

**VERTAALDE STUDIEMATERIAAL AAN DIE UNIVERSITEIT VAN  
STELLENBOSCH: 'N KRITIESE ANALISE**



**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van  
Magister in die Wysbegeerte aan die Universiteit van Stellenbosch**

**Studieleier: Prof Ilse Feinauer**

**April 2005**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening: .....

Datum: .....

## **BEDANKINGS**

**OPSOMMING**

Hierdie studie ondersoek die gehalte van vertaalde studiemateriaal aan die Universiteit van Stellenbosch en die manier waarop professionele vertalers kan meewerk om die gehalte van die studiemateriaal te verbeter. Daar word spesifiek gekonsentreer op die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte en meer spesifiek op vertaalde tekste op WebCT.

Die nuwe Taalbeleid van die Universiteit van Stellenbosch noem dat taaldienste soos vertaling 'n belangrike rol moet speel in die daarstel van 'n multitalige leerkultuur. Die probleem is dat persone met min of geen vertaalopleiding, soos dosente, dit op hulle neem om studiemateriaal te vertaal. Die resultaat is studiemateriaal van 'n substandaardgehalte en benadeelde studente.

In hoofstuk 2 word daar ondersoek ingestel na die nuwe Taalbeleid en Taalplan van die Universiteit en spesifiek hoe die beleid die rol van vertaling sien. 'n Voorafgaande Taalbestekopname tot die twee dokumente word ook bespreek om vas te stel wat die omvang van vertaling aan die Universiteit is. Hoofstuk 3 ondersoek verskeie benaderings tot die vertaling van meer tegniese materiaal terwyl hoofstuk 4 die vertaalprodukte op WebCT analiseer. 'n Lukraak keuse van vyf voorbeeldtekste word geneem en word aan professionele redigeerders gegee om te analiseer en voorstelle ter verbetering te gee. Hoofstuk 5 plaas 'n linguistiese en funksionalistiese vertaling van dieselfde bronteks teenoor mekaar in 'n empiriese toets en ondersoek watter tipe vertaling studente verkies. Die

doel hiervan is om vas te stel of 'n funksionalistiese vertaling werklik beter as 'n linguistiese vertaling is.

Die resultaat van die studie bewys dat daar heelwat probleme met bestaande vertalings voorkom en dat professionele vertalers nie net die gehalte van die vertaalproduk verhoog nie, maar dat professionele vertalers deur studente verkies word. Die gevolgtrekking word gemaak dat die Universiteit van Stellenbosch die noodsaaklikheid van hierdie tipe vertalers moet besef en voorstaan.

## **ABSTRACT**

This study examines the quality of translated study material at the University of Stellenbosch and the way in which professional translators can improve the quality thereof. The focus was on the Arts Faculty and specifically translated material found on WebCT.

The new Language Policy of the University of Stellenbosch stresses that language services such as translation must play an important role in bringing about a multilingual culture for learning. The problem is that people with little or no training in translation, such as lecturers, take it on themselves to translate the study material. The result is substandard study material and students who are being adversely affected.

Chapter 2 discusses the newly implemented Language Policy and Language Plan of the University and the way in which both see the role of translation. It also discusses a Language Survey done at the University to ascertain the extent of translation. Chapter 3 examines different approaches to the translation of more technical documents whereas Chapter 4 analyses various translations on WebCT. A random choice of five translated texts is taken and given to professional editors to analyse and suggest ways in which to better the material. Chapter 5 compare a linguistic and functionalistic translation of the same source text to see which one students in a random test sample prefer. The aim is to see

whether functionalist translations really are better than linguistic translations done by an untrained translator.

The results of the study show that there are a lot of problems with existing translations and that professional translators do not only improve the quality of translated materials but are also preferred by students. The conclusion is that the University of Stellenbosch must realise the need for professional translators and should promote their use.



<b>HOOFSTUK 1: INLEIDING</b> .....	<b>1</b>
1.1 AGTERGROND .....	1
1.2 HIPOTESE .....	2
1.3 PROBLEEMSTELLINGS .....	3
1.4 METODOLOGIE .....	3
1.5 OORSIG VAN HOOFSTUKKE .....	4
1.6 IMPAK VAN STUDIE .....	6
<b>HOOFSTUK 2: 'N BESTUURSPLAN TEN OPSIGTE VAN TAAL</b> .....	<b>7</b>
2.1 INLEIDING .....	7
2.2 SUID-AFRIKAANSE BELEIDSDOKUMENTE TEN OPSIGTE VAN TAAL	8
2.2.1 Grondwet .....	9
2.2.2 Wes-Kaapse Provinsiale Talewet .....	10
2.2.3 Taalbeleid vir Hoër Onderwys .....	10
2.3 TAALBESTEKOPNAME BY DIE US .....	11
2.3.1 Bevindings van die Taalbestekopname .....	13
2.4 BESTUURSPLAN TEN OPSIGTE VAN TAAL .....	16
2.4.1 Taalbeleid van die US .....	18
2.4.1.1 Opsomming van die Taalbeleid van die US .....	19
2.4.2 Taalplan van die US .....	21
2.5 STRUIKELBLOKKE VIR DIE VOLLEDIGE FUNKSIONALISTIESE	
VERTALING VAN STUDIEMATERIAAL .....	26
2.6 SLOT .....	29

**HOOFSTUK 3: ONDERSKEIE BENADERINGS IN DIE PROSES VAN**

<b>VERTALING</b> -----	<b>31</b>
3.1 INLEIDING -----	31
3.2 WAT IS VERTALING? -----	32
3.3 DIE VERNAAMSTE VERTAALTEORIEË -----	33
3.3.1 Linguistiese benadering -----	33
3.3.2 Tekslinguistiese benadering-----	36
3.3.3 Funksionalistiese benadering -----	38
3.3.3.1 Skopos -----	39
3.3.3.2 Vertaalopdrag -----	41
3.3.3.3 Lojaliteit -----	43
3.4 DIE BEPLANNING VAN 'N VERTALING DEUR MIDDEL VAN DIE FUNKSIONALISTIESE BENADERING -----	45
3.5 PROBLEME VIR FUNKSIONALISTIESE VERTALERS-----	46
3.6 SLOT -----	48
<b>HOOFSTUK 4: KWALITATIEWE ANALISE VAN VERTAALDE</b>	
<b>STUDIEMATERIAAL</b> -----	<b>50</b>
4.1 INLEIDING -----	50
4.2 TEKSTE ONDER DIE LOEP -----	51
4.3 METODE VAN ANALISE -----	53
4.3.1 Redigeerders-----	53
4.3.2 Redigeeropdrag -----	54
4.4 ANALISE-----	55

4.4.1 Eksterne struktuur -----	56
4.4.1.1 Grafika-----	56
4.4.1.2 Uitleg-----	59
4.4.1.3 Lettertipe-----	61
4.4.2 Mikrostruktuur-----	63
4.4.2.1 Leksikon -----	64
4.4.2.2 Sinsvlak -----	67
4.4.2.3 Vertaalfoute -----	69
4.4.2.4 Spelfoute-----	71
4.4.3 Makrostruktuur-----	73
4.4.3.1 Die paragraaf -----	73
4.4.3.2 Samehang tussen afdelings -----	76
4.4.4 Styl van die teks-----	77
4.4.4.1 Duidelikheid -----	78
4.4.4.2 Bondigheid -----	80
4.4.4.3 Gepaste toon -----	81
4.4.4.3.1 Passivering van sinne-----	83
4.4.4.4 Aantreklikheid -----	84
4.5 SLOT -----	85
<b>HOOFSTUK 5: KWANTITATIEWE ANALISE: LINGUISTIES TEENoor</b>	
<b>FUNKSIONALISTIES -----</b>	<b>87</b>
5.1 INLEIDING -----	87
5.2 STUDIEMATERIAAL IN DIE TOETS-----	88

5.4	AGTERGROND VAN EMPIRIESE TOETSING	91
5.4.1	Proefgroep	91
5.4.2	Metodiek	91
5.4.3	Vraelys	92
5.4.4	Verwerking	93
5.5	RESULTATE	94
5.5.1	Vraag 1: Grafika	95
5.5.2	Vraag 2: Uiterlike struktuur	96
5.5.3	Vraag 3: Helderheid	97
5.5.4	Vraag 4: Sinslengte	98
5.5.5	Vraag 5: Samehang tussen paragrawe	100
5.5.6	Vraag 6: Duidelikheid	101
5.5.7	Vraag 7: Lengte van paragrawe	103
5.5.8	Vraag 8: Opskrifte	104
5.5.9	Vraag 9: Leser word betrek	106
5.5.10	Vraag 10: Passiefsinne	108
5.5.11	Vraag 11: Taalgebruik	109
5.5.12	Vraag 12: Styl	110
5.5.13	Vraag 13: Vertaling	111
5.6	MANN WHITNEY SE PARAMETRIESE U-TOETS	112
5.7	SLOT	113
	<b>HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKING</b>	<b>115</b>
6.1	INLEIDING	115

6.2 BEVINDINGS-----	117
6.2.1 'n Bestuursplan ten opsigte van taal -----	117
6.2.2 Onderskeie benaderings in die proses van vertaling-----	118
6.2.3 Kwalitatiewe analise van vertaalde studiemateriaal -----	119
6.2.4 Kwantitatiewe analise: Linguisties teenoor funksionalisties -----	120
6.3 NUWE VERWIKKELINGE EN VERDERE ONDERSOEK -----	121
6.4 BEWYS VAN HIPOTESE-----	123
6.5 SLOT -----	123
<b>BRONNELYS -----</b>	<b>125</b>
<b>ADDENDA -----</b>	<b>132</b>

## HOOFSTUK 1: INLEIDING

### 1.1 AGTERGROND

“Language has been and continues to be a barrier to access and success in higher education”. Hierdie woorde van president Mbeki in die inleiding van die nasionale taalbeleid vorm die grondslag van hierdie studie oor die gehalte van vertaling van studiemateriaal aan die Universiteit van Stellenbosch. In ’n figuurlike sin verwys hierdie woorde na die idees van sommige dat net een taal (dikwels ten koste van ’n ander) die alfa en omega in die Hoër Onderwys moet wees. Letterlik verwys die woorde na struikelblokke soos toegang tot ’n student se moedertaal, vakkundige vooruitgang in sommige tale en die toegang en gehalte van studiemateriaal wat aan studente gegee word. Die eerste twee struikelblokke word byna daaglik deur politieke leiers, onderwysdepartemente, statutêre liggame van universiteite en ook Jan Alleman hanteer, maar die kwessie van studiemateriaal word dikwels oor die hoof gesien.

In hierdie studie sal die hooffokus wees op die vertaling van die studiemateriaal as sodanig, die beskikbaarstelling daarvan in die taalkeuse van die betrokke studente, sowel as die gehalte daarvan. Die gehalte van studiemateriaal moet nie verwar word met die inhoud van en navorsing agter die materiaal nie. Daar gaan nie gekyk word na aspekte soos die gehalte van navorsing in vergelyking met ander universiteite nie en ook nie ondersoek ingestel word na die

volledigheid van vakkundige feite nie. Tekste vanaf die WebCT-platform<sup>1</sup> van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte gaan gebruik word om ondersoek in te stel na die vertaling van tekste in Afrikaans en Engels (met ander woorde die bron- en doeltekste gaan Afrikaans en Engels onderskeidelik wees) en probleme wat daarmee gepaardgaan. Probleme met betrekking tot die metode van vertaling, strukturele en stilistiese probleme in die vertaalproduk en ontvangs van die studiemateriaal deur die doelgroep, staan sentraal in hierdie studie.

## 1.2 HIPOTESE

Aangesien die Taalbeleid van die Universiteit van Stellenbosch voorsiening maak vir ander tale buiten die “verstek”-opsie van Afrikaans in voorgraadse jare, onderneem dosente of persone met min of geen vertaalopleiding dit gewoonlik om studiemateriaal te vertaal, meestal in Engels. Die gehalte van hierdie vertaalde studiemateriaal is dikwels van so 'n aard dat dit studente se leerproses strem. Die hipotese vir hierdie studie is dat die hulp van professionele vertalers onontbeerlik is wanneer studiemateriaal vertaal word. Professionele vertalers sal

---

<sup>1</sup> WebCT is 'n internet-webplatform (intranet op kampus) waarvandaan studente studiemateriaal en inligting vanaf departemente kan besigtig en aflaai. WebCT vorm deel van die Universiteit se e-Leer-inisiatief om studente die moontlikheid te bied om klein toetsies, video's en musiek wat deel uitmaak van die kursus, asook punte, maklik te kan aflaai. WebCT bied ook aan dosente en studente die opsie om direk met mekaar te kommunikeer deur middel van kletskamers en bulletinborde. Die moontlikhede van die WebCT-platform word nog nie ten volle deur alle dosente beseef nie en in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte gebruik dosente dit meestal as alternatief vir die biblioteek se reserwe-afdeling waar studiemateriaal geberg kan word.

nie net die gehalte van studiemateriaal verbeter nie, maar ook die werkklas van dosente verlig.

### **1.3 PROBLEEMSTELLINGS**

Die volgende navorsingvrae sal in die studie ondersoek word:

- Word die vertaling van studentenotas hoofsaaklik deur dosente of ander persone met min of geen vertaalopleiding gedoen?
- Wat is die gehalte van die vertalings?
- Hoe kan die gehalte van die vertalings verbeter word?
- Hoe word die vertalings deur die studente ontvang?
- Kan professionele vertalers enige hulp verleen by die vertaling van studiemateriaal?
- Watter faktore werk teen die gebruik van professionele vertalers in?
- Stroom die gebruik van professionele vertalers met die Taalbeleid van die Universiteit van Stellenbosch?

### **1.4 METODOLOGIE**

In hierdie empiriese studie gaan daar kwalitatief sowel as kwantitatief te werk gegaan word. Vertaalde studiemateriaal is aan vyf professionele redigeerders gegee om te analiseer. Hulle is gevra om hulle mening en voorstelle vir die



verbetering van die kwaliteit (gehalte) van die materiaal te gee. Een voorbeeldteks van die studiemateriaal is aan 123 eerstejaarstudente van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte voorgelê, aan die hand waarvan die studente met behulp van 'n vraelys twee vertalings van hierdie teks analiseer. Hoewel die studente nie 'n vergelyking tussen die twee vertalings getref het nie, kon daar met behulp van die vraelys vasgestel word watter tipe vertaling die studente verkies. Daar kon ook van hierdie data afgelei word watter benadering tot vertaling die beste werk wanneer studiemateriaal vertaal word.

## **1.5 OORSIG VAN HOOFSTUKKE**

In hoofstuk twee is daar ondersoek ingestel na die Universiteit se nuwe Taalbeleid en hoe hierdie Taalbeleid vertaling aanmoedig. Daar is gekyk na drie dokumente: die Taalbestekopname (sien afdeling 2.3), die Taalbeleid (sien afdeling 2.4.1) en die Taalplan (sien afdeling 2.4.2). Daar is ook ondersoek ingestel na hoe die Taalbeleid inpas by nasionale en provinsiale beleid. Die doel van hierdie ondersoek is om aan te toon dat die Universiteit professionele taaldienste, waaronder vertaling, as belangrik moet ag indien daar met die Taalbeleid sukses behaal wil word. Aangesien die Taalbeleid nog net by eerstejaarstudente ingefaseer is, is daar veral op voorgraadse studente gekonsentreer.

In hoofstuk drie word die teoretiese basis van die studie aangetref in die vorm van 'n literatuurstudie oor verskillende benaderings tot vertaling wat gevolg kan word in die vertaling van studiemateriaal, naamlik die linguistiese (sien afdeling 3.3.1), tekslinguistiese (sien afdeling 3.3.2) en funksionalistiese benaderings (sien afdeling 3.3.3).

In hoofstuk vier word 'n kwalitatiewe analise aangetref van bestaande vertalings wat op die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte se departementele WebCT-webwerwe gebruik word. Om verteenwoordigend van 'n wye spektrum van vertalings te wees, is vertalings van studiemateriaal uit verskeie departemente gebruik. Die vertalings is aan vyf professionele redigeerders van die Universiteit se nuwe Taaldiens gegee om 'n analise te doen van die materiaal se gehalte. Die analise vind op verskeie tekstuele en stilistiese vlakke plaas sodat die leser 'n geheelbeeld van die gehalte kan kry.

Die oorspronklike bronteks van een van die vertalings in hoofstuk vier is in hoofstuk vyf geneem en met behulp van die funksionalistiese metode van vertaling hervertaal. Die nuwe vertaling is saam met die oorspronklike vertaling aan 123 eerstejaarstudente uit die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte gegee. Elke student het een van die vertalings aan die hand van 'n vraelys getoets, sodat 'n statisties-beduidende voorkeur vir óf die oorspronklike vertaling óf die funksionalistiese vertaling vasgestel kon word.

Hoofstuk ses gee 'n opsomming van die studie om vas te stel of die gebruik van professionele vertalers werklik 'n verskil maak en of hulle werklik nodig is wanneer studiemateriaal vertaal word (sien afdeling 6.4). Daar sal in hierdie hoofstuk ook voorstelle vir verdere studie gemaak word (sien afdeling 6.3).

## **1.6 IMPAK VAN STUDIE**

Die Taalbeleid van die Universiteit en die hantering van taal wat daarmee gepaardgaan, noodsaak baie dosente of persone met min of geen vertaalopleiding om die vertaling van studiemateriaal te onderneem. Hierdie taak word nie altyd voldoende uitgevoer nie, en studente ly onder die gewig van onverstaanbare, inkoherente en taalkundig swak tekste. Die studie gaan die noodsaaklikheid van professionele, funksionalistiese vertalers verduidelik en voorstaan. Indien dit realiseer, behoort die gehalte van studiemateriaal te verbeter, dosente se werkslas behoort verlig te word en studente behoort 'n beter leerervaring te hê deur beter en toegankliker studiemateriaal.

## HOOFSTUK 2: 'N BESTUURSPLAN TEN OPSIGTE VAN TAAL

### 2.1 INLEIDING

Aan die Universiteit van Stellenbosch word Afrikaans as akademiese taal al meer as honderd jaar lank gebruik. In bykans alle vakgebiede is daar 'n selfstandige Afrikaanse vaktaal en Engelse studiemateriaal was tot onlangs toe nie nodig nie. Onderskeie omstandighede soos die aansienlike toename van nie-Afrikaanssprekende studente asook druk van buite het veroorsaak dat die Universiteit se akademiese taal ook vir Engels voorsiening moes maak, onder andere op dié wyse dat studiemateriaal toenemend in Engels vertaal moet word. Internasionale invloed groei ook steeds en dit noodsaak dat Engelse studiemateriaal toenemend in Afrikaans vertaal moet word. Die gevolg hiervan is dat die Universiteit 'n definitiewe standpunt moes inneem oor sy taalvoorkeure en taalplanne vir die nuwe millennium. Die Universiteit het al hoe meer druk van buite, waaronder die Departement van Hoër Onderwys, gekry om 'n geregleerde taalbeleid en taalplan voor te lê wat spesifiek inpas by die nasionale beleid. Hierdie druk het al hoe groter geword en het uiteindelik gekulmineer in die totstandkoming van 'n permanente Taaltaakspan om eerstens 'n **Taalbestekopname** (sien afdeling 2.3) te doen en daarna 'n **Taalbeleid** (sien afdeling 2.4.1) en **Taalplan** (sien afdeling 2.4.2) op te stel.

In hierdie hoofstuk gaan daar chronologies na bogenoemde drie dokumente gekyk word, tesame met verskillende Suid-Afrikaanse nasionale beleide ten opsigte van taal. Die klem van die ondersoek sal val op die wyse waarop die drie bespreekte dokumente studiemateriaal in die klaskamer aanspreek en die vertaling daarvan bevorder of aan bande lê.

## **2.2 SUID-AFRIKAANSE BELEIDSDOKUMENTE TEN OPSIGTE VAN TAAL**

Voordat daar aandag gegee kan word aan die beleid by die Universiteit van Stellenbosch, moet daar eers gekyk word na die standpunte van die nasionale en die provinsiale beleid ten opsigte van taal. Die drie dokumente waaruit aangehaal gaan word, is die Grondwet (sien afdeling 2.2.1), Wes-Kaapse Provinsiale Talewet (sien afdeling 2.2.2) en die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (sien afdeling 2.2.3).

Die vetgedrukte gedeeltes by elkeen van die onderstaande beleide is ter sake vir die ondersoek na die beleid by die Universiteit. Die standpunt van al drie hierdie dokumente is dat taal bevorder moet word, befondsing primêr moet staan, praktiese maatreëls (soos taaldienste) daargestel moet word en dat Afrikaans bevorder moet word as voorbeeld vir ander minder ontwikkelde tale.

### 2.2.1 Grondwet

Ingevolge artikel 6 van die Grondwet (Wet 108 van 1996) word daar onder meer bepaal:

6. Tale. (1) Die amptelike tale van die Republiek van Suid-Afrika is Sesotho sa Leboa, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, **Afrikaans, Engels**, isiNdebele, **isiXhosa** en isiZulu.

(2) Gesien die historiese inkorting van die gebruik en status van die inheemse tale van ons mense, **moet die staat praktiese en daadwerklike maatreëls tref om die status van die tale te verhoog en hul gebruik te bevorder ...**

(4) Die nasionale regering en provinsiale regerings moet deur wetgewende en ander maatreëls hul **gebruik van amptelike tale reël en monitor**. Sonder afbreuk aan die bepalings van subartikel (2) moet alle amptelike **tale gelykheid van aansien geniet en billik behandel word** (Grondwet, 1996).

Artikel 29 van die Grondwet bepaal soos volg oor taal en onderwys:

(2) Elkeen het die reg om in openbare onderwysinstellings onderwys te ontvang in die **amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwys doenlik is**. Ten einde doeltreffende toegang tot en verwesenliking van hierdie reg te verseker, **moet die staat alle redelike alternatiewe in die onderwys, met inbegrip**

**van die enkelmediuminstellings, oorweeg**, met inagneming van (a) billikheid; (b) doenlikheid; en die behoefte om die gevolge van wette en praktyke van die verlede wat op grond van ras gediskrimineer het, reg te stel (Grondwet, 1996).

### 2.2.2 Wes-Kaapse Provinsiale Talewet

Die Wes-Kaapse Provinsiale Talewet het ten doel:

(o)m voorsiening te maak vir die instelling van 'n Wes-Kaapse Taalraad; om die gebruik van **die drie amptelike tale Afrikaans, Engels en isiXhosa deur die provinsiale regering van die Wes-Kaap te reël en te monitor; om die gelyke status van hierdie tale in toenemende mate te verwesenlik**; om die status en gebruik van dié inheemse tale van die mense van Wes-Kaap waarvan die status en gebruik histories ingekort is, te verhoog en te bevorder; en om voorsiening te maak vir sake wat daarmee in verband staan (Wes-Kaapse Provinsiale Talewet, Nr 13 van 1998).

### 2.2.3 Taalbeleid vir Hoër Onderwys

In die opsomming van die Taalbeleid vir Hoër Onderwys word die beleid soos volg opgesom:

*The above framework is designed to promote multilingualism and to enhance equity and access in higher education through:*

- *The development, in the medium to long-term, of **South African languages as mediums of instruction in higher education, alongside English and Afrikaans;***
- *The development of strategies for **promoting student proficiency in designated language(s) of tuition;***
- *The retention and strengthening of **Afrikaans as a language of scholarship and science;***
- *The promotion of the study of South African languages and literature through **planning and funding incentives;***
- *The promotion of the study of foreign languages: and*
- *The encouragement of multilingualism in institutional policies and practices (Department of Education, 2002:16).*

### **2.3 TAALBESTEKOPNAME BY DIE US**

Op 30 Januarie 2002 kondig die nuutaangestelde rektor en visekanselier prof Chris Brink in sy openingsrede aan dat daar 'n taalbestekopname gedoen gaan word om bestuursinligting in te win vir die ontwerp van 'n bestuursplan ten opsigte van taal (Louw, 2002:2-3). Hy noem dat kwessies soos 'n veranderende omgewing in Hoër Onderwys en die uitbouing van diversiteit aan die Universiteit van Stellenbosch aanleiding gegee het tot die taalbestekopname.



Op 20 Februarie 2002 rig Brink 'n brief aan die Viserektor Onderrig van die Universiteit, prof Russel Botman, en versoek dat daar 'n taakspan saamgestel word wat 'n Taalbestekopname aan die Universiteit moet doen. Sy opdrag aan die taakgroep was soos volg:

Ek het ten opsigte van hierdie saak (die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium) aangekondig dat ons 'n omvattende bestekopname sal loods om te bepaal wat die praktiese uitvloeisels is van die Universiteit se bestaande taalbeleid om as agtergrond tot verdere debat en besinning hieroor te dien ... Daarby sou ek ook die siening van die Taakspan ten opsigte van die moontlikheid van 'n Taalvaardigheidsentrum wat ook meertaligheid aan die Universiteit sal bevorder, waardeur (Taaltaakspan, 2002:1).

Die bestekopname met die titel *Bestekopname ten opsigte van die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium* is saamgeroep deur prof Ludolph Botha en 'n taakspan van 10 lede is in die lewe geroep. Die opdrag van die taakgroep om die stand van sake ten opsigte van die gebruik van Afrikaans aan die Universiteit te ondersoek is uitgebrei om ook Engels en Xhosa in te sluit, en daar is gekyk na bestaande taalpraktyke betreffende die praktiese onderrigsituasie, studiemateriaal asook universiteitsadministrasie. Die kwantitatiewe opname het veral ondersoek ingestel na bestaande taalpraktyke, meertaligheid, strewe na diversiteit in die Universiteit, die uitbou van Afrikaans as onderrig- en

wetenskapstaal en die totstandkoming van 'n Taalvaardigheidsentrum (Botha, 2002:1-3).

Die aanvanklike afleweringdatum van 30 April 2002 is, as gevolg van die omvang, aangepas na die einde van Junie 2002. In die eerste fase van die opname is daar 'n oorsigtelike opname gedoen onder departemente en afdelings deurdat die departementele voorsitter of afdelingshoof in breë trekke taalpraktyk in hulle departement of afdeling geskets het. Die tweede en meer omvangryke fase het houdings en persepsies rakende die taalpraktyk aan die Universiteit getoets. Die doel van hierdie tweede fase was om vas te stel wat:

- a) die werklike dag-tot-dag-gebruik van Afrikaans en Engels as onderrig-, navorsing- en administrasietaal op die kampus is.
- b) die werklike dag-tot-dag-gebruik van Afrikaans, Engels en Xhosa op die kampus (tussen personeel en met studente), asook na buite met die breë gemeenskap is (Botha, 2002: 3).

### **2.3.1 Bevindings van die Taalbestekopname**

Voordat daar ondersoek ingestel kan word na die bevindings van die Taalbestekopname moet die verskillende kategorieë wat in die bestekopname gebruik is eers duidelik gemaak word:

**Afrikaans:** Slegs Afrikaans word gebruik in die onderrigssessies/studiemateriaal.

**Engels:** Slegs Engels word gebruik in die onderrigssessies/studiemateriaal

**Afr/Eng:** Beide Afrikaans en Engels word in een sessie/een stel studiemateriaal gebruik. Dit staan ook bekend as dubbelmedium.

**Afr&Eng:** Afrikaans en Engels word in verskillende sessies/verskillende stelle studiemateriaal gebruik. Dit staan ook bekend as parallelmedium.

As die bestekopname gedoen onder voorsitters van die Universiteit bestudeer word, is die resultate vir die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte soos volg:

Fakulteit	VG/NG	Lesings				Studiemateriaal			
		Afrikaans	Engels	Afr/Eng	Afr&Eng	Afrikaans	Engels	Afr/Eng	Afr&Eng
Lettere & Wysbegeerte	VG	127 36,60%	43 12,39%	135 38,90%	42 12,10%	83 26,18%	63 19,87%	124 39,12%	47 14,83%
	NG	3 3,16%	63 66,32%	15 15,79%	14 14,74%	3 4%	50 66,67%	17 22,67%	5 6,67%

(Taaltaakspan, 2002)

Die feit dat die dubbelmediumopsie die hoogste is op voorgraadse vlak by beide die lesingsituasie en veral vir studiemateriaal, gee 'n aanduiding van hoe baie vertaling daar in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte gedoen word. As daar gekyk word na die hele Universiteit word 73% van studiemateriaal volgens die Afr/Eng opsie en 26,59% volgens die Afr&Eng opsie aan studente gegee. Dit moet wel genoem word dat die 73% nie altyd volledige stelle studiemateriaal in beide tale insluit nie. In afdeling 2.5 word daar verder bespreek waarom die

verskaffing van volledige stelle studiemateriaal in beide Afrikaans en Engels (en nog ander tale soos Xhosa) 'n groot struikelblok is.

Alhoewel Stellenbosch 'n Afrikaanse universiteit bly en 66,1% van die studente Afrikaans as huistaal het, moet daar voorsiening gemaak word vir die ander 33,9% vir wie Engels of Xhosa 'n moedertaal is (Bakker, 2002a). Gepaardgaande hiermee word minder as die helfte (42,6%) van die lesings en studiemateriaal eksklusief in Afrikaans aangebied. Dit laat 'n groot ruimte vir materiaal wat vertaal moet word.

In die opname is daar ook gekyk na selfevaluering van dosente se skryfvaardighede in Afrikaans en Engels. By die skryfvaardighede het dosente gereageer dat hulle 92% in Afrikaans vaardig is en 93% in Engels. As daar egter gekyk word na die subgroepe het 32% van dosente wat nie Afrikaans as huistaal het nie, erken dat hulle wel studiemateriaal in Engels kan opstel, maar dit nie met gemak ook in Afrikaans kan doen nie (Taaltaakspan, 2002:12-17). Wat daardie subgroepe dosente dan dikwels doen, is om bestaande studiemateriaal opgestel in Engels in Afrikaans te vertaal.

Wat die selfevaluering van studente se leesvaardighede van Afrikaanse en Engelse studiemateriaal betref, is die resultate soos volg:

**Leesvaardigheid goed genoeg**

Engels: 77%

Afrikaans: 83,55%

**Leesvaardigheid nie goed genoeg nie**

Engels: 20,3%

Afrikaans: 14,7%

(Taaltaakspan, 2002:17)

Die rede vir hierdie relatief hoë syfer van leesvaardighede wat nie goed genoeg is nie word nie genoem nie, maar kan net nadelig beïnvloed word deur studiemateriaal wat nie funksionalisties, lesersvriendelik en akkuraat vertaal word nie. Van die buitelandse studente het 47,8% aangedui dat hulle probleme het met 100% Afrikaans in die klassituasie (wat dan studiemateriaal insluit). Dit beteken dat hulle afhanklik is van Engelse studiemateriaal en vertalings van Afrikaanse studiemateriaal wat deur dosente opgestel is. By die vraag of veeltaligheid en die ontwikkeling van Afrikaans bereik word indien studiemateriaal in Afrikaans op WebCT geplaas word, selfs al is die lesings volledig in Engels, het 48,4% van die dosente en 62,2% van die studente saamgestem. Hierdie hoë syfers dui verder op die noodsaak dat studiemateriaal funksionalisties (vanuit Engels) vertaal moet word vir gebruik op WebCT.

## **2.4 BESTUURSPLAN TEN OPSIGTE VAN TAAL**

Soos reeds genoem het Brink, rektor van die Universiteit van Stellenbosch, met sy aanstelling nie gras onder sy voete laat groei nie en reeds in sy eerste openingsrede daaraan geraak dat die Universiteit van Stellenbosch met 'n nuwe

bestuursplan, wat taal betref, vorendag moet kom. Die uitvloeisels van die Taalbestekopname het as basis gedien vir die skep van die nuwe bestuursplan onder leiding van prof Leon de Stadler en 'n komitee van verteenwoordigende lede. Hierdie bestuursplan, wat die nuwe Taalbeleid en Taalplan moes insluit, moes teen die einde van 2002 voltooi wees ten einde aan die begin van 2003 onder eerstejaarstudente geïmplementeer te word.

Sowel die nuwe Taalbeleid as Taalplan moes die bestaande Taalbeleid van die Universiteit in ag neem, asook inskakel by die Nasionale Taalbeleidsraamwerk vir Hoër Onderwys, uitgereik in 2002 deur die destydse Minister van Onderwys, Kader Asmal. Die nuwe Taalbeleid moes voorts ook in gedagte hou die toe ontluikende Raamwerk vir Diversiteitsonwikkeling wat onder leiding van dr Christa van Louw in konsepfase was (De Stadler, 2003:8).

Die opdrag van die Taalbeleid en Taalplan moes onder meer:

- meertaligheid – veral die tale van die omgewing, naamlik Afrikaans, Engels en isiXhosa – bevorder;
- duidelik wees;
- aandag skenk aan bekostigbaarheid en koste-effektiwiteit;
- volhoubaar wees;
- aansluit by die Nasionale Plan vir Hoër Onderwys, veral na die mate waarin dit transformasie dien; en

- voorsiening maak vir gedragskodes vir personeel en studente

(Bakker, 2002b)

#### **2.4.1 Taalbeleid van die US**

Die kern van die Taalbeleid is dat dit verbind is tot die volgehoue ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal. In dié verband sê De Stadler (2003:6) dat die Universiteit gerig is op die “produksie van kennis deur navorsing, leer en onderrig”. Hoewel die Universiteit se primêre doel dus nie is om as ’n taalbevorderingsinstansie vir Afrikaans te dien nie, word die rol van Afrikaans as ’n belangrike akademiese taal wel erken. In dié verband korrespondeer dit met die Taalbeleid vir Hoër Onderwys deurdat ’n informele komitee onder leiding van prof Jakes Gerwel aangestel is om ondersoek in te stel na “ways in which Afrikaans can be assured of continued long term maintenance, growth and development as a language of science and scholarship in the higher education system ...” (Department of Education, 2002). Hieruit blyk dit dus dat Afrikaans ideaalgesproke as akademiese taal binne ’n meertalige konteks moet ontwikkel.

Daar kan nou wel gevra word hoe een taal bevorder kan word in ’n gees van meertaligheid en, belangriker nog, ’n diverse samelewing. Hoewel die kern van die US se beleid die ontwikkeling van Afrikaans is, gee die beleid ook erkenning aan die internasionaliteit van navorsing en kennis. Verder erken die beleid die meertalige sosiokulturele verband binne Suid-Afrika en dan spesifiek in die Wes-

Kaap waar die Universiteit geleë is. Ander tale, en dan veral Engels, word gebruik in die oordrag van kennis en die beleid fokus, in die konteks van diversiteit, buiten Afrikaans en Engels ook op isiXhosa (Taaltaakgroep, 2002a). Ook hier is daar punte van ooreenstemming met die Taalbeleid vir Hoër Onderwys. In laasgenoemde word daar erkenning gegee aan die rol van Afrikaans en Engels as dominante tale in die hoëronderwysgemeenskap en geglo dat "in the light of practical and other considerations it will be necessary to work within the confines of the *status quo* until such time as other South African languages have been developed to a level where they may be used in all higher education functions" (Department of Education, 2002). Sogenaamde inheemse tale word in die Taalbeleid vir Hoër Onderwys en die Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch (waar isiXhosa erken word in die konteks van die Wes-Kaap) gesien as ontluikende akademiese tale en wat in sodanige ontwikkelingsfase is dat hulle ook later in hoër onderwys gebruik kan word.

#### 2.4.1.1 Opsomming van die Taalbeleid van die US

Die Taalbeleid van die Universiteit bevat die volgende 10 beginselstandpunte:

1. Die Universiteit is 'n sentrum van uitnemendheid wat gerig is op die produksie van kennis deur navorsing, leer en onderrig.
2. Die Universiteit erken en respekteer die kernwaardes wat in die Suid-Afrikaanse Grondwet vervat word.



3. Die Universiteit hou rekening met strategiese nasionale beleid en beleidvormingsprosesse.
4. Die Taalbeleid neem die waardes en uitgangspunte wat in die Strategiese Raamwerk van die Universiteit beskryf word in ag.
5. Die Universiteit erken die besondere status van Afrikaans as 'n akademiese taal en aanvaar die verantwoordelikheid om Afrikaans as akademiese taal te bevorder.
6. Die Universiteit erken die status van Engels as belangrike plaaslike, maar ook as erkende internasionale akademiese taal.
7. Die Taalbeleid erken die status van isiXhosa as belangrike plaaslike, maar ook as ontluikende akademiese taal en wil, binne die perke van wat doenlik is, aktief meewerk aan die ontwikkeling daarvan.
8. Die Taalbeleid neem die diversiteitsdoelwitte van die Universiteit in ag.
9. Die Taalbeleid posisioneer die Universiteit om 'n besondere bydrae te lewer ter bevordering van meertaligheid as 'n bate.
10. Die Universiteit aanvaar die beginsel dat die sukses van die Taalbeleid direk afhanklik sal wees van die daarstelling van gepaste en voldoende taaldienste.

(Taaltaakgroep, 2002a:2)

Die beleid fokus op die gebruik van drie tale op verskillende maniere. Afrikaans is voorgraads by verstek die taal van onderrig en leer, terwyl Engels in 'n groter mate op nagraadse vlak gebruik word. isiXhosa word bevorder as ontluikende akademiese taal en geleentheid word aan studente en dosente gebied om isiXhosa as taal te verwerf. Studente se akademiese geletterdheid word in al drie tale, maar veral in Afrikaans en Engels stelselmatig ontwikkel (Taaltaakgroep, 2002a:3).

#### **2.4.2 Taalplan van die US**

Die Taalbeleid word vergesel van 'n uitvoerige Taalplan wat in die Jaarboek uiteengesit word en word beskou as die "operasionalisering" van die Taalbeleid (Taaltaakgroep, 2002b:1). Die Taalplan fokus op twee areas van implementering: op leer- en onderrigsituasies sowel as in die ondersteuningdienste en bestuur. Vir die doel van hierdie studie gaan daar net gefokus word op die leer- en onderrigsituasies.

Binne die onderrigsituasie is daar verskillende taalopsies wat uitgeoefen kan word na gelang van die taalvermoë van die dosent of die samestelling van die program. Vier verskillende taalopsies word hiërargies georden met die A-taalspesifikasie die opsie wat by verstek op voorgraadse vlak gebruik word. In 'n opsomming van die Taalbeleid en Taalplan word die volgende tabel, soos

opgestel deur die Taaltaakgroep, gegee om die opsies te verduidelik. Die tabel is onveranderd oorgeneem.

<i>Taalspesifikasie</i>	<i>Rasionaal</i>	<i>Kenmerke</i>
A-spesifikasie*:	Geld as verstek vir alle voorgraadse modules. Dit beteken dat geen motivering aangebied hoef te word vir die uitoefening van hierdie opsie nie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderrig is hoofsaaklik in Afrikaans</li> <li>• Studiemateriaal (handboeke, notas, transparante, elektroniese leer- en onderrigmateriaal) kan in Afrikaans en/of Engels wees,</li> <li>• Studieraamwerk is in Afrikaans <u>en</u> Engels.</li> </ul>
T-spesifikasie* (tweetalige klasse):	<p>Word gebruik vir klasse waar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studente se taalvaardighede meer gebruik van Engels noodsaak</li> <li>• 'n program aangebied word wat uniek is tot die Universiteit</li> <li>• meertaligheid belangrik is in die konteks van 'n spesifieke beroep</li> <li>• die dosent nog nie Afrikaans voldoende beheer nie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderrig is vir ten minste 50% van die tyd in Afrikaans.</li> <li>• Handboeke en leeswerk is in Afrikaans en/ of Engels.</li> <li>• Studienotas, transparante en elektroniese leer- en onderrigmateriaal volledig in Afrikaans en Engels of afwisselend in</li> </ul>

		Afrikaans en Engels.
E-spesifikasie (hoofsaaklik Engels as onderrigmedium)	<p>Word by hoë uitsondering gebruik vir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unieke programme in Suid-Afrika</li> <li>• programme waar studente nie voldoende akademiese taalvaardighede het nie (buitelandse of Engelsprekende studente)</li> <li>• modules waar die dosent nie Afrikaans magtig is nie</li> <li>• streeksamewerking en waar strategiese doelwitte Engels noodsaak.</li> <li>• programme in fakulteite waar spesiale ooreenkomste met kliënte aangegaan is (bv. Krygskunde)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderrig is primêr in Engels.</li> <li>• Handboeke en leeswerk is in Afrikaans en/ of Engels.</li> <li>• Notas is in Engels met kernnotas in Afrikaans</li> <li>• Transparante, elektroniese leer- en onderrigmateriaal is in Engels</li> </ul>
A&E-spesifikasie (afsonderlike 'strome' in Afrikaans en Engels):	<p>Word by hoogste uitsondering gebruik wanneer akademies en finansiële verantwoordbaar en haalbaar vir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modules met 'n groot getal studente</li> <li>• streeksamewerking en strategiese doelwitte</li> </ul>	Die kenmerke van die A- en E-opsies geld onderskeidelik hier.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• programme wat met satellietegnologie of afstandonderrig aangebied word.</li> </ul>	
--	---	--

\* Vir beide hierdie opsies is akademiese taalvaardigheid in Afrikaans en Engels noodsaaklik vir suksesvolle studie.

(Taaltaakgroep, 2002c:1-2)

By elkeen van hierdie vier opsies word daar aan drie algemene riglyne gehoor gegee. Die eerste is dat taalonderrig in die doeltaal plaasvind, byvoorbeeld onderrig van Mandaryns word in Mandaryns gedoen. Die tweede is dat die opstel van vraestelle in Afrikaans en Engels gedoen word, en studente mag in óf die een óf die ander antwoord. Die laaste riglyn is dat, tensy taalverwerwing of taalstudie die doel van die program is, studente in Afrikaans of Engels vrae kan vra.

By die A-taalspesifikasie word die gebruik van studiemateriaal in albei tale oordeelkundig gedoen om studente te help met die bemeestering van die vaktaal waarin hulle 'n laer taalvaardigheid het. Hoewel vertaling in die A-taalspesifikasie minder is as by die ander, is daar steeds 'n hoë mate van vertaling wat plaasvind. Afgesien van toets- en eksamenvraestelle wat in beide tale beskikbaar moet wees, kan dosente moduleraamwerke en studiegidse ook in beide tale beskikbaar stel. Die voorsiening van veral studiegidse in beide tale

wissel van dosent tot dosent aangesien hulle dikwels onder die indruk verkeer dat hulle die vertaling self moet voorsien (sien afdeling 2.5).

Die T-taalspesifikasie is die keuse waar die meeste opsies aan dosente en studente beskikbaar is. Onderrig is minstens 50% in Afrikaans en studiemateriaal kan na goeddunke van die dosent in beide Afrikaans en Engels of afwisselend in Afrikaans en Engels gegee word. Hierdie opsie word veral in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte op eerstejaarsvlak gevolg om studente met 'n lae taalvaardigheid in Afrikaans bloot te stel aan Afrikaans sodat hulle in hulle tweede- en derdestudiejaar die A-taalspesifikasie kan bemeester. As gevolg van studiemateriaal wat in beide tale (indien dosente nie besluit om afwisselend in Afrikaans of Engels te werk nie) beskikbaar moet wees, moet baie vertaling plaasvind. Daar is 'n groot behoefte aan vertaaldienste, waarskynlik omdat dosente nie bereid is, of taalvaardig genoeg is, of net nie genoeg tyd het om studiemateriaal volledig in beide tale op te stel nie.

Die ander twee taalspesifikasies, naamlik die E-spesifikasie en die A&E-spesifikasie, word net by hoë uitsondering gebruik waar kursusse uniek in Suid-Afrika is, of by modules waar afsonderlike strome akademies haalbaar en veral bekostigbaar is. Die E-taalspesifikasie word normaalweg meer op nagraadse vlak gevolg en vereis ook vertaling deurdat byvoorbeeld die kernnotas van die kursus ook in Afrikaans beskikbaar moet wees.

Afgesien van 'n uitleg van die taalspesifikasies gee die Taalplan ook in afdelings ses en ag uiting aan een van die kernbeginsels van die Taalbeleid naamlik taaldienste (sien afdeling 2.4.1.1). Hierdie beginsel gee toe dat die voldoende bestaan en suksesvolle implementering van die beleid en plan net kan geskied met behulp van voldoende taaldienste. In afdeling ses van die Taalplan word hierdie taaldienste genoem as vertaal-, redigeer- en tolkdienste en dat die Universiteit die verantwoordelikheid aanvaar om hierdie dienste en die tersaaklike rolspelers te vestig. In afdeling ag word die rolspelers genoem, in die vorm van die Taalsentrum, wat verantwoordelikheid aanvaar vir die "verskaffing en/of koördinering van die tersaaklike taalondersteuning" (Taaltaakgroep, 2002b:13).

## **2.5 STRUIKELBLOKKE VIR DIE VOLLEDIGE FUNKSIONALISTIESE VERTALING VAN STUDIEMATERIAAL**

Indien daar soveel vertaling gedoen word (soos blyk uit die Taalbestekopname) en gedoen moet word (soos blyk uit die Taalbeleid en -plan) kan die vraag tereg gevra word waarom daar steeds soveel probleme met die gehalte van vertaling is en waarom volledige stelle studiemateriaal in beide tale nie geredelik beskikbaar is nie. In die Taalbestekopname (Taaltaakspan, 2002:18) en Bakker (2002a) se verslag oor die opname word daar gesê dat die beskikbaarstelling van studiemateriaal in beide tale nie sal kan gebeur sonder die indiensneming van ekstra personeel nie. Dosente het eenvoudig nie die tyd om studiemateriaal in

beide tale op te stel of bestaande studiemateriaal te vertaal nie. In 'n onderhoud met De Stadler (2004) sê hy dat die oplossing lê in die Taalbeleid (Taaltaakgroep, 2002a:2) en Taalplan (2002b:10,13) se voorsiening vir taaldienste soos vertaling en redigering van studiemateriaal.

Mnr Alaistair Henderson (2004), lid van die taaltaakgroep en prof Hennie Kotzé (2004), dekaan van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte meen dat die probleem in die hoë koste van die vertaal- en redigeerwerk lê. Die Universiteit werk volgens die VSB-model<sup>2</sup> waarvolgens finansies gedentraliseer word na fakulteite en departemente se eie begrotings. Met die aankondiging dat daar voorsiening gemaak moet word vir taaldienste moes fakulteite inderhaas van hulle begrotings afknyp vir die betaling van hierdie dienste. Kotzé deel die frustrasie van so baie deur te sê dat indien die Taalbeleid en -plan die gebruik van taaldienste voorskryf, die Universiteit voor die tyd daarvoor moet begroot en nie die las op gedentraliseerde departemente afskuif nie (2004). Die Taalsentrum bied wel hierdie dienste teen 'n mededingende tarief, maar kan steeds 'n groot hap uit departemente se begroting neem indien daar vertaling vir elke module gedoen moet word. Volgens hom moet die Universiteit "sy begroting agter die beleid sit" om die beleid te laat slaag.

---

<sup>2</sup> Die Verantwoordelike Sentrum Bestuur-model. Elke departement of afdeling is verantwoordelik vir 'n eie begroting.



Ten spyte van die finansiële knou wat taaldienstekoste meebring, het die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte dit tog reggekry om fondse beskikbaar te stel. Die vraag ontstaan nou waarom daar vir die hele 2003 net 15 aansoeke vir taaldienste uit die meer as 420 voorgraadse modules in die fakulteit en grootste deel van 2004 was (Kotzé, 2004). Hoewel die beleid nog net by eerstejaarstudente ingefaseer is, is hierdie taaldienste aan almal beskikbaar. Die antwoord vir hierdie lae syfer kan op twee vlakke lê. Die eerste is dat dosente nie bewus is van hierdie dienste nie, en dus nie daarvoor aansoek doen nie, en die tweede dat dosente dink studiemateriaal wat hulle self vertaal het, goed genoeg is en selfs nie redigering nodig het nie.

Die eerste probleem is ondenkbaar, die Universiteit skryf in die Taalbeleid en -plan hierdie dienste voor en dit is die Universiteit (deur bemarking) of dekane en voorsitters (op vergaderings) se plig om hierdie dienste bekend te stel. Die tweede probleem is ietwat meer kompleks. In 'n onderhoud met prof Anton van Niekerk (2004) as voorsitter van die Taalkomitee en self 'n dosent in Filosofie sê hy dat dosente nie altyd die vertalings van leke op hulle betrokke vakgebiede vertrou nie. Volgens hom kan professionele vertalers maklik 'n begrip verkeerd vertaal indien hulle nie kennis van die vakgebied het nie. Alhoewel hy sê dat die indiensneming van 'n professionele vertaler in elke departement nie bekostigbaar is nie, gee hy toe dat die oplossing dalk lê in 'n professionele vertaler vir elke area (soos Tale of Menswetenskappe), wat op grond van sy/haar kennis as (funksionalistiese) vertaler asook vakkundige kennis, kan vertaal.

Indien die daarstelling van 'n professionele vertaler per departement nie moontlik is as gevolg van die hoë koste nie, moet daar gevra word waarom die Regering of Universiteit nie vertalers subsidieer nie. Daar word in die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002:10) gesê dat die sukses van die bevordering van meertaligheid en onderrig van hoogstaande gehalte sal afhang van 'n "injection, over a period of time, of substantial financial resources" en in die Taalbeleid (Taaltaakgroep, 2002a:10) dat die suksesvolle implementering van die beleid afhanklik sal wees van uitgebreide taaldienste. Hoogstaande onderrig sluit sekerlik studiemateriaal ook in en 'n aanname dat die finansiële hulpbronne, soos voorgeskryf in die Taalbeleid vir Hoër Onderwys, ook van toepassing moet wees op taaldienste soos vertaling en redigering, is dus nie te vergesog nie.

## **2.6 SLOT**

In hierdie hoofstuk is daar ondersoek ingestel na die Taalbestekopname wat deur die Universiteit van Stellenbosch gedoen is en hoe dit die weg gebaan het vir die daarstel van 'n nuwe Taalbeleid. Daar is ondersoek ingestel na die beginsels van die Taalbeleid en hoe die beleid aansluit by nasionale beleid. Daar is verder gekyk na die Taalplan en hoe dit implementering van die beleid uiteensit. Die verskillende taalspesifikasies is ondersoek met die betrokke voor- en nadele.

Daar is ten slotte aandag gegee aan die struikelblokke in die weg van die beskikbaarstelling van studiemateriaal in beide Afrikaans en Engels. Struikelblokke soos hoë koste, te min personeel, onvoldoende vakkundige kennis en swak bemaking van dienste is bespreek aan die hand van moontlike oplossings.

Indien die taaldienste, soos genoem in verskeie dokumente, gebruik word, moet daar vervolgens veral gekyk word na watter tipe vertaalmetode die beste opsie is wanneer studiemateriaal vertaal word. Hoofstuk 3 kyk na die vernaamste benaderings in die vertaalteorie ten opsigte van meer tegniese vertaling en stel voor dat funksionalistiese vertaling die oplossing is vir studiemateriaal.

## HOOFSTUK 3: ONDERSKEIE BENADERINGS IN DIE PROSES VAN VERTALING

### 3.1 INLEIDING

Die bespreking van die bestuursplan ten opsigte van taal in hoofstuk 2 het nie net bevind dat daar heelwat vertaling by die Universiteit van Stellenbosch moet plaasvind nie<sup>3</sup>, maar dat die nuwe beleid dit ook voorskryf. Gedagtig hieraan kan daar nou gevra word of enige tipe vertaling geskik is wanneer studiemateriaal vertaal word.

In hierdie hoofstuk word die teoretiese basis vir die studie gelê die onderskeie benaderings in die proses van vertaling te bestudeer. Die rede hiervoor is dat persone sonder enige vertaalopleiding gewoonlik geneig is om linguisties te vertaal, terwyl die funksionalistiese metode van vertaling meer geslaagd sou wees as dit kom by die vertaling van studiemateriaal. Om 'n oordeel oor die onderskeie vertaalprosesse te kan fel, moet daar eers ondersoek ingestel word na die kenmerke van 'n linguistiese en funksionalistiese vertaling eers uitgelig word.

---

<sup>3</sup> Vergelyk die lae syfers in afdeling 2.5 van die professionele vertalings wat die Taaldiens doen met die hoë syfers van vertaling wat by die Universiteit in die afdeling 2.3 en 2.4 gedoen moet word. Die meeste vertalings word dus deur onopgeleide persone gedoen.

Die vertaalteorie het in die afgelope 40 jaar groot veranderinge ondergaan en in hierdie hoofstuk sal die vernaamste benaderings tot die vertaalproses bespreek word. Die bespreking van die linguistiese, tekslinguistiese en funksionalistiese benaderings sal voorafgegaan word deur 'n basiese definisie van wat vertaling is en die belangrikste terme wat in die onderskeie benaderings sal klink. Daar sal gekyk word na die belangrikste rolspelers in elk van die benaderings en die invloed wat sommige van hulle denke op vertaling in die geheel gehad het en nog steeds het.

Die betekenis van die term 'ekwivalensie' sal in elke benadering bespreek word tesame met tekortkominge van die drie benaderings. Die hooffokus van die hoofstuk sal op die funksionalistiese benadering wees aangesien hierdie benadering voorgestaan word vir die vertaling van studiemateriaal en gebruik gaan word in die hoofstukke wat gaan volg.

### **3.2 WAT IS VERTALING?**

Soos reeds genoem gaan daar vir die doeleindes van hierdie studie gekyk word na die vertaling van studiemateriaal vanuit die funksionalistiese benadering. Daarom word die volgende definisie vir die vertaalproses vir hierdie studie gebruik:

Translation is an interlingual, intercultural, interdisciplinary communicative act which usually involves source-text induced target-

text production in a specific context, for a specific addressee, in such a way as to ensure that the target text fulfils its intended function within the target culture for the target addressee (Feinauer 2002).

### **3.3 DIE VERNAAMSTE VERTAALTEORIEË**

#### **3.3.1 Linguistiese benadering**

Twee van die vernaamste rolspelers in die linguistiese benadering wat kortliks hier aan bod kom, is Eugene Nida en Peter Newmark.

In die sestigerjare het Nida daartoe bygedra dat vertaling erkenning gekry het as 'n afsonderlike dissipline met sy eie kriteria en metodes. Nida het bekend geword as 'n Bybelvertaler en het die kennis wat hy in die praktyk verwerf het, toegepas om een van die hoofrolspelers in die linguistiese benadering te word.

Die hoofdoelstelling van die linguistiese benadering is dat die bronteks (voortaan BT) die belangrikste maatstaf vir 'n geslaagde vertaling is. In die vertaalproses moet daar tot in die fynste besonderhede getrou gebly word aan die BT. Die BT bepaal alle oorwegings vir die vertaler en vertaling is gesien as 'n rigiede en strak proses waar die doelteks (voortaan DT) ondergeskik is aan die BT. Hierdie strewe na algehele ekwivalensie aan die BT het inslag gevind by baie vertalers

en indien kritiek vir vertaling gegee is, is dit binne dieselfde rigiede kategorieë gedoen (Naudé, 2000:2 & Schöffner, 1997:3).

Die term 'ekwivalensie' dui vir die linguïste die verhouding tussen die BT en die DT. Daar word probeer om die kleinste eenhede van die BT linguïsties korrek in die DT om te sit. Nida stel twee tipes ekwivalensie voor: formele en dinamiese ekwivalensie. Formele ekwivalensie is woord vir woord of sin vir sin vertaling, dit wil sê die kleinste linguïstiese element van die BT word presies weergegee sodat dit so na moontlik is aan 'n gelykwaardige element van die DT (Nida, 1964:225). By dinamiese ekwivalensie is die vertaling konseptueel. Die boodskap van die BT word oorgedra in die DT sodat die DT-leser dieselfde effek as die BT-leser kan ervaar wanneer die teks gelees word (Nida, 1964:159). Daar word gestreef na 'n vertaling waar die DT heel natuurlik in die DT-leser se kultuur inpas, maar met behoud van die ekwivalente BT-effek. Beide tipes ekwivalensie neem die BT as uitgangspunt, maar dinamiese ekwivalensie neem 'n tree verder deur ook aandag aan die DT-leser te gee.

In 1981 lewer Newmark sy belangrike bydrae binne linguïstiese vertaling, naamlik die onderskeid tussen semantiese vertaling en kommunikatiewe vertaling (Newmark, 1982:39). Die BT is nog steeds die belangrikste uitgangspunt, maar die lesers word al hoe meer op die voorgrond geplaas. In 'n semantiese vertaling probeer die vertaler om die betekenis van die afsonderlike leksikale elemente van die BT so getrou moontlik weer te gee. Hiervolgens is die

kenmerke van 'n goeie vertaling dat die betekenis van die afsonderlike leksikale items van die BT so akkuraat moontlik in die DT opgeneem word. Hierteenoor lê die klem by kommunikatiewe vertaling dat die boodskap van die BT so getrou moontlik weergegee word (Newmark, 1982:39-40). Die vertaler neem die BT en interpreteer die boodskap daarin vervat. Hierdie boodskap word dan so akkuraat moontlik in die DT omgesit. Newmark se kommunikatiewe vertaling kan met Nida se dinamiese ekwivalensie gelykgestel word.

Nida het self later begin om van die tekortkominge van linguistiese vertaling raak te sien en spreek hom uit teen 'n té leksikale vertaling deur te sê:

(A) literal translation into a foreign language is almost always an incorrect translation, and a literal translation from a foreign language into a student's mother tongue is usually so wooden and awkward as to give an incorrect impression of the inadequacy of the foreign language (Nida 1985:93 in Lesch, s.a.:3)

Aangesien dit baie moeilik is om 'n DT daar te stel met dieselfde effek as die BT, indien die "bottom-up" benadering (gee aandag aan die kleiner onderafdelings van die teks, byvoorbeeld leksikale items, in die hoop dat 'n ekwivalente vertaling hiervan 'n geslaagde ekwivalente DT in die geheel sal oplewer) van die linguïste gebruik word, is daar oorgegaan na een wat die teks as geheel in ag neem.



### 3.3.2 Tekslinguistiese benadering

Van die vernaamste rolspelers wat binne die tekslinguistiese benadering bespreek word, is Albrecht Neubert, Gregory Shreve, Basil Hatim, Ian Mason en Mary Snell-Hornby.

Die tekslinguiste kyk na die teks as geheel en gaan van 'n "top-down" benadering uit waar 'n semantiese en pragmatiese herkonstruksie van die BT in sy geheel gedoen word (Hatim & Mason, 1990:227). Anders as by die linguistiese benadering waar die klem geplaas word op die kleiner eenhede in die teks, val die fokus volgens die tekslinguistiese benadering op die teks in sy geheel (Neubert & Shreve, 1992:43). Volgens Neubert kan net woorde alleen nooit vertaal word om 'n sinvolle teks te kry nie, want ekwivalensie lê op 'n kommunikatiewe vlak (Neubert & Shreve, 1992:144-145). Daar hoef nie ekwivalensie te wees tussen die verskillende leksikale items in die BT en DT nie, solank die DT se funksie ooreenstem met dié van die BT. Hier word bedoel dat indien die BT se funksie instruktief, informatief of oorredend is, die DT-funksie ooreenstemmend moet wees.

Met die funksie van die teks in gedagte het Reiss drie verskillende tekssoorte vasgestel naamlik informatiewe tekste soos handboeke, ekspressiewe tekste soos literêre werke en oorredende tekste soos advertensies, brosjures en pamflette (Reiss, 2000:19-21). Elkeen van hierdie tipes BT'e moet op 'n

spesifieke manier ontleed word en dan presies, soos die tekssoort dit vereis, weergegee word (Schäffner,1997:5). Vir die doel van hierdie studie gaan daar hoofsaaklik gewerk word met studiemateriaal wat 'n voorbeeld is van informatiewe tekste en die studiemateriaal gaan in die daaropvolgende hoofstukke aan die hand van Reiss se tekssoortige benadering ontleed en vertaal word.

Een van die belangrikste verskille wat daar tussen die linguïste en die tekslinguïste bestaan, is dat die tekslinguïste ook kennis neem van die sosiokultuur waarin 'n teks vertaal word (Snell-Hornby, 1988:39). Die vertaler bevind hom/haar in 'n sekere samelewing en vertaal vir 'n sekere kultuurgroep.

Teenoor die mikrostrukturele oriëntasie van die linguïste, wat gemoeid is met vertaling op leksikale en grammatikale vlakke, beweeg die tekslinguïste al hoe meer na die makrostrukturele vlak. Hier is nie net die funksie belangrik nie, maar ook die tekstipe (Hatim & Mason, 1990:138-64), konteks (Hatim & Mason, 1990:37), styl (Hatim & Mason, 1990:8-10), tyd en karakterisering. Tekslinguïste fokus meer op die taalgebruik as op die taalsisteem waarin die linguïste belangstel.

Ekwivalensie het volgens die tekslinguïste alles te make met die funksie van die teks en slegs indien die DT se funksie ekwivalent is aan die BT se funksie kan die vertaling slaag. Die uitgangspunt is nog steeds sterk voorskriftelik met die

BT as die uitgangspunt, maar daar word ingesien dat die DT nooit presies gelyk kan wees aan die BT nie (soos die linguïste wou hê nie). Daar word nie meer gefokus op ideale taalpraktyke nie en eerder gekyk na hoe taal in die werklikheid gebruik word. Daar word besef dat die vertaler altyd 'n mate van subjektiwiteit het wanneer daar vertaal word. Vertalings het nooit werklik voldoen aan die vereistes van linguïstiese ekwivalensie nie. Die kulturele verskille tussen die BT en DT kon nie meer oor die hoof gesien word nie (Snell-Hornby, 1988:20-22).

### **3.3.3 Funksionalistiese benadering**

Die vernaamste rolspelers in die funksionalistiese benadering is Katharina Reiss, Hans Vermeer en Christiane Nord.

Die funksionalistiese benadering tot vertaling is 'n kulminasie van verskeie teoretiese standpunte ten opsigte van die vertaalproses. Die funksionaliste toon tekortkominge in die ander twee benaderings aan en stel werkswyses daar om hierdie tekortkominge te oorbrug.

As uitbreiding van haar onderskeie tekssoorte (in afdeling 3.3.2. bespreek) het Reiss 'n kategorie geformuleer op grond van funksie en dit is hierdie funksie van die teks wat die tipe vertaling sal bepaal (Naudé, 2000:5). Dit is hierdie kategorie wat Vermeer onder studieleiding van Reiss die insig gegee het om sy skoposteorie te formuleer.

### 3.3.3.1 Skopos

Die basis van die skoposteorie is dat vertaling 'n handeling is met 'n spesifieke doel. Die doel of funksie wat die teks het, bepaal hoe die vertaling gaan lyk. Reiss en Vermeer het die basis van die skoposteorie in twee reëls saamgevat: "an interaction is determined by (or is a function of) its purpose" en "the skopos can be said to vary according to the recipient" (Shuttleworth & Cowie, 1997: 156-7). Volgens Vermeer moet die vertaler die mees toepaslike vertaalmetode gebruik wat sal verseker dat die DT in sy funksie slaag. Daar is nie meer 'n sterk ekwivalentverhouding tussen die BT en die DT nie en die vertaler staan sentraal in die vertaalproses. Die vertaler voer die vertaalhandeling uit nadat hy/sy vasgestel het wat die funksie van die DT moet wees. Die invloed wat die DT het, word bepaal deur die skopos (omvang van die vertaling) en indien daar 'n ekwivalentverhouding bestaan, is dit ondergeskik aan die skopos (Vermeer, 1998:41-44). Volgens die skoposteorie moet die vertaler die vryheid hê om die DT so aan te pas dat dit ooreenstem met die skopos wat vasgestel is (Chesterman, 1998:156-7). Die BT word dus onttroon as die belangrikste maatstaf waaraan 'n vertaling gemeet word en die BT word bloot as 'n bron van inligting beskou (Nord, 1991:24).

Dit was veral Nord wat in die vroeë negentigerjare begin het om hierdie benadering toeganklik en bruikbaar vir praktiese vertalers te maak. Sy vestig terme soos "inisiëerder" van die vertaling en die "brief" oftewel die vertaalopdrag.

Die inisieerder of ook kliënt kan enigiemand van die BT-skrywer tot die DT-leser wees en hy/sy kom na die vertaler met 'n vertaalopdrag wat uitspel vir wie die vertaling bedoel is en helder riglyne gee oor hoe dit gedoen moet word (Nord, 1991:42-43). Nord (1992:39) se standpunt om weg te beweeg van 'n ekwivalente (en dus streng linguistiese) benadering word soos volg aangehaal:

(T)he overall frame of reference for the translator should not be the original and its function (...) but the function (...) the target text is to achieve in the target culture. The intended target function or "translation scopos" is primarily determined by the addressees of the translation (...) and sets the standard the translator is to take in the course of the translation process.

Verder sê Lesch (1999:156) oor die funksionalistiese benadering:

Die klem val nie soseer op die kennis en/of vermoë van die (vertaler) om grammatikale sinne te produseer en te interpreer nie, maar in hoofsaak op die vermoë van die (vertaler) om taalvorme te kies wat pas in die taalgebruiksituasie.

In die vertaalopdrag wat vertalers ontvang, behoort hierdie inligting oor die taalgebruiksituasie neerslag te vind.

### 3.3.3.2 Vertaalopdrag

Die vertaalopdrag is 'n stel spesifikasies vanaf die inisieerder aan die hand waarvan die vertaler die vertaling uitvoer. Ingesluit hierin is die hoofdoelgroep van die DT, watter doel die vertaling gaan dien en die tipe teks wat die vertaling moet wees (Harvey 1998:279-280).

- Die inisieerder van die vertaalopdrag: Dit kan enige persoon wees wat na die vertaler toe kom en versoek dat 'n stuk vertaal word.
- Die hoofdoelgroep van die DT: Die doelgroep van die DT kan heeltemal verskillend van dié van die BT wees en dit is belangrik dat die vertaler weet vir wie die teks vertaal moet word. Indien die teks byvoorbeeld vertaal moet word vir jong skoolkinders, weet die vertaler dat dit nie verhewe taal moet bevat nie en dat begrippe goed omskryf moet word. Die doelgroep bepaal alles wat in die DT verskyn. Indien die vertaler byvoorbeeld voel dat 'n begrip in die BT te moeilik is vir die doelgroep dan kan hy/sy die begrip in die vertaling verduidelik. Die doelgroep moet so volledig moontlik beskryf word, want dit sal die vertaler help om die vertaling daarvolgens aan te pas.
- Die doel van die teks: Die vertaler moet bewus wees van die doeleindes waarvoor die teks opgestel gaan word. Die BT kan 'n teks wees wat die

leser wil ooreed om iets te doen, maar die DT kan anders vertaal word sodat dit slegs informasie aan die leser op 'n sekere manier wil oordra.

- Die tipe teks wat die DT moet wees: Die inisieerder kan van die vertaler verwag dat die DT 'n heel ander vorm as die BT moet aanneem. Indien die BT byvoorbeeld 'n wetenskaplike artikel is, kan die inisieerder versoek dat die DT 'n kort pamflet met grafika moet wees.

In hierdie ideale situasie weet die vertaler presies wat van hom/haar verwag word en ook hoe om die taak uit te voer.

Die inisieerder voldoen egter baie selde aan al hierdie vereistes van die vertaalopdrag en dit word dan aan die vertaler oorgelaat om die vertaalopdrag self op te stel. Die inisieerder sê in die meeste situasies net dat die teks vertaal moet word en in watter taal die vertaler dit moet doen. Die opstel van die vertaalopdrag word dan oorgelaat aan die vertaler wat dan by die inisieerder die fyner besonderhede van die vertaalopdrag moet uitvind.

Volgens die funksionaliste word die sukses van die vertaling gemeet aan die mate waarin die vertaling (DT) voldoen aan die vertaalopdrag. Indien dit in die vertaalopdrag duidelik gemaak word dat die DT-lesers skoolkinders gaan wees en die DT bevat moeilike begrippe sonder enige omskrywings, het die DT nie in sy doel geslaag nie. Die idee dat die DT nie ekwivalent aan die BT hoef te wees nie solank daar aan die vertaalopdrag voldoen word, het van vertaling meer as

net 'n meganiese proses gemaak. Die vertaler hoef nie meer net 'n pion te wees wat sorg dat die DT so na moontlik aan die BT moet wees nie. Sommige kritici, meestal praktiese vertalers, het ernstige probleme met hierdie benadering gehad. Volgens hulle is dit moeilik om te begryp hoe die vertaler aan die BT lojaal kan bly indien hy/sy die vryheid het om die teks so aan te pas dat dit aan die vertaalopdrag, wat die skopos insluit, voldoen.

Die skoposmodel van Vermeer het aan die ander kant by baie vertalers aanklank gevind aangesien dit weggebreek het van die eng opvatting van ekwivalensie. Vermeer (1986) se woorde som die gevoel onder baie vertalers goed op:

Translation is not the transcoding of words or sentences from one language to another, but a complex form of action, whereby someone provides information on a text (source language material) in a new situation and under changed functional, cultural and linguistic conditions, preserving formal aspects as closely as possible (vertaal deur Snell-Hornby, 1987:82 in Nord, 1997:46).

### 3.3.3.3 Lojaliteit

Die term "lojaliteit" is deur Nord tot die skoposteorie toegevoeg sodat die vryheid wat dié teorie aan vertalers bied, nie aan hulle vrye teuels gee nie. Die skoposteorie het vir die vertaler oneindige moontlikhede gebring wat daarop



neerkom dat hoe meer vryheid die vertaler het, hoe groter die kans is dat daar nie getrou aan die vertaalopdrag gebly sal word nie.

Etiek het in vertaling posgevat om vertalers te kry om lojaal te bly aan óf die BT-kultuur óf die DT-kultuur. Hierdie idee het die aandag daarop gevestig dat vertalers 'n verantwoordelikheid teenoor die skrywer van die BT, die inisieerder van die vertaling, asook die DT-leser het (Nord 2001:185).

Die skoposteorie verwag nie dat die verhouding tussen die BT en die DT ongeldig gemaak word nie, maar indien die funksie van die DT verskil van dié van die BT sal hierdie verhouding nie meer so sterk wees nie. Indien dit wel gebeur dat die verhouding as gevolg van die vertaalopdrag moet verswak, moet die vertaler steeds getrou bly aan die ander mense betrokke by die vertaling (inisieerder, skrywer van BT en lesers van die DT). Lojaliteit is die getrouheid wat vertalers toon en het nie soseer te make met die verhouding tussen die BT en die DT nie, maar is eerder 'n interpersoonlike vertrouensverhouding wat daar tussen die onderskeie rolspelers in die vertaalproses bestaan. So byvoorbeeld sluit lojaliteit ook in dat die vertaler 'n vertalersnota aan die inisieerder skryf indien daar heelwat van die BT afgewyk word wat struktuur, skrapings en byvoegings betref.

If, for example, the target-culture expects a translation to be a literal reproduction of the original (although this might not be a functional

translation from the source-culture's point of view), translators cannot simply translate in a non-literal way without telling the target audience what they have done and why (Nord, 1997: 48).

'n Vertaler moet die spesifieke omstandighede van die kultuur waaruit en waarin vertaal word, in ag neem aangesien dit 'n integrale deel van die vertaalproses is. Indien lojaliteit tesame met die skoposmodel deur vertalers toegepas word, is die kans baie goed dat daar 'n vertaling gaan wees wat voldoen aan die vertaalopdrag en wat aanvaar gaan word in die kultuur van die DT.

### **3.4 DIE BEPLANNING VAN 'N VERTALING DEUR MIDDEL VAN DIE FUNKSIONALISTIESE BENADERING**

Nord (1991:36) verskaf 'n lys vrae wat die vertaler oor die BT kan vra om dit voldoende te analiseer voordat die vertaling plaasvind. Dit sluit onder andere vrae in soos "Vir wie is die teks oorspronklik geskryf?", "Watter funksie vervul die teks in die BT-kultuur?" en "Wanneer is die teks geskryf?". Hierdie vrae help die vertaler om vas te stel hoe die teks vertaal moet word en in watter mate die DT moet afwyk van die BT. Indien die vertaler vasstel dat die BT oorspronklik vir skoolkinders geskryf is en die inisieerder versoek dat die teks ook vir skoolkinders vertaal moet word, vergemaklik die vraelys sy/haar werk. Indien daar gekyk word na die vertaalproses volgens die funksionalistiese benadering kan dit soos volg saamgevat word:

Die inisieerder kom na die vertaler met die vertaalopdrag → Die vertaler analiseer die vertaalopdrag asook die BT met die vertaalopdrag in gedagte → Die vertaling word gedoen met die vertaalopdrag die heelyd in gedagte. Tydens die vertaalproses kan aspekte van die BT behou, verander of selfs weggelaat word → Die DT kan dieselfde wees of heeltemal verskil van die BT → Ideale resultaat is die DT-leser wat die teks verstaan (Vergelyk hier ook Naudé, 2000:6).

Dit is veral die laaste deel van die proses wat heeltemal verskil van die linguistiese en tekslinguistiese benaderings. Volgens die linguïste en die tekslinguïste moet 'n sekere deel van die DT ekwivalent wees aan die BT. Die funksionaliste gebruik die vertaalopdrag vir voorafbeplanning (besluit watter deel van die BT behoue moet bly), tussentydse kontrolering (verwys terug na die vertaalopdrag) en natydse meting, asook om te toets of DT-lesers die teks verstaan. Indien DT-lesers die DT nie verstaan nie, moet die teks oorvertaal word.

### **3.5 PROBLEME VIR FUNKSIONALISTIESE VERTALERS**

Hoewel daar 'n duidelike tendens is dat professionele vertalers die funksionalistiese manier van vertaling in die praktyk begin toepas, is daar steeds

te veel leke wat glo dat 'n vertaler net 'n basiese kennis van die BT en DT benodig. Dit is hierdie vertalers (dosente in hierdie geval) wat oorwegend gebruik maak van die linguistiese en tekslinguistiese manier van vertaling. Daar is amper 'n woord-vir-woord-vertaling wanneer studiemateriaal vertaal word sonder om die leser (die studente) in ag te neem.

Volgens Walker et al. (1995:102 & 105) is daar in Suid-Afrika 'n definitiewe poging van vertalers vir 'n verskuiwing na die funksionalistiese benadering en die doel van vertalings word meer as net die oordrag van informasie aan die leser. Die leser van die teks word meer in ag geneem en die teks kry, indien dit nodig is, selfs 'n nuwe baadjie. Hierdie poging om tekste meer lesers- en gebruikersvriendelik te maak het steeds een groot struikelblok. Die struikelblok is nie dat vertalers nie funksionalisties kan vertaal nie, hulle doen dit eenvoudig nie. Volgens Feinauer (2003:215) is daar selfs by vertaalstudente wat opleiding ontvang het in die funksionalistiese metode van vertaling 'n neiging om terug te beweeg na ouer meer linguistiese maniere van vertaling. Hulle vertaal tekste sonder om aan die DT-leser te dink en probeer om net 'n teks daar te stel wat ekwivalent is aan die BT. Een van die redes is dat die funksionalistiese manier van vertaling meer tyd en moeite aan die kant van die vertaler verg.

Indien studiemateriaal gegee word aan professionele vertalers wat opgelei is in die funksionalistiese benadering, maar wat desniesteenstaande terugbeweeg na linguistiese en tekslinguistiese metodes van vertaling sou die vertalings nie beter

wees as dié van die dosente nie. Dosente kan dan voortgaan om die materiaal self te vertaal en die studente word steeds in die duister gelaat

### **3.6 SLOT**

Hierdie hoofstuk het die veranderinge wat daar in die vertaalteorie oor die afgelope 40 jaar plaasgevind het, bespreek. Die linguistiese, tekslinguistiese en funksionalistiese benaderings is ondersoek deur te kyk na die vernaamste rolspelers in elke benadering en hulle bydraes op elke gebied. Daar is aandag gegee aan die rol wat die BT en DT in elke benadering speel asook die verhouding wat daar tussen die twee tekste bestaan.

Daar is aandag gegee aan die manier waarop ekwivalensie wat in die linguistiese en tekslinguistiese benaderings voorop gestel is, minder belangrik geword het in die funksionalistiese benadering en hoe die funksie van die teks en die DT-leser voorrang begin kry het. Daar is ten slotte ook gekyk na die tendens van vertaling in Suid-Afrika onder professionele vertalers sowel as nie-professionele vertalers, naamlik dosente aan die Universiteit van Stellenbosch.

Hierdie hoofstuk het uitgelig hoe linguistiese vertalings veral aandag gee aan die leksikale items in die teks en nie werklik die DT-leser of DT-kultuur in ag neem nie. In die geval van studiemateriaal, kan net woorde alleen nie genoeg doen nie. Die leerervaring van die student is baie belangrik. Hier is die

funksionalistiese benadering wat beide die DT-leser en DT-kultuur in ag neem die oplossing vir sukkelende studente. Indien hierdie benadering gevolg word, kan swak-vertaalde studiemateriaal vermy word. Hoofstuk 4 stel, met behulp van professionele redigeerders, ondersoek in na die gehalte van 'n verskeidenheid voorbeeldtekste op WebCT.

## HOOFSTUK 4: KWALITATIEWE ANALISE VAN VERTAALDE STUDIEMATERIAAL

### 4.1 INLEIDING

Die onderskeie benaderings tot vertaling wat in die vorige hoofstuk bespreek is, beskou elk verskillende aspekte van die BT en DT as belangrik. So kyk die linguïste veral na die BT as dié maatstaf wanneer vertaal word terwyl die funksionaliste die funksie van die teks vir die doeltaalleser in die doelkultuur as die belangrikste aspek ag. Wanneer die dosent as "leek-vertaler" vertaal, word daar gewoonlik linguïsties vertaal. Daar is oor die algemeen nie selfstandige insigte van die vertaler oor die funksie wat die teks gaan vervul nie en die DT-leser word hoegenaamd nie in ag geneem nie.

Studiemateriaal het soos enige ander teks 'n sekere doel om te vervul in die doelgroep en doelkultuur. Die studiemateriaal moet die student die beste moontlike manier bied om die leerervaring met sukses aan te pak. So moet die student materiaal kan verstaan, geniet om te lees en dit moet die studieveld vir hom/haar kan ontsluit.

Wat betref studiemateriaal op WebCT, wissel die inhoud tussen kursusraamwerke, instruksies oor take, opsommings van notas, lesings op *Powerpoint* en transparante. Hoewel die hoofdoel van WebCT nie is om dosente

'n platform te bied om massas notas daar te berg nie, is aantekeninge en selfs volledige stelle notas en lesings volop. Dit maak van WebCT 'n belangrike en maklike bron vir studente om studiemateriaal en vertalings van studiemateriaal te bekom. Dit gee aanleiding tot die aanname dat die materiaal wat studente op 'n Universiteitsblad sal vind van 'n hoë gehalte is en, belangriker nog, dat dit die leerproses sal fasiliteer.

In hierdie hoofstuk gaan daar gekyk word na verskeie vertaalde tekste wat op WebCT gevind is. Die tekste dek die hele spektrum studiemateriaal wat studente dalk kan teëkom en om anonimiteit te verseker is die name van die vertalers sowel as dié van die departemente weggelaat. 'n Volledige tekstuele en stilistiese analise van die tekste is met behulp van professionele redigeerders uitgevoer.

Die doel van die analise is tweevoudig; eerstens word die gehalte van die studiemateriaal bepaal en tweedens word voorstelle ter verbetering gemaak. Die analise bewys dat daar ernstige probleme met self-vertaalde tekste is.

## **4.2 TEKSTE ONDER DIE LOEP**

Die tekste wat bespreek word, is 'n lukraak keuse uit die onderskeie tipes eerste- en tweedestudiejaartekste en dek die hele spektrum studiemateriaal wat op die WebCT-bladsye van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte verskyn.



Dit sluit in:

- **Vertaling van 'n lesing op *Powerpoint*** → (Teks 1)
  - BT → Addendum A
  - Oorspronklike DT → Addendum B
  - Geredigeerde DT → Addendum C
- **Vertaling van 'n moduleraamwerk** → (Teks 2)
  - BT → Addendum D
  - Oorspronklike DT → Addendum E
  - Geredigeerde DT → Addendum F
- **Vertaling van 'n opsomming van 'n lesing** → (Teks 3)
  - BT → Addendum G
  - Oorspronklike DT → Addendum H
  - Geredigeerde DT → Addendum I
- **Vertaling van 'n leesgids by 'n artikel** → (Teks 4)
  - BT → Addendum J
  - Oorspronklike DT → Addendum K
  - Geredigeerde DT → Addendum L
- **Vertaling van 'n kort beskrywing** → (Teks 5)
  - BT → Addendum M
  - Oorspronklike DT → Addendum N
  - Geredigeerde DT → Addendum O

Die tekstipes (sien afdeling 3.2) is hoofsaaklik informatief (vergelyk inligting wat aan studente gegee word oor byvoorbeeld eksamentye), maar sommige tekste (byvoorbeeld teks B) is veral ook instruktief van aard (vergelyk instruksies wat verskaf word oor hoe om vraestelle te beantwoord).

Aangesien al die tekste vertalings is (vergelyk BT en DT in addenda), gaan daar hoofsaaklik aandag gegee word aan die DT, maar om vertaalfoute na te gaan is die BT ook aan redigeerders gegee. Die DT'e is óf Afrikaans (Teks 1, Teks 3, Teks 5) óf Engels (Teks 2, Teks 4) met die BT'e óf Afrikaans (Teks 2, Teks 4) óf Engels (Teks 1, Teks 3, Teks 5).

Die tekste wat gebruik is, is verder 'n verskeidenheid tekste uit die eerste (Teks 1, Teks 3, Teks 5) en tweede jaar (Teks 2 en Teks 4) sodat daar 'n geheelbeeld verkry kan word van die Taalbeleid se infasering in die eerste jaar en 'n vooruitskouing vir die tweede jaar.

## **4.3 METODE VAN ANALISE**

### **4.3.1 Redigeerders**

In hoofstuk 2 is daar gekyk na die onderskeie taaldienste wat in die Taalbeleid aangebied word. Hierdie taaldienste, wat redigering insluit, word aangebied deur die Taaldiens van die Universiteit van Stellenbosch. Die Taaldiens is 'n afdeling

van die Universiteit se Taalsentrum en gebruik professionele vertalers en redigeerders vanuit 'n wye verskeidenheid agtergronde. Om hierdie rede is die vyf vertalings aan vyf verskillende redigeerders gegee sodat daar vasgestel kan word watter tekortkominge die tekste het.

'n Ander rede waarom redigeerders uit die Taaldiens gebruik is, is om ondersoek in te stel na hulle vermoë om swak vertaalde tekste te identifiseer en voorstelle vir verbeterings te maak. Die redigeerders se analise lig die ernstige probleme met self-vertaalde tekste uit.

Al vyf redigeerders is gevra om die tekste te redigeer en dan 'n kort verslaggie oor die gehalte van die betrokke teks te skryf. In die analise (sien afdeling 4.4) sal hierdie verslae gebruik word om die tekortkominge in die tekste in kategorieë in te deel.

### **4.3.2 Redigeeropdrag**

In afdeling 3.3.2 is daar gekyk na die vertaalopdrag wat vertalers gebruik wanneer daar funksionalisties vertaal word en om aan te sluit by die funksionalistiese metode van vertaling, is daar in hierdie geval ook aan die redigeerders 'n redigeeropdrag gegee. Die redigeeropdrag het ingesluit dat hulle die tekste moet redigeer met die volgende punte in gedagte:

- Die tekste is vertaal met studente as doelgroep.

- Die tekste moet op WebCT verskyn.
- Die tekste moet studente se aandag hou.
- Die leerervaring van studente moet deur die tekste bevoordeel word.
- Die tekste is hoofsaaklik informatief van aard.
- Die doeltekste moet soos oorspronklike tekste lyk.

#### **4.4 ANALISE**

Die vyf voorbeeldtekste gaan geanaliseer word deur na verskillende vlakke van teksanalise te kyk. Volgens Sanders & Sanders (1996:311-312) is die doel van teksanalise om 'n beskrywing van die tekste te gee, die tekste te evalueer en ten slotte om die tekste te hersien. Dit is veral die laaste twee vlakke, naamlik evaluering en hersiening, wat vir die doel van hierdie studie belangrik is. Die studiemateriaal op WebCT moet geëvalueer word deur die redigeerders en verbeterings (hersiening) moet voorgestel word.

Dit is belangrik om te noem dat wanneer daar na die verskillende vlakke van teksanalise gekyk word, dit gedoen word vanuit 'n vertaalkundige oogpunt aangesien die analise van tekste vanuit 'n suiwer tekswetenskaplike oogpunt nie altyd ooreenstem met dié van die vertaalkunde nie (Luttig, 2003:72).

Die strukturele vlakke waarna gekyk gaan word wissel van eksterne struktuur (sien afdeling 4.4.1), mikrostruktuur (sien afdeling 4.4.2), makrostruktuur (sien afdeling 4.4.3) tot die styl (sien afdeling 4.4.4) van die teks. By elkeen van hierdie hoofvlakke gaan daar subvlakke bespreek word met staving uit die vyf voorbeeldtekste.

#### **4.4.1 Eksterne struktuur**

Wanneer daar gekyk word na die uiterlike struktuur van 'n teks, word daar aandag gegee aan elemente soos grafika (sien afdeling 4.4.1.1), uitleg (sien afdeling 4.4.1.2) en lettertipe (sien afdeling 4.4.1.3). Steehouder *et al.* (1992:251) noem hierdie elemente die “uiterlijke afwerking” van 'n teks. Indien 'n teks se eksterne struktuur goed is, sal dit die leser lok om die teks te lees. Vervolgens gaan daar na elkeen van die elemente in groter besonderhede gekyk word.

##### 4.4.1.1 Grafika

Grafika word hier gebruik as oorkoepelende term vir aspekte soos:

- Afbeeldings
- Skemas

- Tabele
- Grafieke
- Illustrasies

Steehouder *et al.* (1992:263) deel die funksie van grafika op in drie afdelings, naamlik:

### **1. Die verduidelikende funksie**

Grafika kan help om die teks duideliker weer te gee. Indien die leser 'n uiteensetting van die teks deur middel van grafika sien, is daar 'n groter kans dat die teks nie net verstaan word nie, maar ook geïnternaliseer kan word.

### **2. Die aandagtrekkende funksie**

Grafika lei nie net die leser se oog na 'n bepaalde afdeling in die teks nie, maar ook na die teks as geheel. Indien 'n bladsy grafika van enige soort bevat, is die leser meer geneig om eerste na daardie bladsye te kyk.

### **3. Die estetiese funksie**

Grafika sorg vir afleiding in die teks. Lesers raak vinnig moeg om lang stukke teks te lees en grafika bied afwisseling en gee lesers weer "nuwe moed" vir die res van die teks. Grafika met 'n estetiese doel verhoog ook die aantreklikheid (sien afdeling 4.4.4.4) van die teks.

Die soort grafika wat in die teks gebruik word, word deur die tipe teks bepaal. In byvoorbeeld 'n maatskappyverslag is dit gebruikelik om tabelle en grafieke te vind terwyl grafika bloot net vir estetiese funksie nie daar hoort nie. By iets soos 'n populêre tydskrif is estetiese grafika weer baie belangrik (Steehouder *et al.*, 1992:263). Watter grafika ook al gebruik word, dit is belangrik dat die grafika by die teks aansluit en dat die leser nie wonder watter doel die grafika dien, of nog erger, dat die grafika die leser se begrip van die teks belemmer nie.

Wanneer dit kom by grafika in studiemateriaal is die hoof funksie van die grafika om dit wat in die teks staan te verduidelik en aan te vul. Die student moet, wanneer hy/sy na die grafika kyk, 'n beter begrip hê van dit wat in die teks staan. Wanneer dit egter kom by studiemateriaal op WebCT (wat 'n webgebaseerde program is) het grafika ook veral 'n aandagtrekkende funksie. In sy hoofstuk oor "digitale dokumente" sê Pander Maat (2002:215) dat, in 'n wêreld met miljoene dokumente, tekste om die aandag van die leser moet kompeteer. Daardie teks wat die leser se oog kan trek (en behou) het 'n baie groter voorsprong bo ander tekste.

Daar is in 'n beperkte mate van grafika gebruik gemaak in die voorbeeldtekste. Slegs in teks 3 is 'n afbeelding van 'n *Homo habilis*-skedel langs dié van 'n moderne mens geplaas. Die doel van hierdie grafika is nie duidelik nie, aangesien daar nêrens op die bladsy sprake van skedels is nie. Vroeër in die dokument word die skedelkapasiteit van verskeie vroeë homonide genoem, maar

hier word *Homo habilis* nie genoem nie. Indien hierdie grafika op die vorige bladsye se syfers van skedelgrootte van toepassing is, slaag dit nie in die verduidelikende funksie nie.

Die res van die tekste kan almal baie meer gebruik maak van grafika om studente te help om die teks beter te verstaan. In teks 3 kan daar by verskeie plekke in die teks voorbeeldgrafika gegee word ten einde studente 'n visuele beeld te gee van die instrumente waarmee die homonide gewerk het (vergelyk addendum P vir 'n funksionalistiese vertaling van teks 3 met grafika wat by die teks ingevoeg is).

#### 4.4.1.2 Uitleg

Wanneer daar verwys word na die eksterne uitleg van 'n teks word daar aandag gegee aan die wyse waarop die teks aangebied is. Die aantal bladsye, formaat, grootte van kantkolomme, inkepings en kleur vorm almal deel van die uitleg van die teks (Steehouder *et al.*, 1992:252). Die eksterne uitleg van die teks moenie verwar word met die interne uitleg nie (sien afdelings 4.4.2 en 4.4.3 oor mikro- en makrostruktuur). Die eksterne uitleg staan los van die geskrewe teks en het te doen met die aanbieding van die teks op papier (of in hierdie geval ook op WebCT).

Die funksie van die teksuitleg is nie net om die leser se aandag te behou nie, maar ook om die leser te help met die lees van die teks. Indien 'n brosjure in die



sogenaamde konsertinastyl gevou is, kan die leser verward raak met die volgorde van die bladsye, of indien die grafika ver verwyderd is van die teks waarop dit van toepassing is, kan die leser nie die doel daarvan insien nie. Die uitleg van die teks help lesers verder om onderskeid te tref tussen verskillende dele van die teks. Indien 'n teks om die beurt vertalings bevat, kan verskillende kleure of inkepinge vir die leser aandui watter dele bymekaar hoort (De Stadler, 2002).

Wanneer dit kom by studiemateriaal op WebCT moet die uitleg van so 'n aard wees dat studente nie verveeld raak met die teks nie. Indien daar te veel teks op een bladsy is, kan studente maklik 'n bladsy verruil vir een met 'n beter uitleg. Die uitleg moet studente verder help om maklik van die een deel van die teks na 'n volgende te beweeg, hoofstuk en paragraafoorgange moet duidelik sigbaar wees, en ruim kantkolomme kan help om die teks beter te spasieer (Steehouder *et al.*, 1992:252).

In die meeste tekste het die redigeerders nie fout gevind met die uitleg nie, die meeste het gesê dat die tekste die leser help met die lees van die teks. So het teks 2 (addendum E) 'n baie professionele uitleg met goed gespaseerde afdelings en duidelike spasies tussen afdelings en paragrawe. In teks 1 (addendum B) is sommige van die skyfies oorlaai met teks (tweede skyfie) en die leser voel oorweldig, terwyl ander weer 'n goeie uitleg het met spasies tussen afdelings (vierde skyfie).

Hoewel die redigeerders nie groot probleme met die uitleg van die teks het nie, kan daar tog gesê word dat nie een van die tekste se uitleg juis goed is nie. Veral tekste met lang kolomme soos teks 1 (addendum B) waar sommige skyfies twee kolomme het sodat meer teks op een skyfie kan verskyn, se uitleg kan verander word sodat daar minder teks per skyfie is. Dit kan wel beteken dat daar meer skyfies gebruik gaan word, maar studente sal dan nie die gevoel kry dat teks "ingedruk" word nie. Vier uit die vyf tekste (almal behalwe teks 5, addendum N) is langer as twee bladsye en studente kan belangrike informasie misluk.

#### 4.4.1.3 Lettertipe

Lettertipe is nie so 'n voor die handliggende afdeling nie. In bykans alle tekste is daar verskillende hiërargiese vlakke. Vlakke soos hoofstukke, onderafdelings, voetnote en byskrifte moet almal van mekaar onderskei kan word. Indien die lettertipe van al hierdie afdelings dieselfde is, sal dit die leser verhinder om die samehang van die teks te verstaan.

Die lettertipe van 'n teks sluit vier afdelings in, die styl (byvoorbeeld Arial, Times New Roman), grootte, kleur en effek (byvoorbeeld onderstreep, vetgedruk). Wanneer daar gekyk word na die lettertipe sluit dit nie net die teks in nie, maar

veral ook die opskrifte en subopskrifte van die teks. Steehouder *et al.* (1999:114) stel vier hulpmiddels voor wanneer dit kom by lettertipe, naamlik:

1. Groot en vetgedrukte letters kan gebruik word om belangrike afdelings te merk of om hoofafdelings van onderafdelings te skei.
2. Kleiner letters word gebruik by voetnote of minder belangrike afdelings.
3. Vetgedrukte of kursiewe letters in die teks benadruk 'n woord.
4. Opsommings kan gemerk word deur vetgedrukte syfers, strepies of kolle.

Alhoewel daar nie vaste reëls bestaan vir die gebruik van lettertipe nie moet daar twee aspekte in gedagte gehou word. Die eerste is dat oormatige gebruik van verskillende lettertipes die leser nog meer kan verwar as tekste sonder enige onderskeid in lettertipe, en die tweede is dat die skrywer (of vertaler) lettertipe konsekwent moet gebruik.

In baie van die voorbeeldtekste het die redigeerders die ouderwetse onderstreping van woorde vir beklemtoning vir die meer moderne vorm verruil deur die woorde vet te druk. In teks 1 (addendum B) is daar sonder enige verduideliking 'n verandering in letterstyl. Op die eerste twee skyfies word Arial gebruik en op die res, Verdana. Die redigeerder het hier die styl van die skyfies deurgaans dieselfde gehou om die teks meer professioneel te laat voorkom.

In teks 1 (addendum B) is daar ook 'n probleem om veral die tweedevlakopskrifte van die hoofskrifte te onderskei. Om hierdie probleem verder te vererger is daar dwarsdeur die teks meer as sewe verskillende lettergroottes. Dit kan die studente verwar oor watter inligting onderafdelings is, of watter minder belangrike inligting is. In die res van die tekste het die redigeerders bevind dat die lettertype konsekwent toegepas is.

Teks 3 (addendum H) se redelik outydse onderstreping vir die opskrifte is vervang met vetgedrukte opskrifte in die geredigeerde weergawe (addendum I).

Daar is in teks 4 (addendum K) ook 'n probleem om veral die hoofskrifte van die res van die teks te onderskei. Hoofopskrifte soos "Three ways to understand culture" is net vetgedruk en dit lyk soos die res van die belangrike dele van die teks wat ook net vetgedruk is. Die vertaler en redigeerder kon gebruik gemaak het van hoofletters om hoofopskrifte te laat uitstaan.

#### **4.4.2 Mikrostruktuur**

Die mikrostruktuur van 'n teks is die kleinste dele van die teks. Woorde en sinne, wat saamwerk vir kohesie in die teks, is die boustene van die mikrostruktuur (Steehouder *et al.*, 1999:57). Kohesie in die mikrostruktuur kan opgesom word as samehang op woord- en sinsvlak (Carter & Nash, 1990:245). Indien die oppervlakskakels van 'n teks, naamlik die woorde en sinne, goed bymekaar

aansluit kan daar gesê word dat die kohesie van die teks lesersgerigheid bevorder.

Aangesien die mikrostruktuur veral op sintaktiese, leksikale en grammatikale vlak funksioneer, sal daar in hierdie afdeling gefokus word op die leksikon (sien afdeling 4.4.2.1), sinsvlak (sien afdeling 4.4.2.2), vertaalfoute (sien afdeling 4.4.2.3) en spelfoute (sien afdeling 4.4.2.4) in die teks<sup>4</sup>.

#### 4.4.2.1 Leksikon

Die leksikon (ook genoem woordkeuse) van 'n teks is die aspek van 'n teks wat lesers eerste opmerk en is die bekendste onderdeel van die mikrostruktuur. Die skrywer skryf met 'n bepaalde woordkeuse in gedagte en dit is hierdie woordkeuse wat die teks 'n bepaalde styl gee (sien afdeling 4.4.3). Wanneer daar gepraat word van woordkeuse is die tekstipe en doel van die teks deurslaggewend vir die keuse van die leksikon. So byvoorbeeld sal 'n teks wat geskryf is vir ongeskoolde lesers nie slaag indien daar baie vaktaal voorkom nie.

Vir die doel van hierdie studie gaan daar net gekyk word na sogenaamde moeilike woorde. Dit sluit in lang woorde, vaktaal, afkortings en vae woorde (Burger & De Jong, 1997:168). Met die diverse groep studente wat die studiemateriaal gaan lees, kan mens wel sê dat die tekste so lesergerig moontlik

---

<sup>4</sup> Grammatikale foute vorm ook deel van hierdie afdeling, en word in afdeling 4.4.4.1 behandel.

moet wees en dat moeilike woorde tot 'n minimum beperk moet word, maar met studiemateriaal is dit nie altyd so maklik nie. Die moeilike woorde, wat dan veral vaktaal insluit, vorm deel van die student se leerervaring en is dikwels onmisbaar wanneer studiemateriaal opgestel word.

Een oplossing wat Burger en De Jong (1997:169-170) vir die probleem van vaktaal gee, is om die terminologie eers duidelik te omskryf sodat die leser verstaan waarna die term verwys voordat daar voortgegaan kan word. Hulle sê verder dat die leser nie gebombardeer moet word met nuwe vakterme nie. Vier nuwe terme moet dus nie in een paragraaf aan die leser gegee word, sonder 'n duidelike verduideliking van elkeen, nie. Die terme kan oor paragrawe versprei word sodat die leser tyd het om die terme te kan leer (Burger & De Jong, 1997:172).

Die gebruik van afkortings hou voor- en nadele in. Skrywers beskou dit as tyd- en plekbesparend, maar vir lesers is dit hinderlik aangesien hy/sy eers die betekenis van 'n afkorting moet gaan opsoek. Burger en De Jong (1997:174) gee twee goue reëls wanneer dit kom by afkortings. Die eerste is dat akronieme gebruik kan word, mits daar by die akroniem se eerste gebruik 'n verduideliking is en tweedens dat alle ander afkortings liewer volledig uitgeskryf moet word. Sodoende sal daar geen verwarring by die leser bestaan oor die betekenis van 'n afkorting nie.

Lang woorde en vae woorde gaan dikwels hand aan hand. 'n Lang woord kan die leser hinder met die lees daarvan en die essensie van die woord gaan dikwels verlore vir die leser. Burger en De Jong (1997:176-177) sê dat vae woorde dikwels oorkom kan word deur duidelike verwysings te hê. Daar moet ook nie na 'n spesifieke saak in die algemeen verwys word as "dit", "daardie", "hy" of "hiervan" nie, presiesheid is nodig. Lang anaforiese kettings verhinder die leser se verstaan van die teks. In studiemateriaal kan dit die student duur te staan kom indien hy/sy nie weet waarna verwys word nie.

Al vyf die voorbeeldtekste bevat moeilike woorde en by omtrent geeneen van die tekste is daar verduidelikings vir die moeilike woorde nie. Woorde soos "etnosentrisme" (teks 1, addendum B), "klitorodektomie" (teks 1, addendum B), "homonide" (teks 3, addendum H), "Postmodern" (teks 4, addendum K) en "Afrocentrism" (teks 4, addendum K) word gebruik sonder dat lesers presies weet wat die betekenis van die woorde is. Voorstelle vir 'n verduideliking by die eerste gebruik van die terme word deur verskeie redigeerders gegee.

Teks 2 (addendum E) is 'n voorbeeld waar daar by die eerste gebruik van 'n moeilike woord 'n breedvoerige verduideliking gegee word voordat die teks voortgaan. Die term, "Psychopathology" word omskryf sodat die leser presies weet wat dit beteken.

Wat afkortings betref is daar veral in teks 3 (addendum H) gereelde gebruik van "m.a.w" en "a.g.v" wat die redigeerder uitgeskryf het as "met ander woorde" en "as gevolg van".

#### 4.4.2.2 Sinsvlak

Wanneer daar 'n sintaktiese analise gedoen word, word daar gekyk na aspekte soos die lengte van die sinne en sinskonstruksie.

Indien sinne uit meer as dertig woorde bestaan kan dit as lang sinne beskou word. Die nadele van lang sinne kan soos volg opgesom word:

- Dit het te veel informasie vir die leser om op te neem.
- Dit het dikwels 'n ingewikkelde struktuur wat moeilik ontsyferbaar vir lesers is.
- Dit verhinder die vloei van die teks.

(Burger & De Jong, 1997:185; Du Toit & Smith-Müller, 2003:31)

Tog kan daar nie net aanvaar word dat korter sinne noodwendig beter is nie. Du Toit & Smith-Müller (2003:31) sê dat daar 'n balans gevind moet word tussen lang en kort sinne.

In teks 2 (addendum E) is die eerste sin van die teks 40 woorde lank en die laaste sin meer as 60 woorde en die leser voel later verward betreffende watter



inligting bymekaar hoort. In teks 5 (addendum N) is daar verskeie sinne met meer as 40 woorde en sonder die gebruik van leestekens is dit vir die leser onmoontlik om 'n goeie begrip van die inhoud te kry. Die redigeerder van die teks het sommige van hierdie lang sinne behou, maar het die lees daarvan vergemaklik deur leestekens te gebruik (sien addendum O).

Alhoewel die lengte van sinne belangrik is, stem taalgebruikskundiges saam dat die konstruksie van die sin belangriker is as die lengte (Du Toit & Smith-Müller, 2003:31).

In teks 5 (addendum N) is daar lang sinskonstruksies wat verruil kan word vir bondiger (sien afdeling 4.4.4.2) en meer idiomatiese sinne. Voorbeelde soos:

"het 'n boeiende referaat gelewer oor hoe belangrik visuele geletterdheid is in 'n wêreld wat toenemend visueel geraak het"

is verruil vir:

"het 'n boeiende referaat gelewer oor die belangrikheid van visuele geletterdheid in 'n toenemend visuele wêreld"

of:

"... oor wat by die kanon ingereken en wat daarvan uitgesluit moet word"

in plaas van:

"... oor wat die kanon moet insluit en wat nie".

In verskeie van die Afrikaanse DT'e is die meer onidiomatiese gebruik van die werkwoord in die middel van die sin na die end van die sin verskuif.

'n Voorbeeld soos:

Teen 1,8 miljoen jaar gelede het een van die vroeë menslike populasies in die oorgangstydperk ontwikkel tot 'n nuwe, volle menslike spesie (teks 3, addendum H).

is verander na:

Teen 1,8 miljoen jaar gelede het een van die vroeë menslike populasies in die oorgangstydperk tot 'n nuwe, ten volle menslike spesie ontwikkel (addendum I).

#### 4.4.2.3 Vertaalfoute

'n Ondersoek na vertaalfoute sluit in swak keuse van woorde in die DT. Die onervare vertaler is meer geneig om te "calque" of te leenvertaal, terwyl daar idiomatiese leksikale items in die DT bestaan.

In die voorbeeldtekste is daar verskeie vertaalfoute wat die redigeerders opgeval het.

#### **Teks 1 (addendum B en C)**

- "reflekteer" in plaas van "weerspieël"
- "manier van lewe" in plaas van "leefwyse"
- "tussenspel" in plaas van "wisselwerking"

**Teks 2 (addendum E en F)**

- "Tygerberg Mediese Skool" wat nie vertaal is nie
- Agterloosigheid van kantoor nommers wat eers 232 is en dan 210<sup>5</sup>
- "multicultured" in plaas van "multicultural"

**Teks 3 (addendum H en I)**

- "periode" wat vervang word met "tydperk"
- "vermeerde toename in breingrootte" word vervang met "toename in die grootte van die brein"
- "kan" in plaas van "mag"
- "sistematies" in plaas van "stelselmatig"

**Teks 4 (addendum K en L)**

- "enige gode" wat vertaal is met "all gods" in plaas van "any gods"
- "ingebed in" wat vertaal is met "embedded with" in plaas van "embedded in"
- "waarin" wat vertaal is na "with which" in plaas van "in which"
- "waarop ons onself verstaan" wat vertaal is met die lomp "self-understanding"

---

<sup>5</sup> Die redigeerder het die fout nie op die geredigeerde teks gekorrigeer nie, maar het wel 'n nota van die fout in die verslag gemaak.

- "Dit staan teenoor geweld" wat vertaal is met "positioned over ..." in plaas van "juxtaposed"

#### **Teks 5 (addendum N en O)**

- "She presented a fascinating paper in which she **pointed to** the importance of visual literacy ..." wat vertaal is met "Sy het 'n boeiende referaat gelewer **oor** hoe belangrik visuele geletterdheid is ..." in plaas van "Sy het 'n boeiende referaat gelewer **waarin sy verwys het na** die belangrikheid van visuele geletterdheid ... "

#### 4.4.2.4 Spelfoute

Spelfoute kom redelik algemeen voor in vertalings van persone met min of geen vertaalopleiding aangesien hulle nie soveel waarde aan spelling heg nie. Solank die BT so na moontlik oorgedra word, is die vertalers gewoonlik tevrede. Spelfoute is miskien nie so belangrik vir almal nie, baie mense sien algemene spelfoute nie eers raak nie, maar wanneer die spelfoute inmeng met die lesers begrip van die teks, is die gevolge erger. Hoe dit ookal sy, spelfoute in 'n akademiese teks is onvergeeflik.

Die voorbeeldtekste is vervuil van spel-, skryf en tikfoute:

#### **Teks 1 (addendum B en C)**

- "gedeelte kenmerke" in plaas van "gedeelde kenmerke"
- "kliterodektomie" in plaas van "klitorodektomie"

**Teks 2 (addendum E en F)**

- “mr” in plaas van die korrekte “Mr” in Engels
- “Teus” in plaas van “Tues”
- “similtaneously” in plaas van “simultaneously”
- “calender” in plaas van “calendar”

**Teks 3 (addendum H en I)**

- Inkonsekwente spelling: “sjimpansee-gemeenskappe” versus “sjimpanseegemeenskappe” of “*Australopithecus*” versus “*australopithecus*”
- “viervoeting” in plaas van “viervoetig”
- “klimaatzones” in plaas van “klimaatsones”

**Teks 4 (addendum K en L)**

- “premodern” en “postmodern” en later “pre-modern” en “post-modern”
- “vs” in plaas van “vs.”
- “eg.” in plaas van “e.g.”

**Teks 5 (addendum N en O)**

- “die anders sessies” in plaas van “die ander sessies”
- Die apostroef by “n” wat telkens in die verkeerde rigting lê

Uit die bogenoemde voorbeelde blyk dit dus duidelik dat daar taamlike ruimte vir verbetering is op mikrostrukturele vlak. Dis dan ook op hierdie vlak dat redigeerders die maklikste kan ingryp. Indien onopgeleide vertalers hulle

vertaalprodukte vir redigering na die Taaldiens bring kan redigeerders tekste aansienlik verbeter deur selfs net aan die mikrovlak aandag te gee.

#### **4.4.3 Makrostruktuur**

Die makrostruktuur dui op die groter geheel van die teks, byvoorbeeld temas wat korreleer met die uiteensetting van die teks in hoofstukke, paragrawe, subparagrawe, afdelings en sinne (Steehouder *et al.*, 1999:105). Die aansluiting tussen hierdie temas of gedagtes in die teks word koherensie genoem.

Volgens Du Toit & Smith-Müller (2003:7) is dit koherensie wat aan die verskillende inligtingsdele as 'n geheel teksstatus gee wanneer die dele op logiese wyse inmeekaarskakel om kontinuïteit tussen die dele te verseker.

In die studiemateriaal word daar veral aandag gegee aan die samehang van die verskillende dele van die makrostruktuur. Aspekte soos die paragraaf (sien afdeling 4.4.3.1) en afdelings in die teks (sien afdeling 4.4.3.2) sal bespreek word.

##### **4.4.3.1 Die paragraaf**

Combrink (1995:27-29) noem vier aspekte van die paragraaf wat inhoudelike binding asook uiterlike kohesie tussen die paragrawe verseker. Die eerste is relevansie, waar daar net inligting gegee word wat aansluit by óf die temasin van die paragraaf óf aansluit by die res van die paragrawe. Die tweede punt is ordening, waar inligting soos volg binne die paragraaf, maar ook tussen die paragrawe geplaas kan word:

- kronologiese,
- operasionele,
- in stapvolgorde,
- volgens oorsaak van gevolge of
- rangskikking volgens afnemende of toenemende belangrikheidsgraad.

Die derde punt is wat hy noem "dekkendheid", wat beteken dat daar nie belangrike inligting weggelaat moet word wat kan verhoed dat die spesifieke paragraaf, of die res van die paragrawe, behoorlik verstaan moet word nie. Die laaste punt, wat aansluit by dekkendheid, is bondigheid (sien afdeling 4.4.4.2). Inligting moet nie weggelaat word nie, maar daar moet ook nie so baie gegee word dat daar sprake is van oortolligheid nie.

Wat die vertalings van die studiemateriaal betref, is dit vir studente belangrik dat daar 'n onderskeid gemaak kan word tussen belangrike inligting en ondersteunende of minder belangrike inligting. Die vertaler moet, deur die ordening van paragrawe, of met die gebruik van bindwoorde en sinjaalwoorde

(soos "vervolgens", "nadat", "dus" of "kortom") vir die student die samehang, tussen onderdele van paragrawe of tussen die paragrawe self, aandui.

In teks 2 (addendum E en F) op bladsy twee het die redigeerder een hele deel van paragraaf twee uitgehaal aangesien dit nie by die paragraaf gepas het nie.

Die deel, naamlik:

Met die evolusie van *Homo erectus* was daar, in vergelyking met vroeë homonide, 'n aansienlike vergroting in liggaamsgrootte. *Homo erectus* se kop was merkbaar verskillend van ons s'n. Hulle het baie prominente wenkbroue gehad, met 'n relatiewe vlak voorkop wat teruglê.

is nie van toepassing op die manier hoe *Homo erectus* geloop het of hulle voettipes nie. Dié deel is geplaas aan die begin van die paragraaf, wat oor *Homo erectus* se skedel handel.

In teks 2 (addendum E) is dit telkens die gebruik van die onpersoonlike "it" wat die student op 'n dwaalspoor lei oor die verband tussen sinne in die paragraaf en ook ander paragrawe. Teks 3 se vae gebruik van "hulle" en "wat" is deurgaans vervang met meer spesifieke aanduidings, soos, "*Homo erectus*" (vir "hulle") of "dat" (vir "wat"). Wat teks 5 (addendum N) wel regkry is dat daar sinjaalwoorde en -frases gebruik word om die student te help met die samehang tussen die paragrawe. 'n Frase soos "(s)oos etlike ander teoretici in visuele kultuur" gee vir



die student 'n aanduiding dat daar 'n aansluiting is by wat reeds gesê is oor teoretici in visuele kultuur.

#### 4.4.3.2 Samehang tussen afdelings

Betreffende samehang tussen afdelings (of ook temas) in die teks, is daar verskeie aspekte waarna gekyk kan word. Vervolgens gaan daar net van die belangrikste hulpmiddels genoem word wat die samehang tussen afdelings kan bevorder.

Steehouder *et al.* (1999:104-112) en Du Toit & Smith-Müller (2003:44-45) noem dat:

- Vooruitskouings en terugblikke help om die leser te oriënteer.
- Gereelde verwysings na die tema en hoe die spesifieke afdeling daarmee verband hou, lesergerigtheid verhoog.
- Afdelings weldeurdagte opskrifte moet hê.
- Opskrifte help met die samehang tussen afdelings.
- Die verband tussen afdelings altyd genoem moet word.

In al vyf die voorbeeldtekste is samehang tussen afdelings van wisselende gehalte. Teks 1 (addendum B) se konstante verwysing na die tema (“kultuur”) gee die student deurgaans 'n aanduiding van die onderwerp van die teks, maar nadat “kultuur” meer as 15 keer op net drie skyfies herhaal word, raak dit lastig.

In teks 2 (addendum E) gebruik die vertaler 'n duidelike stelsel om opskrifte en subopskrifte te nommer en die leser weet presies watter paragrawe saamhoort en hoe subopskrifte by mekaar aansluit. By afdeling nege van die teks ("Outcomes") is die uitkomst duidelik genommer sodat die leser presies weet hoe die uitkomst by mekaar en by die res van die teks aansluit.

Die redigeerder van veral teks 3 (addendum H) het voorgestel dat daar meer vooruitskouings en terugblikke moet wees, maar dat dit eers met die dosent bespreek moet word. Voorstelle soos vooruitskouings na die verskillende tipes "homonide" en terugblikke na die verskillende tipes "handgereedskap" en hoe die gereedskap verbeterings is, is deur die redigeerder voorgestel. Indien die voorstelle aanvaar word, sal dit die samehang aansienlik verbeter.

#### **4.4.4 Styl van die teks**

Die styl van die teks is die keuse wat 'n skrywer maak uit die variasies wat die taalsisteem toelaat. Die keuses kan intuïtief of bewus gemaak word en hang dikwels af van die tekstipe (Du Toit & Smith-Müller, 2003:14). Styl, wat dikwels in een asem met formulering genoem word, is merkbaar in die meeste aspekte van die teks. So kan skrywers bewus besluit wat die styl van 'n teks gaan wees of intuïtief skryf. Hoe ook al, sal aspekte soos die lengte van sinne, die struktuur van paragrawe, die samehang tussen afdelings en die keuse van woorde verband hou met die styl van die teks

In Du Toit & Smith-Müller (2003:4-5) word vier aspekte genoem wat verband hou met goeie, gepaste styl, naamlik duidelikheid (sien afdeling 4.4.4.1), bondigheid (sien afdeling 4.4.4.2), gepaste toon (sien afdeling 4.4.4.3) en aantreklikheid (sien afdeling 4.4.4.4). Al vier hierdie aspekte is reeds in vorige afdelings aangeraak, dus gaan daar net vir elkeen 'n kort definisie gegee word met voorbeelde uit die tekste.

#### 4.4.4.1 Duidelikheid

Om begryplik of helder te skryf, is volgens Snoeck Henkemans (1989:46) die voorwaarde vir elke doel wat in 'n teks nagestreef moet word. Wanneer lesers, en in hierdie geval studente, dit moeilik vind om 'n teks te verstaan help dit nie dat enige van die ander stylbeginsels toegepas word nie.

Du Toit & Smith-Müller (2003:27) noem drie vlakke waarmee die duidelikheid van 'n teks verband hou, naamlik:

- Die skrywer voorsien genoeg *inligting* aan die leser.
- Die *formulering* (woorde, afkortings, sinne, leestekens, hoofletters, grammatika) is verstaanbaar.
- Die teks is duidelik *opgebou* en begryplik gestruktureer.

(kursivering deur outeurs)

Wanneer die duidelikheid van die voorbeeldtekste ondersoek is, is dit as maatstawwe gebruik.

In al die voorbeeldtekste was die redigeerders van mening dat daar nie 'n tekort aan inligting was nie, maar dat die formulering van die inligting, 'n groot probleem was. Aangesien daar reeds in afdeling 4.4.2.1 ondersoek ingestel is na woorde en afkortings (leksikon) en in afdeling 4.4.2.2 na sinne (sinsvlak), gaan die voorbeelde hier konsentreer op leestekens, hoofletters en grammatika.

In teks 1 (addendum B) is daar oordadig gebruik gemaak van kommas. In 'n uittreksel soos "**nie-materieel** (norme, wette, gebruike, idees, en oortuigings)" is die komma voor die "en" nie nodig nie. Aangesien die teks meestal bestaan uit opsommende frases moet die vertaler goed dink of kommas werklik nodig is. Die lidwoorde "the/die" is verder op verskeie plekke in teks 1 onvertaal gelaat. Teks 5 (addendum N) het ook hierdie probleem van oorbodige kommas. Te veel kommas in een sin (wat nog te sê 'n frase) veroorsaak stokkerigheid.

Teks 2 (addendum E) het "Do." en "Mei" wat nie vertaal is nie en in teks 3 (addendum H) het die redigeerder verskeie grammatikale probleme gehad. Dit was veral die verkeerde gebruik van, of die weglating van setsels wat problematies was. Die woord "dieselfde" word gebruik sonder sy pasmaat "as". Die teks sal duideliker wees indien die leser verstaan wat die vergelyking tussen twee aspekte is, byvoorbeeld, "**dieselfde** vorm ... **as** dié van die moderne mens". Netso is die korrekte setsel saam met "aanpas", "by" en nie "tot" nie. Ook die lidwoord is telkens weggelaat. In "Moderne mens het ..." moet daar 'n

lidwoord voor "Moderne" verskyn of in "direkte voorouers van mens" moet daar 'n lidwoord voor "mens" verskyn.

In teks 4 (addendum K) het grammatikale foute veral te doen met kongruensie. Voorbeelde soos, "Different ways leads" in plaas van "lead" of "tensions is" in plaas van "are" benadeel nie net die duidelikheid nie, maar gee ook 'n swak indruk van die teks en die opsteller daarvan.

#### 4.4.4.2 Bondigheid

Om lang verhale te skryf oor iets wat in 'n paar woorde gesê kon word, is 'n probleem wat in heelwat tekste voorkom. In Du Toit & Smith-Müller (2003:50) word daar gesê dat 'n oorfloed woorde gewoonlik 'n armoede aan inligting verklap. Daar moet so gou moontlik by die essensie uitgekom word. Net dié inligting wat regtig nodig is moet gegee word en oorbodige woorde, oorbodige sinsdele en oorbodige afdelings moet vermy word.

In teks 2 (addendum E) kon 'n voorbeeld soos "marked out of a total of 75" net wees "marked out of 75". In teks 3 is daar 'n konstante gebruik van die woord "basies", waar die woord eenvoudig weggelaat kan word: dit dra geen betekenis nie en word as stopwoord gebruik. In teks 5 (addendum N) kan die langer:

... het 'n boeiende referaat gelewer oor hoe belangrik visuele geletterdheid is in 'n wêreld wat toenemend visueel geraak het.

vervang word met:

... het 'n boeiende referaat gelewer oor die belangrikheid van visuele geletterdheid in 'n toenemend visuele wêreld.

of:

... oor wat by die kanon ingereken en wat daarvan uitgesluit moet word.

kan vervang word met:

... oor wat die kanon moet insluit en wat nie.

#### 4.4.4.3 Gepaste toon

Die toon van 'n teks dui op die trant waarin die teks geskryf is en hou verband met die formaliteitsgraad, die houding van die skrywer betreffende die leser of onderwerp onder bespreking, asook die graad van ekshibisionisme, byvoorbeeld in die geval van 'n flambojante of sekere toon. 'n Formele teks het gewoonlik dan ook 'n swaarder toon met baie passivering (sien afdeling 4.4.3.3.1) wat gebruik word.

Twee belangrike aspekte waarvolgens die toon van die teks gereguleer kan word, is om eerstens die doel van die teks vas te lê en tweedens om te kyk vir wie (die doelgroep) die teks geskryf is. Wanneer hierdie twee aspekte vasgestel is, moet die skrywer nie sy/haar toon onnodig verander nie.

'n Belangrike aspek wat verband hou met die toon van die teks is die afstand tussen die skrywer en die leser. Volgens Steehouder *et al.* (1999:203) moet die afstand gereguleer word. Indien dit 'n saaklike teks (soos 'n verslag) is, is die afstand groter, maar by 'n meer persoonlike teks (soos 'n brief) is die afstand baie kleiner. Selfs al is die teks nie so persoonlik nie kan die skrywer steeds die afstand verklein om lesers deel te laat voel van die teks en sodoende informasie beter oor te dra.

By die studiemateriaal, waar dit belangrik is dat studente die inligting so goed moontlik opneem en nie verveeld raak met die teks nie, kan 'n kleiner afstand tussen skrywer en leser hulle aandag behou. Steehouder *et al.* (1999:203-204) noem dat 'n direkte aanspreekvorm, en die vermyding van die passiefvorm die afstand tussen die skrywer en die leser kan verklein. Dit bring teweeg dat die leser dan meestal meer betrokke by die teks is en dis juis wat 'n webteks moet probeer bereik.

In die voorbeeldmateriaal is die meeste van die tekste baie formeel en "styf". In drie uit die vyf tekste is daar geen direkte aanspreek van die leser nie en die passivering van sinne is volop (sien afdeling 4.4.4.3.1). Die skrywer hou 'n merkbare afstand deur die teks te skryf sonder om in ag te neem vir wie hy/sy skryf.

Teks 2 (addendum E) probeer om die afstand tussen skrywer en leser af te breek deur die student direk aan te spreek met die gebruik van "you" of deur gereelde frases soos "discuss it with me" te gebruik. Hoewel die skrywer die afstand vernou en sodoende die toon ligter maak, hou hy/sy dit nie vol nie. Op party plekke is dit "you" en "me" en op ander is dit "the student" en "him/herself".

Dieselfde gebeur by teks 3 waar die skrywer die inklusiewe "ons" deurentyd op die eerste bladsy gebruik en dan weer terugval na die onpersoonlike "mense" in die res van die teks. Indien skrywers die afstand wil vernou en sodoende die toon van die teks ligter wil maak, moet daar konsekwent te werk gegaan word.

#### 4.4.4.3.1 Passivering van sinne

Die passivering van sinne sluit aan by die konstruksie (sien afdeling 4.4.2.2). Wanneer daar 'n groot aantal passiefsinne in 'n teks gebruik word, word die afstand tussen die skrywer en leser groter (sien afdeling 4.4.4.3 vir afstand tussen skrywer en leser). Du Toit & Smith-Müller (2003:85) sê dat daar twee kampe is vir die gebruik van passiefsinne. Die een kamp raai skrywers af om dit te gebruik aangesien dit "saai, onpersoonlik, moeilik en styf" is en die ander kant gee riglyne vir die gebruik van passiefkonstruksies. Wanneer daar gekyk word na passiefsinne in studiemateriaal kan die gebruik van die passiewe vorm die student hinder om verbande tussen sake in te sien. Waar dit vir 'n student



belangrik is om oorsaak en gevolg te verstaan kan die weglating van die sogenaamde "doener" uit 'n sin die student op 'n dwaalspoor lei.

In teks 1 (addendum B) gee 'n sin soos "Die proses waarvolgens dit aangeleer word..." nie 'n aanduiding van wie "leer" nie en in teks 2 gee 'n sin soos: "This will be done in order to counteract ..." vir die student geen leiding oor die onderwerp van die sin nie. In teks 3 (addendum H) is 'n sin soos "...om na voedselbronne en die wyses waarop dit verkry word ..." gee die leser nie 'n idee wie die kos gaan soek het of hoe dit geberg word nie.

#### 4.4.4.4 Aantreklikheid

Volgens Du Toit & Smith-Müller (2003:98) is aantreklikheid die "*aanvaarbaarheid* van of *waardering* vir 'n teks" (outeurs se kursivering). Aantrekklike tekste is tekste waarvan die inhoud voldoende is en wat slaag in die doel waarvoor dit geskryf of vertaal is. Die teks slaag dus op die vlak van woordkeuse, met sinsbou en -lengte, die gebruik van leestekens, tipografie en laastens ook met die teksbou.

Indien die redigeerders al die bogenoemde vlakke (afdelings 4.4.1 tot 4.4.4) in ag geneem het, was die gevoel oor die algemeen negatief, met ander woorde, die

aantreklikheid van die betrokke tekste is laag<sup>6</sup>. Op vlakke soos uitleg (sien afdeling 4.4.1.2) en die gebruik van opskrifte (sien afdeling 4.4.3.2) het die redigeerders nie baie probleme gehad nie, maar op veral makro- en mikrovlak het die tekste aansienlike ruimte vir verbetering. Volgens Du Toit en Smith-Müller (2003:97) kan tekste, op grond van hulle aantreklikheid, geklassifiseer word as "goeie tekste en swak tekste". Met die studiemateriaal se lae aantreklikheid het die voorbeeldmateriaal oor na die swak kant.

Inaggeneem redigeerders se voorstelle vir verbetering op veral makro- en mikrovlak is die geredigeerde tekste aansienlik beter en meer lesersvriendelik.

#### **4.5 SLOT**

In hierdie hoofstuk is daar 'n analise gemaak van vyf verskillende tipes studiemateriaal wat op WebCT gevind is. Die tekste is deur redigeerders van die Universiteit van Stellenbosch se Taaldiens geredigeer en 'n analise van hulle bevindings is gemaak. Die analise van die tekste is op verskeie tekstuele vlakke, maar ook stylvlakke, gedoen om aan te toon dat die dosentvertalers die hulp van redigeerders goed kan gebruik om die gehalte van hulle vertaalde tekste te verbeter.

---

<sup>6</sup> Hoewel die redigeerders nie die doelgroep van die studiemateriaal verteenwoordig nie, kan hulle steeds 'n professionele mening gee indien hulle in ag neem wat die doel en die doelgroep van die tekste is.

Die woord van redigeerders en ander tekskeners is nie altyd so deurslaggewend in die beoordeling van tekste nie, dit is die lesers vir wie die teks bedoel is wat die beste oordeel oor die teks kan fel. Daarom word een van die vyf voorbeeldtekste, asook 'n nuwe funksionalistiese vertaling van die BT, se gehalte kwantitatief getoets om te sien watter teks die studente verkies. Hierdie analise word in hoofstuk vyf uiteengesit.

## **HOOFSTUK 5: KWANTITATIEWE ANALISE: LINGUISTIES TEENOR FUNKSIONALISTIES**

### **5.1 INLEIDING**

Die analise wat in die vorige hoofstuk gedoen is, gee die leser 'n goeie idee van die tekortkominge wat daar in 'n onprofessionele vertaling kan wees. Soos gesien is in hoofstuk 4 word hierdie tekortkominge veral gevind in die styl van die teks (sien afdeling 4.4.4), afstand tussen skrywer en leser (sien afdeling 4.4.4.3), vertaalfoute (sien afdeling 4.4.2.3), afwesigheid van deskriptiewe grafika (4.4.1.1), afwesigheid van verduidelikings van ingewikkelde terminologie (sien afdeling 4.4.2.1), asook swak uitleg van die DT (sien afdelings 4.4.1.2 & 4.4.3.2).

Die tekortkominge kan wel 'n goeie aanduiding wees van die gehalte van die studiemateriaal, maar dit is nie altyd die geval dat die gewone leser hierdie tekortkominge raaksien nie. Die gewone leser lees 'n teks sonder om op te let na die sinslengte, paragraafuitleg, helderheid of styl van die teks of selfs sonder om ooglopende spelfoute raak te sien. Indien dit waar is dat die meeste studente nie tekortkominge in 'n teks raaksien nie, sal dit dalk nie 'n verskil maak as daar nie van professionele taaldienste gebruik gemaak word nie.

In hierdie hoofstuk gaan die vraag of funksionalistiese vertaling wel 'n verskil in die gehalte van studiemateriaal maak, statisties getoets word. Die aangewese

doelgroep van 'n tipiese voorbeeld van studiemateriaal gaan in 'n empiriese toets gevra word om 'n oordeel oor twee tekste te gee. Die eerste teks is die oorspronklike vertaling soos deur die dosent gedoen en die tweede is 'n funksionalistiese vertaling van die BT soos gedoen deur die outeur.

Die resultate gaan aan die hand van grafieke asook Mann Whitney se parametries U-toets, statisties ontleed word. Die resultate van beide tekste gaan teen mekaar opgeweeg word om te sien of funksionalistiese vertaling werklik 'n verskil vir die leser maak. Word 'n funksionalistiese vertaling van studiemateriaal werklik beduidend deur die doelgroep as beter ervaar?

## **5.2 STUDIEMATERIAAL IN DIE TOETS**

Daar is besluit dat die studiemateriaal wat gebruik gaan word aan drie vereistes moet voldoen:

1. Die teks moet 'n deursnitvoorbeeld wees van die studiemateriaal wat op WebCT gevind kan word.
2. Die teks wat gebruik is, moet 'n voorbeeld van 'n linguistiese vertaling wees.
3. Die teks moet 'n vertaling deur 'n persoon met min of geen vertaalopleiding wees.

Daar is ook besluit dat die studiemateriaal wat in die toets gebruik gaan word, op eerstejaarstudente gemik moet wees. Hierdie besluit is om die volgende redes geneem:

1. Die Taalbeleid is in 2003-4 net in die eerstejaar ingefaseer (sien hoofstuk 1 en 2).
2. Alle studente moet op 'n gelyke vlak wees wat kennis van 'n vakgebied op Universiteit betref.
3. Studente moet, wat taalopleiding betref, op 'n gelyke vlak wees.

Die studiemateriaal wat gebruik is, is 'n eerstejaarstekst wat die evolusie van die mens uitbeeld. Die teks is oorspronklik in Engels opgestel en is deur die dosent in Afrikaans vertaal. In die groter sfeer van studiemateriaal val die teks onder die afdeling, notas. 'n Selfstandige<sup>7</sup> gedeelte van die teks is geneem en is voorgelê aan die studente as teks A (sien addendum H). Teks B is 'n funksionalistiese vertaling van dieselfde gedeelte uit die BT (sien addendum P). Dit is belangrik dat daar genoem word dat Teks B geheel en al van nuuts af vertaal is en nie net 'n geredigeerde weergawe van die dosent se vertaling is nie (soos wel met die tekste in hoofstuk 4 die geval was).

---

<sup>7</sup> Met selfstandig word bedoel dat die studente nie die res van die teks nodig het om die teksgedeelte te begryp nie.

In die proses om Teks B te vertaal, het die vertaler 'n vertaalopdrag opgestel wat die volgende aspekte in ag geneem het:

**1. Doelgroep**

Eerstejaarstudente in die geesteswetenskappe.<sup>8</sup>

**2. Tipe teks**

'n Gedeelte uit 'n teks wat moet dien as studiemateriaal. Die teks moet op WebCT verskyn.

**3. Kommunikatiewe funksie**

Die hoof funksie van die teks is informatief, maar funksies soos dié van oorreding en instruksies is ook ingereken.

**4. Inisieerder**

'n Dosent in die betrokke vakgebied namens die Universiteit van Stellenbosch.

Die resultaat was twee verskillende DT'e uit dieselfde BT. Die verskille tussen die tekste kan daaraan toegeskryf word dat Teks A linguisties vertaal is en Teks B 'n funksionalistiese vertaling is. Waar Teks A byvoorbeeld meer gekonsentreer is om die BT presies so oor te dra is by Teks B die vertaalopdrag gevolg en meer vryheid aan die dag gelê. Daar is meer gebruik gemaak van grafika, voetnote, aandagkolle, die uitleg is aangepas, die afstand tussen die leser en die skrywer

---

<sup>8</sup> Die doelgroep sluit 'n wye verskeidenheid studente in en daar is probeer om faktore soos geslag en ras nie te laat geld in die vertaling van die teks nie.

is vernou en die teks se algehele formaliteitsgraad en toon is aangepas om toegankliker en aantrekliker vir die doelgroep te wees.

## **5.4 AGTERGROND VAN EMPIRIESE TOETSING**

### **5.4.1 Proefgroep**

Die groep het bestaan uit 123 eerstejaarstudente van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte. Die ouderdomme van die groep het gewissel tussen 18 en 24, maar die oorgrote meerderheid (81%) was onder die ouderdom van 20<sup>9</sup>. Hoewel studente vanuit 'n verskeidenheid programrigtings binne die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte as respondente betrokke was, is die program en module waarin die toets afgeneem is, meer gewild onder vroulike studente (89%). Die huistaal van die meerderheid (98%) was Afrikaans.

### **5.4.2 Metodiek**

Die studente is volgens 'n klaslys ewekansig ingedeel in twee groepe, dié wat Teks A kry en dié wat Teks B kry. Die module wat gekies is vir die toets sluit 'n groot spektrum graadrigtings in. Die toets is by twee groepe in dieselfde week,

---

<sup>9</sup> Hierdie statistiek klop met die profiel van die oorgrote meerderheid van eerstejaarstudente (Kotzé, 2004).



oftewel twee lesings van dieselfde module, afgeneem: die eerste groep op 'n Woensdag en die tweede die Donderdag daarna. Die studente moes by hulle aankoms hulle vanne verstreke en Teks A of B is volgens die ewekansige indeling aan hulle gegee. Vraelyste is agteraan die twee tekste gegee. By elke geleentheid is veertig minute gegee om die vraelys te beantwoord. 'n Kort verduideliking oor die doel van die eksperiment, die anonimiteit daarvan, asook hulp met die verduideliking van vrae is voor die tyd gegee.

### 5.4.3 Vraelys

Aangesien elke student net een teks (óf A óf B) sou kry, is daar besluit dat net een vraelys vir beide tekste opgestel sou word. Aangesien die vraelys die gehalte van vertalings van studiemateriaal moes toets, moes die vraelys alle vlakke van die teks toets. Dit sluit die volgende in: die eksterne vlak, die mikro- en makrovlak, asook die styl.

Daar is op 'n 4-puntskaal besluit met kolomme wat wissel van:

- Stem glad nie saam nie (Opsie 1) → 1 punt
- Stem nie saam nie (Opsie 2) → 2 punte
- Stem saam (Opsie 3) → 3 punte
- Stem heelhartig saam (Opsie 4) → 4 punte

Die 13 vrae in die vraelys het soos volg daar uitgesien:

- Die grafika sluit aan by die teks.

- Die uiterlike struktuur lok u om die teks te lees.
- Die teks is helder.
- Die sinslengte is goed.
- Die paragrawe is samehangend.
- Die terme/begrippe in die teks is duidelik.
- Die lengte van paragrawe is goed.
- Die temas in die teks is goed deur die opskrifte aangedui.
- Die leser word by die teks betrek.
- Daar is te veel passiefsinne in die teks.
- Die taalgebruik is goed.
- Die styl van die teks is gepas.

Daar is laastens interessantheidshalwe bygevoeg:

- Dit is 'n vertaalde teks.

Studente moes vir elke vraag een van die vier opsies in die kolomme kies.

Studente is ook gevra om hulle ouderdom, geslag en huistaal te verstrek.

Hierdie informasie is net gebruik om 'n profiel van die respondente op te stel.

Sien addendum Q vir 'n voorbeeld van die vraelys.

#### **5.4.4 Verwerking**

Die vraelys is verwerk deur die waarde van elke kolom, soos gekies deur die studente, in 'n *Excel*-werkblad te voer en is dan met die hulp van die Sentrum vir

Statistiese Konsultasie aan die Universiteit van Stellenbosch verder verwerk. Histogramme, 'n Box en Whisker toets en Mann Whitney se parametries U-toets is vir elke vraag opstel sodat data in Teks A vergelyk kon word met data in Teks B. Histogramme gee 'n beeld van die vier kategorieë met die totale aantal studentekeuses by elke kategorie.

Die Box en Whisker toets bied afgesien van die gewone mediaan van keuses, wat dikwels nie verteenwoordigend is nie, ook die belangrike 25%-75% groep antwoorde wat die leser 'n beter beeld gee van waar die oorgrote meerderheid keuses gemaak is. By die Mann Whitney toets moet die p-waarde van teks B kleiner as 0,05 wees om statisties-beduidend beter te wees (Nel, 2004).

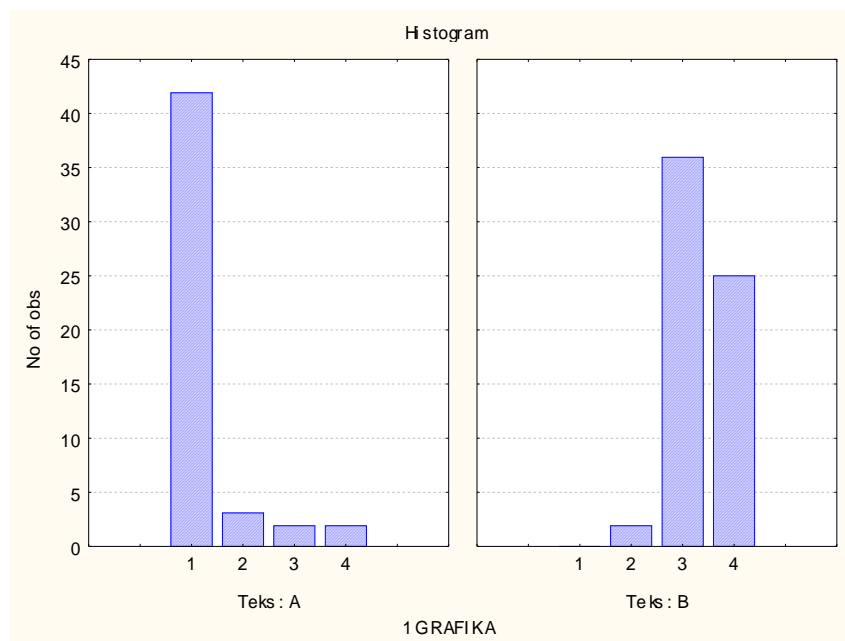
## **5.5 RESULTATE**

Die resultate sal vraag-vir-vraag bespreek word en sal deurgaans aangebied word deur gebruik te maak van óf histogramme óf die Box en Whisker toets óf beide. Die Mann Whitney resultate vir vergelyking tussen vrae in verskillende tekste sal ook deurgaans gegee word. Ten slotte sal 'n oordeel gefel word oor die gehalte van beide tekste deur die volledige Mann Whitney resultate te bespreek.

### 5.5.1 Vraag 1: Grafika

Vraag 1 het die interaksie tussen grafika en die res van die teks getoets. Grafika sluit in prentjies, diagramme en foto's wat in die teks gebruik word. In 'n funksionalistiese teks verrig die grafika nie net 'n estetiese funksie nie, maar het ook die funksie om aspekte van die teks op beeldende wyse te verduidelik (sien afdeling 4.4.1.1 vir 'n bespreking van grafika).

Die keuse van studente vir vraag 1 lyk soos volg:



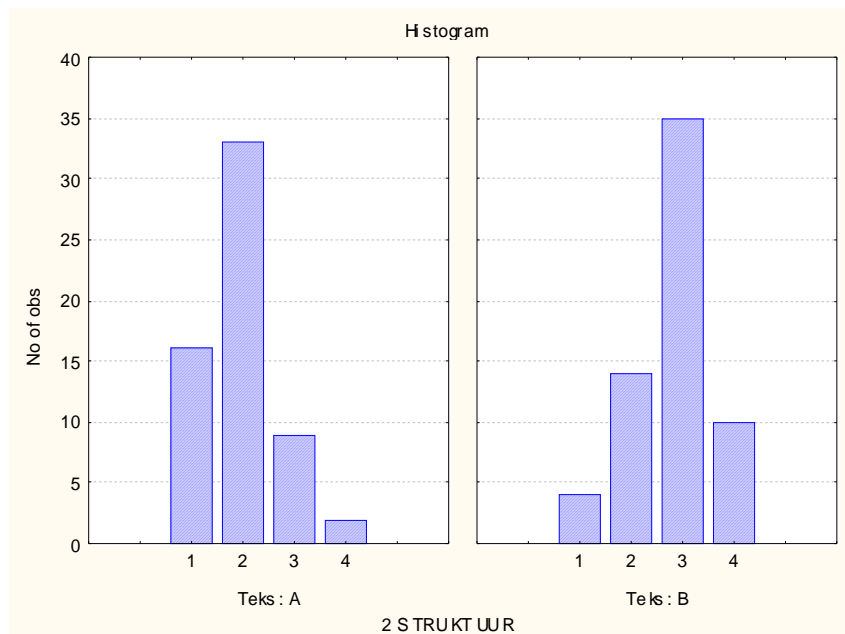
In die histogram is dit duidelik dat die studente vir Teks A oorwegend opsie 1 (sien afdeling 5.4.3 vir die indeling van opsies) gekies het, terwyl Teks B se keuse oorwegend by opsie 3 en 4 lê. Dit bevestig dat studente saamstem dat Teks B se gebruik van grafika aansluit by die teks.

Die Mann Whitney p-waarde is kleiner as 0,0005 wat statisties-beduidend aandui dat Teks B se waarde beter as dié van Teks A is.

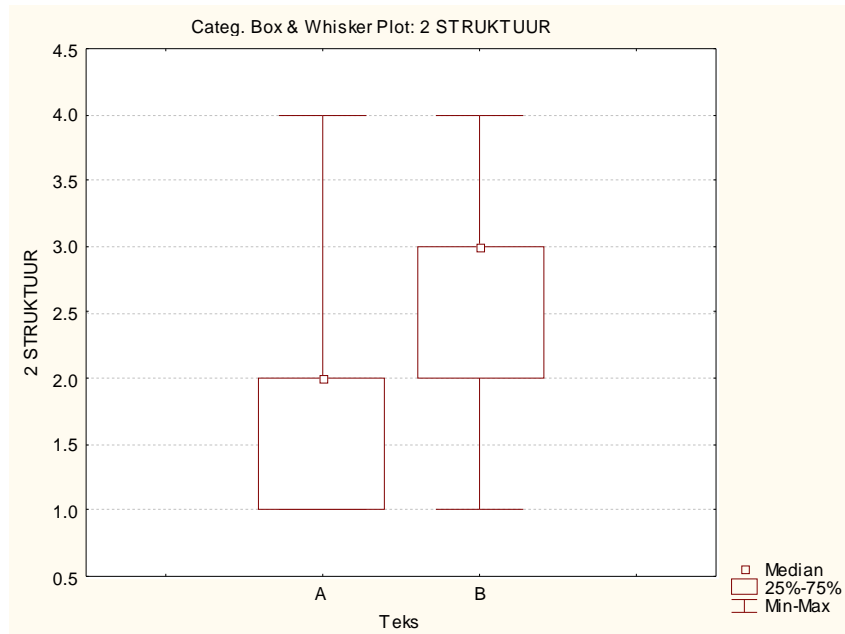
### 5.5.2 Vraag 2: Uiterlike struktuur

Vraag 2 het die wyse getoets waarop die teks se uiterlike struktuur die leser lok om die teks te lees. Studente kry dikwels honderde bladsye studiemateriaal wat hulle moet deurgaang en indien die uiterlike struktuur so aantreklik is dat dit die student oorreed om die teks te lees, is dit 'n groot stap in 'n positiewe rigting. Indien die teks ook op WebCT moet verskyn, moet die teks kompeteer met ander tekste waarvan die uiterlike struktuur studente dalk baie meer interesseer (vir 'n bespreking van uiterlike struktuur sien afdeling 4.4.1).

By vraag 2 het die resultate soos volg gelyk:



Die gemiddeld vir Teks A was 1,98 terwyl Teks B 'n gemiddeld van 2,81 gehad het. Die histogram wys dat opsie 2 by Teks A die algemeenste gekies is terwyl opsie 3 die hoogste by Teks B was. Wanneer daar gekyk word na die Box en Whisker toets kan gesien word hoe die kassie met die middelste 50% aansienlik hoër geskuif het.



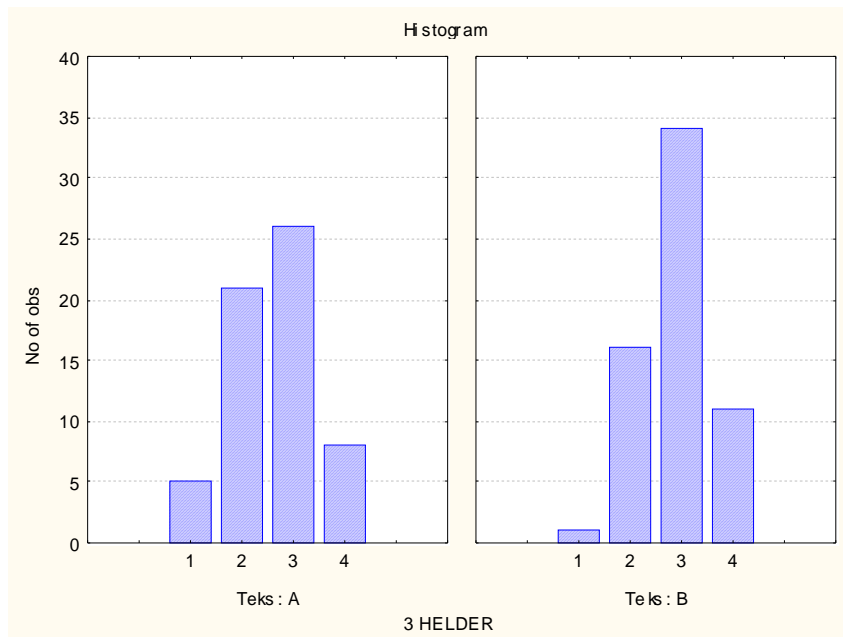
Die Mann Whitney waarde vir vraag 2 was weereens,  $p$  kleiner as 0,0005 wat bewys het dat Teks B beter gevaar het in hierdie vraag.

### 5.5.3 Vraag 3: Helderheid

Vraag 3 het die helderheid van die teks getoets. Wanneer die helderheid (ook genoem duidelikheid) van 'n teks getoets word, word daar gekyk na hoe die student die teks as geheel ervaar (vir 'n bespreking van helderheid sien afdeling

4.4.4.1). Verstaan hy/sy waaroor die teks gaan en die boodskap wat oorgedra word? Hierdie vraag en vrae 6 en 12 sluit baie nou by mekaar aan.

Hoewel die Mann Whitney toets gewys het dat Teks B se helderheid nie statisties beduidend beter is nie, kan daar tog van die histogram afgelei word dat meer respondente opsie 3 en 4 gekies het as by teks A se opsie 1 en 2.



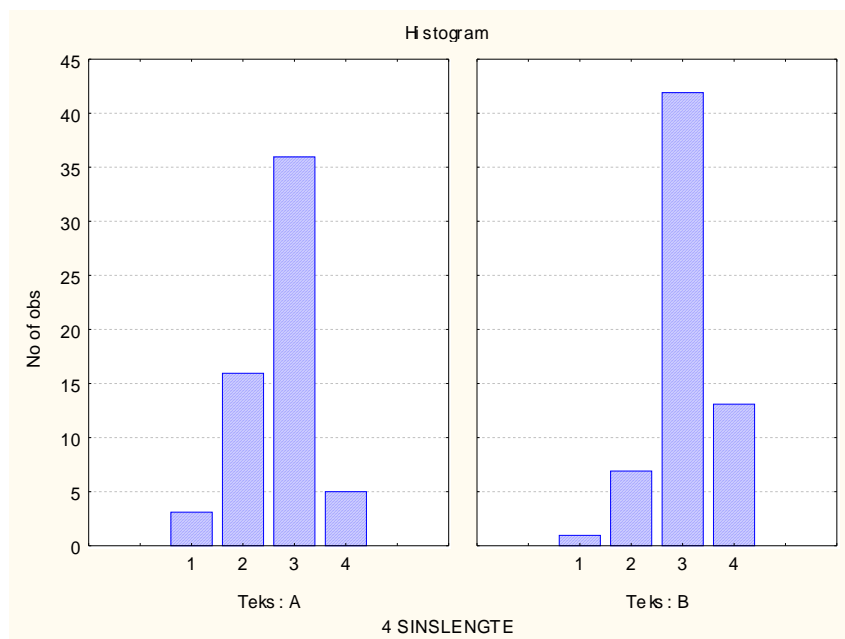
Die gemiddeld van Teks A is 2,6 terwyl die gemiddeld by teks B, 2,9 is.

#### 5.5.4 Vraag 4: Sinslengte

Die sinslengte in tekste speel 'n groot rol om die leser nie net geïnteresseerd te hou nie, maar om die teks goed te laat vloei. Indien sinne te lank is kan die leser verveeld raak en belangrike informasie miskyk. Te kort sinne aan die ander kant

laat 'n teks baie stokkerig voorkom en gee aan die teks 'n onprofessionele voorkoms. Die strewe is om studiemateriaal te vertaal met 'n goeie kombinasie van lang en kort sinne sodat die teks studente geïnteresseerd hou en terselfdertyd die maksimum hoeveelheid inligting oordra (vir 'n bespreking van probleme op sinsvlak sien afdeling 4.4.2.2).

Die Mann Whitney toets se waarde,  $p$  is kleiner as 0,05 bewys dat teks B beter gedoen het as Teks A. Die histogram vir vraag 4 lyk soos volg:



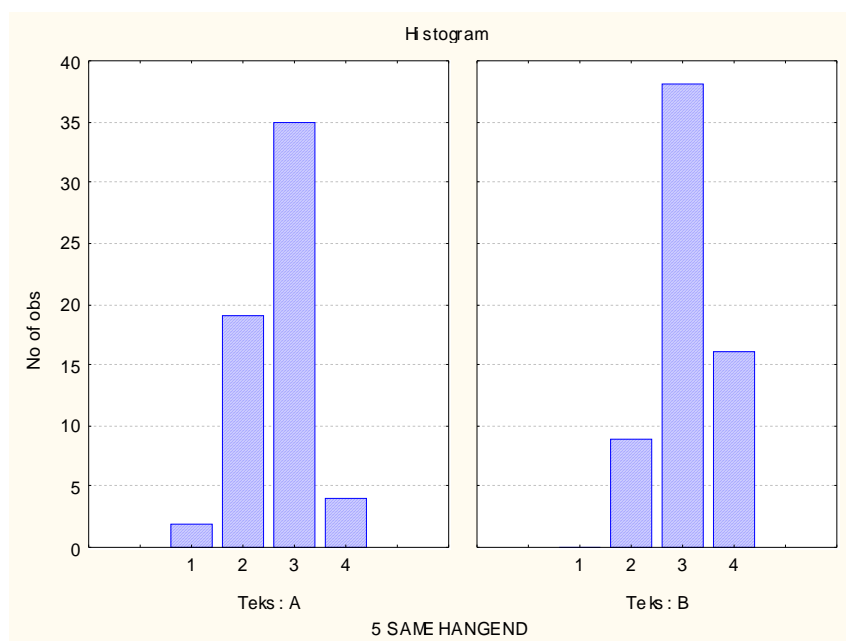
Die keuse van studente was by Teks A en B oorwegend opsie 3, maar opsie 2 en opsie 4 is onderskeidelik by Teks A en Teks B gekies. Hierdie verskil in keuse (óf opsie 2 óf opsie 4) was deurslaggewend vir die Mann Whitney toets.

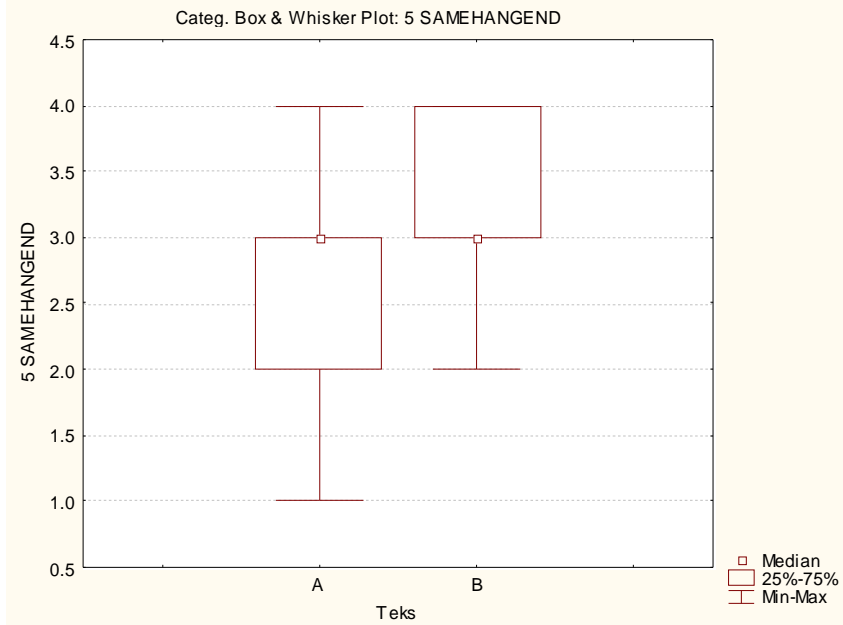


### 5.5.5 Vraag 5: Samehang tussen paragrawe

In aansluiting by die sinslengte in vraag 4 is die samehang van paragrawe hier getoets. Indien paragrawe los staan en daar nooit enige aansluiting is nie, kan studente verlore raak tussen al die verskillende onderwerpe wat in die paragrawe aangeraak word. Daar moet 'n natuurlike vloei wees tussen hoof- en subparagrawe soos wat temas uiteengesit word (vir 'n bespreking van die samehang van paragrawe sien afdelings 4.4.3.1 en 4.4.3.2). Hierdie vraag sluit aan by vraag 8 oor die temas in die teks.

Die resultate is soos volg:





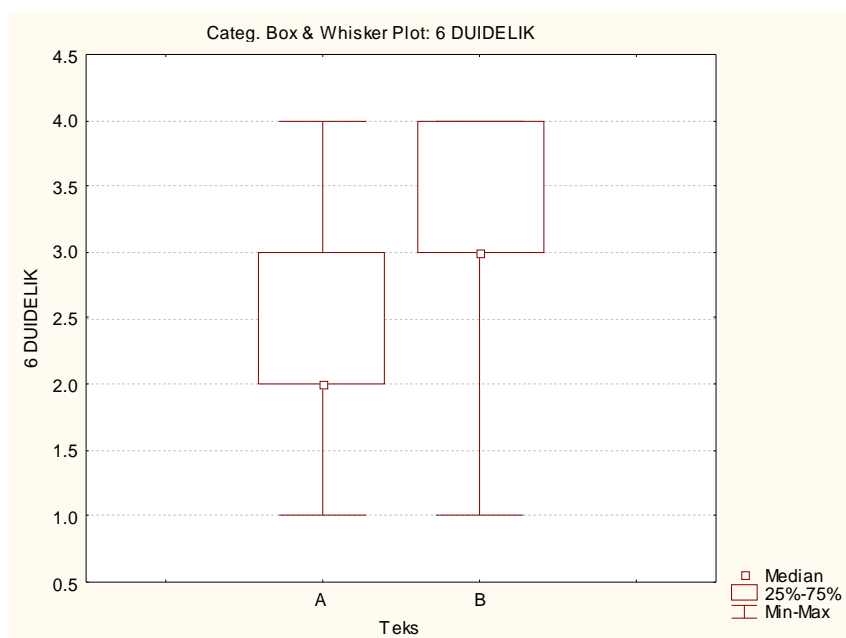
Die gemiddeld van Teks A is 2,7 met die histogram wat wys dat opsie 2 meer gekies is as by Teks B, terwyl Teks B se gemiddeld 3,1 is met opsie 4 wat meer gekies is as Teks A. Die Box en Whisker toets toon hoe die kassie met die middelste 50% aansienlik opgeskuif het. Die Mann Whitney resultate vir vraag 5 is,  $p$  kleiner as 0,005 wat bewys dat Teks B beter gevaar het as Teks A.

### 5.5.6 Vraag 6: Duidelikheid

Vraag 6 het getoets of die terminologie wat in die teks gebruik is duidelik is. Terminologie wat duidelik is, dra daartoe by om 'n teks se helderheid te verhoog. Soos in Teks B kan die terminologie duideliker gemaak word deur gebruik te maak van voetnote, grafika of bloot net deur die begrip in meer detail te omskryf

(vir 'n bespreking van die leksikon, waaronder terminologie ook val, sien afdeling 4.4.2.1).

Teks B se poging om terminologie duideliker te maak het geslaag soos blyk uit die respondente se keuses. Die Box en Whisker toets wys hoe nie net die gemiddelde heelwat opskuif nie, maar dat die belangrike middelste 50% ook heelwat hoër is by Teks B.

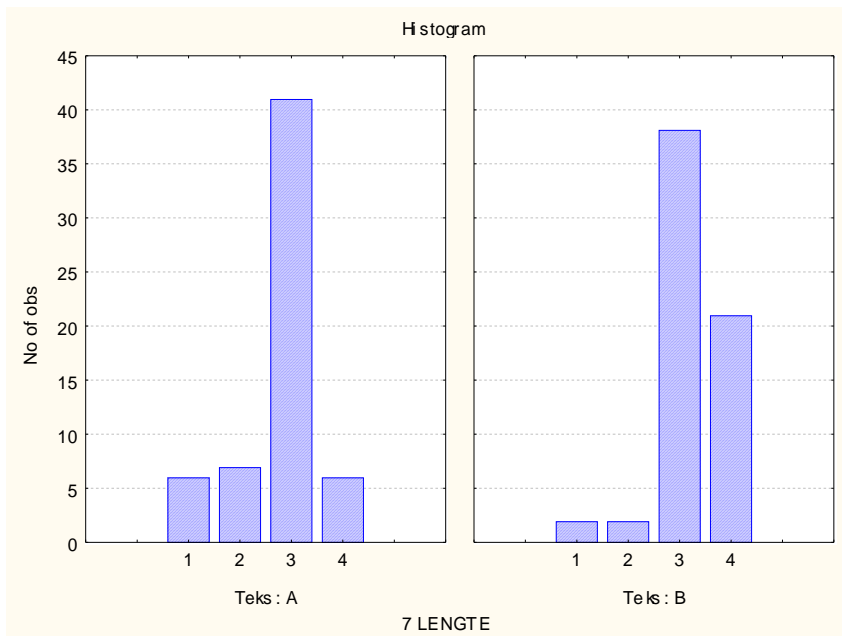


Die Mann Whitney waarde vir vraag 6 is  $p$  kleiner as 0,00005 wat bewys dat Teks B aansienlik beter gedoen het as Teks A.

### 5.5.7 Vraag 7: Lengte van paragrawe

In aansluiting by vraag 4 en 5 is 'n vraag oor die lengte van paragrawe gevra. Soos by die lengte van sinne kan lang paragrawe lesers moed laat verloor en veroorsaak dat hulle net die begin en einde van paragrawe lees. Studente, soos ander lesers, is geneig om korter paragrawe eerste te lees en dan langer paragrawe oor te slaan wat daartoe kan lei dat hulle nie kennis sal neem van groot hoeveelhede informasie nie. Studente kan baie gehelp word, indien daar 'n goeie balans is tussen kort en lang paragrawe. Kort paragrawe gee die studente weer moed om langer paragrawe wat meer informasie bevat aan te pak (vir 'n bespreking van paragrawe sien afdeling 4.4.3.1).

Indien daar gekyk word na die resultate van Teks A met baie min paragraafbreuke om studente "te laat asem skep" en Teks B met 'n konstante afwisseling tussen lang en korter paragrawe lyk dit of studente Teks B verkies het.



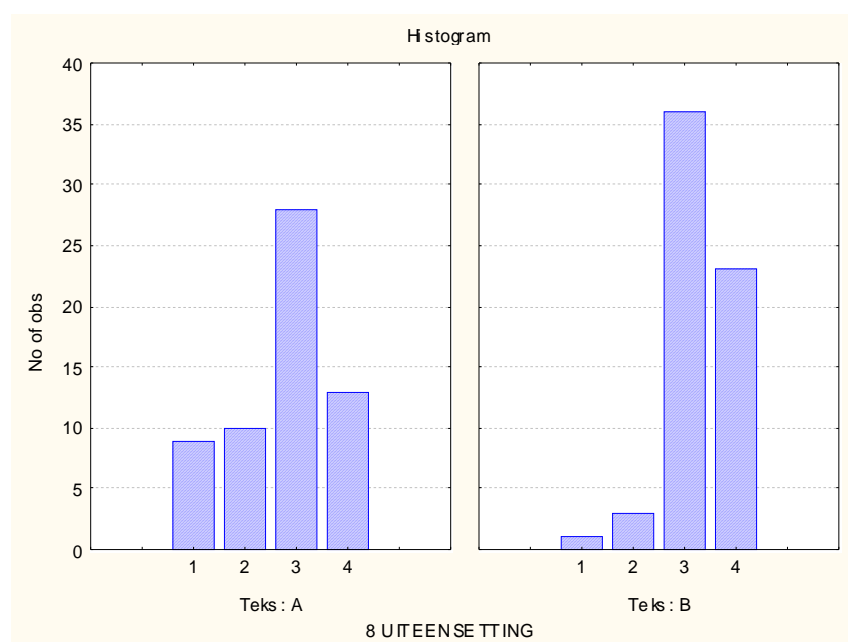
Die gemiddeld vir teks A was 2,7 met die histogram wat aantoon dat dit net opsie 3 is wat uitgestaan het. Vir Teks B met 'n gemiddeld van 3,2 is opsie 3 en 4 oorwegend gekies. Die Mann Whitney waarde is  $p$  kleiner as 0,0005 wat bewys dat Teks B baie beter as Teks A gedoen het.

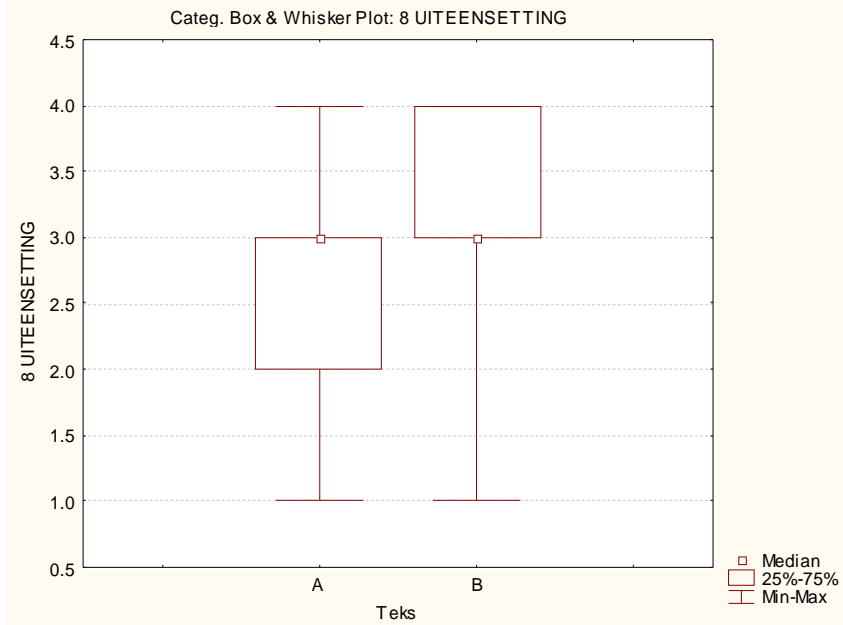
### 5.5.8 Vraag 8: Opskrifte

In aansluiting by vraag 2 en vraag 12, versoek vraag 8 die leser om na die opskrifte van die teks te kyk en 'n oordeel te fel oor die temas in die teks. Die opskrifte van 'n teks tesame met die eksterne elemente vorm die raamwerk van die teks en die leser moet maklik kan sien waaroor die teks handel en hoe onderwerpe en subonderwerpe op mekaar volg en inmekaar skakel.

Opskrifte wat net lukraak gekies is, gee aan die student geen leiding oor wat in die daaropvolgende paragrawe en sinne gaan volg nie. 'n Uiteensetting van temas met behulp van opskrifte is 'n goeie manier om te sien in hoe 'n mate die teks van een tema na 'n ander vloei (vir 'n bespreking van die wyse waarop opskrifte samehang kan verbeter sien afdelings 4.4.1.3 en 4.4.3.2).

Ook hier is die resultate van Teks B beter.



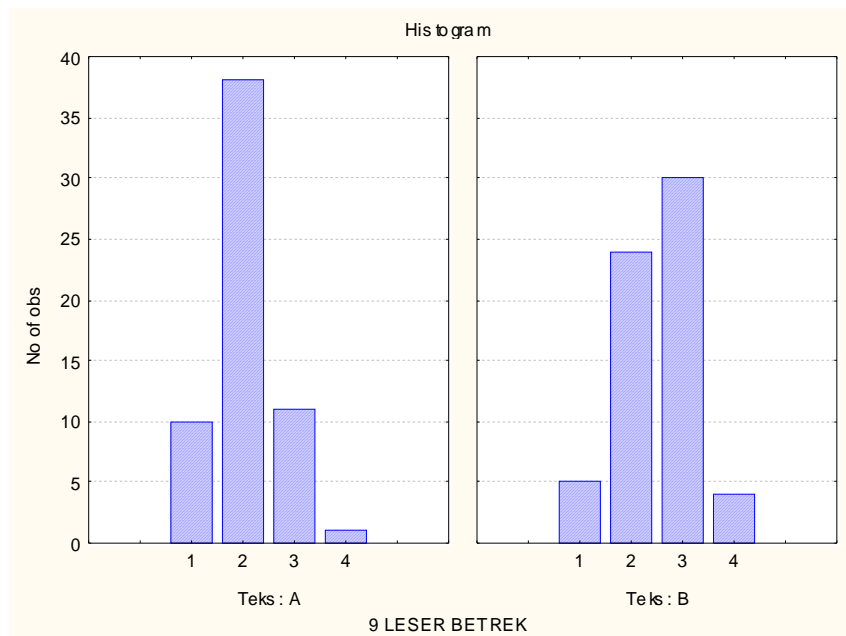


Die histogram wys dat studente by beide Teks A en Teks B opsie 3 en 4 gekies het, maar dat Teks B 'n hoër waarde by opsie 4 gekry het. Die Box en Whisker toets wys dat hoewel die gemiddelde nie noemenswaardig verbeter het nie, die middelste 50% aansienlik opgeskuif het. Die p-waarde in die Mann Whitney toets is kleiner as 0,005 wat bewys dat Teks B beter gedoen het as Teks A.

### 5.5.9 Vraag 9: Leser word betrek

Een van die belangrikste aspekte van studiemateriaal is die afstand wat daar tussen die skrywer en die leser bestaan. Indien die vertaler die student by die teks betrek, gaan die student meer geneig wees om die teks te lees. Teks A wat 'n goeie voorbeeld is van 'n linguistiese vertaling probeer aan die begin van die teks studente betrek deur woorde soos "ons" te gebruik, maar hierdie poging

gaan heeltemal verlore in die res van die teks (vir 'n bespreking van afstand sien afdeling 4.4.4.3). Die resultate van vraag 9 toon dat die studente 'n baie hoër waarde op Teks B geplaas het.



In die histogram word daar uitgebeeld hoe studente by Teks A hoofsaaklik opsie 2 gekies het, terwyl die gemiddeld van keuses in Teks B by opsies 2 en 3 was.



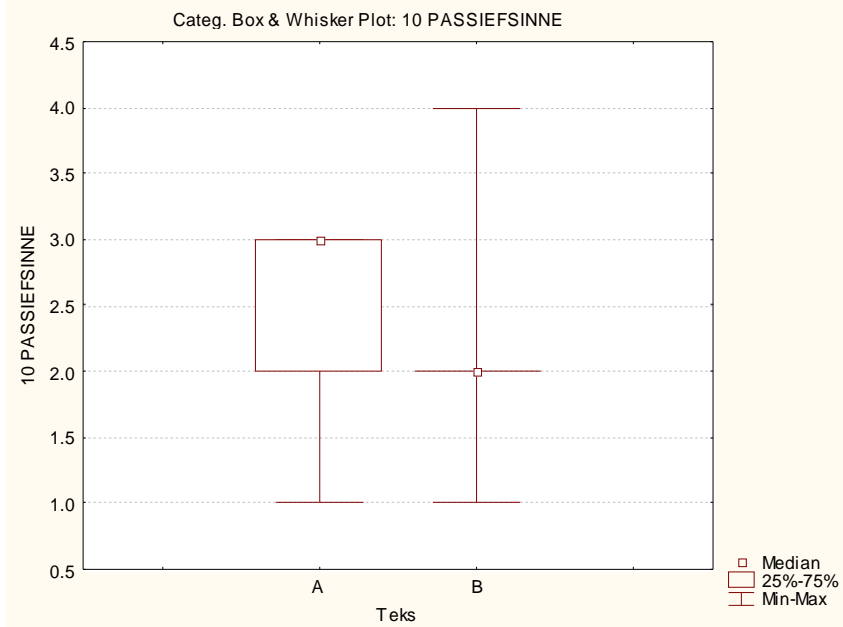
Die Box en Whisker toets wys hoe die gemiddelde sowel as die 50% kassie aansienlik gestyg het. Die Mann Whitney toets het getoon dat die p-waarde kleiner is as 0,0005 wat toon dat Teks B aansienlik beter gedoen het as Teks A.

#### **5.5.10 Vraag 10: Passiefsinne**

In aansluiting by die vrae wat toets of die leser gelok word om die teks te lees en geïnteresseerd gehou word deur die afwisseling van sinne en paragrawe, is die gebruik van aktief- en passiefsinne ook beduidend. Indien 'n teks te veel passiefsinne het, waar die onderwerp nader aan die einde van die sin verskyn of soms heeltemal weggelaat word, kry studente 'n skewe beeld van belangrike informasie. Onduidelike sinne, waar die "doener" weggelaat word of vir die leser tussen talle bysinne "wegraak", verlaag die teks se helderheid en studente sukkel om die regte informasie te onttrek. Die gebruik van passiefsinne vergroot ook verder die afstand tussen die "skrywer" en leser (vir 'n bespreking van passiefsinne asook afstand, sien afdelings 4.4.4.3 en 4.4.4.3.1).

Vraag 10 is negatief gevra ("te veel passiefsinne") wat veroorsaak het dat studente 'n lae waarde (stem nie saam nie) gekies het vir teks B en 'n hoër waarde (stem saam) gekies het vir Teks A.

Die resultate lyk soos volg:



Die Box en Whisker toets toon dat die gemiddelde vir Teks A bykans een punt hoër as dié vir Teks B is. Die Mann Whitney waarde is ook  $p$  kleiner 0,05 wat bewys dat Teks B voorkeur geniet het bo Teks A, naamlik met minder passiefsinne.

### 5.5.11 Vraag 11: Taalgebruik

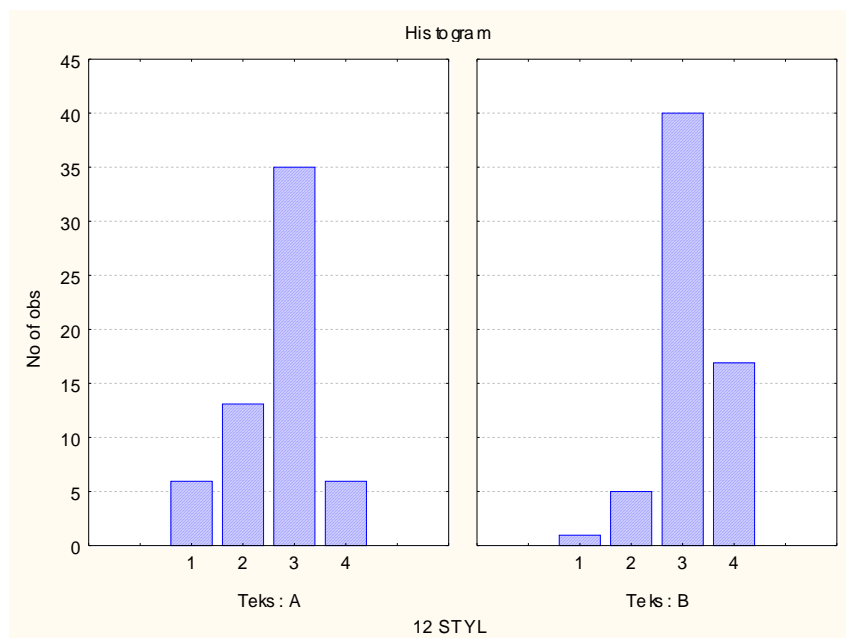
Vraag 11 toets die algemene taalgebruik van die tekste (vir 'n bespreking van taalgebruik sien afdelings 4.4.2.1). Vir vraag 11, in aansluiting by vraag 3, is daar nie 'n statisties-beduidende verskil tussen Teks A en Teks B nie. Daar is 'n effense verskil in die gemiddeldes van Teks A (2,77) en Teks B (2,95), maar soos by vraag 3 het die Mann Whitney waarde nie onder die 0,05-vlak gesak nie. Een van die redes hiervoor kan dalk wees dat studente nie van die akademiese

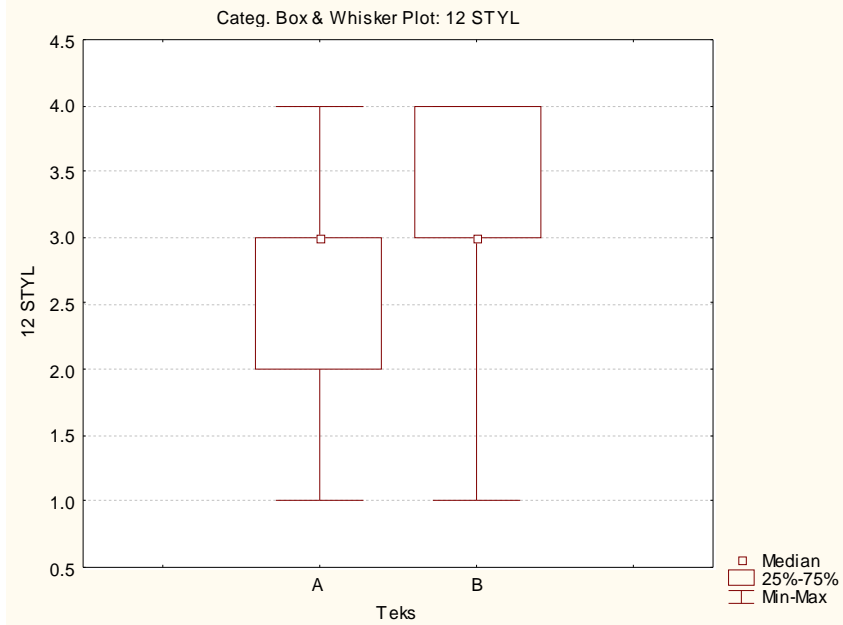
taalgebruik, wat 'n integrale deel van studiemateriaal is, hou nie. Aangesien dit moeilik sal wees om wetenskaplike studiemateriaal, waar studente dikwels ingewikkelde begrippe moet ken, heeltemal om te skakel na sogenaamde "studentetaal" is hierdie aspek van die vraelys dalk minder beduidend.

### 5.5.12 Vraag 12: Styl

Vraag 12 het getoets of die styl van die teks gepas is. Die styl van 'n teks is 'n oorkoepelende aspek wat vlakke in die teks soos helderheid, woordtoertoligheid, duidelikheid, toon, formaliteit en begryplikheid toets. Hoewel aspekte van styl reeds in ander vrae gevra is, het hierdie vraag gepoog om 'n oorkoepelende beeld van studente se mening oor die studiemateriaal te toets (vir 'n bespreking van styl sien afdeling 4.4.4).

Die resultate vir vraag 12 is soos volg:





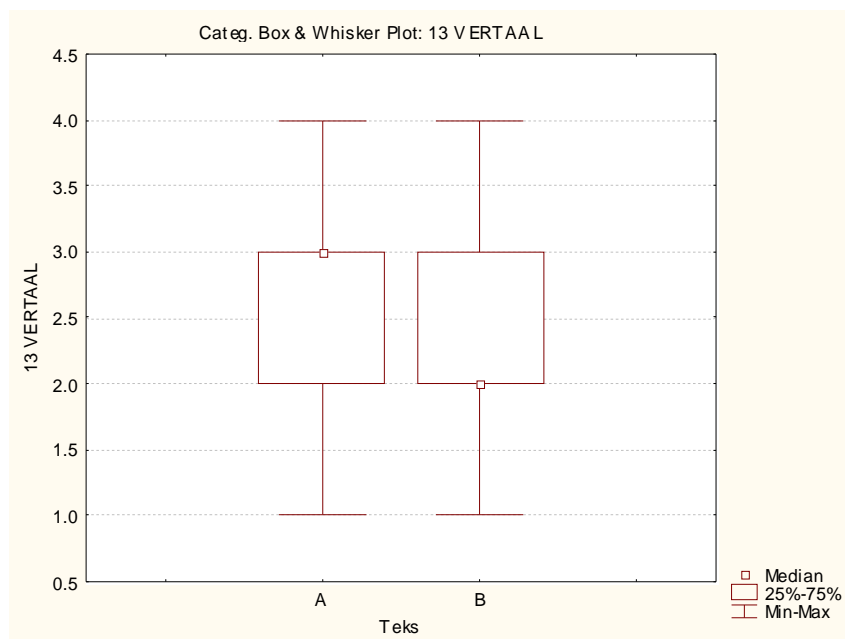
In die histogram was opsie 3 by beide tekste die oorweldigende gunsteling, maar by Teks B is opsie 4 baie meer as in Teks A gekies. Die Box en Whisker toets toon hoe die gemiddelde van die twee tekste om en by dieselfde is (Teks A is 2,7 en Teks B is 2,9), maar dat die middelste 50% by Teks B aansienlik hoër is as by Teks A. Die Mann Whitney waarde vir vraag 12 is  $p$  kleiner as 0,0005 wat bewys dat Teks B statisties-beduidend gewilder was as Teks A.

### 5.5.13 Vraag 13: Vertaling

Vraag 13 is interessantheidshalwe ingevoeg en hoewel dit nie in berekening by die res van die data gebring is nie, was daar tog interessante resultate. Vir Teks B wat deurentyd groter voorkeur gekry het in 10 uit die 12 vrae, het studente 'n hoër moontlikheid gegee dat die teks vertaal is.

Die gemiddeld vir Teks B was hoër as vir teks A. Die rede hiervoor sal ondersoek moet word, maar 'n moontlikheid kan wees dat studente dink terminologie soos "*Australopithecus*" of "homonide" nie geredelik in Afrikaans verskyn nie en 'n vertaling moet wees.

Hoewel Teks A se gemiddeld laer was, kan daar in die Box en Whisker toets waargeneem word dat die belangrike middelste 50% van die twee tekste dieselfde is.



## 5.6 MANN WHITNEY SE PARAMETRIESE U-TOETS

Die resultate van Mann Whitney se parametriese U-toets toon dat Teks B oorweldigend verkies word bo Teks A. Die p-waarde was vir 10 uit die 12 vrae

onder die statisties-beduidende vlak van  $p$  kleiner as 0,05. Hierdie meerderheid gee vir die leser 'n idee van die statisties-beduidende hoër status wat Teks B onder die proefgroep geniet het. Die 123 respondente het nie net bewys dat die funksionalistiese vertaling (Teks B) 'n beter voorbeeld van gehalte-studiemateriaal is nie, maar ook dat dosente se vertalings ver tekortskiet wanneer dit kom by eerstejaarstudente as DT-lesers.

## 5.7 SLOT

In die vertaalproses kan sommige vertalers funksionalistiese vertaling voorstaan, maar hoe weet ons dat die funksionalistiese vertaling van 'n teks werklik 'n verskil sal maak? Hierdie hoofstuk het deur middel van grafieke en Mann Whitney se Parametriese U-toets die resultate van 'n steekproef waarin die funksionalistiese metode van vertaling gebruik is, aangebied.

Uit hierdie statistiese ondersoek blyk dit baie duidelik dat funksionalistiese vertaling nie tydverspillend vir die vertaler, of die departemente, of 'n vermorsing van onnodige geld vir die Universiteit sal wees nie. Indien die vertaler by die vertaalopdrag van die inisieerder (in hierdie geval die verskillende departemente of dosente in verskillende vakgebied) hou, sal die gevolg beter studiemateriaal en nog belangriker 'n meer sin- en genotvolle leerervaring vir studente wees.

In die slothoofstuk wat volg, word daar 'n oorsig oor die studie gegee en die probleemstellings en hipotese, word bespreek.

## HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKING

### 6.1 INLEIDING

Indien taal een van die groot struikelblokke in die strewe na sukses van Hoër Onderwys is, moet daar voortdurend ondersoek ingestel word na wyses waarop taal positief aangewend kan word, ten einde 'n suksesvolle leerervaring vir die student te gee. Die magdom leeswerk waardeur studente tydens hulle universiteitsloopbaan moet werk, veroorsaak dat studiemateriaal van 'n swak gehalte opsy geskuif word ten koste van beter materiaal. Programme wat hierdie swakker gehalte materiaal inkorporeer het dan 'n moeiliker taak om, nie net die studente te kry om die studiemateriaal te lees nie, maar ook om dit te internaliseer. Die leerwaarde van die meeste programme neem af en die Universiteit sukkel met probleme soos 'n lae deurvloeikoers, meer werk vir dosente as gevolg van die herhaalde verduideliking van werk en probleme met die oordra van kennis.

Suid-Afrika met sy 11 amptelike tale en die probleme wat gepaardgaan met die uitbouing van diversiteit bied geweldige uitdagings aan die Hoër Onderwysstelsel. Hoe ontwikkel tale soos Venda, Tsonga en Ndebele tot akademiese tale wat kan meeding met gevestigde tale soos Afrikaans en die wêreldtaal Engels? In die "Language Policy for Higher Education" word die belangrike rol van Afrikaans en Engels vooropgestel as die dryfveer vir die



ontwikkeling van kleiner tale in Suid-Afrika (sien afdeling 2.2.3). Hierdie twee tale moet as voorbeeld dien van moontlike vooruitgang op akademiese gebied. Die rol van Afrikaans word veral uitgelig en meganismes wat gebruik is om hierdie taal tot belangrike akademiese taal te bevorder, moet ook vir kleiner tale ingespan word. Die Universiteit van Stellenbosch met sy sterk kultuur van Afrikaans as akademiese taal sal dus logieserwys as 'n rolmodel gebruik kan word. Die vraag wat nou opduik, is: "Watter meganismes gebruik die Universiteit om Afrikaans te bevorder?" en "Werk hierdie meganismes?".

Een van die belangrikste meganismes is die vertaling uit Engelse studiemateriaal in Afrikaans om sodoende kennis in Afrikaans aan studente oor te dra. Die praktyk van vertaling het, as gevolg van die Universiteit se Taalbeleid, so uitgebrei dat studiemateriaal nie net in Afrikaans vertaal word nie, maar ook in Engels en deesdae ook in isiXhosa. Daar totstandkoming van die meganisme moet egter nie verwar word met die geslaagdheid daarvan nie. Daar is vele gebreke wat studente se leerervaring erg strem.

Hierdie ondersoek het gekyk na die vertaling van studiemateriaal aan die Universiteit van Stellenbosch met spesifieke ondersoek na die vertaling van studiemateriaal op WebCT in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte. Daar is 'n poging aangewend om vas te stel die gehalte van die studiemateriaal is en of studente die maksimum leerervaring uit die vertaalde tekste kry. Hoe skakel die nuwe Taalbeleid in by die vertaling van studiemateriaal en wat is die gehalte van

bestaande studiemateriaal? Daar is gekyk na die wyse waarop studente bestaande vertalings ervaar en na watter verbeterings daar aan die vertaalproses en gevolglik die vertaalproduk aan die Universiteit van Stellenbosch aangebring kan word.

## **6.2 BEVINDINGS**

### **6.2.1 'n Bestuursplan ten opsigte van taal**

Hoofstuk twee het gehandel oor die plan wat die Universiteit van Stellenbosch ten opsigte van taal het. Daar is ondersoek ingestel na drie dokumente wat die afgelope twee jaar by die universiteit verskyn het: die Taalbestekopname (sien afdeling 2.3), die Taalbeleid (sien afdeling 2.4.1) en meegaande Taalplan (sien afdeling 2.4.2) . Hierdie drie dokumente is ontleed aan die hand van die Nasionale Grondwet, Die Nasionale Taalbeleid vir Hoër Onderwys en die Provinsiale Taalbeleid (sien afdelings 2.2.1 tot 2.2.3).

Van die belangrikste bevindings wat gemaak is, is dat die Universiteit 'n belangrike premie op taaldienste soos vertaling plaas. Dermate is daar 'n Taaldiens, wat deur die dekane van die onderskeie Fakulteite gefinansier word en gepromoveer word by die Taalsentrum, op die been gebring. Hierdie diens beantwoord die vraag hoe die gehalte van vertalings verbeter kan word. Die gebruik van professionele vertalers strook met die Taalbeleid van die Universiteit

van Stellenbosch (sien afdeling 1.3). Die Taaldiens bied afgesien van vertaling, tolking en redigering ook hulp met die skep van dokumente.

Aangesien die Taalbeleid die gebruik van taaldienste voorstaan, is daar ondersoek ingestel na watter mate die Universiteit van Stellenbosch se Taaldiens, sedert die aanvaarding van die beleid in 2002, wel gebruik word. Daar is bevind dat alhoewel die Dekaan van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte die koste van die taaldienste ten volle dra, daar in twee jaar net 15 keer van die diens gebruik gemaak is. Dit is 15 modules uit meer as 420 modules wat van die taaldienste sou kon benodig. Redes soos swak bemerking en hoë koste is bespreek, maar is nie oortuigende verklarings vir die lae gebruik nie.

### **6.2.2 Onderskeie benaderings in die proses van vertaling**

In hoofstuk drie het die drie vernaamste benaderings in die vertaalteorie ten opsigte van meer tegniese vertaling onder die loep gekom. Die linguistiese benadering (sien afdeling 3.3.1), die tekslinguistiese benadering (sien afdeling 3.3.2) en die funksionalistiese benadering (sien afdeling 3.3.3) is ondersoek. Aangesien die meeste persone sonder enige vertaalopleiding geneig is om linguisties te vertaal, is dit belangrik om hierdie benadering te ontleed as daar na vertaling van studiemateriaal aan die Universiteit van Stellenbosch gekyk word. Die rede hiervoor is dat die meeste vertaling, wat daar by die Universiteit

plaasvind, gedoen word deur persone met min of geen vertaalopleiding. Dit beantwoord ook die vraag deur wie die studiemateriaal hoofsaaklik vertaal word (sien afdeling 1.3).

Teenoor die linguistiese benadering staan die funksionalistiese benadering, wat veral deur opgeleide vertalers gebruik word; vir elke DT moet daar 'n skopos wees (sien afdeling 3.3.3.1). Aangesien die hoofdoel van studiemateriaal die oordrag van kennis op 'n verstaanbare manier moet wees, kan 'n mens voorsien dat die funksionalistiese metode van vertaling gebruik moet word om hierdie hoofdoel te laat slaag.

Hierdie hoofstuk het die hoofrolspelers by elke benadering, die bydraes wat hulle gemaak het en die kenmerke van elke benadering ondersoek. Daar is veral gekyk na die waarde wat die funksionalistiese benadering het vir die bereik van 'n spesifieke funksie soos uiteengesit in die vertaalopdrag (sien afdeling 3.3.3.2) van die inisieerder.

### **6.2.3 Kwalitatiewe analise van vertaalde studiemateriaal**

In hoofstuk vier is die probleemareas wat daar bestaan in die vertaalprodukte van studiemateriaal bespreek. Die DT'e is op grond van die tekseksterne vlak (sien afdeling 4.4.1), makrovlak (sien afdeling 4.4.2), mikrovlak (sien afdeling 4.4.3) en stylvlak (sien afdeling 4.4.4) ontleed. Die vyf DT'e is deur vyf

verskillende redigeerders van die Taaldiens geredigeer om probleemareas aan te toon en moontlike verbeterings vir die gehalte te bied. Hulle het die vertaalopdrag deurgaans in gedagte gehou.

Een van die belangrikste probleemstellings van die studie, naamlik Wat die gehalte van die vertalings van studiemateriaal is, is hier beantwoord (sien afdeling 1.3). Dit is dat die gehalte glad nie op standaard is nie en dat studente oor die algemeen nie studiemateriaal kry wat bevordelik vir die leerproses is nie.

#### **6.2.4 Kwantitatiewe analise: Linguisties teenoor funksionalisties**

Die ondersoek in hoofstuk vyf het die vraag hoe studente 'n linguistiese vertaling teenoor 'n funksionalistiese vertaling ontvang, kwantitatief nagevors. 'n Bestaande vertaling deur 'n onopgeleide persoon is vanaf WebCT geneem en gestel teenoor 'n funksionalistiese vertaling van dieselfde BT.

Die resultate van die empiriese toetsing het bewys dat studente in 10 uit die 12 areas die funksionalistiese vertaling verkies het. Mann Whitney se parametries U-toets is ingespan om te toon dat die gehalte van die linguistiese vertaling aansienlik laer is as dié van die funksionalistiese teks. Met hierdie toets is verder bewys dat studente vertalings van studiemateriaal deur professionele vertalers verkies en dat hulle groter baat kan vind by funksionalistiese vertalings.

### 6.3 NUWE VERWIKKELINGE EN VERDERE ONDERSOEK

Aangesien die Taalbeleid sover nog net by eerstejaarstudente ingefaseer is, sal daar nog verdere ondersoek ingestel moet word na die infasering van die beleid by tweedejaar-, derdejaar- en nagraadse studente. Daar sal deurlopende opnames gedoen moet word om vas te stel of die Taalbeleid studente bevoor- of benadeel. In hierdie verband doen die Taalkomitee van die Universiteit van Stellenbosch van 7 Oktober 2004 tot 11 Februarie 2005 'n opname deur 'n vraelys aan werknemers en eerstejaarstudente van die Universiteit beskikbaar te stel met vrae oor die effektiwiteit van die Taalbeleid se infasering onder eerstejaarstudente.

Algemene sowel as spesifieke vrae word gevra en daar word veral gekonsentreer op probleemareas soos diversiteit en meertaligheid. Daar word ook in die ondersoek gevra of navorsing oor die Taalbeleid gedoen is en watter bevindings daar in die navorsing was. Die resultate van hierdie ondersoek sal ongelukkig nie voor die einde van hierdie ondersoek gereed wees nie, maar die volledige vraelys verskyn in addendum R.

Nog 'n verandering by die Universiteit is dat die WebCT-platform vanaf Oktober 2004 tot Julie 2006 omgeskakel gaan word na WebCT Vista. Voordele van die omskakeling is dat die nuwe platform gebruikersvriendeliker is en dosente toelaat om meer kreatief met die materiaal om te gaan.

Hoewel hierdie verandering goed is aangesien, veral die nuwe uitleg, studente sal aanmoedig om studiemateriaal te lees, moet die studiemateriaal wat op WebCT of die nuwe WebCT Vista geplaas word, gereguleer word om substandaardtekste uit te skakel. Volgens Van der Merwe (2004) is SOL (Sentrum vir Onderrig en Leer) se benadering met betrekking tot e-Leer en die aktiwiteite en materiaal wat binne WebCT geplaas word, van meet af dat dit deel uitmaak van die dosent se leer- en onderrigaktiwiteite. Die kwaliteitsversekering van al die leer- en onderrigaktiwiteite lê binne die verantwoordelikheid van die onderskeie Fakulteite en SOL stel slegs riglyne op versoek beskikbaar. Indien die standaard van vertaalde tekste wat reeds op WebCT verskyn, en in hierdie studie wat bespreek is, ondersoek word blyk dit dat die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte nie genoeg moeite doen met die gehalte van vertaalde studiemateriaal op WebCT nie. In hierdie verband sal daar nog verdere ondersoek gedoen moet word na die gehalte van bestaande studiemateriaal op WebCT, die nuwe WebCT-Vista platform en ook sigkopietekste in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte.

'n Verdere punt van ondersoek sal die redes vir die swak gebruik van gesubsidieerde taaldienste moet wees. Die vraag is of die dosente nie van die Taaldiens weet nie, of ander persone vertrou met hulle studiemateriaal nie?

Die Taalsentrum se Taaldiens het onlangs (einde 2004) hulle webwerf opgedateer en vir Dekane gedetailleerde uiteensettings van hulle tariewe

gestuur, maar weinig navrae is vir 2005 ontvang. Volgens die Hoof van die Taaldiens neem taaldienste vir die Universiteit af hoe nader die einde van die jaar kom (Feldtmann, 2004).

#### **6.4 BEWYS VAN HIPOTESE**

In hoofstuk een (sien afdeling 1.2) is die hipotese gestel dat die hulp van professionele vertalers onontbeerlik is wanneer dit kom by die vertaling van studiemateriaal. In hoofstukke twee tot vyf is verskeie punte ter staving vir hierdie stelling ondersoek en op grond van die navorsing blyk dit dat professionele vertalers nie net onontbeerlik is by die vertaling van studiemateriaal nie, maar dat die Universiteit van Stellenbosch die waarde van hierdie vertalers moet besef en voorstaan.

#### **6.5 SLOT**

Hierdie studie het verskeie probleme in verband met die rol van professionele vertalers by die vertaling van studiemateriaal ondersoek, en daar is deurentyd bewys dat die vertaling, wat tans aan die Universiteit van Stellenbosch plaasvind, nie op standaard is nie. Daar is ook bewys dat 'n professionele vertaling nie net beter deur studente ontvang word nie, maar dat 'n funksionalistiese vertaling 'n groter bydrae kan maak om die gehalte van die studiemateriaal op WebCT te



verbeter. Die rol van professionele vertalers is dus onontbeerlik en die Universiteit behoort hierdie vertalers te gebruik om dosente se werklas te verlig en veral om die gehalte van studiemateriaal te verbeter.

**BRONNELYS**

Bakker, H-P. 2002a. Stellenbosch Nuus: Verslag oor taalbestekopname.

Universiteit van Stellenbosch. 25 Julie.

<http://www.sun.ac.za/news/NewsItem.asp?ItemID=2463&Zone=E05>

Bakker, H-P. 2002b. Stellenbosch Nuus: Nuwe taalbeleid en -plan vir universiteit.

Universiteit van Stellenbosch. 25 Julie.

<http://www.sun.ac.za/news/NewsItem.asp?ItemID=2464&Zone=E05>

Botha, L. (Sameroeper van taakgroep). 2002. Inleiding tot taalbestekopname.

Universiteit van Stellenbosch.

Burger, P. & De Jong, J. 1997. *Handboek stijl*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Carter, R. & Nash, W. 1990. *Seeing through language. A guide to styles of English writing*. Oxford: Basil Blackwell.

Chesterman, A. 1998. Reviews. *Target* 10(1):155-159.

Combrink, J. 1995. *Hoe om paragrawe te skryf*. Kaapstad: Tafelberg.

Department of Education. 2002. Language policy for higher education.

<http://education.pwv.gov.za/index.asp?src=docu&xsrc=poli>

[www.sun.ac.za/taal](http://www.sun.ac.za/taal).

De Stadler, L.G. 2004. Persoonlike onderhoud as sameroeper van taalkoördiner en direkteur van die US taalsentrum. Universiteit van Stellenbosch.

De Stadler, L.G. 2003. 'n Taalbeleid vir die toekoms. *Matieland*. Universiteit van Stellenbosch.

De Stadler, L.G. 2002. Gevorderde teksanalise: klasnotas. Universiteit van Stellenbosch.

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

Feinauer, A.E. 2003. *TB or not TB?* The communicative success of translated medical texts in South Africa. In Botha, W. (red.) *'n Man wat beur*. Stellenbosch: WAT. p.213-227.

Feinauer, A.E. 2002. Vertaalteorie-klasaantekeninge. Universiteit van Stellenbosch.

Feldtmann, L. 2004. Persoonlike onderhoud met hoof van die taalsentrum se Taaldiens.

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996.

<http://www.info.gov.za/structure/constitution.htm>

Harvey, K. 1998. Compensation and the brief in a non-literary translation: Theoretical implications and pedagogical applications. *Target* 10(2):267-289.

Hatim, B. & Mason, I. 1990. *Discourse and the translator*. Londen: Longman.

Henderson, A. 2004. Persoonlike onderhoud as lid van die taaltaakgroep en voorsitter van Department Engels. Universiteit van Stellenbosch.

Kotzé, H. 2004. Persoonlike onderhoud as dekaan van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte.

Lesch, H. 1999. Gemeenskapsvertaling in Suid-Afrika: Die konteks van die ontvanger as normeringsbeginsel. Ongepubliseerde DLitt Proefskrif. Universiteit van Wes-Kaapland.

Lesch, H. s.a. Vertaling: Die mag van die leser. Universiteit van die Wes-Kaapland. Referaat.

Louw, B. 2002. Maties wil oorwegend Afrikaans bly. In *Die Burger*. 31 Januarie: 2-3.

<http://152.111.1.251/argief/berigte/dieburger/2002/01/31/2/3.html>.

Luttig, L. 2003. Die tekswaliteit van vertaalde mediese tekste met Afrikaans as doeltaal. Ongepubliseerde MA Tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Naudé, J.A. 2000. The Schocken Bible as source-orientated translation: description and implications. *Acta theologica* 20(1):1-33.

Nel, D. 2004. Persoonlike onderhoud as voorsitter van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie aan die Universiteit van Stellenbosch.

Neubert, A. & Shreve, G.M. 1992. *Translation as text*. Kent: Kent State University Press.

Newmark, P. 1982. *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.

Nida, E.A. 1964. *Toward a science of translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: E.J. Brill.

Nord, C. 2001. Loyalty revisited: Bible translation as a case in point. *The translator* 7(2): 185-202.

Nord, C. 1997. A functional typology of translation. In: Trosborg, A. (red.). *Text typology and translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Nord, C. 1992. Text analysis in translator training. In Dollerup, C. & Loddegaard, A. (reds.) *Teaching translation and interpreting. Selected papers of the first language international conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Nord, C. 1991. *Text analysis in translation. Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-orientated text analysis*. Amsterdam: Rodopi.

Pander Maat, H. 2002. *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt*. Bussen: Coutinho.

Reiss, K. 2000. *Translation criticism – The potentials and limitations. Categories and criteria for translation quality assessment*. Manchester: St. Jerome.

Sanders, T. & Sanders, J. 1996. Tekstanalyse als evaluatie-instrument bij teksherziening. *Taalbeheersing*. Vol. 18(4): 310-323.

Schäffner, C. 1997. Translation studies. In: Östman, Jan-Ola, e.a. (reds.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p.1-17.

Shuttleworth, M. & Cowie, M. 1997. *Dictionary of translation studies*. Manchester: St. Jerome.

Snell-Hornby, M. 1988. *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Snoeck Henkemans, A.F. 1989. *Schrijven: Handleiding voor het opstellen van zakelijke teksten*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Steehouder, M., Jansen, C., Maat, K., Van der Staak, J., De Vet, D., Witteveen, M. & Woudstra, E. 1999. *Leren communiceren* (4<sup>de</sup> uitgawe). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Steehouder, M., Jansen, C., Maat, K., Van der Staak, J. & Woudstra, E. 1992. *Leren communiceren* (3<sup>de</sup> uitgawe). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Taaltaakgroep. 2002a. Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch. Universiteit van Stellenbosch.

[www.sun.ac.za/taal](http://www.sun.ac.za/taal).

Taaltaakgroep. 2002b. Taalplan van die Universiteit Stellenbosch. Universiteit van Stellenbosch.

[www.sun.ac.za/taal](http://www.sun.ac.za/taal).

Taaltaakgroep. 2002c. Opsomming: Taalbeleid en taalplan. Universiteit van Stellenbosch.

[www.sun.ac.za/taal](http://www.sun.ac.za/taal).

Taaltaakspan 2002. Taalbestekopname van die Universiteit Stellenbosch. Universiteit van Stellenbosch.

[www.sun.ac.za/taal](http://www.sun.ac.za/taal).

Van der Merwe, A. 2004. E-pos onderhoud met Adjunk-direkteur van die Sentrum van Onderrig en Leer.

Van Niekerk, A. 2004. Persoonlike onderhoud as voorsitter van die taalkomitee en voorsitter van die Sentrum vir Bio-Etik in die Department Filosofie. Universiteit van Stellenbosch.

Vermeer, H.J. 1998. Starting to unask what translatology is about. *Target* 10(1):41-68.

Walker, A.K., Kruger, A. & Andrews, I.C. 1995. Translation as transformation: a process of linguistic and cultural adaptation. *South African journal for linguistics*. Vol. 26:99-115.

Wes-Kaapse Provinsiale Talewet, Nr.13 van 1998, *Buitengewone provinsiale koerant*. 5319. Provinsie Wes-Kaap. 24 Desember.



**ADDENDA**

# **ADDENDUM A**

# Learning Objectives

- Define **culture** and grasp the **shared characteristics** of all cultures.
- Understand how **language shapes culture** and **culture shapes language**.
- Identify ways in which **social inequalities** are reflected in language.
- Identify how **implicit** and **explicit norms** govern situations and how **sanctions enforce norms**.
- Appreciate how a culture's **beliefs** and **values bind** people together in society.
- Identify the **characteristics** of **subcultures** and **counter-cultures** and their relation to the **dominant culture**.
- Recognise **ethnocentrism** and its dangers.
- Recognise **global culture**, and understand the distinction between **popular** and **elite culture**.
- Identify the **influence of mass media**, including ways in which it promotes **racism** and **sexism**.
- Use the major **theoretical perspectives**, including **new cultural studies**, in the study of cultures.
- Identify **reasons for culture lag** and the **sources of cultural change**.

# Defining Culture

- **Culture** is the complex system of meaning and behaviour that defines the way of life for a given group or society.
  - Culture is both **material** (buildings, art, tools, toys, print and broadcast media, and other artefacts) and **non-material** (norms, laws, customs, ideas, and beliefs).
  - Culture links the past and the present, and gives shape to human experience.

# Defining Culture

## ● Characteristics of Culture

### ● **Culture is shared**

- It often includes however great diversity.

### ● **Culture is learned**

- The process of learning a culture is called socialisation. A person learns or becomes a member of a culture through both formal and informal means. Until the culture is learned, the person will feel like an outsider.

### ● **Culture is taken for granted**

- It is what members of the culture consider “normal.” Lack of communication across cultures about these taken-for-granted features can have negative consequences.

# Defining Culture

- **Culture is symbolic**

- Symbols are things or behaviors to which people give meaning. The meaning of symbols depends on the cultural context in which they appear. Symbolic attachments guide human behavior.

- **Culture varies across time and place**

- **Cultural relativism** is the perspective that allows people to understand and judge cultural practices in context.
- Taking a perspective of cultural relativism does not imply suspending moral judgment; rather, understanding practices within a culture make us better able to recommend effective change.
- An example of a cultural practice about which many people make a moral judgment is cliterodectomy.

# **ADDENDUM B**

# Leerdoelwitte

- Definieer **kultuur** en verstaan die **gedeelte kenmerke** wat alle kulture deel.
- Verstaan hoe **taal kultuur rig** en hoe **kultuur weer taal vorm**.
- Identifiseer maniere waarvolgens **sosiale ongelykhede** in taal gereflekteer word.
- Identifiseer hoe **implisiete** en **eksplisiete norme** situasies rig en hoe **sanksies norme afdwing**.
- Waardeer hoe 'n kultuur se **oortuigings** en **waardes** mense in 'n samelewing saamvoeg.
- Identifiseer die **kenmerke** van **subkulture** en **kontrakulture** en hul verhouding tot die **dominante kultuur**.
- Herken **ethosentrisme** en die gevare daarvan.
- Herken **globale kultuur**, en verstaan die onderskeid tussen **populêre** en **elite kulture**.
- Identifiseer die **invloed van die massa-media**, sluit hierby in maniere waarvolgens dit **rassisme** en **seksisme** bevorder.
- Gebruik die hoof **teoretiese perspektiewe**, insluitende **nuwe kulturele studies**, in the studie van kulture.
- Identifiseer **redes vir kulturele agterstand** en die **bronne** van kulturele verandering.



# 'n Definisie van Kultuur

- **Kultuur** is die komplekse stelsel van betekenis en gedrag wat die manier van lewe vir 'n gegewe groep of samelewing definieer.
  - Kultuur is beide **materieel** (geboue, kuns, gereedskap, speelgoed, druk- en uitsaaimedia, en ander artefakte) en **nie-materieel** (norme, wette, gebruike, idees, en oortuigings).
  - Kultuur verbind die verlede en hede, en gee rigting aan die menslike ondervinding.

# 'n Definisie van Kultuur

- Kenmerke van kultuur

- **Kultuur word gedeel**

- Diversiteit is egter 'n groot komponent daarvan.

- **Kultuur word aangeleer**

- Die proses waarvolgens dit aangeleer word, word sosialisering genoem. 'n Persoon leer om 'n lid van 'n kultuur te word deur beide formele en informele maniere. Tot en met kultuur aangeleer is, sal 'n persoon soos 'n buitestaander voel.

- **Kultuur word as vanselfsprekend aanvaar**

- Lede van 'n kultuur beskou dit as “normaal.” 'n Gebrek aan kommunikasie tussen kulture oor hierdie vanselfsprekende kenmerke, kan negatiewe gevolge hê.

# 'n Definisie van Kultuur

- **Kultuur is simbolies**

- Simbole is dinge of gedrag waaraan mense betekenis gee. Die betekenis van simbole hang af van die kulturele konteks waarin hul voorkom. Simboliese verbintenisse rig menslike gedrag.

- **Kultuur varieer oor tyd en plek**

- **Kulturele relativisme** is die perspektief wat mense toelaat om kulturele gebruike in konteks te verstaan en te beoordeel.
- Om 'n standpunt van kulturele relativisme in te neem beteken nie dat jou morele oordeel opgee word nie, maar eerder dat begrip van gebruike binne 'n kultuur mens beter instaatstel om sinvolle en toepaslike verandering aan te beveel.
- 'n Voorbeeld van 'n kulturele gebruik waarvoor mense morele oordele maak, is kliterodektomie.

# **ADDENDUM C**

# Leerdoelwitte

- Definieer **kultuur** en verstaan **die kenmerke** wat deur alle kulture **gedeel** word.
- Verstaan hoe **taal kultuur vorm** en **kultuur op sy beurt taal vorm**.
- Identifiseer **wyses waarop sosiale ongelykhede** in taal **weerspieël** word.
- Identifiseer hoe **implisiete** en **eksplisiete norme** situasies rig en hoe **sanksies norme afdwing**.
- Waardeer hoe 'n kultuur se **oortuigings** en **waardes** mense in 'n samelewing **saambind**.
- Identifiseer die **kenmerke** van **subkulture** en **kontrakulture** en **hulle** verhouding tot die **dominante kultuur**.
- Herken **ethosentrisme** en die gevare daarvan.
- Herken **globale kultuur**, en verstaan die onderskeid tussen **populêre** en **elitekulture**.
- Identifiseer die **invloed van die massamedia**, met inbegrip van **wyses waarop** dit **rassisme** en **seksisme** bevorder.
- Gebruik die hoof **teoretiese perspektiewe**, **waaronder nuwe kulturele studies**, in **die** studie van kulture.
- Identifiseer **redes vir kulturele agterstand** en die **bronne** van **kulturele verandering**.

# 'n Definisie van kultuur

- **Kultuur** is die komplekse stelsel van betekenis en gedrag wat die **leefwyse** vir 'n gegewe groep of samelewing definieer.
  - Kultuur is **sowel materieel** (geboue, kuns, gereedskap, speelgoed, druk- en uitsaaimedia en ander artefakte) **as niematerieel** (norme, wette, gebruike, idees en oortuigings).
  - Kultuur verbind die verlede en **die** hede, en **vorm** die menslike **ervaring**.

# 'n Definisie van kultuur

## ● Kenmerke van kultuur

### ● **Kultuur word gedeel**

- **Nogtans is diversiteit 'n belangrike** komponent daarvan.

### ● **Kultuur word aangeleer**

- Die proses waarvolgens dit aangeleer word, word sosialisering genoem. 'n Persoon leer **op formele en informele wyses** om 'n lid van 'n kultuur te word. Tot en met kultuur aangeleer is, sal 'n persoon soos 'n buitestaander voel.

### ● **Kultuur word as vanselfsprekend aanvaar**

- Lede van 'n kultuur beskou dit as "normaal". 'n Gebrek aan kommunikasie tussen kulture oor hierdie vanselfsprekende kenmerke kan negatiewe gevolge hê.

# 'n Definisie van kultuur

- **Kultuur is simbolies**

- Simbole is dinge of gedrag waaraan mense betekenis **toeken**. Die betekenis van simbole hang af van die kulturele konteks waarin **hulle** voorkom. Simboliese verbintenisse rig menslike gedrag.

- **Kultuur verskil oor tyd en plek**

- **Kulturele relativisme** is die perspektief wat mense toelaat om kulturele gebruike in konteks te verstaan en te beoordeel.
- Om 'n standpunt van kulturele relativisme in te **neem, beteken** nie dat jou morele oordeel **opgeskort** word nie; **die begrip van gebruike binne 'n kultuur stel mens eerder beter in staat om effektiewe** verandering aan te beveel.
- 'n Voorbeeld van 'n kulturele gebruik waarvoor mense morele oordele maak, is **klitorodektomie**.



# **ADDENDUM D**

## MODULERAAMWERK: 2004

### 1. Inleiding

Baie welkom in die kursusmodule *Psigopatologie*.

Die psigopatologie is die studie van abnormale (afwykende of wanaangepaste) gedrag, wat volgens die American Psychiatric Association (APA, 2000) se *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (5<sup>th</sup> ed., Text Revision)* (DSM-IV-TR) volgens sekere duidelik gespesifiseerde kriteria in verskillende diagnostiese kategorieë verdeel kan word. Diagnoses kan dus gemaak word van verskillende tipes psigiatriese verstourings. In die Sielkunde noem ons dit psigiese (of sielkundige) verstourings. Die verskynsel van abnormale gedrag sal in hierdie kursusmodule hoofsaaklik vanuit 'n DSM perspektief benader word.

Ons vertrou dat u die kursus interessant, verrykend en leersaam sal vind. In hierdie inligtingstuk sal u al die belangrikste inligting vind wat u sal oriënteer ten opsigte van die kursus.

### 2. Dosent en kursuskoördineerder

Dr. Charl Nortje	Lokaal 228	Tel. 8083449	
Me. Pani Theron	Tygerberg Mediese Skool	Tel. 0825797607	021-9767597

### 3. Lesingtye en Lokale

Groep 1:	Ma 15h00	Di 12h00	Do 16h00
Groep 2:	Ma 11h00	Wo 10h00	Vr 08h00

Alle lesings is in Lokaal 323 (Wilcocks-gebou; Boonste saal)

### 4. Klasbotsings en klasbywoning

Klasbywoning is verpligtend.

As u sekere klasse nie kan bywoon nie, is daar sekere bepalings wat u nog steeds moet nakom (sien hieronder). Dit bly steeds die student se verantwoordelikheid om op hoogte te bly wat betref afkondigings in die klas.

Studente word versoek om die lesings by te woon in die groepe (Groep 1 of 2) soos u by registrasie ingedeel is. Indien u 'n klasbotsing met 'n sekere periode ondervind, kan u wel 'n skriftelike versoek (en duidelike motivering) by my (dr. Nortje) indien waarin die probleem wat u ondervind, sowel as die alternatiewe periode van die ander groep wat u wil bywoon, aangedui is.

Indien u 'n bepaalde lesing glad nie kan bywoon nie omdat u 'n ander Sielkunde module volg wat met die periode bots (en u kan nie die alternatiewe period bywoon soos beskryf in die vorige paragraaf nie), geld die volgende reëling: indien die ander vak 'n eerstejaarsvak is, kry Sielk. 222 voorkeur wat klasbywoning betref. Indien die ander vak 'n derdejaarsvak is, kan u vrystelling van klasbywoning vir Sielk. 222 ontvang. U moet dit skriftelik onder my aandag bring.

Indien u Sielkunde 1 aan 'n ander universiteit voltooi het, of indien u reeds gegradueer het, en u wil Sielkunde 222 terselfdertyd saam met modules van Sielkunde 1 en/of 3 volg, moet u dit gaan bespreek met me. M.C. Loxton in die Admin A-gebou, Lokaal 3007. Indien u onseker is of u wel mag inskryf vir Sielk. 222, moet u dit ook met me. Loxton gaan bespreek.

## 5. Departementele Rekords

Indien u vanjaar nog nie 'n departementele identifikasiekaart voltooi het nie (die meeste van u het reeds!), moet u so 'n kaart by mnr. H.C. Herbst (kantoor no. 232, tel.no. 8083448) kry en invul.

## 6. Slaagvereistes en Verwerping van 'n Klaspunt en Prestasiepunt

### 6.1 Inleidende opmerkings

'n Klaspunt, gebaseer op 'n toetspunt (50 punte) en 'n werkstukpunt (75 punte), van minstens 40% word vereis vir toelating tot 'n eksamen, en 'n prestasiepunt van minstens 50%, gebaseer op bepaalde proporsies van die klas- en eksamenpunt (0.4 en 0.6 onderskeidelik; sien Algemene Jaarboek van die U.S.), word vereis om te slaag.

### 6.2 Toets

'n Toets wat tel uit 50 punte (25 vroe wat elk 2 punte tel en ongeveer die helfte van die 25 is kort- of korterige antwoord tipe vroe en die ander helfte is veelkeuse-antwoord tipe vroe) word geskryf op Woens. **28 April 2004 om 20h45** en duur 30 minute. Dit sal op dieselfde aand as die Sielkunde 212-toets (Persoonlikheidsielkunde) geskryf word en die meeste studente sal dus twee toetse na mekaar skryf. Laasgenoemde toets begin om **19h30** en word in dieselfde lokale geskryf. 'n Uitsteltoets ("siektoets"), in alle opsigte ekwivalent aan die oorspronklike toets, is geskeduleer vir **Do. 6 Mei 2004 om 20h45**. **NB:** Om te kwalifiseer vir die uitsteltoets moet u 'n doktersertifikaat so gou as moontlik by mnr. H.C. Herbst (lokaal 210; Wilcocksgebou; tel. 8083448) inhandig of laat inhandig. **Lokaal:** Die lokale waar u toets skryf sal ongeveer 'n week voor die toetsdatum op die kennisgewingborde in die portaal op die grondvloer van die Wilcocksgebou verskyn.

### 6.3 Werkstuk/werksopdrag

Die werkstuk tel uit 75 punte. Die opdrag (t.o.v. die werkstuk) word teen die einde van hierdie inligtingstuk verduidelik. Herhalers van verlede jaar en die jaar vantevore (d.w.s. van 2002 en 2003) hoef nie die werkstuk te herhaal nie; u sal outomaties u werkstukpunt van die betrokke jaar behou, **MAAR...NB: U MOET NOG STEEDS DIE TOETS SKRYF!!!!** Indien u u werkstukpunt wil probeer verbeter, kom bespreek dit eers met my. Herhalers van voor 2002 moet weer 'n werkstuk doen en inhandig. Alle herhalers moet nog steeds die toets skryf; **NB: Maak asseblief 'n fotostatiese afdruk van u werkstuk** en handig die oorspronklike kopie in. Hou die fotostatiese afdrucke in u besit in geval van latere navraag. Die sperdatum vir die inhandiging van die werkstuk is op Maandag 3 Mei 2004 en sal tydens die voorlesing (klasperiode) ingeneem word.

Volgens die bepalings van die Algemene Jaarboek begin die bekendmaking van die klaspunte op Maandag 24 Mei 2004 en is Vrydag 28 Mei 2004 die laaste dag vir bekendmaking.

#### 6.4 Eksamen

Die twee eksamengeleenthede is Do. 10 Junie 2004 om 19h00 en Woens. 1 Des. 2004 om 19h00. Die vraestel tel uit 100 punte en duur 2 uur. Gewoonlik bestaan die helfte van die vraestel uit veelkeuse-antwoord tipe vrae en die ander helfte uit kort- of korterige antwoord tipe vrae. Die lokale waar u skryf, word gewoonlik bekendgemaak op die US WEB-werf en in die Neelsie-sentrum.

### 7. Engelssprekende Studente

Alle vraestelle is in beide Afrikaans en Engels beskikbaar en kan in enige van die twee tale beantwoord word.

### 8. Algemene doelstelling en doelwitte

Die verskynsel van abnormale gedrag (psigopatologie) sal in hierdie module bestudeer word vanuit 'n DSM-IV perspektief met die doel om die student bekend te stel aan onlangse wetenskaplike kennis omtrent die onderwerp. Dit sal gedoen word as teenvoeter vir die vooroordeel, bygeloof, verskeie wanopvattinge en ongegronde vrese wat betref die oorsprong, aard en behandeling van abnormale gedrag. 'n Verdere doelwit sal wees om die student se begrip en meegevoel te verhoog vir menslike kwesbaarhede, eienaardighede en tekortkominge. Slegs dan sal dit vir hom/haar moontlik wees om verby die etiket van sielkundige versteuring te kyk om die unieke sielkundige dinamika van die individu raak te sien en sy/haar waarde as mens te besef en te respekteer. Dit is veral in Suid-Afrika belangrik waar die multikulturele aard van sy samelewing die potensiaal vir miskonsepsies, konflik en geweld verhoog.

Die kursusmodule Psigopatologie poog om aan die student 'n omvattende inleiding tot die studieveld van die psigopatologie te gee, deur...

- 8.1 riglyne te verskaf en kriteria te spesifiseer waarvolgens tussen normale en abnormale gedrag onderskei kan word;
- 8.2 die aard, inhoud, moontlikhede en beperkings van die DSM-klassifikasiesistiem te verduidelik;
- 8.3 die verskillende verklaringsmodelle van abnormale gedragspatrone te beskryf;
- 8.4 feitelike inligting oor te dra aangaande die voorkoms, oorsake, essensiële kenmerke en behandelingsmoontlikhede van verskillende sielkundige versteurings en ander abnormale gedragspatrone; en om
- 8.5 die studente aan te moedig om aktuele verskynsels te bespreek wat verband hou met geestesgesondheid in die Suid-Afrikaanse gemeenskap ten einde hul begrip, sensitiwiteit en aanvaarding te verhoog.

### 9. Uitkomst

Na suksesvolle voltooiing van hierdie kursusmodule, moet die student in staat wees om

- 9.1 verskillende kriteria van abnormale gedrag te kan gebruik om abnormale gedragsverskynsels en psigopatologie mee te identifiseer;
- 9.2 verskillende teoretiese perspektiewe te kan gebruik om die oorsake en instandhouding van abnormale gedragsverskynsels en psigopatologie te verstaan, insigte krities te beredeneer en standpunte logies uiteen te sit en te verduidelik;
- 9.3 breë diagnostiese klassifikasies van abnormale gedrag volgens die DSM-model te kan maak (d.w.s., sonder om noodwendig diagnoses van baie spesifieke psigologiese versteurings te kan maak);
- 9.4 die erns van abnormale gedrag (byvoorbeeld selfmoordrisiko en psigotiese gedrag) in so 'n mate te kan beoordeel dat hy/sy sal besef wanneer professionele hulp benodig word;
- 9.5 om oor kennis te beskik wat betref die kliniese kenmerke, geassosieerde kenmerke, oorsake, voorkoms, prognose en hantering (net breedweg) van die algemeenste psigologiese versteurings (d.w.s., die versteurings wat in hierdie kursusmodule bespreek word); en
- 9.6 abnormale gedrag te kan begryp op so 'n wyse dat dit sosiaal relevant is binne die Suid-Afrikaanse konteks en met in agname van die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse samelewing.

## 10. Assessering

- 10.1 Uitkomst 9.1 en 9.2 sal deur middel van 'n werksopdrag geassesseer word.
- 10.2 Uitkomst 9.3 tot 9.6 sal deur middel van 'n geskrewe toets en eksamen geassesseer word.

## 11. Voorgeskrewe boek

Nevid, J.S., Rathus, S.A., & Greene, B. (2003). *Abnormal Psychology in a Changing World (Fifth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.

## 12. Uiteensetting van kursus

- |             |   |
|-------------|---|
| Lesing 1:   | Kontemporêre Perspektiewe op Abnormale Gedrag                           |
| L2:         | Klassifikasie en Assessering van Abnormale Gedrag                       |
| L3:         | Stres, Sielkundige Faktore en Gesondheid                                |
| L4, 5 en 6: | Angsversteurings  |
| L7          | Dissosiatiewe Versteurings  |
| L8 :        | Somatoforme Versteurings  |
| L9 en L10:  | Gemoedsversteurings en Selfmoord  |
| L11 en L12: | Persoonlikheidsversteurings   |
| L13 en L14: | Substansverwante Versteurings   |
| L15:        | Eet- en Slaapversteurings   |
| L16:        | Geslagsidentiteitsversteuring, Parafilieë en Seksuele Disfunksies       |
| L17 en L18: | Skisofrenie en ander Psigotiese Versteurings                            |
| L19:        | Abnormale gedrag in die Kinderjare en Adolessensie                      |
| L20:        | Kognitiewe Versteurings en Versteurings wat met Veroudering verband hou |
| L21:        | Geweld en Misbruik/Mishandeling   |

### 13. Kalender: Datums, Periodes en Lesings (L)

<u>GROEP 1</u>			<u>GROEP 2</u>		
L1	Dins.	13 Apr. 12h00	Do.(Ma.)	15 Apr. 11h00	
L2	Do.(Ma.)	15 Apr. 15h00	Vry.	16 Apr. 08h00	
L3	Ma.	19 Apr. 15h00	Ma.	19 Apr. 11h00	
L4	Dins.	20 Apr. 12h00	Wo.	21 Apr. 10h00	
L5	Do.	22 Apr. 16h00	Vry.	23 Apr. 08h00	
L6	Ma.	26 Apr. 15h00	Ma.	26 Apr. 11h00	
L7	Do.	29 Apr. 16h00	Wo.	28 Apr. 10h00	
L8	Ma.	03 Mei 15h00	Vry.	30 Apr. 08h00	
L9	Dins.	04 Mei 12h00	Ma.	3 Mei 11h00	
L10	Do.	06 Mei 16h00	Wo.	5 Mei 10h00	
L11	Ma.	10 Mei 15h00	Vry.	7 Mei 08h00	
L12	Dins.	11 Mei 12h00	Ma.	10 Mei 11h00	
L13	Do.	13 Mei 16h00	Wo.	12 Mei 10h00	
L14	Ma.	17 Mei 15h00	Vry.	14 Mei 08h00	
L15	Dins.	18 Mei 12h00	Ma.	17 Mei 11h00	
L16	Do.	20 Mei 16h00	Wo.	19 Mei 10h00	
L17	Ma.	24 Mei 15h00	Vry.	21 Mei 08h00	
L18	Dins.	25 Mei 12h00	Ma.	24 Mei 11h00	
L19	Do.	27 Mei 16h00	Wo.	26 Mei 10h00	
L20	Voorlopige reëling: geen formele lesings. Sal in die klas bespreek word.				
L21	Voorlopige reëling: geen formele lesings. Sal in die klas bespreek word.				

### 14. Die werkstuk

#### **DIE WERKSTUK GEBASEER OP DIE NUUTSTE (VYFDE) UITGAWE VAN DIE NEVID ET AL. HANDBOEK**

(NB: A description of the assignment based on the FIFTH edition of the textbook in ENGLISH appear from page 3 onwards under the WEB-CT icon “Nevid (5’t<sup>h</sup> ed.) Werkstuk/Assignment”, and also also as the last part of a file connected to the WEB-CT icon “Module Outline”.)

Beskrywings van die werkstuk gebaseer op die derde en vierde uitgawes van die handboek verskyn onder ‘n aparte ikoonskakel op WEB-CT.

Vir meer informasie oor die gewig (punte) en inhandigingsdatum, sien die Moduleraamwerk op WEB-CT.

#### **Onderwerp/titel/opskrif: 'n VERGELYKING VAN TWEE GEVALSBESKRYWINGS**

**NB:** Onthou om u van, voorletters en studentenummer prominent (duidelik sigbaar) op die heel eerste bladsy van die werkstuk aan te bring. Skryf ook asb.

u van ("surname") in drukskrif in die regterkantste boonste hoek van dieselfde eerste bladsy om ons te help met die alfabetisering van die werkstukke. Moenie die werkstuk binne-in 'n omslag van enige aard (bv. karton, plastiëksakkie, ens.) plaas nie. Die werkstuk hoef nie getik te wees nie; netjiese, leesbare handskrif is voldoende. Die lengte is nie voorgeskryf nie, maar u werkstuk sal waarskynlik tussen 5 en 10 bladsye beslaan.

**Onderafdelings/subopskrifte:** Die werkstuk bestaan uit drie dele: A, B en C. Gebruik die volgende as die opskrifte en subopskrifte van die werkstuk se onderafdelings:

A.: Twee gevalbeskrywings

Geval 1

Geval 2

B.: 'n Vergelykende bespreking in terme van verskillende kriteria van abnormaliteit.

Kriterium 1: Gedrag is ongewoon

Kriterium 2: .....(ens. tot by kriterium 6)

C.: 'n Vergelykende bespreking in terme van verskillende teoretiese perspektiewe en modelle

Perspektief 1: Die Biologiese Perspektief

Perspektief 2: Die Sielkundige Perspektief

2.1 Psigodinamiese Modelle

2.2 Leermodelle

2.3 Humanistiese Modelle

2.4 Kognitiewe Modelle

Perspektief 3: Die Sosiokulturele Perspektief

Perspektief 4: Die Biopsigososiale Perspektief

4.1 Die Diatese-Stres Model

### **Die opdrag:**

#### **Wat betref A (Die gevalbeskrywings):**

In hierdie deel moet u twee persone, d.w.s. gevallestudies/gevalsbeskrywings (geval 1 en geval 2), beskryf wat u ken, oor gelees of van gehoor het wie se gedrag beskryf sou kon word as sielkundig "abnormaal", "eienaardig", "afwykend" "vreemd" en/of "onaangenaam/hinderlik" (vir die persoon self of vir ander). Noem in elke geval die persoon se geslag, ouderdomsgroep, en algemene agtergrondsgegewens kortliks en gee dan 'n beskrywing van die persoon se eienaardige gedrag. U moet dus beskryf wat hy/sy doen (of nie doen nie) wat eienaardig is en onder watter omstandighede die gedrag vertoon word. Beskryf eers die een geval volledig en daarna die ander geval. Dit is verkieslik dat die twee gevalle van mekaar sal verskil wat hul "eienaardige/abnormale/afwykende/vreemde" gedrag aanbetref. Dit maak nie saak of hul geslag, ouderdom, ens. dieselfde is of verskil nie.

**Wat betref B (Die kriteria van abnormaliteit):**

Op pp.5-7 van u handboek word verskillende kriteria vir die etikettering van abnormaliteit beskryf. Gebruik die kriteria as subopskrifte en bespreek dan die mate u dink die gevalle/personne voldoen aan elkeen van die kriteria (bv. baie, effens of glad nie) en motiveer u antwoord. Bespreek die twee gevalle vergelykend wat elke kriterium aanbetref. L.W.: U hoef nie uit te brei oor wat elke kriterium behels nie; neem aan dat die leser van u werkstuk dit goed ken.

**Wat betref C (Die teoretiese perspektiewe en modelle):**

In hfst. 2 van u handboek (pp.32-61) word **vier perspektiewe** (en 'n aantal spesifieke modelle) van abnormale gedrag beskryf. Maak elke perspektief en model 'n subopskrif (soos hierbo uiteengesit) en maak dan onder elke perspektief of model 'n toepaslike direkte aanhaling uit u handboek ('n sin of twee met die betrokke bladsynommer/s daarby is voldoende). Die aanhaling(s) moet van so'n aard wees dat dit meer lig werp op moontlike verklarings/redes vir (of verduideliking van die oorsake, aard en/of dinamika van) die twee gevalle/personne se gedrag. Skryf ook in 'n enkele sin of twee na elke aanhaling waarom u die aanhaling gekies het en hoe dit verband hou met u gevalsbeskrywings. **Let wel:**

**(a)** U kan een aanhaling by 'n spesifieke teoretiese perspektief of model kies en dan albei die gevalle se eienaardige gedrag vergelykend na aanleiding van hierdie enkele aanhaling bespreek, **of**, indien u dit verkies, sou u kon besluit om twee (of meer) verskillende aanhalings te gebruik (hoewel nog steeds binne die domein van 'n enkele perspektief of model) om die twee persone/gevalle vergelykend te kan bespreek.

**(b)** Let net op dat daar binne elke perspektief of model soms ook 'n verdere onderskeiding tussen verskillende submodelle of benaderings gemaak word. U kan maar net een submodel binne elke perspektief of model kies wat u wil gebruik om u gevalle te beskryf (bv. wat die kognitiewe modelle betref: die informasie-prosesseringsmodel **of** Ellis-model **of** Beck-model).

**(c)** In plaas van die direkte aanhaling van 'n sin of twee, sou u ook na bepaalde paragrawe op bepaalde bladsye kon verwys (bv. deur te skryf: "sien paragrawe 2 en 4 op bladsy X"), gevolg deur 'n kort kernagtige samevatting/opsomming daarvan en dan, laastens, gevolg deur 'n beskrywing van hoe dit verband hou met een of albei van u gevalsbeskrywings.



# **ADDENDUM E**

## MODULE OUTLINE: 2004

### 1. Introduction

Welcome to the course module *Psychopathology*.

Psychopathology is the study of abnormal (deviant or maladaptive) behaviour that can be diagnostically categorised in different types of mental disorders according to clearly specified criteria described in the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed., Text Revision)* (DSM-IV-TR) of the American Psychiatric Association (APA, 2000). Diagnoses of different types of psychiatric disorders can therefore be made. In Psychology we call it psychological disorders. In this course module the phenomenon of abnormal behaviour will be approached mainly from a DSM perspective.

We trust that you will find the course interesting, enriching and informative. In this manual you will find all the important information to orientate you to this course.

### 2. Lecturer and course co-ordinator

Dr. C Nortje Room 228 Tel. 8083449  
 Me. Pani Theron Tygerberg Mediese Skool Tel. 0825797607 021-9767597

### 3. Lecture times and rooms

Group 1:	Mo 15h00	Teus 12h00	Th 16h00
Group 2:	Mo 11h00	We 10h00	Fr 08h00

**All lectures are in Room 323 (Wilcocks-building; Upper hall)**

### 4. Class clashes and class attendance

Class attendance is compulsory.

If you cannot attend certain classes, there are certain regulations that should be adhered to (see below). It stays the responsibility of the student to keep him/herself up to date with announcements made in class.

Students must attend lectures in the groups (Groups 1 or 2) that they were assigned to during registration. If you experience a clashing of classes within a certain period, you should seek written approval (with a clear motivation) from me (dr. Nortje), indicating the problem as well as the alternative period of the other group that you would like to attend.

If you cannot attend a specific lecture because it clashes with another Psychology module (and you cannot attend the alternative period as described in the previous paragraph), the following rule applies: if the other subject is a first year module, Psychology 222 should be given preference. If the other subject is a third year module, you can obtain exemption from Psych. 222 class attendance. I should be notified in writing of such an arrangement.

If you have completed Psychology 1 at another university, or you are already graduated and want to follow Psychology 222 simultaneously with other first or third year Psychology modules, you have to go and discuss it with ms. M.C. Loxton in the Admin A-building, Room 3007. If you are unsure if you are allowed to follow Psychology 222, you should also discuss this with ms. Loxton.

## 5. Departmental Records

If you haven't already complete the departmental identification card this year (most of you would have), you must get one from mr. H.C. Herbst (room no. 232, tel.no. 8083448) and fill it in.

## 6. Requirements to Pass and Acquisition of a Class Mark and Final Mark

### 6.1 Introductory remarks

A class mark, based on a test mark (50 marks) and an assignment mark (75 marks), of at least 40% is required for entrance to an examination, and a final mark of at least 50%, based on certain proportions of the class and examination marks (0.4 and 0.6 respectively; see General Calender of the U.S.), is required to pass.

### 6.2 Test

A test marked out of a total of 50 (25 questions to the value of 2 marks each, and about half of the 25 are short or shortish answer type questions and half are multiple choice questions) will be written on Wed. **28 April 2004 at 20h45**, lasting 30 minutes. It will be written on the same evening as the Psychology 212-test (Personality Psychology) and most students will therefore write two tests in succession. The latter start at **19h30** and is written in the same lecture rooms. A deferred test ("illness test"), in all aspects equivalent to the original test, is scheduled for **Do. 6 Mei 2004 at 20h45**. **NB:** In order to qualify for the deferred test you have to hand in (or arrange for it to be handed in) a doctor's certificate at mr. H.C. Herbst (room 210; Wilcocks building; tel. 8083448). **Location:** The lecture rooms where the test will be written will appear approximately a week prior to the test date on the notice boards in the foyer of the ground floor of the Wilcocks building.

### 6.3 Assignment

The assignment is marked out of a total of 75. A description of what is required is given at the end of this manual. Repeaters of Psychology 222 of the previous two years (i.e. 2002 and 2003) do not have to repeat the assignment; you will automatically receive your previous mark, **BUT: NB: You still have to write the test!!!** If you would like to try to improve on your assignment mark, you must first come and discuss it with me. Repeaters of before 2002 must again do and hand in an assignment. **NB: Please photostat your assignment** and hand in the original copy. Keep your copy as a back-up. The assignment should be handed in on Monday 3 May 2004 during the lecture period.

According to the University's General Calender the announcement of the class marks will be between Monday 24 May 2004 and Friday 28 May 2004.

### 6.3 Examination

The two examination occasions are Thurs. 10 June 2003 at 19h00 and Wed. 1 Dec. 2003

at 19h00. The total mark of the paper is 100 marks and the duration is 2 hours. Half of the paper usually consists of multiple choice questions and the other half of short answer (single words or concepts) questions. The locations where you write, are usually announced on the US WEB-site and in the Neelsie Centre.

### 7. Language

All papers are available in both Afrikaans and English and could be answered in either language.

### 8. General aim and objectives

The phenomenon of abnormal behaviour (psychopathology) will be studied in this module from a DSM-IV perspective with the aim of introducing the student to recent scientific knowledge about the subject. This will be done in order to counteract the prejudice, superstition, numerous misconceptions and unfounded fears related to the origin, nature and treatment of abnormal behaviour. A further objective will be to increase the student's sense of understanding and compassion for human vulnerabilities, peculiarities and imperfections. Only then will it be possible for him or her to look past the label of psychological disturbance to the unique psychological dynamics of the individual and to respect and appreciate his/her worthiness as a human being. This is especially important in South Africa where the multicultural nature of its society increases the potential for misconceptions, conflict and violence.

The course module Psychopathology wants to provide the student with a comprehensive introduction to psychopathology, by...

8.1 providing guidelines and specifying criteria with which to distinguish between normal and abnormal behaviour;

**8.2 explaining the nature, content, advantages and disadvantages of the DSM classification system;**

8.3 describing the different etiological perspectives of abnormal behavioural patterns;

8.4 conveying factual information with regard to the prevalence, causes, essential characteristics and treatment options of different mental disorders and other behavioural patterns; and by

8.5 encouraging students to discuss socially relevant phenomena in the South African context in order to improve their understanding, sensitivity and acceptance.

### 9. Outcomes

After successful completion of this course module, the student should be able to ....

9.1 use different criteria of abnormal behaviour to identify abnormal behavioural phenomena and psychopathology;

9.2 to use different theoretical perspectives to understand the causes and maintenance of abnormal behavioural phenomena and psychopathology, and to gain insight into this

mentioned areas by means of critical thinking and to be able to formulate and explain his/her viewpoints in a logical way;

9.3 to make broad diagnostic classifications of abnormal behaviour according to the DSM-model (i.e., without necessarily being able to make diagnoses of very specific mental disorders);

9.4 assess the seriousness of abnormal behaviour (e.g., suicide risk and psychotic behaviour) to such an extent that he/she will realise when professional help is needed;

9.5 possess knowledge about the clinical features, associated features, causes, incidence, prognosis and management (only broadly) of the most common mental disorders (i.e., the disorders discussed in this course module); and

9.6 understand abnormal behaviour in such a way that it is socially relevant within the South African context and taking into account the multicultural nature of the South African society.

## 10. Assessment

10.1 Outcomes 9.1 and 9.2 will be assessed by means of a work assignment.

10.2 Outcomes 9.3 to 9.6 will be assessed by means of a written test and examination.

## 11. Prescribed text book

Nevid, J.S., Rathus, S.A., & Greene, B. (2003). *Abnormal Psychology in a Changing World (Fifth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.

## 12. Course outline

Lecture 1:	Contemporary Perspectives on Abnormal Behavior
L2:	Classification and Assessment of Abnormal Behavior
L3:	Stress, Psychological Factors, and Health
L4, 5 and 6:	Anxiety Disorders
L7	Dissociative Disorders
L8 :	Somatoform Disorders
L9 and L10:	Mood Disorders and Suicide
L11 and 12:	Personality Disorders
L13 and 14:	Substance Abuse and Dependence
L15:	Eating – and Sleep Disorders
L16:	Gender Identity Disorder, Paraphilias, and Sexual Dysfunctions
L17 and L18:	Schizophrenia and Other Psychotic Disorders
L19:	Abnormal Behavior in Childhood and Adolescence
L20:	Cognitive Disorders and Disorders Related to Aging
L21:	Violence and Abuse

## 13. Calender: Dates, Periods and Lectures (L)

	<u>GROUP 1</u>	<u>GROUP 2</u>
L1	Tues. 13 Apr. 12h00	Th.(Mo.)15 Apr. 11h00
L2	Th.(Mo.)15 Apr. 15h00	Fri. 16 Apr. 08h00
L3	Mo. 19 Apr. 15h00	Mo. 19 Apr. 11h00
L4	Tues. 20 Apr. 12h00	Wed. 21 Apr. 10h00
L5	Thurs. 22 Apr. 16h00	Fri. 23 Apr. 08h00

L6	Mo.	26 Apr.	15h00	Mo.	26 Apr.	11h00
L7	Thurs.	29 Apr.	16h00	Wed.	28 Apr.	10h00
L8	Mo.	03 May	15h00	Fri.	30 Apr.	08h00
L9	Tues.	04 May	12h00	Mo.	3 May	11h00
L10	Thurs.	06 May	16h00	Wed.	5 May	10h00
L11	Mo.	10 May	15h00	Fri.	7 May	08h00
L12	Tues.	11 May	12h00	Mo.	10 May	11h00
L13	Thurs.	13 May	16h00	Wed.	12 May	10h00
L14	Mo.	17 May	15h00	Fri.	14 May	08h00
L15	Tues.	18 May	12h00	Mo.	17 May	11h00
L16	Thurs.	20 May	16h00	Wed.	19 May	10h00
L17	Mo.	24 May	15h00	Fri.	21 May	08h00
L18	Tues.	25 May	12h00	Mo.	24 May	11h00
L19	Thurs.	27 May	16h00	Wed.	26 May	10h00
L20	Preliminary arrangement: no formal lectures. Will be discussed in class.					
L21	Preliminary arrangement: no formal lectures. Will be discussed in class.					

#### 14. The assignment

##### THE ASSIGNMENT BASED ON THE MOST RECENT (FIFTH) EDITION OF THE NEVID ET AL. TEXT BOOK

A similar description of the assignment appear in both Afrikaans and English under the WEB-CT icon :”Nevid (5<sup>th</sup> ed.): Werkstuk/Assignment”, and also in Afrikaans only as the last part of a file connected to the WEB-CT icon “Moduleraamwerk”)

Descriptions of the assignment based on the third and fourth editions of the text book appear under a separate icon link on WEB-CT.

For more information about the weight (marks) and hand-in date, see the Module Outline on WEB-CT.

#### **Subject/title/heading: A COMPARISON OF TWO CASE DISCRIPTIONS**

**NB:** Remember to write your name, initials and student number clearly on the first (front/cover) page of the assignment. Also write your surname in print in the right upper corner on the same page please in order to help us arrange it alphabetically. Do not put your assignment inside any type of folder (e.g cardboard, plastic bag, etc.) The assignment does not have to be typed; neatly, readable written by hand will suffice. The length is not prescribed, but your assignment will probably be between 5 and 10 pages.

**Sections/subheadings:** The assignment consists of three sections: A, B and C. Use the following as the headings and subheadings of the assignment:

A.: Two case discriptions

Case 1

Case 2

B.: A comparative discussion in terms of different criteria of abnormality.

Criterion 1: Behavior is unusual

Criterion 2: .....(etc. up to criterion 6)

C.: A comparative discussion in terms of different theoretical perspectives and models.

Perspective 1: The Biological Perspective

Perspective 2: The Psychological Perspective

2.1 Psychodynamic Models

2.2 Learning Models

2.3 Humanistic Models

2.4 Cognitive Models

Perspective 3: The Sociocultural Perspective

Perspective 4: Die Biopsychosocial Perspective

4.1 Die Diathesis-Stress Model

**The assignment:**

**Concerning A (The case descriptions):**

In this section you have to describe two people, i.e. case studies/ case descriptions (case 1 and case 2), whom you know or of whom you have read or heard. Their behaviour should be of such a nature that it can be described as "abnormal", "peculiar", "deviant", "strange" and/or "unpleasant/annoying" (for the person him/herself or for others). Name in each case the person's gender, age group, and general background particulars (very shortly) and then give a description of the person's peculiar behaviour. You must therefore describe what he/she does (or does not do) that is peculiar and also the circumstances under which it happens or happened. Describe the first case completely before you go on to the second case. It is preferable that the two cases should differ from one another as far as their "peculiar/abnormal/deviant/strange" behaviour are concerned. It does not matter whether their gender, age, etc. are the same or not.

**Concerning B (The criteria of abnormality):**

On pp.5-7 of your textbook is a description of different criteria for the labeling of abnormality. Use the criteria as subheadings and then discuss the degree to which you think the case you have chosen complies with each criterium (eg. very, slightly or not at all) and motivate your answer. Discuss the two cases comparatively as far as each criterion is concerned. NB: You do not have to explain each criterion; accept that the reader of your assignment is well informed as to what it entails.

**Concerning C (The theoretical perspectives):**

In chapter 2 of your textbook (pp.32-61) **four perspectives** (and a few specific models) of abnormal behaviour are described. Use each perspective and model as a subheading (as outlined above), and under each, use an appropriate quotation directly from your textbook (a sentence or two with the relevant page numbers is sufficient). The quotation(s) must be of such a nature that it throws more light on possible explanations/reasons for (or explains the causes, nature and/or dynamics of) the behaviour of the cases. Explain also in a sentence or two after each quotation, why you chose the specific quotation, and what relevance it has to your chosen cases.

**Note:**

**(a)** You may choose one quotation at a specific theoretical perspective or model and then discuss the peculiar behaviour of both cases comparatively regarding this single quotation, **or**, alternatively, you may prefer to use two or more different quotations (although still in the domain of a single specific perspective or model) in order to discuss the two people/cases comparatively.

**(b)** Also note that within each perspective or model there is sometimes a further distinction between different submodels and approaches. You may choose one submodel within each perspective or model to explain the behaviour of the cases (eg.

concerning the cognitive models: the information processing model or Ellis model or Beck model.)

**(c)** In stead of the direct quotation of a sentence or two, you may also wish to refer to specific paragraphs on specific pages (eg. by writing: "see paragraphs 2 and 4 on page X"), followed by a short summary of its content, and then, finally, followed by a description of how it relates to one or both of your case descriptions.



# **ADDENDUM F**

## MODULE OUTLINE: 2004

### 1. Introduction

Welcome to the course module *Psychopathology*.

Psychopathology is the study of abnormal (deviant or maladaptive) behaviour that can be diagnostically categorised into different types of mental disorder according to clearly specified criteria described in the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed., Text Revision)* (DSM-IV-TR) of the American Psychiatric Association (APA, 2000). Diagnoses of different types of psychiatric disorders can therefore be made. In Psychology we call it [what?] psychological disorders. In this course module the phenomenon of abnormal behaviour will be approached mainly from a DSM perspective.

We trust that you will find the course interesting, enriching and informative. In this manual you will find all the important information with which you can orientate yourself in the course.

### 2. Lecturer and course co-ordinator

Dr C Nortje Room 228 Tel. 8083449  
Ms Pani Theron Tygerberg Mediese Skool [English name?] Tel. 0825797607  
021-9767597

### 3. Lecture times and rooms

Group 1:	Mo 15:00	Tues 12:00	Th 16:00
Group 2:	Mo 11:00	We 10:00	Fr 08:00

**All lectures are in Room 323 (Wilcocks building; Upper hall)**

### 4. Class clashes and class attendance

Class attendance is compulsory.

If you cannot attend certain classes, there are certain regulations that should be adhered to (see below). It remains the responsibility of the student to keep him/herself up to date with announcements made in class.

Students must attend lectures in the groups (Groups 1 or 2) that they were assigned to during registration. If you experience a clash of classes within a certain period, you should seek written approval (with a clear motivation) from me (Dr Nortje), indicating the problem as well as the alternative period of the other group that you would like to attend.

If you cannot attend a specific lecture because it clashes with another Psychology module (and you cannot attend the alternative period as described in the previous paragraph), the following rule applies: if the other subject is a first year module, Psychology 222 should be given preference. If the other subject is a third year module,

you can obtain exemption from Psych. 222 class attendance. I should be notified in writing of such an arrangement.

If you have completed Psychology 1 at another university, or you are a graduate and want to follow Psychology 222 simultaneously with other first or third year Psychology modules, you have to discuss this with Ms M.C. Loxton in the Admin A building, Room 3007. If you are unsure if you are allowed to follow Psychology 222, you should also discuss this with Ms Loxton.

## 5. Departmental Records

If you haven't already completed the departmental identification card this year (most of you would have), you must get one from Mr H.C. Herbst (room no. 232, tel.no. 8083448) and fill it in.

## 6. Requirements to Pass and Acquisition of a Class Mark and Final Mark

### 6.1 Introductory remarks

A class mark, based on a test mark (50 marks) and an assignment mark (75 marks), of at least 40% is required for entrance to an examination, and a final mark of at least 50%, based on certain proportions of the class and examination marks (0.4 and 0.6 respectively; see General Calendar of the U.S.), are required to pass.

### 6.2 Test

A test marked out of a total of 50 (25 questions to the value of 2 marks each, and about half of the 25 are short or shortish answer type questions and half are multiple choice questions) will be written on Wed. **28 April 2004 at 20:45**, lasting 30 minutes. It will be written on the same evening as the Psychology 212-test (Personality Psychology) and most students will therefore write two tests in succession. The latter start at **19:30** and is written in the same lecture rooms. A deferred test ("illness test"), in all aspects equivalent to the original test, is scheduled for **Thurs. 6 May 2004 at 20:45**. **NB:** In order to qualify for the deferred test you have to hand in (or arrange for it to be handed in) a doctor's certificate at Mr H.C. Herbst (room 210; Wilcocks building; tel. 8083448). **Location:** The lecture rooms where the test will be written will appear approximately a week prior to the test date on the notice boards in the foyer of the ground floor of the Wilcocks building.

### 6.3 Assignment

The assignment is marked out of a total of 75. A description of what is required is given at the end of this manual. Repeaters of Psychology 222 of the previous two years (i.e. 2002 and 2003) do not have to repeat the assignment; you will automatically receive your previous mark, **BUT NB: You still have to write the test!!!** If you would like to try to improve on your assignment mark, you must first discuss it with me. Repeaters of before 2002 must again do and hand in an assignment. **NB: Please photocopy your assignment** and hand in the original copy. Keep your copy as a back-up. The assignment should be handed in on Monday 3 May 2004 during the lecture period.

According to the University's General Calendar the announcement of the class marks will be between Monday 24 May 2004 and Friday 28 May 2004.

### 6.3 Examination

The two examination occasions are Thurs. 10 June 2003 at 19:00 and Wed. 1 Dec. 2003 at 19:00. The total mark of the paper is 100 marks and the duration is 2 hours. Half of the paper usually consists of multiple choice questions and the other half of short (single words or concepts) questions. The locations are usually announced on the US WEB-site and in the Neelsie Centre.

## 7. Language

All papers are available in both Afrikaans and English and could be answered in either language.

## 8. General aim and objectives

The phenomenon of abnormal behaviour (psychopathology) will be studied in this module from a DSM-IV perspective with the aim of introducing the student to recent scientific knowledge about the subject. This will be done in order to counteract the prejudice, superstition, numerous misconceptions and unfounded fears related to the origin, nature and treatment of abnormal behaviour. A further objective will be to increase the student's sense of understanding and compassion for human vulnerabilities, peculiarities and imperfections. Only then will it be possible for him or her to look past the label of psychological disturbance to the unique psychological dynamics of the individual and to respect and appreciate his/her worthiness as a human being. This is especially important in South Africa where the multicultural nature of society increases the potential for misconceptions, conflict and violence.

The course module Psychopathology wants to provide the student with a comprehensive introduction to psychopathology, by...

8.1 providing guidelines and specifying criteria with which to distinguish between normal and abnormal behaviour;

### **8.2 explaining the nature, content, advantages and disadvantages of the DSM classification system;**

8.3 describing the different etiological perspectives of abnormal behavioural patterns;

8.4 conveying factual information with regard to the prevalence, causes, essential characteristics and treatment options of different mental disorders and other behavioural patterns; and by

8.5 encouraging students to discuss socially relevant phenomena in a South African context in order to improve their understanding, sensitivity and acceptance [of what?].

## 9. Outcomes

After successful completion of this course module, the student should be able to ....

9.1 use different criteria of abnormal behaviour to identify abnormal behavioural phenomena and psychopathology;

9.2 use different theoretical perspectives to understand the causes and maintenance of abnormal behavioural phenomena and psychopathology, and to gain insight into these areas by means of critical thinking and to be able to formulate and explain his/her viewpoints in a logical way;

9.3 make broad diagnostic classifications of abnormal behaviour according to the DSM-model (i.e. without necessarily being able to make diagnoses of very specific mental disorders);

9.4 assess the seriousness of abnormal behaviour (e.g. suicide risk and psychotic behaviour) to such an extent that he/she will realise when professional help is needed;

9.5 possess knowledge about the clinical features, associated features, causes, incidence, prognosis and management (only broadly) of the most common mental disorders (i.e. the disorders discussed in this course module); and

9.6 understand abnormal behaviour in such a way that it is socially relevant within a South African context and taking into account the multicultural nature of South African society.

## 10. Assessment

10.1 Outcomes 9.1 and 9.2 will be assessed by means of a work assignment.

10.2 Outcomes 9.3 to 9.6 will be assessed by means of a written test and examination.

## 11. Prescribed text book

Nevid, J.S., Rathus, S.A., & Greene, B. (2003). *Abnormal Psychology in a Changing World (Fifth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.

## 12. Course outline

Lecture 1:	Contemporary Perspectives on Abnormal Behavior
L2:	Classification and Assessment of Abnormal Behavior
L3:	Stress, Psychological Factors, and Health
L4, 5 and 6:	Anxiety Disorders
L7	Dissociative Disorders
L8 :	Somatoform Disorders
L9 and L10:	Mood Disorders and Suicide
L11 and 12:	Personality Disorders
L13 and 14:	Substance Abuse and Dependence
L15:	Eating – and Sleep Disorders
L16:	Gender Identity Disorder, Paraphilias, and Sexual Dysfunctions
L17 and L18:	Schizophrenia and Other Psychotic Disorders
L19:	Abnormal Behavior in Childhood and Adolescence
L20:	Cognitive Disorders and Disorders Related to Aging
L21:	Violence and Abuse

## 13. Calendar: Dates, Periods and Lectures (L)

	<u>GROUP 1</u>	<u>GROUP 2</u>
L1	Tues. 13 Apr. 12:00	Th.(Mo.)15 Apr. 11:00
L2	Th.(Mo.)15 Apr. 15:00	Fri. 16 Apr. 08:00
L3	Mo. 19 Apr. 15:00	Mo. 19 Apr. 11:00

L4	Tues.	20 Apr.	12:00	Wed.	21 Apr.	10:00
L5	Thurs.	22 Apr.	16:00	Fri.	23 Apr.	08:00
L6	Mo.	26 Apr.	15:00	Mo.	26 Apr.	11:00
L7	Thurs.	29 Apr.	16:00	Wed.	28 Apr.	10:00
L8	Mo.	03 May	15:00	Fri.	30 Apr.	08 :00
L9	Tues.	04 May	12 :00	Mo.	3 May	11:00
L10	Thurs.	06 May	16:00	Wed.	5 May	10:00
L11	Mo.	10 May	15:00	Fri.	7 May	08:00
L12	Tues.	11 May	12:00	Mo.	10 May	11:00
L13	Thurs.	13 May	16:00	Wed.	12 May	10:00
L14	Mo.	17 May	15:00	Fri.	14 May	08:00
L15	Tues.	18 May	12:00	Mo.	17 May	11:00
L16	Thurs.	20 May	16:00	Wed.	19 May	10:00
L17	Mo.	24 May	15:00	Fri.	21 May	08:00
L18	Tues.	25 May	12:00	Mo.	24 May	11:00
L19	Thurs.	27 May	16:00	Wed.	26 May	10:00
L20	Preliminary arrangement: no formal lectures. Will be discussed in class.					
L21	Preliminary arrangement: no formal lectures. Will be discussed in class.					

#### 14. The assignment

### THE ASSIGNMENT BASED ON THE MOST RECENT (FIFTH) EDITION OF THE NEVID ET AL. TEXT BOOK

A similar description of the assignment appears in both Afrikaans and English under the WEB-CT icon :”Nevid (5<sup>th</sup> ed.): Werkstuk/Assignment”, and also in Afrikaans only as the last part of a file connected to the WEB-CT icon “Moduleraamwerk”.

Descriptions of the assignment based on the third and fourth editions of the text book appear under a separate icon link on WEB-CT.

For more information about the weight (marks) and due date, see the Module Outline on WEB-CT.

#### **Subject/title/heading: A COMPARISON OF TWO CASE DESCRIPTIONS**

**NB:** Remember to write your name, initials and student number clearly on the first (front/cover) page of the assignment. Also write your surname in print in the right upper corner on the same page in order to help us arrange it alphabetically. Do not put your assignment inside any type of folder (e.g. cardboard, plastic bag, etc.) The assignment does not have to be typed; neat, legible handwriting will suffice. The length is not prescribed, but your assignment should be between 5 and 10 pages.

**Sections/subheadings:** The assignment consists of three sections: A, B and C. Use the following as the headings and subheadings of the assignment:

A.: Two case descriptions

Case 1

Case 2

B.: A comparative discussion in terms of different criteria of abnormality.

Criterion 1: Behaviour is unusual

Criterion 2: .....(etc. up to criterion 6)

C.: A comparative discussion in terms of different theoretical perspectives and models.

Perspective 1: The Biological Perspective

Perspective 2: The Psychological Perspective

2.1 Psychodynamic Models

2.2 Learning Models

2.3 Humanistic Models

2.4 Cognitive Models

Perspective 3: The Sociocultural Perspective

Perspective 4: Die Biopsychosocial Perspective

4.1 The Diathesis-Stress Model

### **The assignment:**

#### **Concerning A (The case descriptions):**

In this section you have to describe two people, i.e. case studies/case descriptions (case 1 and case 2), whom you know or of whom you have read or heard. Their behaviour should be of such a nature that it can be described as "abnormal", "peculiar", "deviant", "strange" and/or "unpleasant/annoying" (for the person him/herself or for others). In each case, name the person's gender, age group, and general background particulars (very briefly) and then give a description of the person's peculiar behaviour. You must therefore describe what he/she does (or does not do) that is peculiar, and also the circumstances under which it [what?] happens or has happened. Describe the first case completely before you go on to the second case. It is preferable that the two cases should differ from one another as far as their "peculiar/abnormal/deviant/strange" behaviour is concerned. It does not matter whether their gender, age, etc. are the same or not.

#### **Concerning B (The criteria of abnormality):**

On pp.5-7 of your textbook is a description of different criteria for the labelling of abnormality. Use the criteria as subheadings and discuss the degree to which you think the case you have chosen complies with each criterion (e.g. very, slightly or not at all) and substantiate your answer. Discuss the two cases comparatively as far as each criterion is concerned. NB: You do not have to explain each criterion; accept that the reader of your assignment is well informed as to what it entails.

#### **Concerning C (The theoretical perspectives):**

In chapter 2 of your textbook (pp.32-61) **four perspectives** (and a few specific models) of abnormal behaviour are described. Use each perspective and model as a subheading (as outlined above), and under each use an appropriate quotation directly from your textbook (a sentence or two with the relevant page numbers is sufficient). The quotation(s) must be of such a nature that it throws more light on possible explanations/reasons for (or explains the causes, nature and/or dynamics of) the behaviour of the cases. Also explain in a sentence or two after each quotation why you chose the specific quotation, and what relevance it has to your chosen cases.

#### **Note:**

**(a)** You may choose one quotation at a specific theoretical perspective or model and then discuss the peculiar behaviour of both cases comparatively regarding this single quotation, or, alternatively, you may prefer to use two or more different quotations (although still in the domain of a single specific perspective or model) in order to discuss the two people/cases comparatively.

**(b)** Also note that within each perspective or model there is sometimes a further distinction between different submodels and approaches. You may choose one submodel within each perspective or model to explain the behaviour of the cases (e.g. concerning the cognitive models: the information processing model or Ellis model or Beck model.)

**(c)** Instead of the direct quotation of a sentence or two, you may also wish to refer to specific paragraphs on specific pages (e.g. by writing: "see paragraphs 2 and 4 on page X"), followed by a short summary of their content, and then, finally, followed by a description of how they relate to one or both of your case descriptions.



# **ADDENDUM G**

### Early Transitional Humans

Early transitional humans had significantly larger brains than the australopithecines. In fact, it is beginning with them that our ancestors finally had brains bigger than the great apes.

	adult cranial capacity (range in cm <sup>3</sup> )
Chimpanzees	300-500
Australopithecines	400-530
early transitional humans	500-750
modern humans	900-2300

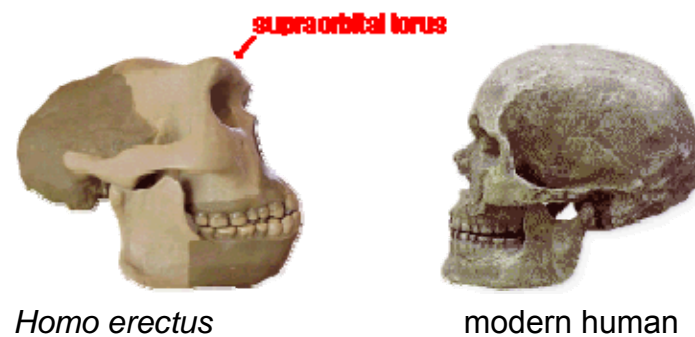
As the early human cranium, or brain case, began to enlarge in response to increased brain size, the mouth became smaller. In comparison to the australopithecines, the early humans had smaller teeth, especially the molars and premolars. This suggests that they were eating somewhat softer foods.

### Homo erectus

By 1.8 million years ago, one of the early transitional human populations evolved into a new, fully human species in Africa. Most paleoanthropologists refer to them as *Homo erectus*. *Homo erectus* were very successful in developing cultural technologies that allowed them to adapt to new environmental opportunities. They were true pioneers in developing human culture and in moving out of Africa to populate tropical and subtropical environmental zones elsewhere in the Old World, possibly as early as 1.8 million years ago. Surprisingly, however, they remained largely unchanged anatomically until about 600,000 years ago. After that time, there were progressive evolutionary developments in features of the head that were characteristic of modern humans. By about half a million years ago, some *Homo erectus* were able to move into the cooler temperate environmental zones of Asia and the fringes of Europe for the first time. This migration was made possible by greater intelligence and new cultural technologies.

Below the neck, the *Homo erectus* were anatomically like modern humans. Their pelvis and leg bones were essentially the same as modern people in shape and relative proportions. This strongly supports the view that they were equal to us in their ability to walk and run bipedally. They actively used their legs more throughout the day. With the evolution of *Homo erectus*, there was a significant increase in body size compared to earlier hominids. *Homo erectus* heads were

strikingly different from ours in shape. Their foreheads were relatively shallow, sloping back from very prominent brow ridges



### **Early Human Culture**

Paralleling the biological evolution of early humans was the development of cultural technologies that allowed them to become increasingly successful at acquiring food and surviving predators. The evidence for this evolution in culture can be seen especially in three innovations:

1. the creation and use of stone tools
2. new subsistence patterns
3. the occupation of new environmental zones

#### **1. Tool Making**

Some chimpanzee communities are known to use stone and wood as hammers to crack nuts and as crude ineffective weapons. However, they have not been observed methodically shaping them to increase their efficiency. (Really the most sophisticated chimpanzee tools are small, slender tree branches from which they strip off the leaves. The twigs are then used as probes for some of their favorite foods--termites and ants.) It is likely that the australopithecines were at least this sophisticated in their simple tool use.

The first unquestionable stone tools were probably made and used by early transitional humans in East Africa 2.5 million years ago. There were two main categories of tools: There were stone cobbles with several flakes knocked off usually at one end by heavy glancing percussion blows from another rock used as a hammer. This produced a jagged, chopping or cleaver-like implement that fit easily in the hand. These core tools most likely functioned as multipurpose hammering, chopping, and digging implements. Probably the most important

tools, were sharp-edged stone flakes produced in the process of making the core tools. These simple flake tools were used without further modification as knives. They would have been essential for butchering large animals, because human teeth and fingers are totally inadequate for penetrating thick skins and removing pieces of meat. Some paleoanthropologists have suggested that the core tools were, in fact, only sources for the flake tools and that the cores had little other use.

*Homo habilis* continued to make and use stone tools for nearly a million years but with gradual improvements. By 1.4-1.6 million years ago, the skills of some of their *Homo erectus* descendants had increased to the point that they were making more sophisticated tools with sharper and straighter edges. . Perhaps, the most important of these new tools were hand axes or bifaces. They were rock cores or large flakes that were systematically worked by percussion flaking to an elongated oval shape with one pointed end and sharp edges on the sides. In profile, they usually had a teardrop or broad leaf shape. Referring to these artifacts as hand axes may be misleading since we do not know for sure whether they were primarily axes in a modern sense or even if they were held in the hand. Very likely, they were multipurpose implements used for light chopping of wood, digging up roots and bulbs, butchering animals, and cracking bones. In a sense, they were the Swiss Army knives of their times.

## **2. New Subsistence Patterns**

Anthropologists use the term subsistence pattern, or subsistence base, to refer to sources of food and the way it is obtained. A clear measure of success in human evolution has been the progressive development of new food getting techniques and the inclusion of new food sources. These measures have made it possible for humanity to increase in numbers from a few thousand australopithecines in Africa 3 million years ago to perhaps hundreds of thousands of *Homo erectus* by ½ million years ago. This trend of expanding and diversifying subsistence patterns continues to the present and, in part, is responsible for our burgeoning world population of 6 billion people.

The australopithecines and early transitional humans were primarily wild plant food collectors and occasional scavengers of meat. By the time of *Homo erectus*, hunting and carcass scavenging were apparently becoming much more common. The evidence of this change in subsistence pattern can be seen especially at late *Homo erectus* sites. Literally tens of thousands of fragmentary food refuse bones were found there. They came from pigs, sheep, rhinoceros, buffalo, and especially deer. In addition, there were large numbers of bones from small animals including birds, turtles, rabbits, rodents, and fish as well as the shells of oysters, limpets, and mussels. Some of these bones ended up in caves as a result of non-human carnivores rather than humans, but there is sufficient evidence to suggest that by 400,000 years ago, some *Homo erectus* were exploiting virtually every animal in their environment for food. They undoubtedly were harvesting

vast amounts of wild plant foods as well. It would be a mistake to assume that *Homo erectus* had become an efficient specialized big game hunter. That development did not occur until more advanced *Homo sapiens* had evolved, several hundred thousand years later.

### **3. Occupation of New Environmental Zones**

*Homo erectus* was the first species in our line of evolution to expand their range beyond tropical and subtropical environments into temperate climatic zones of the Old World where they encountered relatively cold winters. This evidently occurred by about ½ million years ago in Asia and a bit earlier in Europe. It was made possible mainly by the success of new inventions and new subsistence strategies. The most important change may have been increased meat consumption as a result of hunting and more successful scavenging. The greatest difficulty living in temperate areas was probably not the cold weather but obtaining something to eat during the winter when fresh plant foods are scarce. It is in that season that meat would have been the most important calorie source. The ability to create and use fire for cooking and heating may also have been significant. However, the first convincing evidence of regular fire use does not come until 400-300,000 years ago, when the *Homo erectus* were evolving into archaic *Homo sapiens*.

### **Implications**

The cultural developments of *Homo erectus* essentially began a new phase of our evolution – one in which natural selection was altered by cultural inventions (we call this biocultural evolution). Culture can affect the direction of human evolution by creating non-biological solutions to environmental stresses. This potentially reduces the need to evolve genetic responses to the stresses. Normally, when animals move into new environmental zones, natural selection operating on random mutations causes evolution. In other words, the population's gene pool is altered as a result of adapting to a new environment. When late *Homo erectus* moved into temperate (cooler) environments, nature should have selected for biological adaptations that were more suited to cooler climates (like increased amounts of insulating body fat and lots of insulating woolly hair covering most of the body would be expected!). *Homo erectus* clearly achieved much of the same adaptation by occupying caves and becoming more capable at obtaining meat. By using their intelligence and accumulating knowledge, they remained essentially tropical animals despite the fact that they were no longer living only in the tropics. However, natural selection continued to select for increased brain size and presumably intelligence. This pattern of culture altering natural selection accelerated dramatically with the evolution of modern humans. Today, we have occupied most environmental zones on the planet, and yet we are still essentially tropical animals (in how our bodies are made). As a result, we die easily if our cultural technology is taken away from us in environments in which the temperature drops to freezing.

# **ADDENDUM H**

## Ontdekking van Vroeë Homonide

Die direkte voorouers van mense was lede van die genus *Australopithecus*. Die *australopithecines* lê tussen ape en mense. *Australopithecines* en mense is egter biologies naby genoeg aan mekaar om as lede van dieselfde familie -- die *Hominidae* -- verklaar te word. Alle mense, in die hede en die verlede, is saam met die *australopithecines* homonide. Nie net het ons vanuit dieselfde voorouers ontwikkel en het ons relatief groot breine nie, maar beide genusse is ook bipedaal, of *ons loop regop*. (Sjimpansees en gorillas is grootliks viervoeting).

Die vroegste *australopithecines* het na alle waarskynlikheid 5 miljoen jaar gelede in Oos-Afrika ontstaan. Die primatefossiel-rekord vir hierdie belangrike vroeë oorgangperiode is baie karig en ietwat verwarrend. Teen ongeveer 4,2 miljoen jaar gelede was *australopithecines* egter teenwoordig, en teen 3 miljoen jaar gelede was hulle algemeen in beide Oos- en Suid-Afrika.

### Vroeë mense in die oorgangstydperk

Vroeë mense in die oorgangstydperk het aansienlike groter breine as die *australopithecines* gehad. Dit is van hier af wat ons voorouers finaal groter breine as die groot ape gehad het.

	Volwasse skedelkapasiteit (omvang in cm <sup>3</sup> )
Sjimpansees	300-500
<i>Australopithecines</i>	400-500
Vroeë mense in die oorgangstydperk	500-750
Moderne mense	900-2300

Soos die vroeë menslike skedel (of breinholte) vergroot het om plek te maak vir die vermeerde bringrootte, het die mond kleiner geword. In vergelyking met die *australopithecines* het die vroeë mense kleiner tande, veral kiestande en maaltande, gehad. Dit dui daarop dat hulle sagter kosse geëet het.

### Homo erectus

Teen 1,8 miljoen jaar gelede het een van die vroeë menslike populasies in die oorgangstydperk ontwikkel tot 'n nuwe, volle menslike spesie. Meeste paleo-antropoloë verwys na hulle as *Homo erectus*. *Homo erectus* was baie suksesvol met die ontwikkeling van kulturele tegnologieë wat hulle in staat gestel het om nuwe geleenthede in hulle omgewing aan te gryp. Hulle was ware pioniers in die ontwikkeling van menslike kultuur, asook in die beweging vanaf Afrika na tropiese en sub-tropiese gebiede in die Ou Wêreld so vroeg as 1,8 miljoen jaar gelede. Dit is egter verbasend om daarop te let dat hulle tot omtrent 600 000 jaar gelede anatomies onveranderd gebly het. Na dit was daar baie evolusionêre ontwikkelinge in die voorkoms van die kop wat kenmerkend aan moderne mense is. Teen omtrent 500 000 jaar gelede kon sommige lede van *Homo erectus* vir

die eerste keer daarin slaag om na die kouer gematigde gebiede van Asië en die omtrek van Europa trek. Hierdie migrasie is moontlik gemaak deur verhoogde vlakke van intelligensie en nuwe kulturele tegnologieë.

Van die nek afwaarts was *Homo erectus* anatomies dieselfde as moderne mense. Die bekken en bene in hulle onderlywe het basies dieselfde vorm en proporsies gehad. Dit ondersteun die uitgangspunt dat hulle net so goed soos ons bipedaal kon loop en hardloop. Hulle skeenbene was egter dikker as ons s'n. Dit mag wees a.g.v. ontwikkelingsaanpassings-verskille. Anders as ons het hierdie vroeë mense nie baie tyd agter 'n lessenaar spandeer nie. Hulle was baie meer aktief. Met die evolusie van *Homo erectus* was daar, in vergelyking met vroeë homonide, 'n aansienlike vergroting in liggaamsgrootte. *Homo erectus* se kop was merkbaar verskillend van ons s'n. Hulle het baie prominente wenkbroue gehad, met 'n relatiewe vlak voorkop wat teruglê.

### **Vroeë Menslike Kultuur**

Saam met die biologiese evolusie van vroeë mense, was daar ook die ontwikkeling van kulturele tegnologieë wat hulle in staat gestel het om kos te kry en roofdiere suksesvol af te weer. Bewyse vir hierdie kulturele evolusie kan veral in die volgende innovasies gesien word:

1. Skep en gebruik van klipwerktuie
2. Nuwe bestaanspatrone
3. Bewoning van nuwe omgewings

#### **1. Die maak van gereedskap**

Sommige sjimpansee gemeenskappe is bekend vir die gebruik van klip en hout as hamers om neute oop te kraak en ook as rowwe, oneffektiewe wapens. Daar is egter nog nie gesien dat hulle die gereedskap bewerk om dit meer effektief te maak nie. (Die mees gesofistikeerde sjimpansee gereedskap is dun, blaarlose takkies en word gebruik om hulle gunsteling kos -- termiete en miere -- te vang. Die takkies word in die insekte se neste gedruk en die sjimpansees eet dan die wat op die takkie geklim het). Daar word aanvaar dat die *australopithecines* ten minste dieselfde vlak van sofistikasie gehad het in die gebruik van hulle gereedskap.

Die eerste onbetwisbare klipwerktuie is waarskynlik 2,5 miljoen jaar gelede in Oos-Afrika deur mense in die oorgangstydperk gemaak en gebruik. Daar was twee kategorieë vir gereedskap: 'n ronde klip is gevat en 'n ander klip, wat dien as hamer, is dan gebruik om skilfers (of splinters) aan die een kant af te slaan. Die gevolg was 'n ruwe kap- of kloof- implement wat gemaklik in die hand gepas het. Hierdie kern-gereedskap (core tools) is waarskynlik as veeldoelige hamer-, kap- of graaf- implemente gebruik. Die belangrikste gereedskap was seker die



skerp klipskilfers (splinters) wat tydens die vervaardiging van bg. oorgebly het. Hierdie eenvoudige skilfer-gereedskap (flake tools) is sonder verdere bewerking as messe gebruik. Hulle sou noodsaaklik wees wanneer groot diere geslag is, want die mens se tande en vingers is nie daarvoor aangepas nie. Sommige paleo-antropoloë het selfs voorgestel dat die kern-gereedskap slegs gedien het as bron vir die skilfers en geen ander doel gehad het nie.

*Homo habilis* het amper vir 'n miljoen jaar voortgegaan om klipwerktuie te gebruik, maar daar was slegs geringe verbeteringe. Teen 1,4-1,6 miljoen jaar gelede het die vaardighede van hulle *Homo erectus* afstammeling verbeter tot die punt waar hulle nuwe, meer gesofistikeerde gereedskap met skerper en meer reguit snykante gemaak het. Die belangrikste onder hierdie nuwe gereedskap was seker handbyle of 'n tweesydig implement. Dit was rotskerne of groot skilfers wat sistematies bewerk is tot 'n ovaal vorm met 'n verlengde punt en twee skerp snykante. Dit het gewoonlik soos 'n druppel of 'n breë blaar gelyk. Om na hierdie artefakte te verwys as handbyle mag dalk misleidend wees, want ons weet nie of dit soos moderne byle gebruik is of selfs in die hand vasgehou is nie. Na alle waarskynlikheid was dit veeldoelige implemente wat gebruik is om kleiner stukke hout te kap, wortels en knolle uit te grawe, diere te slag en bene stukkend te breek. Dit kan basies gesien word as die "Swiss Army"-mes van daardie tyd.

## 2. Nuwe Bestaanspatrone

Antropoloë gebruik die term bestaanspatroon, of bestaansbasis, om na voedselbronne en die wyses waarop dit verkry word, te verwys. 'n Duidelike maatstaf waarmee die sukses van menslike evolusie gemeet kan word, is die aaneenlopende ontwikkeling van nuwe wyses waarop voedsel gekry kan word, asook die insluiting van nuwe voedselbronne. Hierdeur was dit moontlik dat die getal mense van 'n paar duisend *australopithecines* in Afrika 3 miljoen jaar gelede, kon groei tot honderdduisende lede van *Homo erectus* teen 500 000 jaar gelede. Hierdie neiging van uitbreiding en diversifisering van voedselpatrone geld tot vandag toe nog, en is deels verantwoordelik vir die steeds groeiende wêreldbevolking van 6 biljoen mense.

Die *australopithecines* en vroeë oorgangsmense was grootliks versamelaars van plante en het slegs af en toe vir oorblyfsels van karkasse gesoek. Teen die tyd van *Homo erectus* was jag en die soektog na karkasse baie meer algemeen. Bewyse vir hierdie verandering in die bestaanspatrone kan veral by latere *Homo erectus*-vindplase gesien word. Letterlik tienduisende oorblyfsels van diere-beendere (van varke, skape, renosters, buffels en veral takbokke) is daar gevind. Daar was verder ook baie beendere van kleiner diere soos voëls, skilpaaie, hase, knaagdier en vis, asook die skulpe van oesters, klipmossels ("limpets") en mossels. Baie van die beendere het in grotte beland a.g.v. ander karnivore, maar daar is genoeg bewyse om te sê dat lede van *Homo erectus* teen 400 000 jaar gelede basies elke dier in hulle omgewing as kos beskou het. Hulle het

definitief ook baie plantvoedsel ingesamel. Dit sal 'n fout wees om te sê dat *Homo erectus* 'n bekwame gespesialiseerde grootwildjagter was. Hierdie ontwikkeling sou eers honderdduisende jare later, nadat die meer gevorderde *Homo sapiens* ontstaan het, plaasvind.

### **3. Bewoning van Nuwe Omgewings**

*Homo erectus* was die eerste spesie in ons evolusie-lyn om hulle grense uit te brei vanaf die tropiese en sub-tropiese omgewings tot die gematigde klimaatzones van die Ou Wêreld waar hulle met relatief koue winters te doen gekry het. Dit het omtrent 500 000 jaar gelede in Asië, en 'n bietjie vroeër in Europa, plaasgevind en is moontlik gemaak deur nuwe uitvindings en bestaanstrategieë. Die belangrikste verandering is seker die verhoogde inname van vleis a.g.v. jagtogte en meer suksesvolle soektogte na karkasse. Die grootste probleem van die gematigde areas was nie die koue nie, maar die gesukkel om vars plantvoedsel tydens die winter te kry. Dit is tydens die winter wat vleis die belangrikste bron van kalorieë was. Die vermoë om vuur te maak en dan te gebruik vir kosmaak en hitte kon dalk ook van belang gewees het. Oortuigende bewyse vir die gereelde gebruik van vuur word egter eers 400 000-300 000 jaar later, toe *Homo erectus* besig was om tot argaïese *Homo sapiens* te evolueer, gevind.

#### **Implikasies**

Die kulturele ontwikkelings van *Homo erectus* het 'n nuwe fase van ons evolusie begin -- een waarin natuurlike seleksie verander is deur kulturele uitvindings (ons noem dit bio-kulturele evolusie). Kultuur kan die rigting van menslike evolusie beïnvloed deur nie-biologiese oplossings vir omgewingsdruk te skep, en verminder moontlik die behoefte aan die evolusie van genetiese teenreaksies op hierdie druk. Wanneer diere na 'n nuwe omgewing beweeg, sal natuurlike seleksie gewoonlik d.m.v. toevallige mutasies tot evolusie lei. Die groep se geenpoel (gene pool) word m.a.w. dan verander a.g.v. die aanpassings tot die nuwe omgewing. Toe *Homo erectus* na die meer gematigde (koeler) omgewings beweeg het, moes die natuur biologiese aanpassings maak wat beter geskik is vir koeler klimaat (soos bv. meer isolerende liggaamsvet en baie isolerende wollerige hare wat die hele liggaam bedek). *Homo erectus* kon egter die aanpassings maak deur in grotte te gaan bly en deur beter maniere te vind om vleis in die hande te kry. Deur hulle intelligensie te gebruik en hulle kennis te verbreed, kon hulle daarin slaag om tropiese wesens te bly al het hulle nie meer net in die tropiese streke gebly nie. Natuurlike seleksie het egter voortgegaan om te soek na vergrote breïnkapasiteit en intelligensie. Hierdie patroon van kultuur-veranderende natuurlike seleksie het dramaties spoed opgetel met die

evolusie van moderne mense. Vandag het ons meeste van die omgewings op aarde al ingeneem, en tog bly ons eintlik tropiese wesens (in die wyse waarop ons liggame gemaak word). Dit is waarom ons maklik doodgaan wanneer ons kulturele tegnologie weggeneem word in omgewings waar temperature tot onder vriespunt daal.

# **ADDENDUM I**

## WEEK TWEE

### Ontdekking van vroeë homonide

Die direkte voorouers van die mens was lede van die genus *Australopithecus*, wat tussen die aap en die mense val. *Australopithecines* en mense is biologies naby genoeg aan mekaar om as lede van dieselfde familie – die *Hominidae* – verklaar te word. Alle mense van alle tye asook die *australopithecines* is homonide. Nie net het ons uit dieselfde voorouers ontwikkel en het ons relatief groot breine nie, maar beide genusse is ook bipedaal, met ander woorde *ons loop regop op twee voete*. (Sjimpansees en gorillas, daarteenoor, is meestal viervoetig.)

Die vroegste *australopithecines* het na alle waarskynlikheid 5 miljoen jaar gelede in Oos-Afrika ontstaan. Die primatefossiel-rekord vir hierdie belangrike vroeë oorgangstydperk is baie karig en ietwat verwarrend. Teen ongeveer 4,2 miljoen jaar gelede het *australopithecines* egter begin verskyn, en teen 3 miljoen jaar gelede was hulle algemeen in beide Oos- en Suid-Afrika.

### VROEË MENSE IN DIE OORGANGSTYDPERK

In hierdie vroeë oorgangstydperk het die mens 'n aansienlik groter brein gehad as die *australopithecines*. Dit is van hier af dat ons voorouers uiteindelik groter breine as die groot ape gehad het, soos hieronder duidelik gesien kan word.

	Volwasse skedelkapasiteit (omvang in cm <sup>3</sup> )
Sjimpansees	300-500
<i>Australopithecines</i>	400-500
Vroeë mense in die oorgangstydperk	500-750
Moderne mense	900-2300

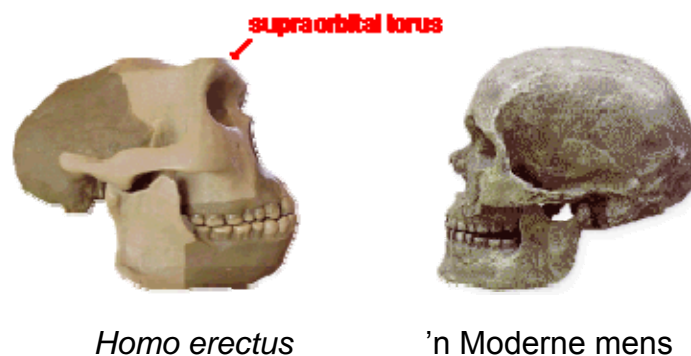
Soos die vroeë menslike skedel (of breinholte) vergroot het om plek te maak vir die toename in die grootte van die brein, het die mond kleiner geword. In vergelyking met die *australopithecines* het die vroeë mense kleiner tande – veral kleiner kies- en maaltande – gehad. Dit dui daarop dat hulle sagter kosse geëet het.

### *Homo erectus*

Teen 1,8 miljoen jaar gelede het een van die vroeë menslike populasies in die oorgangstydperk tot 'n nuwe, ten volle menslike spesie ontwikkel. Die meeste paleo-antropoloë verwys na dié mense as *Homo erectus*. *Homo erectus* was baie suksesvol met die ontwikkeling van kulturele tegnologieë wat hulle in staat gestel het om nuwe geleenthede in hulle omgewing aan te gryp. Hulle was ware baanbrekers ten opsigte van die ontwikkeling van 'n menslike kultuur, asook in die beweging uit Afrika na tropiese en subtropiese gebiede in die Ou Wêreld 1,8 miljoen jaar gelede.

Met die evolusie van *Homo erectus* het daar, in vergelyking met vroeë homonide, 'n aansienlike vergroting in liggaamsgrootte voorgekom. *Homo erectus* se kop was merkbaar verskillend van ons s'n. Hulle het baie prominente wenkbroue gehad, met 'n relatiewe vlak voorkop wat teruggelê het. Dit is egter verbasend om daarop te let dat hulle tot omtrent 600 000 jaar gelede anatomies onveranderd gebly het. Daarna was daar baie evolusionêre ontwikkelinge in die voorkoms van die kop wat kenmerkend was van die moderne mens. Teen omtrent 500 000 jaar gelede kon sommige lede van *Homo erectus* vir die eerste keer daarin slaag om na die kouer gematigde gebiede van Asië en die omstreke van Europa toe te trek. Hierdie migrasie is moontlik gemaak deur verhoogde intelligensie en nuwe kulturele tegnologieë.

Van die nek af ondertoe was *Homo erectus* anatomies dieselfde as die moderne mens. Die bekken en bene in hulle onderlywe het wesenlik dieselfde vorm en proporsies gehad as dié van die moderne mens. Dit ondersteun die uitgangspunt dat *Homo erectus* net so goed soos ons bipedaal kon loop en hardloop. Hulle skeenbene was egter dikker as ons s'n. Dit kan die gevolg van verskille met betrekking tot ontwikkelingsaanpassings wees. Anders as ons het hierdie vroeë mense nie baie tyd agter 'n lessenaar deurgebring nie en hulle was dus baie meer aktief



## VROEË MENSLIKE KULTUUR

Saam met die biologiese evolusie van vroeë mense, was daar ook die ontwikkeling van kulturele tegnologieë wat hulle in staat gestel het om kos te kry en roofdiere suksesvol af te weer. Bewyse vir hierdie kulturele evolusie kan veral in die volgende innovasies gesien word:

4. skep en gebruik van klipwerktuie;
5. nuwe bestaanspatrone; en
6. bewoning van nuwe omgewings.

### 3. Die maak van gereedskap

Sommige sjimpansee-gemeenskappe is bekend vir die gebruik van klip en hout as hamers om neutte oop te kraak en ook as ruwe, oneffektiewe wapens. Daar

kon egter nog nie vasgestel word of hulle die gereedskap bewerk het om dit meer effektief te maak nie. (Die mees gesofistikeerde sjimpanseegereedskap is dun, blaarlose takkies wat gebruik word om hulle gunstelingkos – termiete en miere – te vang. Die takkies word in die insekte se neste ingedruk en die sjimpansees eet dan die termiete wat op die takkie geklim het.) Daar word aanvaar dat die *australopithecines* ten minste dieselfde vlak van sofistikasie gehad het in die gebruik van hulle gereedskap.

Die eerste onbetwisbare klipwerktuie is waarskynlik 2,5 miljoen jaar gelede tydens die oorgangstydperk deur mense in Oos-Afrika gemaak en gebruik. Daar was twee kategorieë vir gereedskap: 'n ronde klip is gevat en 'n ander klip, wat as hamer gedien het, is dan gebruik om skilfers (of *splinters*) aan die een kant af te slaan. Die gevolg was 'n ruwe kap- of kloof-implement wat gemaklik in die hand gepas het. Hierdie **kern-gereedskap** (*core tools*) is waarskynlik as veeldoelige hamer-, kap- of graaf-implemente gebruik. Die belangrikste gereedskap was seker die skerp klipskilfers (*splinters*) wat tydens die vervaardiging van bogenoemde oorgebly het. Hierdie eenvoudige **skilfer-gereedskap** (*flake tools*) is sonder verdere bewerking as messe gebruik. Sodanige wapens was noodsaaklik tydens die slag van groot diere, want die mens se tande en vingers is nie daarvoor aangepas nie. Sommige paleo-antropoloë het selfs voorgestel dat die kerngereedskap slegs gedien het as bron vir die skilfers en geen ander doel gehad het nie.

*Homo habilis* het vir amper 'n miljoen jaar voortgegaan om klipwerktuie te gebruik, met slegs geringe verbeteringe. Teen 1,4 tot 1,6 miljoen jaar gelede het die vaardighede van hulle *Homo erectus*-afstammeling verbeter tot op die punt waar hulle nuwe, meer gesofistikeerde gereedskap met skerper, reguit snykante gemaak het. Die belangrikste onder hierdie nuwe gereedskap was seker **handbyle** of 'n tweesnydende implement. Dit was rotskerne of groot skilfers wat stelselmatig bewerk is tot 'n ovaalvorm met 'n verlengde punt en twee skerp snykante. Dit het gewoonlik soos 'n druppel of 'n breë blaar gelyk. Om hierdie



artefakte handbyle te noem, kan dalk misleidend wees, want ons weet nie of dit soos moderne byle gebruik is of selfs in die hand vasgehou is nie. Na alle waarskynlikheid was dit veeldoelige implemente wat gebruik is om kleiner stukke hout te kap, wortels en knolle uit te grawe, diere te slag en bene stukkend te breek. Dit kan gesien word as die Switserse Leërmes van daardie tyd.

#### 4. Nuwe bestaanspatrone

Antropoloë gebruik die term **bestaanspatroon**, of **bestaansbasis**, om na voedselbronne en die wyses waarop dit verkry word, te verwys. 'n Duidelike maatstaf waaraan die sukses van menslike evolusie gemeet kan word, is die aaneenlopende ontwikkeling van nuwe wyses waarop voedsel gekry kan word, asook die insluiting van nuwe voedselbronne. Hierdie voedselbronne het dit moontlik gemaak dat die aantal mense van 'n paar duisend *australopithecines* in Afrika 3 miljoen jaar gelede, kon groei tot honderde duisende lede van *Homo erectus* teen 500 000 jaar gelede. Hierdie neiging tot uitbreiding en diversifisering van voedselpatrone geld vandag nog, en is deels verantwoordelik vir die steeds groeiende wêreldbevolking van 6 biljoen mense.

Die *australopithecines* en vroeë oorgangsmense was grootliks versamelaars van plante en het slegs af en toe na oorblyfsels van karkasse gesoek. In die tyd van *Homo erectus* was jag en die soektog na karkasse baie meer algemeen. Bewyse vir hierdie verandering in die bestaanspatrone kan veral by latere *Homo erectus*-vindplase gesien word. Letterlik tienduisende oorblyfsels van dierebeendere (van varke, skape, renosters, buffels en veral takbokke) is daar gekry. Daar was verder ook baie beendere van kleiner diere soos voëls, skilpaaie, hase, knaagdier en vis, asook die skulpe van oesters, klipmossels (*limpets*) en mossels. Baie van die beendere het in grotte beland aangesien ander karnivore dit daarheen gedra het, maar daar is genoeg bewyse om te sê dat lede van *Homo erectus* teen 400 000 jaar gelede so te sê elke dier in hulle omgewing as kos beskou het. Hulle het definitief ook baie plantvoedsel ingesamel. Dit sal 'n

fout wees om te sê dat *Homo erectus* 'n bekwame gespesialiseerde grootwildjagter was. Hierdie ontwikkeling sou eers honderdduisende jare later, nadat die meer gevorderde *Homo sapiens* ontstaan het, plaasvind.

### 3. Bewoning van nuwe omgewings

*Homo erectus* was die eerste spesie in ons evolusielyn om hulle grense uit te brei van die tropiese en subtropiese omgewings af tot by die gematigde klimaatsones van die Ou Wêreld waar hulle met relatief koue winters te make gekry het. Dit het omtrent 500 000 jaar gelede in Asië, en 'n bietjie vroeër in Europa, plaasgevind, en is moontlik gemaak deur nuwe uitvindings en bestaanstrategieë. Die belangrikste verandering is seker die verhoogde inname van vleis a.g.v. jagtogte en hulle meer suksesvolle soektogte na karkasse. Die grootste probleem van die gematigde areas was nie die koue nie, maar die gesukkel om vars plantvoedsel tydens die winter te kry. Dit was tydens die winter dat vleis die belangrikste bron van kalorieë was. Die vermoë om vuur te maak en dan te gebruik vir kosmaak en hitte kon dalk ook van belang gewees het. Oortuigende bewyse vir die gereelde gebruik van vuur word egter eers 400 000-300 000 jaar later, toe *Homo erectus* besig was om tot die argaïese *Homo sapiens* te evolueer, aangetref.

## IMPLIKASIES

Die kulturele ontwikkelings van *Homo erectus* het 'n nuwe fase in ons evolusie begin – een waarin natuurlike seleksie verander is deur kulturele uitvindings (ons noem dit **bio-kulturele evolusie**). Kulturel kan die rigting van menslike evolusie beïnvloed deur nie-biologiese oplossings vir omgewingsdruk te skep, en dit verminder moontlik die behoefte aan die evolusie van genetiese teenreaksies op hierdie druk. Wanneer diere na 'n nuwe omgewing toe beweeg, sal natuurlike seleksie gewoonlik d.m.v. toevallige mutasies tot evolusie lei. Die groep se genepoel (*gene pool*) word dus verander as gevolg van die aanpassings by die

nuwe omgewing. Toe *Homo erectus* na die meer gematigde (koeler) omgewings beweeg het, moes die natuur biologiese aanpassings maak wat beter geskik is vir koeler klimaat (soos bv. meer isolerende liggaamsvet en baie isolerende wollerige hare wat die hele liggaam bedek). *Homo erectus* kon egter die aanpassings maak deur in grotte te gaan bly en deur beter maniere te beplan om vleis in die hande te kry. Deur hulle intelligensie te gebruik en hulle kennis te verbreed, kon hulle daarin slaag om tropiese wesens te bly al het hulle nie meer net in die tropiese streke gebly nie. Natuurlike seleksie het egter voortgegaan om te soek na vergrote breinkapasiteit en intelligensie. Hierdie patroon van kultuur-veranderende natuurlike seleksie het dramaties veld gewen tydens die evolusie van die moderne mens. Vandag het ons reeds die meeste omgewings op aarde ingeneem, en tog bly ons eintlik tropiese wesens (as gevolg van die wyse waarop ons liggame gemaak is). Dit is waarom ons maklik doodgaan wanneer ons kulturele tegnologie weggeneem word in omgewings waar temperature tot onder vriespunt daal.

# **ADDENDUM J**

## FILOSOFIE 252 : KULTURFILOSOFIE

### Notas by Degenaar se artikel: Art and Culture in a changing SA

#### Inleiding

Die rol van 'n filosofiese benadering tot kultuur:

- Analise van **betekenis** - nie om dit deursigtig te maak nie, maar om op kompleksiteit te wys.
- Dit sluit 'n **politieke** dimensie in: hoe om kulturele omstandighede te transformeer.
- Die ontwikkeling en analise van kultuur is altyd 'n **proses**.

#### Drie maniere om kultuur te verstaan

- 1) Pre-modern
  - afwesigheid van self-kritiese bewussyn
  - betekenis word mities begrond
  - die individu is ondergeskik aan die kollektiwiteit
  - nie net van toepassing op "primitiewe" kulture nie, ook op ander vorme van onkritiese kollektiwisme
- 2) Modern
  - self-kritiese bewussyn ontstaan
  - daar word op 'n "rasionele" manier na die wêreld gekyk
  - modernistiese aannames: sien Degenaar p.52
- 3) Postmodern
  - bewus van die kompleksiteit van (kulturele) dinge
  - krities oor pre-modernisme se geslote wêreldbeeld
  - krities oor modernisme se oormatige vertrouwe op die heerskappy van rasionaliteit
  - fragmentasie ipv uniformiteit, heterogeniteit ipv homogeniteit, diskontinuiteit ipv kontinuïteit
  - waardeer 'n pluraliteit van kulture en kweek kruisbestuiwing
  - verskuif grense

**Al drie forme van kulturele verstaan is in ons wêreld teenwoordig, en dit beïnvloed ons daagliks in die manier waarop ons onself verstaan.** Onthou die onderskeid tussen historiese periode (bv. moderniteit) en die styl van denke of "verstaan" (bv. modernisme).

## Wat is kultuur?

### 1. Die probleem met definisies

moderne definisie vs post-moderne definisies  
betekenis van terme bly egter belangrik, al is hulle nie vas nie  
dus moet mens *werk* (“negotiate”) aan die betekenis van terme

### 2. Die verhouding tussen *natuur* en *kultuur* is problematies

#### i. Waarde-oordele word soms as *natuurlik* beskou:

Die rol van vrouens  
Die hantering van “afwykende gedrag”, bv homoseksualiteit, sielkundige  
afwykings, vrydenkers

#### ii. Maak die beoefening van die wetenskap moeilik:

Tradisioneel werk menswetenskappe met kultuur en natuurwetenskappe met  
natuur. Dinge is egter nie so eenvoudig nie.

#### iii. Die konsep “waarheid” kom onder druk:

Indien mens sou toegee dat die natuur “waar” is, hoe kom mens daarby uit, hoe  
praat mens daaroor? Modernis hoop mens kan dit “korrek” doen, post-modernis  
vrees dis onmoontlik (Vgl Kant).

Wanneer ons met “kultuur” besig is, is daar **altyd** etiese oorwegings op die spel.

## Blaai om

### Verskillende betekenisse van “kultuur”

Degenaar (p 52) onderskei agt moontlike betekenisse van die konsep “kultuur”. U moet elkeen in  
detail verstaan (sodat u bv. ’n vraag oor die verskillende betekenisse van “kultuur” kan  
beantwoord).

## Kulturele spanning

Verskillende maniere waarop kultuur verstaan word lei tot spanning. Degenaar onderskei vier  
manifestasies daarvan in die Suid-Afrikaanse situasie:

1. Spanning tussen die *partikulêre* (kultuur in die meervoud) en die *universele* (kultuur  
in die enkelvoud). ’n Voorbeeld hiervan is die implisiete spanning teenwoordig

wanneer die kulturele identiteit van 'n spesifieke groep en kultuur voorgehou word as 'n algemene eienskap van die mensdom se ontwikkeling. As partikulariteit oorbeklemtoon word, lei dit tot eksklusiviteit, terwyl oorbeklemtoning van die universele lei tot die ontkenning van die bestaan van verskeidenheid.

2. Spanning tussen Afrosentrisme en Eurosentrisme. *Beide terme is abstraksies wat sterk ideologiese komponente bevat.*
3. Spanning tussen etniese kultuur en nasionale kultuur. Kultuur moet nie imperialisties word nie.
4. Daar is ook spanning agv die verskillende magsrelasies in die samelewing. Sommige hiervan beklemtoon stabiliteit (behoudend, soms onderdrukkend) terwyl ander werk vir verandering (bevrydend, soms vernietigend).

Hierdie spannings is 'n onvermydelike eienskap van *multikulturele samelewings*. Dit genereer die energie wat 'n samelewing aan die gang hou. Mens soek dus nie na 'n spanningslose samelewing nie, maar ook nie na een waar die spannings destruktief word nie.

### **Die rol van Kuns**

'n Definisie van wat "kuns" is, is net so problematies soos dié van "kultuur". Kuns verwys na die vaardigheid van die kunstenaar, die eienskappe van die kunswerk self en na die manier waarop dit ervaar word. Degenaar beklemtoon die rol van *konvensie* en van die *verbeelding*. Kuns verwys nie net na die "skone kunste" nie, maar na 'n wye spektrum van kulturele aktiwiteite. Hy ondersoek vervolgens 'n paar van die sake wat na vore kom uit die interaksie tussen kuns, kultuur en politiek:

1. 'n Pre-moderne kultuur kies Natuur as vaste verwysingspunt en plaas dit binne 'n sosio-mitiese raamwerk. 'n Moderne kultuur kies Kultuur en fikseer dit binne 'n universele, rasionele raamwerk. 'n Postmoderne kultuur kies geen vaste verwysingsraamwerk nie, dit beklemtoon diversiteit. Hoewel al drie benaderings teenwoordig is in kuns het die post-moderne benadering 'n ingeboude sensitiwiteit vir die probleme van multikulturele omstandighede.
2. Multikulturele omstandighede hou voordele in vir kuns, beide in terme van diversiteit en kruisbestuiwing. Lewenskragtige kuns kan ook help om politieke en kulturele grense tussen mense te deurbreek.
3. Die gesprek oor kuns mag nie so op die huidige situasie konsentreer dat die *geskiedenis* vergeet word nie. Die beste manier om die geskiedenis te interpreteer, om aspekte van die geskiedenis wat onderdruk word uit die onbewuste te haal, is deur die vertel van stories. (Hoekom?).

4. 'n Keuse vir die belang van kuns impliseer sekere waardes, waaronder vryheid van uitdrukking, sensitiwiteit vir die verskillende nuanses van menswees en menslike ervaring, respek vir die vryheid van die verbeelding en 'n skeptiese houding teenoor enige "gode". Hierdie waardes is almal versoenbaar met 'n post-moderne "waardestelsel". Dit bied weerstand teen enige vorm van nasionale imperialisme (bv Stalinisme), hetsy van "links" of van "regs".

Kuns is 'n produk van kultuur, maar dit beïnvloed ook die heersende waardes binne 'n kultuur. Dit kan dus 'n belangrike rol speel in die skep van 'n oop, demokratiese kultuur waarin vryheid moontlik is. Hierdie is nie 'n eenvoudige proses nie, maar een vol spannings, ingebed in die "politieke" samelewing ("civil society") van ons alledaagse bestaan. Hierin staan dit egter steeds teenoor *geweld*. Geweld behels die ontkenning van die politieke dimensie.



# **Addendum K**

## PHILOSOPHY 252 : PHILOSOPHY OF CULTURE

### Notes for Degenaar's article: Art and Culture in a changing SA

#### Introduction

The role of a philosophical approach to culture:

- Analysis of **meaning** - not to make it transparent, but to show its complexity.
- It includes a **political** dimension: how to transform cultural circumstances.
- The development and analysis of culture is always a **process**.

#### Three ways to understand culture

- 1) Pre-modern
  - absence of self-critical awareness
  - meaning is mythically grounded
  - the individual is subordinate to the collectivity
  - applies not only to "primitive" cultures, but also to other forms of uncritical collectivism
- 2) Modern
  - self-critical awareness emerges
  - the world is looked at in a "rational" way
  - modernist assumptions: see Degenaar p.52
- 3) Postmodern
  - conscious of the complexity of (cultural) things
  - critical about pre-modernism's closed world-view
  - critical about modernism's excessive trust in the reign of rationality
  - fragmentation instead of uniformity, heterogeneity instead of homogeneity, discontinuity instead of continuity
  - appreciates a plurality of cultures and cultivates cross-fertilisation
  - shifts boundaries

All three of these forms of cultural understanding are present in our world, and they influence our way of self-understanding in everyday existence. **Remember the distinction between a style of understanding (eg. Modernism), and certain historical periods (eg. modernity).**

## What is culture?

### 1. The problem with definitions

modern definition vs postmodern definitions

meaning of terms remains important, even though they are not fixed

therefore one has to negotiate the meaning of terms

### 2. The relation between *nature* and *culture* is problematic

#### i. Value judgements are sometimes regarded as *natural*:

The role of women

The handling of “deviant behaviour”, e.g. homosexuality, psychological abnormalities, freethinkers

#### ii. The practice of science is made difficult:

Traditionally culture is the domain of the social sciences and nature that of the natural sciences. However, things are not that simple.

#### iii. The concept of “truth” is put under pressure:

If one concedes that nature is “true”, how does one get to it, how does one talk about it? Modernists hope one can do it “correctly”, postmodernists fear it is impossible (cf. Kant).

When we are busy with “culture”, there are **always** ethical considerations at stake.

**PTO**

## Different meanings of “culture”

Degenaar (p 52) distinguishes eight possible meanings of the concept “culture”. You should understand each in detail (in order to be able to answer a question about e.g. the different meanings of “culture”).

## Cultural tension

Different ways of understanding culture leads to tension. Degenaar distinguishes four manifestations of it in the South African situation:

1. Tension between the *particular* (culture in plural) and the *universal* (culture in the singular). An example is the implicit tension present when the cultural identity of a

specific group and culture is presented as a general characteristic of humankind's development. When particularity is overemphasised, it leads to exclusivity, whereas an overemphasis of the universal leads to a denial of the existence of diversity.

2. Tension between Afrocentrism and Eurocentrism. *Both terms are abstractions that contain strong ideological components.*
3. Tension between ethnic culture and national culture. Culture should not become imperialistic.
4. There is also tension as result of the different power relations in society. Some of them emphasise stability (conservative, sometimes oppressive) while others work for change (emancipatory, sometimes destructive).

Such tensions is an inevitable feature of *multicultural societies*. It generates the energy that keeps a society going. The ideal is neither a tensionless society, nor one where the tensions become destructive.

### **The role of Art**

A definition of "art" is just as problematic as one of "culture". Art refers to the skill of the artist, the characteristics of the artwork, and the way in which it is experienced. Degenaar emphasises the role of *convention* and of *imagination*. Art refers not only to the "fine arts", but to a wide spectrum of cultural activities. He accordingly investigates a few of the issues arising from the interaction between art, culture and politics:

1. A premodern culture chooses Nature as fixed point of reference and places it within a socio-mythical framework. A modern culture chooses Culture and fixates it within a universal, rational framework. A postmodern culture does not choose a fixed point of reference, it emphasises diversity. Though all three approaches are present in art, the postmodern approach possesses a built-in sensitivity for the problems of multicultural situations.
2. Multicultural circumstances have advantages for art, both in terms of diversity and cross-fertilisation. Vivacious art can also help to break through the political and cultural boundaries between people.
3. The discussion about art should not concentrate on the present situation to such an extent that it forgets *history*. The best way in which to interpret history, in which to rehabilitate aspects of history that are repressed in the subconscious, is to tell stories. (Why?).
4. A choice for the importance of art implies certain values, among others, freedom of expression, sensitivity for the different nuances of being human and of human experience, respect for the freedom of the imagination and a sceptical attitude towards all "gods". These

values are all compatible with a postmodern “value system”. It resists any form of national imperialism (e.g. Stalinism), whether from the “left” or the “right”.

Art is a product of culture, but it also influences the reigning values of culture. It can therefore play an important role in the creation of an open, democratic culture within which freedom is possible. This is not a simple process, but one full of tension, embedded within the civil society of our daily existence. In this it is however still positioned over and against *violence*. Violence entails the denial of the political dimension.

# Addendum L

## PHILOSOPHY 252 : PHILOSOPHY OF CULTURE

### Notes for Degenaar's article: Art and Culture in a changing SA

#### Introduction

The role of a philosophical approach to culture:

- Analysis of **meaning** - not to make it transparent, but to show its complexity.
- It includes a **political** dimension: how to transform cultural circumstances.
- The development and analysis of culture is always a **process**.

#### Three ways to understand culture

##### 1) Premodern

- absence of self-critical awareness
- meaning is mythically grounded
- the individual is subordinate to the collectivity
- applies not only to "primitive" cultures, but also to other forms of uncritical collectivism

##### 2) Modern

- self-critical awareness emerges
- the world is viewed/regarded in a "rational" way
- modernist assumptions: see Degenaar p.52

##### 3) Postmodern

- conscious of the complexity of (cultural) things
- critical about premodernism's closed world-view
- critical about modernism's excessive trust in the reign of rationality
- fragmentation instead of uniformity, heterogeneity instead of homogeneity, discontinuity instead of continuity
- appreciates a plurality of cultures and cultivates cross-fertilisation
- shifts boundaries

All three of these forms of cultural understanding are present in our world, and they influence the way in which we understand ourselves every day.. **Remember the distinction between historical period (e.g. modernity), and the style of thought or "understanding" (e.g. modernism)..**

## What is culture?

### 1. The problem with definitions

modern definition vs. post-modern definitions

meaning of terms remains important however, even though they are not fixed

therefore one has to negotiate the meaning of terms

### 2. The relation between *nature* and *culture* is problematic

#### i. Value judgements are sometimes regarded as *natural*:

The role of women

The handling of “deviant behaviour”, e.g. homosexuality, psychological abnormalities, freethinkers

#### ii. Practising science is negatively affected

Traditionally culture is the domain of the human sciences and nature that of the natural sciences. However, things are not that simple.

#### iii. The concept of “truth” is put under pressure:

If one concedes that nature is “true”, how does one grasp/come to grips with it, how does one discuss it? Modernists hope one can do it “correctly”, postmodernists fear it is impossible (cf. Kant).

When we are busy with “culture”, there are **always** ethical considerations at stake.

**PTO**

## Different meanings of “culture”

Degenaar (p 52) distinguishes eight possible meanings of the concept “culture”. You should understand each in detail (in order to be able to answer a question about e.g. the different meanings of “culture”).

## Cultural tension

Different ways of understanding culture lead to tension. Degenaar distinguishes four manifestations of it in the South African situation:



1. Tension between the *particular* (culture in plural) and the *universal* (culture in the singular). An example is the implicit tension present when the cultural identity of a specific group and culture is presented as a general characteristic of mankind's development. When particularity is overemphasised, it leads to exclusivity, whereas an overemphasis of the universal leads to a denial of the existence of diversity.
2. Tension between Afrocentrism and Eurocentrism. *Both terms are abstractions that contain strong ideological components.*
3. Tension between ethnic culture and national culture. Culture should not become imperialistic.
4. There is also tension as result of the different power relations in society. Some of them emphasise stability (conservative, sometimes oppressive) while others work for change (emancipatory, sometimes destructive).

Such tensions are an inevitable feature of *multicultural societies*. They generate the energy that keeps a society going. The ideal is neither a tensionless society, nor one where the tensions become destructive.

### **The role of Art**

A definition of “art” is just as problematic as the definition of “culture”. Art refers to the skill of the artist, the characteristics of the artwork, and to the way in which it is experienced. Degenaar emphasises the role of *convention* and of *imagination*. Art refers not only to the “fine arts”, but to a wide spectrum of cultural activities. He accordingly investigates a few of the issues arising from the interaction between art, culture and politics:

1. A pre-modern culture chooses Nature as a fixed point of reference and places it within a socio-mythical framework. A modern culture chooses Culture and fixates it within a universal, rational framework. A post-modern culture does not choose a fixed reference framework, it emphasises diversity. Though all three approaches are present in art, the post-modern approach has an inherent sensitivity for the problems of multicultural situations.
2. Multicultural circumstances have advantages for art, both in terms of diversity and cross-fertilisation. Energetic/dynamic art can also help to cross political and cultural boundaries between people.
3. The discussion about art cannot concentrate on the present situation to such an extent that it forgets *history*. The best way in which to interpret history and to retrieve aspects of history that are suppressed in the subconscious is to tell stories. (Why?).

4. A choice for the importance of art implies certain values, among others, freedom of expression, sensitivity for the different nuances of being human and of human experience, respect for the freedom of the imagination and a sceptical attitude towards any “gods”. These values are all compatible with a post-modern “value system”. They resist any form of national imperialism (e.g. Stalinism), whether from the “left” or the “right”.

Art is a product of culture, but it also influences the dominant/prevaling values of a culture. It can therefore play an important role in the creation of an open, democratic culture in which freedom is possible. This is not a simple process, but one full of tensions, embedded in the civil society of our daily existence. In this it is however still juxtaposed to *violence*. Violence entails the denial of the political dimension.

# **ADDENDUM M**

### **What is art?**

**The following short piece, entitled “Contesting the innocent eye” is a response to a paper I gave on the issue of how we view art today; how our thinking about art has shifted in recent decades; and why our understanding of ‘art’ has become more inclusive.**

What started out as a session aimed at discussing the teaching and writing of visual history in the 21st century in line with the broad themes of the centenary colloquium, soon became a discussion of the history of visibility, a rather different question. This was somewhat inevitable given the fact that this particular panel of the colloquium was made up of art- and film historians who form part of the broader Historical Studies department, but spend their time confronted with the power of the visual and thinking about the politics of visibility. And so, whereas other sessions were more tightly framed around a specific theme within the field of history - such as medical or environmental history - this panel raised a wide variety of questions and gestured towards issues which are perhaps more pressing in visual disciplines.

The lead-in speaker, Prof Sandra Klopper, Head of Fine Art at Stellenbosch presented a fascinating paper in which she pointed to the importance of visual literacy in an increasingly visual world. In line with a host of visual culture theorists such as Nick Mirzoeff and Irit Rogoff, Klopper demonstrated that vision and the visual are crucial to the production of meaning and are never simply reflections or illustrations of experience. This means that visual images cannot be taken as transparent ‘windows’ on the world or innocent documents of history, but should be queried for the power relations embedded in all modes of visual communication. Meaning is never located in an image but always in the social spaces that surround an image: text and context inevitably anchor and influence our reading of images.

This view was immediately challenged from the floor in an argument for what might be called “the innocent eye.” In this view, not all images need to be anchored by texts or contexts; certain images are more captivating than others simply because of their sheer beauty, sensitivity or skilful execution. So for instance, local graffiti artist Falko’s image of a middle-aged Superman- with-an-Afro that Klopper used to demonstrate the necessity of asking appropriate questions in decoding images, was said to compare badly with Degas’s painting of two men at the Paris stock exchange, that Klopper ironically invoked to demonstrate her point further. The Degas, it was argued from the floor, is simply, obviously, perhaps one could say objectively, a “better” painting and a more successful artwork.

While the comment about the Degas had much to do with the trained skill evident in that work, these kinds of arguments point to a much deeper division within the field of History of Art over what is included in and excluded from the canon. These are the kinds of arguments that have helped certain art historians to police the canon with notions of authenticity and quality and

have forced others into articulating more post-disciplinary spaces, such as the emergent Visual Culture meant to address the plethora of visual forms that populate our world today.

# **ADDENDUM N**

## Wat is kuns?

**Die stuk hieronder, getitel “Contesting the innocent eye” (“Die onskuldige oog betwis”) bevat die reaksie op ‘n referaat wat ek gelewer het oor die vraag hoe ons vandag na kuns kyk, watter veranderinge ons siening van kuns die afgelope paar dekades ondergaan het, en waarom ons begrip van wat ‘kuns’ is, meer inklusief geword het.**

Wat begin het as ‘n sessie om die onderrig en opskryf van die visuele geskiedenis van die 21ste eeu te bespreek – in ooreenstemming met die oorhoofse tema van die eeufeeskonferensie – het weldra verander in ‘n bespreking van die geskiedenis van visualiteit, ‘n heel ander saak. Dit was amper onvermydelik, siende dat die paneel vir die betrokke sessie van die konferensie bestaan het uit kuns- en rolprenthistorici verbonde aan die oorhoofse Departement van Geskiedkunde. Hierdie akademici word voortdurend met die mag van visuele invloed gekonfronteer en boonop bestee hulle meestal hul tyd aan die politiek van visualiteit. Terwyl die anders sessies meer nougeset oor ‘n bepaalde geskiedkundige onderwerp gehandel het – soos die geskiedenis van medisyne of van die omgewing – het hierdie paneel ‘n groter verskeidenheid sake opgehaal en ook vraagstukke aangeraak wat in die visuele dissiplines waarskynlik dringender kwessies is.

Die inleidende spreker, prof Sandra Klopper, Hoof van die Departement Beeldende Kunste op Stellenbosch, het ‘n boeiende referaat gelewer oor hoe belangrik visuele geletterdheid is in ‘n wêreld wat toenemend visueel geraak het. Soos etlike ander teoretici in visuele kultuur, byvoorbeeld Nick Mirzoeff en Irit Rogoff, het Klopper gedemonstreer dat visie en die visuele deurslaggewend is in die skep van betekenis en nooit ‘n blote weerspieëling of illustrasie van belewenisse is nie. Dit beteken visuele beelde kan nie sonder meer aanvaar word as deursigtige ‘vensters’ op die wêreld of as ‘n onskuldige dokumentering van die geskiedenis nie. Hulle moet krities ondersoek word vir die magsverhoudinge wat alle vorms van visuele kommunikasie onderlê. Betekenis lê nooit in ‘n uitbeelding self nie, maar in die sosiale ruimtes wat dit omring: teks en konteks anker en beïnvloed onvermydelik ons lees van beelde.

Hierdie siening het onmiddellik teenstand uitgelok. ‘n Lid van die gehoor het begin argumenteer ten gunste van wat “die onskuldige oog” genoem kan word. Hiervolgens is nie alle uitbeeldings noodwendig in tekste of kontekste veranker nie; sekere beelde is bekoorliker as ander omdat hulle eenvoudig mooi, of sensitief, of uiters goed gedoen is. Daar is byvoorbeeld aangevoer dat die uitbeelding van ‘n middeljarige Superman-met-‘n-Afro deur die plaaslike graffiti kunstenaar Falko, wat Klopper gebruik het om aan te toon dat dit noodsaaklik is om toepaslike vrae te vra by die dekodering van visuele beelde, swak vergelyk met Degas se skildery van twee mans by die Paryse aandelebeurs, wat Klopper ironies genoeg gebruik het om haar punt verder

te illustreer. Die Degas, volgens die argument uit die gehoor, is eenvoudig, voor die hand liggend en selfs, objektief gesproke, 'n "beter" skildery en 'n suksesvoller kunswerk.

Hoewel die kommentaar oor die Degas baie te make het met die opgeleide vaardigheid wat uit daardie werk spreek, dui hierdie soort argument op 'n baie dieper verdeeldheid in Kunstgeskiedenis oor wat by die kanon ingereken en wat daarvan uitgesluit moet word. Dis hierdie tipe argument wat daartoe bygedra het dat sommige kunshistorici die grense van die kanon begin patrolleer het met idees oor outentieke kuns en die gehalte van kuns, en ander weer gedwing het om 'n meer post-dissiplinêre standpunt te begin verwoord. Uit laasgenoemde spruit Visuele Kultuur, 'n ruimte waarbinne aandag geskenk kan word aan die oorfloed van visuele vorms wat vandag ons wêreld oorstrom.



# **ADDENDUM O**

## **Wat is kuns?**

**Die volgende kort stuk getitel “Contesting the innocent eye” (“Die onskuldige oog onder twis”) is die reaksie op 'n referaat wat ek gelewer het oor ons siening van kuns vandag; watter veranderinge ons denke oor kuns die afgelope paar dekades ondergaan het; en waarom ons begrip van ‘kuns’ meer inklusief geword het.**

Wat begin het as 'n sessie om die onderrig en optekening van visuele geskiedenis in die 21ste eeu te bespreek in lyn met die oorhoofse temas van die eeufeskonferensie, het weldra verander in 'n bespreking van die geskiedenis van visualiteit – 'n heel ander saak. Dit was amper onvermydelik aangesien hierdie spesifieke paneel van die konferensie bestaan het uit kuns- en rolprentshistorici verbonde aan die oorhoofse departement historiese studies, maar wat voortdurend met die mag van die visuele gekonfronteer word en nadink oor die politiek van visualiteit. Terwyl die ander sessies dus meer konkreet gestruktureer was rondom 'n bepaalde tema binne die geskiedenisveld – soos die mediese- of omgewingsgeskiedenis – het hierdie paneel 'n wye verskeidenheid sake opgehaal en ook vraagstukke aangeraak wat waarskynlik van groter belang is in die visuele dissiplines.

Die inleidende spreker, prof. Sandra Klopper, hoof van die Departement Beeldende Kunste op Stellenbosch, het 'n boeiende referaat gelewer waarin sy verwys het na die belangrikheid van visuele geletterdheid in 'n toenemend visuele wêreld. Soos etlike ander teoretici in visuele kultuur waaronder Nick Mirzoeff en Irit Rogoff, het Klopper gedemonstreer dat visie en die visuele deurslaggewend is vir die skep van betekenis, en nooit 'n blote weerspieëling of illustrasie van belewenisse is nie. Dit beteken dat visuele beelde nie as deursigtige ‘vensters’ tot die wêreld of as 'n onskuldige dokumentering van die geskiedenis gesien moet word nie, maar eerder krities ondersoek moet word vir die ingeboude magsverhoudinge wat in alle vorms van visuele kommunikasie voorkom. Betekenis lê nooit in 'n uitbeelding self nie, maar altyd in die sosiale ruimtes wat dit omring: hoe ons beelde verstaan, word onafwendbaar gevestig en beïnvloed deur teks en konteks.

Hierdie siening is onmiddellik vanuit die gehoor betwis in 'n argument ten gunste van wat “die onskuldige oog” genoem kan word. Volgens hierdie siening hoef nie alle uitbeeldings deur teks of konteks veranker te word nie; sekere beelde is bloot boeiender as ander vanweë die eenvoudige skoonheid, sensitiwiteit of knap skepping daarvan. Die plaaslike graffitikunstenaar Falko se uitbeelding van 'n middeljarige Superman-met-'n-Afro, wat Klopper gebruik het om aan te toon dat dit noodsaaklik is om toepaslike vrae te vra by die dekodering van visuele beelde, vergelyk byvoorbeeld volgens die gehoor swak met Degas se skildery van twee mans by die Paryse aandelebeurs, wat Klopper ironies genoeg gebruik het om haar punt verder te illustreer.

Die Degas was volgens die gehoor eenvoudig, vanselfsprekend en miskien ook objektief gesproke, 'n “beter” skildery en 'n suksesvoller kunswerk.

Hoewel die kommentaar oor die Degas baie te make gehad het met die ge oefende vaardigheid waarvan die werk spreek, dui hierdie soort argument op 'n baie dieper verdeeldheid binne kunsgeskiedenis oor wat die kanon moet insluit, en wat nie. Hierdie tipe argument het sekere kunshistorici gehelp om die grense van die kanon te patrolleer met begrippe soos kunstigheid en -gehalte, en het ander weer gedwing om meer post-dissiplinêre ruimtes te skep soos die opkomende visuele kultuur, wat bedoel is om aandag te skenk aan die oorfloed visuele vorms wat deesdae ons wêreld oorstrom.

# **ADDENDUM P**

## TYDLYN VAN HOMONIDE<sup>1</sup>

### Afbeelding 1

Die belangrikste in afbeelding 1 is:

- *Australopithecus* → 5 tot 1 MYBP<sup>2</sup>
- *Homo habilis* → 2,2 tot 1,6 MYBP
- *Homo erectus* → 1,6 tot 0,5 MYBP
- *Homo sapiens* → 0,5 tot 0,08 MYBP (oftewel 500 000 – 80 000 BP)
- *Homo sapiens sapiens* → 0,125 MYBP (oftewel 125 000 BP)

## VROEË MENSLIKE KULTUUR

Tesame met biologiese evolusie (die ontwikkeling van liggaam en veral bringgrootte) van die mens het daar op kulturele vlak ook verskeie ontwikkelings plaasgevind. Hierdie ontwikkelings, ook bekend as kulturele tegnologieë het vroeë mense gehelp met die opgaar van kos en oorlewing in 'n wêreld vol wilde diere en ander mededingers.

---

<sup>1</sup> Die term homonide word gebruik om al die voorbeelde van menslike evolusie saam te vat tot 'n geheel. So is *Australopithecus*, *Homo erectus* en *Homo sapiens* almal deel van die hoofgroep homonide.

<sup>2</sup> Million years before present

Die drie belangrikste ontwikkelings in die evolusie van kultuur wat bespreek gaan word, is:

1. Die skep en gebruik van klipgereedskap
2. Die nuwe bestaanspatrone
3. Die woon in nuwe omgewingsones

### 1. Skep en gebruik van klipgereedskap

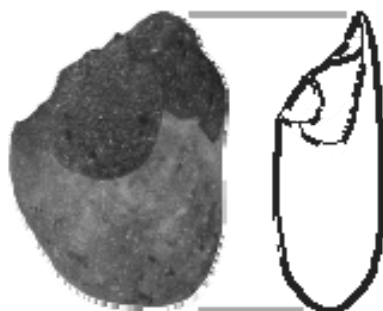
Sommige sjimpansee-gemeenskappe is daarvoor bekend dat hulle klip en hout gebruik het vir die kraak van neute en ook as ruwe ondoeltreffende wapens. Hierdie gemeenskappe het egter nie die klippe of hout stelselmatig afgewerk om die effektiwiteit daarvan te verbeter nie. Die gevorderdste sjimpansee-gereedskap is klein, lang boomtakke waarvan hulle die blare verwyder het. Hierdie takke word dan gebruik om in gate te druk om hulle gunstelingkos, soos miere en termiete, mee uit te vis. Ons kan aanneem dat die *Australopithecus*, oftewel die vroegste homonide, ten minste sjimpansees se vaardigheid met hierdie elementêre gereedskap ook besit het. Sien afbeelding 1 vir tydperk van bestaan van *Australopithecus*.

Die eerste gereedskap wat sonder twyfel gebruik is, is gebruik deur homonide in die oorgangsperiode (van vroeë mens tot moderne mens). Hierdie gereedskap is 2,5 miljoen jaar gelede in Oos-Afrika gebruik en het in twee kategorieë geval, naamlik:

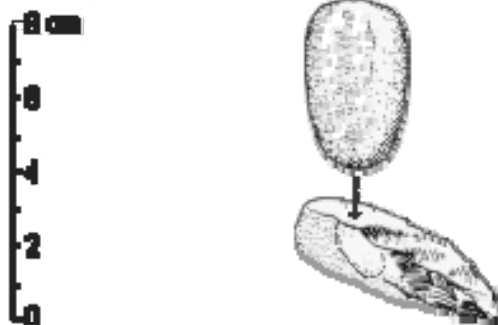
- a) Kerngereedskap
- b) Skilfergereedskap

#### a) Kerngereedskap (sien afbeelding 2)

Die eerste stel gereedskap wat bespreek gaan word, is steenklippe met deeltjies wat aan die een kant afgeslaan is. Die deeltjies, oftewel skilfers, is afgeslaan deur aanhoudend met 'n ander klip wat as 'n primitiewe hamer gebruik is, te slaan (sien afbeelding 3). Hierdie afskilfering het ruwe implemente tot gevolg gehad wat maklik in die hand gepas het en wat gebruik is om mee te hamer, grawe en kap.



Afbeelding 2: Kerngereedskap



Afbeelding 3: Proses van afskilfering

#### b) Skilfergereedskap (sien afbeelding 4)

Waarskynlik die belangrikste gereedskap is verkry in die proses om die kerngereedskap te maak. Die skerp deeltjies wat van die kerngereedskap afgeskilfer het, is sonder enige verandering daaraan as messe gebruik. Skilfergereedskap was baie belangrik vir die slag van groot diere aangesien vingers en tande nie sterk genoeg was om deur die dik velle te dring of stukkies af te byt nie. Sommige paleo-antropoloë<sup>3</sup> het sover gegaan om te sê dat die kerngereedskap net daar was as bron vir die skilfergereedskap en nie regtig enige ander doel gehad het nie.



Afbeelding 4: Skilfergereedskap

#### Skep en gebruik van klipgereedskap (vervolg)

*Homo habilis* (sien tydlyn in afbeelding 1) het vir byna 'n miljoen jaar voortgegaan om gereedskap te maak met verbeterings wat geleidelik ingekom het. Teen 1,4-1,6 miljoen jaar gelede het die handigheid van die *Homo erectus*-afstammeling so gegroei dat hulle gesofistikeerder gereedskap met skerp, reguit punte gemaak het. Seker die belangrikste hiervan is handbyle met twee gladde kante.

#### Handbyle (sien afbeelding 5)

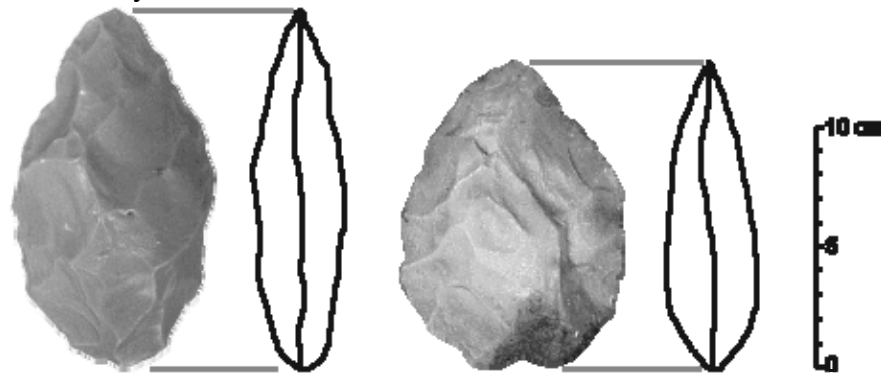
Handbyle was groot stene of groot skilfers wat stelselmatig afgewerk is deur herhaaldelik klein skilfertjies af te kap. Die resultaat was 'n langerige ovaal vorm met een lang punt en twee skerp kante. As jy van die kant af kyk, het die byle gewoonlik 'n vorm soos 'n traan of 'n breë blaar gehad.

Om hierdie artefakte<sup>4</sup> handbyle te noem is nie altyd akkuraat nie aangesien ons nie presies weet of die gereedskap soos byle in die moderne tyd gebruik is nie. Die byle is heel moontlik vir 'n wye reeks

<sup>3</sup> Paleo-antropoloë is navorsers wat die evolusie van die mens ondersoek.

<sup>4</sup> 'n Artefak is enige eenvoudige mensgemaakte voorwerp in prehistoriese tyd

take gebruik soos ligte kapwerk, die opgrawe van wortels en bolle, die slag van diere en om bene te kraak. As mens 'n ooreenkoms moet maak met die moderne tyd sal dit amper soos die *Swiss Army*-mes van daardie tyd wees.



Afbeelding 5: Handbyle

## 2. Die nuwe bestaanspatrone

Antropoloë gebruik die term **bestaanspatroon** of **bestaansbasis** om te verwys na voedselbronne en die maniere waarop dit verkry word. 'n Duidelike maatstaf van die suksesse van menslike evolusie is die nuwe manier hoe voedsel verkry is en die insluiting van nuwe voedselbronne. Hierdie maatstawwe het veroorsaak dat die mensdom gegroei het van 'n paar duisend *Australopithecus* 3 miljoen jaar gelede tot honderdduisende *Homo erectus* ongeveer 0,5 miljoen jaar gelede. Hierdie neiging om uit te brei en bestaanspatrone te verander is steeds met ons en is gedeeltelik verantwoordelik vir die groei tot 6 miljoen mense wêreldwyd.

*Australopithecus* en vroeë homonide in die oorgangsperiode was hoofsaaklik opgaarders van plante en het net nou en dan vleis geëet. Teen die tyd van *Homo erectus* was die jag en die eet van oorskietkarkasse baie algemeen. Bewyse hiervoor kan gesien word by ouer *Homo erectus* opgrawings waar duisende klein stukkie oorskietbene gevind is.

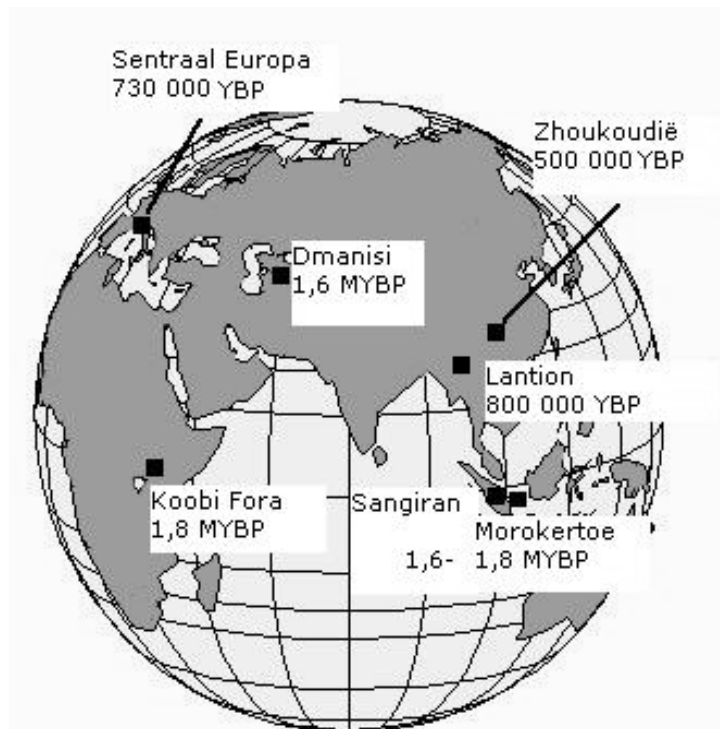
Die oorskietbene het gekom van varke, skape, renosters, buffels en veral takbokke. Daar was verder groot hoeveelhede bene van klein diertjies soos voëls, skilpaaie, hase, rotte, visse asook die skulpe van oesters en verskeie soorte mossels. Sommige van hierdie bene het wel in die grotte gekom as gevolg van diere, maar daar is genoeg bewyse dat *Homo erectus* teen ongeveer 400 000 jaar gelede bykans elke dier in hulle omgewing as voedsel gesien het.

*Homo erectus* het ongetwyfeld ook groot hoeveelhede wilde plante as kos geëet en dit sal 'n fout wees om aan te neem dat *Homo erectus* 'n gespesialiseerde grootwildjagter geword het. Hierdie verandering het eers plaasgevind sedert die ontwikkeling van gevorderde *Homo sapiens*, 'n hele paar honderdduisend jaar later.



### 3. Woon in nuwe omgewingsones

*Homo erectus* was die eerste homonide wat hulle evolusielyn uitgebrei het, weg van die tropiese en subtropiese areas na gematigder klimate met relatief koue winters. Hierdie verskuiwing het ongeveer 0,5 miljoen jaar gelede in Asië en 'n bietjie vroeër in Europa plaasgevind. Dit was hoofsaaklik die gevolg van suksesse met nuwe ontwikkelings en nuwe bestaanstrategieë. Die belangrikste ontwikkeling kan die verhoogde inname van vleis wees as gevolg van meer jagtogte en soeke na karkasse.



Afbeelding 6: Beweging na gematigder klimate. Gesien deur die liggings van latere opgrawings.

Die grootste probleem om in hierdie gematigde klimate te bly was sekerlik nie die kouer temperature nie, maar wel om kos in die winter te vind wanneer plante skaars is. Dit is in hierdie koue weer dat vleis die belangrikste bron van kalorieë is. Die vermoë om 'n vuur te maak vir hitte en die braai van vleis kan ook belangrik wees, maar die eerste oortuigende bewyse van gereelde vure wat gemaak is, was eers vir 400 000 – 300 000 jaar gelede. Hierdie tydperk het kom ooreen met die evolusie van *Homo erectus* tot *Homo sapiens*.

# **ADDENDUM Q**

### Vraelys aan eerstejaarstudente

Nommer van vraelys				
Ouderdom				
Geslag (trek kruisie)	Manlik	Vroulik		
Huistaal (kies een)	Afrikaans	Engels	isiXhosa	Ander

No.	Vraag	1-Stem glad nie saam nie	2-Stem nie saam nie	3-Stem saam	4-Stem heelhartig saam
1.	Die grafika (prentjies, diagramme, foto's) sluit aan by die teks.				
2.	Die uiterlike struktuur lok u om die teks te lees.				
3.	Die teks is helder.				
4.	Die sinslengte is goed				
5.	Die paragrawe is samehangend				
6.	Die terme/begrippe in die teks is duidelik.				
7.	Die lengte van paragrawe is goed.				
8.	Die temas in die teks is aan die hand van opskrifte goed uiteengesit.				
9.	Die leser word by die teks betrek.				
10.	Daar is te veel passiefsinne in die teks.				
11.	Die taalgebruik is goed.				
12.	Die styl van die teks is gepas.				
13.	Dit is 'n vertaalde teks.				

# **ADDENDUM R**

## Dosente

Opname oor die Ervaring van die Implementering van die Taalbeleid  
aan die Universiteit van Stellenbosch 2004

## Lecturers

*Survey of the Experience of the Implementation of the Stellenbosch  
University Language Policy 2004*

**A. Biografiese besonderhede :  
Biographical details :**

1. Tydperk verbonde aan Universiteit Stellenbosch / <i>Length of time at Stellenbosch University</i>	<input type="text"/>
2. Ouderdom / <i>Age</i> :	<input type="text"/>
3. Ras / <i>Race</i> :	<input type="text"/>
4. Geslag / <i>Gender</i> :	<input type="text"/>
5. Nasionaliteit/ <i>Nationality</i> :	<input type="text"/>
6. Fakulteit / <i>Faculty</i> :	<input type="text"/>
7. Postitel / <i>Job title</i> :	<input type="text"/>
8. Huistaal / Home language :	<input type="checkbox"/> Afrikaans <input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> isiXhosa <input type="checkbox"/> Ander SA taal/ <i>Other SA language</i> <input type="checkbox"/> Ander/ <i>Other</i>
9. Vlotheid in Afrikaans as taal van onderrig/werk (Kies al die toepaslike opsies.) / <i>Fluency in Afrikaans as language of teaching/in the workplace. (Choose all applicable options.):</i>	<input type="checkbox"/> Lees/ <i>Read</i> <input type="checkbox"/> Praat/ <i>Speak</i> <input type="checkbox"/> Skryf/ <i>Written</i>
10. Vlotheid in Engels as taal van onderrig/werk: / <i>Fluency in English as language of teaching/in the workplace:</i>	<input type="checkbox"/> Lees/ <i>Read</i> <input type="checkbox"/> Praat/ <i>Speak</i> <input type="checkbox"/> Skryf/ <i>Written</i>
11. Vlak van modules wat u hierdie jaar aangebied het (Kies al die toepaslike opsies) / <i>Level of courses taught this year (Choose all applicable options)</i>	<input type="checkbox"/> 1e jaar/ <i>1st year</i> <input type="checkbox"/> Ander Voorgraads/ <i>Other undergraduates</i> <input type="checkbox"/> Nagraads/ <i>Post Graduate</i>
12. Taalopsies van die modules wat u hierdie jaar gedoseer het. (Kies al die toepaslike opsies.) / <i>Language options of courses taught this year. (Choose all applicable.):</i>	

Afrikaans <input type="checkbox"/>	Engels/English <input type="checkbox"/>	Tweetalig/Bilingual <input type="checkbox"/>
Afsonderlike Strome/Seperate streams <input type="checkbox"/>		

**B. Ervaring van die implementering van die Taalbeleid op my onderrig :  
Experience of the implementation of the Language Policy on my teaching :**

	Stem volkome saam	Stem saam	Neutraal	Verskil	Verskil sterk
	Agree fully	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1. Dit was maklik om die Taalbeleid in my onderrigpraktyk toe te pas <i>The Language Policy was easy to translate into my teaching practice</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ek kan a.g.v. die Taalbeleid nie doeltreffend onderrig nie <i>I cannot teach effectively because of the Language Policy</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stem volkome saam	Stem saam	Neutraal	Verskil	Verskil sterk
	Agree fully	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
3. Die Taalbeleid maak te veel voorsiening vir die behoeftes van Afrikaanstalige studente <i>The Language Policy makes too much provision for Afrikaans speaking students</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Taalbeleid maak te veel voorsiening vir Engelstalige studente <i>The Language Policy makes too much provision for English speaking students</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Taalbeleid maak genoeg voorsiening vir studente wat nóg Engels nóg Afrikaans as eerste taal het <i>The Language Policy makes enough provision for students who speak neither English nor Afrikaans as a first language</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stem volkome saam	Stem saam	Neutraal	Verskil	Verskil sterk
	Agree fully	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
6. Ek verloor die belangstelling van studente wanneer ek tussen Engels en Afrikaans oorskakel <i>When I switch between English and Afrikaans I lose the interest of students</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Om materiaal in albei tale voor te berei, is te tydrowend <i>Having to prepare materials in both languages is too time-consuming</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ek het die kundigheid om gedurende my lesings tussen Engelse en Afrikaans oor te skakel <i>I have the expertise to switch between English and Afrikaans during my lectures</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gereeld	Soms	Selde		
	Ofters	Sometimes	Rarely		
9. Studente maak beswaar oor die taal wat ek in my onderrig gebruik <i>Students complain about the language used in my teaching</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<b>C. My ervaring van die implementering van die Taalbeleid op my navorsing: Experience of the implementation of the Language Policy on my research:</b>					
	Stem volkome saam	Stem saam	Neutraal	Verskil	Verskil sterk
1. Die Taalbeleid veroorsaak dat waardevolle tyd wat vir navorsing gebruik kon word verlore gaan <i>The Language Policy causes me to take valuable time away from my research</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Taalbeleid het 'n negatiewe impak op my navorsingsaktiwiteite gehad <i>The Language Policy has no impact on my research activities</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>D. Ervaring van die implementering van die Taalbeleid op my nie-onderrigverwante aktiwiteite : Experience of the implementation of the Language Policy on my non-teaching activities</b>					
	Stem volkome saam	Stem saam	Neutraal	Verskil	Verskil sterk
1. Die Taalbeleid het 'n negatiewe impak op my deelname in vergaderings gehad <i>The Language Policy has had a negative impact on my participation in meetings</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Ja/Yes	Nee/No	NVT/NA		
2. Die implementering van die Taalbeleid het ten gevolg gehad dat ek nie opleidings-geleenthede wat die Universiteit aanbied, kon benut nie. (Indien ja, gee asb. voorbeelde in die spasie hieronder.) <i>The implementation of the Language Policy has meant that I have not been able to benefit from training courses provided by the University. (If yes, please give examples in the space provided below.)</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>						
		Stem volkome saam	Stem saam	Neutraal	Verskil	Verskil sterk
		Agree fully	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
3. Die Taalbeleid het 'n negatiewe impak op my interaksie met kollegas buite vergaderings gehad <i>The Language Policy has had a negative impact on my interaction with colleagues outside of meetings</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Taalbeleid veroorsaak dat 'n ekstra las op my gelaai word a.g.v. die tyd wat dit neem om administratiewe dokumente te vertaal <i>The Language Policy imposes an extra burden in terms of time taken to translate administrative documents</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>E.</b>	<b>Om aan die Universiteit van Stellenbosch te werk. (Hierdie deel is nie net op u ervaring gedurende 2004 van toepassing nie.):</b> <b><i>Working at Stellenbosch University. (This section does not apply to your experience in 2004 only.):</i></b>					
			Ja/Yes	Nee/No	NVT/NA	
	1. Ek het gekies om aan die Universiteit van Stellenbosch te werk omdat dit 'n Afrikaanse universiteit is <i>I chose to work at Stellenbosch University because it is an Afrikaans University</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	2. Ek bly by die Universiteit van Stellenbosch omdat dit 'n Afrikaanse universiteit is <i>I remain at Stellenbosch University because it is an Afrikaans University</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	3. Die feit dat die Universiteit van Stellenbosch by verstek Afrikaans is, het my bevorderingsmoontlikhede benadeel <i>The dominance of Afrikaans at Stellenbosch University has hindered my promotion</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Die dominerende van Afrikaans aan die Universiteit van		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		



Stellenbosch maak dat ek hier tuis is <i>The dominance of Afrikaans at Stellenbosch University makes me feel at home here</i>			
--	--	--	--

**F. Kennis van die Taalbeleid:  
*Knowledge of the Language Policy:***

	Ja/Yes	Nee/No	
1. Ek het die Taalbeleid gelees <i>I have read the Language Policy</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Ek verstaan hoe om die Taalbeleid in my werk toe te pas <i>I understand how to apply the Language Policy to my work</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Gereeld <i>Often</i>	Soms <i>Sometimes</i>	Selde <i>Rarely</i>
3. Ek moes om praktiese redes van die Taalbeleid afwyk. (As u antwoord "gereeld" of "soms" was, gee asb. 'n verklaring in die spasie wat daarvoor voorsien word.) <i>I have had to deviate from the Language Policy for practical reasons. (If your answer was "often" or "occasionally", please provide an explanation in the space provided.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>			

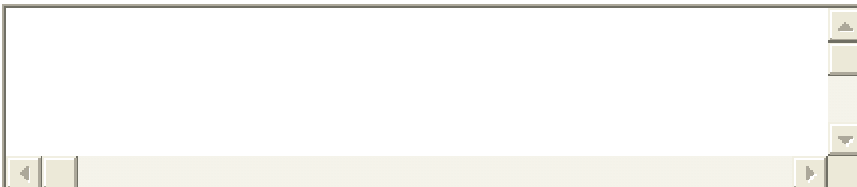
	Stem volkome saam <i>Agree fully</i>	Stem saam <i>Agree</i>	Neutraal <i>Neutral</i>	Verskil <i>Disagree</i>	Verskil sterk <i>Strongly disagree</i>
4. Die Taalbeleid is te voorskriftelik <i>The Language Policy is too prescriptive</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Taalbeleid bied nie genoeg riglyne oor hoe om die beleid in die klas te implementeer nie <i>The Language Policy does not give enough guidance on how to implement it in classroom settings</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**G. Is daar enige van die stellings hierbo waarop u in meer besonderhede sou wou uitbrei? Gebruik asb. die spasie hieronder.  
*Are there any statements above that you would like to explain or comment upon in further detail? Please use the space below.***

**H. Het u enige ander kommentaar op die Taalbeleid, of voorstelle om**

òf die Taalbeleid òf die implementering van die Taalbeleid te verbeter. Gebruik asb. die spasie hieronder.

*Do you have any other comments on the Language Policy, or suggestions to improve either the Language Policy or its implementation? Please fill in in the space provided.*



**DIE EINDE  
BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING!**

Indien u tevrede is met u antwoorde, klik op die **Submit** knoppie hieronder. Neem asb. kennis dat u slegs een geleentheid het om die vraelys te voltooi en u nie u antwoorde kan verander nadat u op die **Submit** knoppie gedruk het nie.

***THE END: THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR TIME AND EFFORT!***

*If you are satisfied with your answers, click on the **Submit** button below. Please note that you have only one chance to complete the questionnaire and that you will not be able to change anything once you have clicked on the **Submit** button.*