds vantevore die voorgaande sake in groter besonderheid soos volg: "The reader's prior knowledge and strategies for reading (e.g., scanning, summarizing, etc.) may vary depending on the preceived reading task (e.g., to remember information versus to follow directions). Consequently, comprehension and retention of textual materials will be influenced by prior knowledge, the purpose for reading, the strategies used, and the expected application of the information."

### 3. Wat moet onderrig word?

Om die bostaande vraag te beantwoord, is die volgende sienswyse van Bimmel en Oostdam (1996: 251) belangrik: "Het alleen toepassen van strategieën is niet genoeg. Leerlingen moeten zich ook kennis eigen maken over strategieën: hoe zij de strategie moeten gebruiken, waar de toepassing van de strategie goed voor is, hoe het komt dat toepassing van de strategie helpt en hoe zij hun eigen strategiegebruik kunnen bewaken, evalueren en bijstellen" (vergelyk ook Bimmel & Stawaski, 1996; Westhoff, 1996). Vaardige lesers lees effektief omdat hulle teksinligting strategies prosesseer en dus oor kennis van die gepaste leesstrategieë beskik. Afgesien hiervan moet 'n leser ook kennis hê van die nuttigheidswaarde van 'n bepaalde strategie om dit funksioneel te kan toepas. In hierdie verband is dit nodig om vervolgens in groter besonderhede na die verskillende leesstrategieë ondersoek in te stel.

#### 3.1 Leer- en leesstrategieë: ooreenkomste

'n Vergelyking tussen die inligting van Tabel 1 en Tabel 2 (kyk Bylaes) toon duidelik dat leer- en leesstrategieë in 'n groot mate ooreenstem juis omdat lees binne akademiese verband as 'n probleemoplossende proses beskou kan word. Chamot en O'Malley (1994: 58) wys daarop dat wanneer leerstrategieë bemeester is, dit soos prosedurele kennis funksioneer. Hiermee kom akademiese taalfunksies nou ter sprake en dit behels die soort kennis wat leerders benodig om geskrewe akademiese materiaal te verstaan en inligting daaraan te onttrek. Die skrywers (1994: 40) omskryf *akademiese taal* soos volg: "[A]cademic language consists primarily of the language functions needed for authentic academic content. Academic language functions are the tasks that language users must be able to perform in the different content areas." Hierdie taalfunksies betrek op hulle beurt die laer- sowel as hoërordedenkvaardighede – ten opsigte van die eersgenoemde, onder andere die identifisering van relevante woordeskat, herroep van eksplisiete feite en definiëring van konsepte, en wat betref die tweede kategorie, die gebruik van taal om te analiseer, sinteses te vorm en te evalueer. Die ooreenkomste tussen die terminologie wat tussen denkvaardigheidsvlakke en taalfunksies bestaan, toon die verwantskap daarvan, byvoorbeeld *inlig, verduidelik, analiseer, gevolgtrekkings maak* en *evalueer*. Akademiese taalvaardighede is 'n integrale deel van denkvaardighede, en die gebruik van strategieë fasiliteer die verwerwing van die eersgenoemde: "Students trying to master the complexities of academic language are more than willing to learn strategies for tasks such as reading and remembering information (...)" (Chamot & O'Malley, 1994: 45). 'n Taak wat laerordedenkvaardighede vereis, soos byvoorbeeld die herroep van eksplisiete feite, kan aan die hand van die taalfunksie *beskrywing* geskied. Wanneer hoërordedenkvaardighede egter ingespan moet word, soos byvoorbeeld in 'n vergelyking van sake, sal taalfunksies soos *analise* en *vergelyking* betrek word en die aard van die grammatikale strukture sal in hierdie geval meer kompleks as in die eersgenoemde geval wees.



Taalemente soos woordeskat, grammatikale strukture, spelling en uitspraak funksioneer geïntegreerd met die verskillende taalfunksies, wat op sy beurt aan denke en strategieë gekoppel kan word. Op grond van die voorgaande spreek dit vanself waarom 'n leser oor beide leksiko-grammatiese en strategieekennis moet beskik vir die effektiewe konstruksie van teksbetekenis – taal is 'n medium vir denke en leerders moet weet hoe om akademiese taal funksioneel in die leesproses te gebruik; hoe om dit vir laer- sowel as hoërordedenke in te span tydens lees-, praat- en skryfaktiwiteite. Met ander woorde, hoe om strategieë te gebruik.

Op sekondêre skoolvlak behoort die klem by uitstek op die onderrig van implisiete vaardighede (vergelyk Tabel 2) te val. Dit behels dus onder andere die maak van afleidings, die identifisering van geïmpliseerde hoofgedagtes, die tref van vergelykings, die vorming van sinteses en die vermoë om 'n teks krities te beoordeel. Hierdie vaardighede betrek veral die hoërordedenkvlak van 'n leerder. Om byvoorbeeld in staat te wees om 'n teks aan die hand van hoofgedagtes te bestudeer, hou die voordeel in dat die groot aantal feite wat gewoonlik in akademiese tekste voorkom, tematies georganiseer kan word.

### **3.2 Kognitiewe strategieë**

Goodman (1994: 1124) beskryf die werking van algemene kognitiewe strategieë soos volg: "These strategies operate together in a dynamic search for meaning, a drive to make sense of text. Though they are continuously available, some are more likely to occur at particular points in reading than others." Die skrywer (1994: 1121 e.v.) kategoriseer hierdie strategieë op die volgende manier:

#### **Inisiëring en taakherkenning**

Om te lees vereis 'n definitiewe besluit aan 'n leser se kant om gepaste strategieë te aktiveer met 'n bepaalde leesdoel voor oë.

#### **Seleksie**

'n Leser soek inligting deur selektief op daardie gedeeltes in 'n teks te fokus wat produktiewe en bruikbare inligting voorsien. Vaardigheid in enige kognitiewe proses vereis selektiwiteit, andersins sal die denkprosesse oorweldig word met irrelevante data.

#### **Afleiding**

Dit behels 'n algemene strategie van voorspelling. Hierdie kategorie betrek al die merkersisteme van 'n taal – grafoniese, sintaktiese en semantiese inligting, asook implisiete en eksplisiete inligting.

#### **Voorspelling**

Die wisselwerking tussen afleiding en voorspelling verloop so, dat 'n leser keuses uitoefen op grond van voorspelling, en inligting voorspel op grond van afleiding. Verder word die voorspellingstrategie gefasiliteer indien 'n teks vir 'n bepaalde leser wel voorspelbaar is (vergelyk Van Niekerk, 1996 vir 'n toepassing van die voorgaande op luistertekste). Rude en Oehlkers (1984: 214) beskou 'n voorspellings- en doelgeoriënteerde ingesteldheid teenoor lees as direk in teenstelling met 'n benadering waarin lesers in 'n lees-om-te-leer-situasie, bloot op memorisering staatmaak, want "it places the emphasis properly on the process of problem solving rather than on the product – the correct answer (...). Predicting involves more risk but is likely to be of greater long-term value." In dieselfde verband beklemtoon Goodman en Goodman (1994: 104) die saak soos volg: "The power of language users to fill knowledge gaps with missing elements,

to infer unstated meanings and underlying structures, and to deal with novel experiences, novel thoughts, and novel emotions derives from the ability to predict, to guess, to make choices, to take risks, to go beyond observable data."

### **Bevestiging en ontkenning**

Voorspelling en afleiding behels dat 'n leser 'n risiko aangaan en betrek sy selfversekerdheidsvlak – daarom moet 'n leser selfmonitering (metakognitiewe beheer) toepas tydens die leesproses. Op grond van die bevestiging of ontkenning van gegewens, word 'n leser in staat gestel om die betekeniskonstruksieproses te monitor. Hiermee word die interaktiewe aard van strategietoepassing geïllustreer, aangesien dieselfde inligting op grond waarvan vorige inligting bevestig is, gebruik word om nuwe afleidings en voorspellings te maak.

### **Korreksie**

Om bloot te weet dat iets haper met die betekeniskonstruksie, maar nie oor die vermoë te beskik om die probleem reg te stel nie, dien geen doel nie. 'n Leser moet kennis dra van korrigeerstrategieë in die verband. Die twee soorte korrigeerstrategieë wat hier ter sprake is, is die herevaluering van inligting wat reeds geprosesseer is, en om alternatiewe afleidings, voorspellings en interpretasies te maak, terwyl 'n tweede strategie daaruit bestaan om van regressie gebruik te maak.

### **Terminasie**

Hierdie strategie geld nie net aan die einde van 'n leestaak nie, maar kan in enige stadium van die leesproses geïnkorporeer word, weens byvoorbeeld ongeïnteresseerdheid, gebrekkige begripsvermoë, verveeldheid of 'n gebrek aan tyd.

## **3.3 Begripsvorming, strategieë en merkers**

In hierdie afdeling word al die inligting in die gesprek tot sover, gekoppel aan die belangrike rol wat kennis van 'n taal se merkersistiem in die betekeniskonstruksieproses speel. In akademiese tekste reflekteer die merkersistiem 'n skrywer se beoordeling van daardie teksinligting wat hy eksplisiet aan lesers wil oordra, en die funksionaliteit hiervan hang in 'n groot mate van 'n leser se kennis van die verskillende soorte merkers af. Hyland (1998: 442) beklemtoon die gebruik van merkers en sê dat dit "represents the presence of the audience in the text in terms of the writer's awareness of processing constraints and the extent to which the writer wishes to restrict the reader's selection of alternative interpretations". 'n Skrywer beklemtoon aan die hand van merkers sekere semantiese en strukturele aspekte van 'n teks. Goodman en Goodman (1994: 115) beskryf die verband tussen die betekeniskonstruksieproses en die gebruik van merkers en strategieë soos volg: "As readers make use of all the language cues, they predict, make inferences, select significant features, confirm, and constantly work toward constructing a meaningful text. Not only are they constructing meaning, they are constructing themselves as readers." In hierdie proses is die hoofkenmerk wat teks van nieteks onderskei veral van belang, naamlik dat 'n teks oor eenheid beskik. Dit is dan ook die merkers van hierdie eenheid wat veral onderrig behoort te word. Mei-yun (1993: 12 e.v.) toon hoe die kohesiemiddele (-merkers) die hoofidees van 'n teks van oomblik tot oomblik laat ontvou en hoe 'n leser aan die hand van kohesiekettings van 'n konteks voorsien word, waarvolgens weggelate of vervangde elemente geïnterpreteer kan word. Verder skep die gebruik van kohesiemiddele ook 'n basis op grond waarvan verwagtinge ontstaan en voorspellings betreffende teksinligting deur 'n leser gemaak word.



Marland (1979: 110) beskou die blote herkenning van merkers egter nie as voldoende om die teksbetekenisproses geslaagd te maak nie, maar benadruk dat 'n leser ook die funksies daarvan moet ken om sodoende die strukturering van idees te volg en op 'n skrywer se intensies te kan reageer. Ten opsigte van akademiese tekste is dit belangrik dat 'n leser die logiese verloop van argumentering moet kan volg. In die verband speel die verbandsmerkers (vergelyk Tabel 3) 'n essensiële rol. Hierdie merkers dra in die besonder by tot die koherensie van 'n teks omdat dit die ideewêreld daarvan organiseer. Organisasiepatrone soos byvoorbeeld onder andere vergelyking/kontras en probleemstelling/oplossing wat eie aan akademiese tekste is, word dikwels deur verbandsmerkers weerspieël. Indien 'n leser hiervan kennis dra, kan die herkenning en verstaan van verbandsmerkers in 'n groot mate as 'n teksorganisasiestrategie in die proses van teksbetekeniskonstruksie aangewend word.

Op grond van die voorafgaande teoretiese besinning, word vervolgens aandag gegee aan hoe hierdie kennis in die praktyk toegepas sou word.

## 4. Toepassing

Die toepassing van die aspekte wat tot sover bespreek is, is nie daarop gerig om spesifieke onderrigmetodes aan die hand te doen nie, maar bloot om te toon hoedat dit uiteindelik in 'n leesprosedure betrek behoort te word. Voorbeelde oor hoe om die verskillende komponente daarvan te onderrig, word in 'n groot aantal taalhandleidings vir sekondêre skole gevind.

### 4.1 Effektiewe leesproses

Na aanleiding van die algemene kognitiewe strategieë wat in Afdeling 3.2 bespreek is, sal 'n effektiewe leser prakties gesproke onder andere die volgende proses volg om teksbetekenis te konstrueer:

**Eerstens** sal hy hom na aanleiding van 'n leesdoel ten opsigte van die teks oriënteer om sodoende sy aandag te rig en bestaande voorkennis te aktiveer. Hierdie aktiwiteit kan daaruit bestaan om die teks se titel te beoordeel en daarna voorspellings aangaande die skrywersintensie te maak.

**'n Tweede stap** sal die nagaan van die teks se oorhoofse indeling behels, asook die identifisering van nadruksmiddele soos byvoorbeeld kursivering. Verder kan ook nagegaan word van watter verbandsmerkers die skrywer gebruik gemaak het en watter funksies hierdie merkers in die teks het.

**Derdens** moet vasgestel word of die teks van 'n samevatting voorsien is, en indien wel, hierdie teksgedeelte vinnig te vluglees. Die inleiding en slot moet ook tydens die stap gelees word, asook die begin en einde van die verskillende paragrawe. Die voorgenoemde reeks kognitiewe strategieë behoort in die vorm van gerigte vrae aan die leerders voorsien te word. Wat hier van belang is, is dat die doel van die vrae en die rol wat dit in die leesproses speel, ook aan die leerders verduidelik moet word. Sodoende kan afgelei word dat om bloot vluglees as 'n vaardigheid in isolasie te onderrig, sonder om die plek en die funksie daarvan in die betekeniskonstruksieproses uit te klaar, nie die volle waarde daarvan tot studievaardigheidsontwikkeling sal bydra nie.

**Laastens** sal die teks met aandag gelees word, en indien die leesdoel byvoorbeeld die herroep van bepaalde feite inhou, sal deurentyd kantaantekeninge gemaak word. Hier word dus 'n strategie aangewend na aanleiding van 'n leesdoel. Vrae soos byvoorbeeld die volgende sal ook voor, tydens en na die leeshandeling deur die leser gestel word om te verseker dat die

betekeniskonstruksieproses vlot verloop, hy aktief betrokke is by die proses en krities-evaluerend aan die lees is:

Oor die skrywer se standpunte – Wat bedoel die skrywer hier? Is die sake wat genoem word feite of menings? Hou die skrywer konsekwent by standpunte of word dit soms weerspreek?

Oor sy eie vordering met die leestaak – Verstaan ek nog wat die skrywer bedoel?

Oor die samevatting van die teksinligting – Kan die belangrikste sake in die vorm van 'n opsomming weergegee word? Kan hierdie inligting ook grafies voorgestel word?

#### 4.2 Onderrigvrae

Die verskillende soorte vrae wat in die onderrigsituasie aandag behoort te geniet, betrek volgens Hendrix en Hulshof (1994: 26 e.v.) drie sake, naamlik:

Teksbetekenis – verstaan van die letterlike teks, byvoorbeeld die betekenis van alle komponente tot op sinsvlak (betekenis van afsonderlike woorde, uitdrukkings, sinne); die weergee van paragrawe se hoofgedagte(s), hetsy eksplisiet of implisiet gestel; die weergee van die ondersteunende gedagtes.

Teksverhoudings – kohesiemiddele as merkers van semantiese inhoud moet nagegaan word; die logiese verhoudings soos oorsaak/gevolg of kontrastering wat met of sonder merkers kan voorkom, moet geïdentifiseer word; ook funksionele verhoudings soos stelling/argument/gevolgtrekking; die teks se samestellende dele moet onderskei en aan die hand van tematiese benoeming of opskrifte uiteengesit word; die hooftema, hoofgedagtes en ondersteunende argumente moet weergegee word.

Kommunikatiewe aspekte (skrywer, kommunikasiemiddele en leser) – **die skrywer** se deskundigheid moet krities beoordeel word; onderskeid moet tussen feite en menings getref word; **kommunikasiemiddele** sluit onder andere die herkenning van die bepaalde stylregister en gepaardgaande taalgebruik in; **die leser** se leesdoel en geskikte strategieë vir die uitvoering daarvan moet uitgeklaar word; karakterisering van die tekssoort en ondersoek na die konvensies wat daarmee saamhang; 'n kritiese beoordeling van die teksstruktuur en die logiese verloop van die argument moet aandag geniet; verbandlegging tussen 'n bepaalde teks en ander bronne oor dieselfde tema.

Al die deelvaardighede wat tot sover in hierdie bespreking genoem is, moet ook eers stelselmatig en afsonderlik onderrig word, maar dan altyd so dat die leerders bewus bly daarvan dat hierdie vaardighede uiteindelik in 'n oorhoofse leesprosedure van toepassing gemaak sal word.

#### 4.3 Oorhoofse leesprosedure

Die leesprosedure bestaan volgens Hendrix en Hulshof (1994: 40 e.v.) uit vyf stappe, naamlik:

**'n Voorbereidings- en oriënteringsfase** waartydens hoofsaaklik aandag gegee word aan die vasstelling van die leesdoel, asook agtergrondinligting rakende verskeie aspekte van die teks en die skrywer. In hierdie fase behoort die belangrikste begrippe ook uitgeklaar te word.

Die volgende drie stappe behels **studerende lees, die skryf van 'n samevatting en die kritiese beoordeling of evaluering van die teks**. Vrae in hierdie verband moet so gestel word dat die vrae en die antwoorde uiteindelik vir die leerders as 'n raamwerk vir 'n samevatting van die teksinligting

kan dien. Vergelyk in hierdie verband die genoemde voorbeelde van die verskillende soorte vrae wat gestel moet word.

Nadat die deelvaardighede deeglik inge oefen is, kan 'n teks sonder vrae aan die leerders voorsien word met die opdrag om na aanleiding van 'n kort gegewe raamwerk die teksinligting so volledig en bondig as moontlik saam te vat. Die veronderstelling is dus duidelik dat die leerders op hierdie stadium die verskillende deelvaardighede of strategieë selfstandig sal kan aanwend.

## Samevatting

Aangesien die belangrikste uitkoms van leesonderrig volgens die huidige betoog behels dat die leerders verskillende soorte tekste vir akademiese doeleindes selfstandig moet kan interpreteer, analiseer en evalueer, word denkvaardigheidsontwikkeling by die onderrigproses betrek. Die onderskeie deelvaardighede wat daarop gerig is om die betrokke uitkoms te bereik, moet stelselmatig onderrig word. Die leerders moet egter deurgaans bewus wees van waar in die leesprosedure hierdie vaardighede tuis hoort.

Lees vir akademiese doeleindes behoort vir die leerders 'n uitdaging eerder as 'n verskrikking te wees. En dit is in hierdie verband wat elke onderwyser 'n verantwoordelikheid het – nie net in die taalklaskamer nie, maar in elke klaskamer waar onderrig aan die hand van tekste geskied.

## Bibliografie

- Alston, G.E. 1997. A cognitive skills-based approach to short-story study for ESL students. Ongepubliseerde M.A.-skripsie, Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O.
- Bimmel, P. & Oostdam, R. 1996. Leren leren in het talenonderwijs. *Levende Talen* 510: 250-252.
- Bimmel, P. & Stawaski, S. 1996. Taalleerstrategieën in het moderne-vreemdetalen-onderwijs. *Levende Talen* 510: 263-267.
- Bode, M. 1997. Else Kling, language, self and everything else. *Semiotica* 113(1/2): 189-205.
- Bouwer, C. & Guldenpfennig, T. 1999. The proof of the *Wordwise*-pudding: independent reading strategies in English acquired by Gr. 4-learners from historically African schools in South Africa. *SAALT Journal for Language Teaching* 33(2): 93-107.
- Carstens, W.A.M. 1997. *Afrikaanse tekstlinguistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Van Schaik.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. 1994. *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley.
- Chavez, M.M. Th. 1994. English native speakers reading German: syntactic versus semantic problems and strategic behavior. *IRAL* xxxii: 321-333.
- Du Toit, P., Heese, M. & Orr, M. 1995. *Practical guide to reading, thinking and writing skills*. Johannesburg: Southern Book Publishers.
- Esterhuizen, M. 2001. Metakognisie, teks en leser. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Vista University.
- Esterhuizen, M. 2002. Betekeniskonstruksie as kreatiewe prosese: 'n tekstlinguistiese benadering. *Literator* 23(2): 51-65.
- Fourie, P.J. 1992. Diskoersontleding as 'n metode in die sosiale wetenskappe. *Communicatio* 18(1): 19-28.
- Geysers, H.C. 1998. 'n Prosesbenadering tot leesonderrig. *Klasgids* 33(3): 12-15.
- Gholamain, M. & Geva, E. 1999. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning* 49(2): 183-217.

- Goodman, K.S. 1988. The reading process. Pp. 11-21 in P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K.S. 1994. Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. Pp. 1093-1130 in R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goodman, Y.M. & Goodman, K.S. 1994. To err is human: learning about language processes by analyzing miscues. Pp. 104-123 in R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gumperz, J.J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendrix, T. & Hulshof, H. 1994. *Leesvaardigheid Nederlands: omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Hubbard, E.H. 1989. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. Unpublished D.Litt. et Phil.-thesis, University of South Africa.
- Hubbard, E.H. 1993. Some coherence correlates in expository writing. *S.A. Tydskrif vir Taalkunde Supplement* 15: 55-74.
- Hubbard, E.H. 1994. A process-oriented analysis of reference errors. *S.A. Tydskrif vir Taalkunde Supplement* 22: 55-74.
- Hulshof, H. 1987. Omgaan met studieteksten. *Levende Talen* 417-426: 243-244.
- Hyland, K. 1998. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30: 437-455.
- Kilpert, D. 2001a. Seeing the patterns: systemic functional grammar and method of development in texts. *SAALT Journal for Language Teaching* 35(1): 52-67.
- Kilpert, D. 2001b. Changing the patterns: systemic functional grammar and method of development in texts. *SAALT Journal for Language Teaching* 35(1): 68-86.
- Louw, J.P. 1984. Hoe lees en verstaan ons? *LVSA-kongresreferate*: 408-411.
- Marland, M. 1979. *Language across the curriculum*. London: Heinemann Educational Books.
- Meij, K. & Meij, M. 2000. Die sleutel tot suksesvolle lees. *Klasgids* 35(3): 3-5.
- Mei-yun, Y. 1993. Cohesion and the teaching of EFL reading. *English Teaching Forum* 31(1): 12-15.
- Mitchell, J. 1999. Guiding students to develop academic writing skills. *SAVTO Tydskrif vir Taalonderrig* 33(2): 117-127.
- Morokane, G.M. 1994. The effect of semantic mapping on ESL reading comprehension. Unpublished M.A.-dissertation, Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O.
- Murdoch, G.S. 1986. A more integrated approach to the teaching of reading. *English Teaching Forum* 24: 9-15.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pretorius, E.J. 1994. "What do 10-year-olds remember?" The role of causal connectivity in the comprehension of history and science texts. *S.A. Tydskrif vir Taalkunde Supplement* 20: 38-71.
- Rosenblatt, L.M. 1994. The transactional theory of reading and writing. Pp. 1057-1092 in R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. 1994. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. Pp. 996-1056 in R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Rude, R.T. & Oehlkers, W.J. 1984. *Helping students with reading problems*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Schiffrin, D. 1980. Metatalk: organisational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry* 50: 99-236.
- Van Dijk, T.A. 1997. The study of discourse. Pp. 1-34 in T.A. van Dijk (ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction*, vol.1. London: SAGE.
- Van Niekerk, A. 1996. *Die rol van gespreksmerkers in die interpretasie van gesproke Afrikaans in 'n meertalige verband*. Ongepubliseerde Ph.D-tesis, Universiteit van die Vrystaat.
- Ventola, E. 1995. What's in an (academic) text? Pp. 109-128 in B. Warvik, S.K. Tanskanen & R. Hiltunen (eds.), *Organization in discourse. Proceedings from the Turku Conference. Anglicana Turkuensia* 14. Finland, Turku: University of Turku.
- Wessels, E.M. 1993a. Lexical cohesion in student academic writing. *S.A. Tydskrif vir Taalkunde Supplement* 15: 75-90.
- Wessels, E.M. 1993b. Bonding and related measures of coherence in student academic writing. Unpublished M.A.-dissertation, University of South Africa.
- Wessels, E.M. 1994a. Keywords in student academic writing. *S.A. Tydskrif vir Taalkunde Supplement* 20: 114-146.
- Wessels, E.M. 1994b. Lexical cohesion and the teaching of academic skills. *S.A. Tydskrif vir Taalkunde Supplement* 22: 123-148.
- Westhoff, G. 1993. Onderwijs in leesstrategieën: theoretische achtergrond, praktisch nut. *Levende Talen* 480: 266-270.
- Westhoff, G. 1996. Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier. *Levende Talen* 510: 253-257.
- Winberg, C. 1999. Reading for a degree: some "outcomes" for academic reading. *South African Journal of Higher Education* 13(2): 166-179.
- Wybenga, D.M. 1988. *Diskoersanalise en stilistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Serva.
- Wybenga, D.M. (red.) 1989. *Taalkompas: elke student se gids*. Pretoria: Serva.

**Bylaes**

**TABEL 1: LEERSTRATEGIEË**

LEARNING STRATEGIES FOR LITERATURE AND COMPOSITION	
<b>Metacognitive Strategies</b>	Students plan, monitor, and evaluate their understanding of literature and development of writing skills.
<b>Advance organization</b>	Can the title and chapter headings help me get a general idea of what this story is about?
<b>Selective Attention</b>	What are the most important parts of the story to pay attention to?
<b>Organizational Planning</b>	What's my purpose for reading, listening, speaking or writing? How should I organize my story, book report, or presentation? How can I describe and present the characters?
<b>Self-monitoring</b>	Am I understanding this? Does it make sense? Am I achieving my purpose? How is this task going? Do I need to make any changes right now?
<b>Self-assessment</b>	Did I understand this story or poem? What was the main point I got from reading or listening? How do I feel about the story and characters? What revisions are necessary in my writing? Do I need more information? Should I re-read?
<b>Cognitive Strategies:</b>	Students interact with literature and composition experience, relating it to what they know and personalizing or organizing the material to understand and appreciate it.
<b>Elaborating Prior Knowledge</b>	What do I already know about this type of literature or writing? What experiences have I had that are related to this? How does this information relate to other things I know about literature or writing?
<b>Taking Notes</b>	What's the best way to write down what I need to remember? Outline? Chart? List? Diagram? Story map? Drawing?
<b>Grouping</b>	How can I classify the characters or events in this story? Can I organize this information graphically?
<b>Making Inferences</b>	What does this word or phrase probably mean? What clues can I use? What predictions can I make?
<b>Summarizing</b>	What's the most important information to remember about this story? Should my summary be oral, written, or mental?
<b>Using Imagery</b>	What can I learn from the illustrations, diagrams, and pictures in the text? Can I draw something to help me understand this story? Can I make a mental picture or visualize this event or place or character?
<b>Linguistic Transfer</b>	Are there any words, prefixes, or suffixes that I recognize because of their similarity to my native language?
<b>Social/Affective Strategies:</b>	Students interact with peers, teachers, and other adults to assist learning, or use attitudes or feelings to assist learning.
<b>Questioning for Clarification</b>	Who should I ask for additional explanation or correction or suggestions? How should I ask?
<b>Cooperating</b>	How can I work with friends or classmates to understand this or complete this task or improve what I have written or presented orally?
<b>Self-talk</b>	Yes, I can do this – I just need the right strategies!

Bron: Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. 1994. *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. p. 296.



**TABEL 2: LEERSTRATEGIEË**

<p><b>EXPLICIT (LITERAL)</b></p> <p>Main idea (stated) Factual questions Sequence (stated) Following directions Restating information Finding proof Recognizing details Locating information</p> <p><b>WORD MEANING (VOCABULARY)</b></p> <p>Denotation Connotation Multiple meanings Contextual meanings Compounds Synonyms Antonyms Homonyms Homographs Root words Prefixes Suffixes Word origin Idioms Slang Figures of speech Classification Metaphor Simile</p>	<p><b>IMPLICIT (REASONING)</b></p> <p>Inference Prediction Application Cause-effect Interpretation Evaluation Contrast Purpose setting Comparison Extrapolation Recognizing propaganda Main ideas (implied) Drawing conclusions Critical Reading Creative Reading</p> <p><b>APPRECIATIVE (AFFECTIVE)</b></p> <p>Mood Tone Characterization Beauty Humour Values (personal) Feelings Opinion</p>
---	---

Bron: Rude, R.T. & Oehlkers, W.J. 1984. *Helping students with reading problems*. p. 172.

**TABEL 3: KONJUNKSIEMERKERS**

Hoofkategorie	Subkategorieë	Voorbeelde
AANEENSKAKELEND (additive)	Analiserend Beoordelend Herbeoordend Oorsaak en gevolg Ordenend Rangskikkend Ruimtelik Toevoegend Verklarend Versterkend Vervattend Voortgang Voorwaardelik	<i>Naamlik</i> <i>Egter</i> <i>Eerder, met ander woorde</i> <i>En, gevolglik</i> <i>Ten laaste, ook</i> <i>Voorts, vervolgens, verder</i> <i>Tussenin</i> <i>Bygesê, addisioneel</i> <i>Eerder, soos gesê, ten minste</i> <i>Tog, ook, buitendien</i> <i>Anders gestel, dit wil sê</i> <i>En, plus</i> <i>Naamlik, te wete, op die voorwaarde dat</i>
TEENSTELLEND ("adversative")	Alternerend Kontrasterend Korrektief Ooreenstemmend Toegewend Vergelykend Vervangend Voorwaardelik Wyse	<i>Of, óf ... óf, hetsy, mits</i> <i>intendeel, egter, dus, maar</i> <i>in plaas van, in teenstelling met</i> <i>dieselfde, dienooreenkomstig</i> <i>al, ten spyte van</i> <i>as, soos, vergeleke met</i> <i>meer, alternatiewelik</i> <i>as, met dien verstande</i> <i>dus, asof</i>
REDEGEWEND ("causal")	Afleidend Doel Illustrerend Kontrasterend Oorsaaklik Opsommend Plek Resultierend Toegewend Verontagsamend Voorwaardelik	<i>Met ander woorde</i> <i>Sodat</i> <i>Byvoorbeeld, te wete</i> <i>Anders, andersins, afgesien hiervan</i> <i>Want, omdat</i> <i>Op die ou end</i> <i>Waar</i> <i>As gevolg van, gevolglik</i> <i>In elk geval, nogtans</i> <i>hoe dit ook al sy, wat ook al</i> <i>as, mits, tensy</i>
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.

*Ia Esterhuizen* is senior lektor in Afrikaanse Taalkunde. Tekslinguistiek is haar spesialis-gebied. Die verband tussen studente se akademiese taalvaardigheid en kennis van die tekslinguistiek in die onderrigproses, met spesiale fokus op leesvaardigheid, bied tans interessante navorsingsgeleenthede.

**Dr. Ia Esterhuizen**

Skool vir Tale  
Noordwes-Universiteit (Vaaltriehoekcampus)  
Posbus 1174  
Vanderbijlpark  
1900  
Tel. (016) 910-3470  
afnme@puknet.puk.ac.za