

(Her-)stelwerk: skoolopstelle as voorbereiding vir akademiese geletterdheid op universiteitsvlak

A B S T R A C T This article explores the gap between school and university writing in terms of creative writing done at school level, as specified in the relevant policy documents and the requirements of academic literacy at university. This article also involves an empirical study in which a questionnaire aimed at first year university students determined the extent of essay instruction at school. This was followed by an interview with a subject specialist for Afrikaans Home Language. It was found that despite the fact that departmental policies require teachers to teach different types of essay writing they are not taught effectively. It is clear that teachers may require training in terms of teaching different types of essays and that the Department of Education should monitor and separately assess modes of writing, such as expository and argumentative essays that could contribute to improving academic literacy.

Keywords: academic literacy, academic writing, essays, school writing, Afrikaans, home language, national curriculum statement, curriculum assessment policy statements.

1. Inleiding

1.1 Oriëntering

Die doel van hierdie artikel is om te bepaal of die gaping tussen skryfwerk op skool en dit wat op universiteit verwag word te wyte is aan die onderrig van opstelle op skoolvlak en die interpretasie van relevante beleid. Uit die literatuur is dit duidelik dat voldoende akademiese geletterdheid noodsaaklik is vir sukses op universiteit (vgl. Van Dyk, 2005:38; Van Rooyen & Jordaan, 2009:271). Dus word akademiese geletterdhedskursusse by sekere Suid-Afrikaanse universiteite aangebied ten einde studente¹ voor te berei vir die universiteitsomgewing (vgl.

¹ Ten einde 'n duidelike onderskeid te tref, word daar in hierdie artikel na individue wat op universiteit studeer as *studente* en diegene wat nog op hoërskool is as *leerders* verwys.

Johl, 2002:41-42; Van Dyk, 2005:41). 'n Deel van hierdie voorbereiding behels ook akademiese skryfwerk, al is dit nie die enigste vereiste vir of komponent van akademiese geletterdheid nie. Hierdie akademiese skryfwerk bou op die vaardighede wat reeds op skool, en spesifiek in terme van hierdie studie in die hoërskool, gevorm is (vgl. Van Rooyen & Jordaan, 2009:271). Hierdie gedagte hang saam met die konsep van konstruktivisme waarin veronderstel word dat kennis gekonstrueer word op grond van vorige kennis en dit dien as teoretiese onderbou vir hierdie artikel (vgl. Alessi & Trollip, 2001:31-32; Olivier, 2011:142-146). Preus (1999:67) meld hieroor dat “[i]n their efforts to write in academic contexts, basic writers in the first year of college fall back on strategies acquired in their years of secondary school.” Hierdie scenario van terugval op vaardighede wat vroeër aangeleer is, kan problematies vir sommige studente wees, aangesien nie almal dieselfde kwaliteit onderrig in terme van skryfwerk² op hoërskoolvlak ontvang nie en weinig, indien enige, navorsingsvaardigheid besit (vgl. Lawrence 1975:55; Mgwashu, 2009:215-216; Van Rooyen & Jordaan, 2009:272).

Die groot verskil tussen skryfwerk op skool en universiteit is nie beperk tot Suid-Afrika nie en uit die literatuur blyk dit dat dit 'n wêreldwye verskynsel is. Björk (2003:29) noem dat die meerderheid Sweedse eerstejaar universiteitsstudente beweer dat hulle geen hulp ontvang het op hoërskool om verklarende en beredenerende skryfwerk te analiseer of in te oefen nie. Kruse (2003:21) stel dit dat eerstejaarstudente in Duitsland, en moontlik ook in die meeste Europese universiteite hulle loopbane as akademiese skrywers grootliks onvoorbereid begin. Baie min Australiese universiteite het voor die 1990's formele instruksie in akademiese skryfwerk aan studente gebied omdat hulle aangeneem het dat die studente reeds op hoërskool die nodige skryfvaardighede geleer en bemeester het. Met die toename in studentegetalle aan hoëronderwysinstansies in die 1970's en 1980's is dié aanname bevraagteken en is daar aangevoer dat studente nie oor die nodige taalvaardighede beskik om op universiteit te kan funksioneer nie (Skillen, 2006:140).

Met betrekking tot Suid-Afrika maak Van Dyk (2005:45) die bewering dat omtrent een derde van eerstejaarstudente by die Noordwes-Universiteit, Universiteit van Pretoria en Stellenbosch Universiteit die risiko loop om nie hulle studie in die voorgestelde tyd klaar te maak nie. Boughey (2008:15) merk ook op dat “the poor quality of writing submitted by students at South African institutions of higher education is an issue of great concern to many members of the academic staff”. Aansluitend hierby is Lawrence (1975:52) van mening dat “[d]espite the enthusiasm, skill and hard work which is put into the teaching of composition in high school, many first year university students show an alarming ineptitude in essay-writing”. Dit is juis hierdie onvermoë om akademiese opstelle suksesvol te skryf op basis van die onderrig van skryfwerk op skool, wat dien as motivering vir hierdie studie.

Weideman (2007:vi) maak die stelling dat al is taalvaardigheid nie die enigste voorspeller van leerdersukses nie, dit wel belangrik is aangesien swak taalkennis en -vaardighede bydra tot swak studenteprestasie. In ooreenstemming hiermee is Weigle (2002:4) ook van mening dat die

² As daar in hierdie artikel verwys word na *skryfwerk* in die skool konteks verwys dit slegs na die volgende opstelle wat deur die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) en ander departementele dokumente gelys is: verklarende/feitelike, argumenterende/betogende, beredenerende, bespiegелende, beskrywende en verhalende opstelle (vgl. DvO, 2003:56; DvBO, 2010:9-10).

vermoë om goed te kan skryf baie nou saamhang met akademiese en professionele sukses. Raaff (2008:4) noem dat “academic writing is regarded as an essential means of communication in tertiary education and determines students’ success at tertiary institutions”. Daarom, meen Van Schalkwyk (2010:204), behoort studente akademies geletterd te wees as hulle aan ’n universiteit inskryf. Dit is daarom duidelik dat studente so vroeg moontlik blootgestel moet word aan die verskil tussen akademiese taalgebruik en ander tipes diskoers. Dus fokus hierdie artikel op formele skryfwerk op skoolvlak ter voorbereiding van akademiese geletterdheid op universiteit. Dit is egter belangrik om te meld dat hierdie slegs een van verskeie veranderlikes is wat aangespreek moet word ten einde akademiese geletterdheid te verseker.

1.2 Probleemstelling

Hierdie artikel het ten doel om te bepaal of die gaping tussen skryfwerk op skool en dit wat van studente op universiteit verwag word te wyte is aan die soort onderrig van opstelle op skoolvlak en die interpretasie van relevante beleid.

1.3 Metodologie

Ten einde hierdie probleemstelling aan te spreek is daar in die empiriese gedeelte van die artikel beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes aangewend. Daar is gebruik gemaak van ’n vraelys wat deur universiteitstudente voltooi is en ’n onderhoud met ’n Afrikaans Huistaal vakadviseur op skoolvlak. Hierna kon bepaalde aanbevelings gemaak word in terme van die literatuur, die departementele beleid vir die vak Afrikaans Huistaal en dit wat in die praktyk gedoen behoort te word.

2. Akademiese geletterdheid

2.1 Kontekstualisering

Die konsep van akademiese geletterdheid word deur Warschauer, Grant, Del Real en Rousseau (2004:526) soos volg gedefinieer:

The reading, writing, speaking, listening, and thinking skills, dispositions, and habits of mind that students need for academic success. It includes the ability to critically read and interpret a wide range of texts, to write competently in scholarly genres, and to engage in and contribute to sophisticated academic discussions.

In hierdie aanhaling word die belangrikheid van skryfwerk vir akademiese sukses bevestig. Van Schalkwyk (2010:203) noem dat vroeë definisies van akademiese geletterdheid gefokus het op skryfwerk as produk van akademiese geletterdheid op universiteit. Hierdie definisies ignoreer die feit dat die skryfwerk van studente gebaseer is op die vaardighede wat hulle reeds op skool aangeleer het en juis hierdie gaping is die fokus van hierdie artikel. Vervolgens word die konsep van akademiese skryfwerk verder ondersoek.

2.2 Akademiese skryfwerk

Volgens Weigle (2002:5) is skryfwerk en kritiese denke nou verwant aan mekaar en kan skryfwerk ’n aanduiding wees of studente die kognitiewe vaardighede bemeester het wat nodig is vir universiteitswerk. Weigle (2002:5) voeg ook verder hierby dat “[a] perceived lack of writing expertise is frequently seen as a sign that students do not possess the appropriate

thinking and reasoning skills that they need to succeed". Al is skryfwerk nie die enigste aanduiding van akademiese geletterdheid nie is dit wel 'n evalueerbare manifestasie van 'n student se vaardighede. Lawrence (1975:52) noem dat daar twee doelwitte is met die onderrig van die skryf van opstelle: eerstens is daar selfuitdrukking en tweedens die vermoë om taal in 'n gedissiplineerde manier te gebruik vir spesifieke doeleindes.

Skryfwerk is 'n aanduiing van akademiese geletterdheid. Schalkwyk (2010:211) maak die volgende opmerking met betrekking tot skryfwerk op universiteitsvlak: "Participation in a knowledge community, in particular the postgraduate community, is predominantly manifest in its writing. In their responses, the students in the study identified writing at university as one of their key challenges. This is important, given that reading and writing are regarded as critical success factors for students." Verder is die konteks, soos in die literatuur gemeld (vgl. Preus, 1999:67), van skryfwerk op skoolvlak bepalend van die skryfwerk wat uiteindelik op universiteit gedoen word. Ter verdere toeligting word skryfwerk op skoolvlak in die volgende afdeling hanteer.

3. Skryfwerk op skoolvlak

3.1 Agtergrond

Ten einde skryfwerk op skoolvlak te kan ondersoek moet die gaping tussen skool en universiteit van nader beskou word. Van 'n wyer teoretiese agtergrond word die fokus in hierdie gedeelte dan verskuif na die vereistes en riglyne van skryfwerk op skoolvlak soos deur die Departement van Basiese Onderwys vasgestel is. Tot 'n mate kan verwag word dat die doel van skryfwerk in die universiteits- en skoolkonteks behoort te verskil, maar dit is tog noodsaaklik dat die skryfwerk op skool van so 'n aard moet wees dat daarop voortgebou kan word op universiteitsvlak. Só 'n soort voortbouing vereis dat alle studente tot 'n mate dieselfde vaardighede bemeester het, maar nie alle genres van skryfwerk word noodwendig op skool geassesseer nie (vgl. 4.3 & Lawrence, 1975:52). 'n Verdere rede vir die gaping tussen dit wat op skool hanteer word en wat op universiteit verwag word, is die feit dat soveel leerders op skool onderrig in 'n tweede of selfs derde taal ontvang en akademies geletterd moet wees in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie (vgl. Olivier, 2011:65-68; Van Rooyen & Jordaan, 2009:272). Ten spyte van die belangrikheid van hierdie veranderlike in terme van akademiese geletterdheid val dit buite die bestek van hierdie artikel.

Dit is egter belangrik om wel die rol van die skool in die voorbereiding van akademiese geletterdheid te benader. Frowe (1989:55) noem dat ten spyte van die feit dat die bestudering van argumentasie baie oud is, dit dikwels in skole geïgnoreer word. Van Rooyen en Jordaan (2009:271) bevestig dat taalonderrig op skool reeds bydra tot die daarstelling van akademiese geletterdheid en maak die volgende opmerking omtrent onderwysers: "...educators facilitate this development through the use of appropriate teaching strategies, focusing on the linguistic aspects implicit in the subject matter of various learning areas." Hierdeur word die rol wat onderwysers moet speel in die voorbereiding van leerders en uiteindelik universiteitstudente se akademiese geletterdheid bevestig. Die mate waartoe onderwysers wel hierdie vaardigheid onderrig is juis die motivering vir hierdie artikel aangesien dit vanuit die oogpunt van studente wat dit ervaar het en 'n vakadviseur van die Departement van Basiese Onderwys empiries ondersoek gaan word (vgl. 4.3 & 4.4).

'n Verdere belangrike saak, in die skoolkonteks, is juis die keuses wat leerders maak. Hierdie probleem is egter nie nuut nie aangesien Lawrence (1975:52) reeds in 1975 noem dat die gemiddelde leerder soveel moontlik punte wil behaal met die minste moeite en dus die genre kies wat die maklikste voorkom eerder as om met style en tegnieke te eksperimenteer. Verder dui Lawrence (1975:52) aan dat indien matrikulante oorgelaat word aan hul eie keuses gedurende hul skoolloopbaan hul moontlik by die universiteit sal aankom sonder om ooit verskillende tegnieke toe te pas. Lawrence (1975:53) maak ook die volgende opmerking:

If a pupil is given no guide to the communication context of the essay which he is to write, he will supply his own: he will choose the easiest essay, and use language and ideas he hopes the teacher will approve of. Thus he will not realise that he is expected to respond in different linguistic ways to different essay-writing situations.

Hiervolgens moet leerders juis sensitief wees ten opsigte van watter soort taalgebruik en uiteindelik styl voldoende is in bepaalde situasies. Verder plaas die voorafgaande aanhaling die onus op die onderwyser wat 'n effektiewe kommunikasiekonteks moet skep deur middel van skryfonderrig.

Hyland (1990:66) ondersteun ook die gedagte dat onderwysers 'n belangrike rol het om te speel om leerders vertrouwd te maak met die struktuur van die verskillende soorte skryfwerk of genres. Cambourne en Brown (1989:44) maak die volgende opmerking: "Students are expected to be able to both read and write the various forms of narrative and factual texts if they are to succeed academically. As teachers of literacy we are expected to help our learners gain control over these registers. Herein lies the problem: how are registers learned? How can they be taught in schools?" Slegs deur effektiewe blootstelling aan verskillende soorte tekste en veral inoefening, assessering en remediëring op verskillende stylvlakke kan voorbereiding vir akademiese geletterdheid reeds op skool begin.

3.2 Riglyne van die Departement van Basiese Onderwys

Die artikel fokus op skryfwerk op skoolvlak en daarom is dit belangrik om die genres wat in die relevante beleidsdokumente vervat word in ag te neem. Die uiteindelige doel is om die verband tussen skool- en universiteitskryfwerk te ondersoek, daarom is sogenaamde kreatiewe skryfwerk ondersoek en is funksionele en transaksionele skryfwerk in hierdie artikel nie in ag geneem nie. Die rede hiervoor is dat funksionele of transaksionele skryfwerk binne die skoolkonteks tot 'n aantal vasgestelde genres soos onder andere briewe en notules beperk word (vgl. DvBO, 2010:4-5). Die NKV (DvO, 2003:56) dui ook aan dat verhalende, beskrywende, bespiegelende, argumenterende, feitlike en beredenerende opstelle van die kreatiewe tekste is wat leerders van graad 10 tot 12 moet kan produseer. Hierdie skryfwerk hang dan ook saam met Leeruitkoms 3 van die NKV wat fokus op "Skryf en Aanbied". Hierdie uitkoms word soos volg verwoord: "Die leerder is in staat om vir 'n wye verskeidenheid doeleindes en teikengroepe te skryf en aan te bied deur konvensies en formate gepas vir verskillende kontekste te gebruik." (DvO, 2003:14). Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV), wat die NKV vervang³, lys dieselfde opstelle as die NKV (DoBE, 2011:32-33). In die riglyne⁴ wat die KABV bied, word aangedui dat die skryfwerk in graad 10 net beperk is tot die verhalende, beskrywende en argumenterende opstelle en dat die ander soorte opstelle eers in graad 11 en 12 geskryf word

³ Vanaf 2012 word die KABV in graad 10 ingevoer.

⁴ Uit die KABV is dit duidelik dat die onderrigplanne wat in die KABV ingesluit is slegs 'n riglyn is en nie noodwendig presies so gebruik hoef te word nie.

(DoBE, 2011:41-46). Soos met die NKV stel die KABV geen verpligting omtrent watter opstel geskryf moet word nie en word die keuse aan die onderwyser in die klaskamer en die leerder in die eksamen oorgelaat.

Die vereistes van die opstelle wat in die beleidsdokumente genoem word, word ook in 'n studiegids vir taalonderwysers van die departement (DvBO, 2010:9) gelys en word in Tabel 1 opgesom.

Tabel 1: Afrikaans Huistaal (graad 10-12) kreatiewe skryfwerk

| Eienskap | Opstel | | | | | |
|---|-------------------------|----------------------------|---------------|---------------|-------------|------------|
| | Verklarende / Feitelike | Argumenterende / Betogende | Beredenerende | Bespiegelende | Beskrywende | Verhalende |
| Spreker bly neutraal | X | | | | | |
| Feitelike navorsing | X | | | | | |
| Feite word akkuraat gegee | X | | | | | |
| Leser word tot insig/kennis gelei | X | | | | | |
| Gebalanseerde, objektiewe standpunt in die slot | X | | | | | |
| Argumente motiveer perspektief | | X | | | | |
| Inhoud oorreed of oortuig | | X | X | | | |
| Sterk gevoelstaal word gebruik | | X | | | | |
| Kan subjektief wees | | X | | | | |
| Eie standpunt word ingeneem | | X | X | X | | |
| Emotiewe taal word gebruik | | | X | | | |
| Beide kante van argument word gegee | | | X | X | | |
| Probleem, situasie en onderwerp word beskryf | | | | X | | |
| Onderwerp word bepeins/oordink | | | | X | | |
| Waarnemings word weergegee | | | | | X | |
| Teks varieer van realisties na 'n verdieping | | | | | X | |
| Plekke, karakters en gebeure word beskryf | | | | | X | |
| Eie gevoelens word weergegee | | | | | X | |
| Gebeure word weergegee | | | | | | X |
| Storielyn ontwikkel logies | | | | | | X |
| Verhaal uit eie ervaring vertel of fiktief | | | | | | X |
| Verrassende slot | | | | | | X |

In Tabel 1 is die eienskappe in die gelyste opstelle, wat vir akademiese skryfwerk op universiteitsvlak relevant is, ingekleur na aanleiding van literatuur wat verband hou met akademiese skryfwerk (vgl. Creme & Lea, 2008:32-33). Uit die tabel is dit duidelik dat veral die verklarende of

feitelike opstel eienskappe van akademiese taalgebruik vertoon. Verder vertoon die argumenterende of betogende, beredenerende, bespiegelende en tot 'n mindere mate beskrywende opstelle ook eienskappe van akademiese taalgebruik. Dit is noemenswaardig dat verhalende opstelle geen relevante eienskappe vertoon nie. Dit is dus belangrik om te bepaal watter opstelle veral gedoen word en dit word in die empiriese gedeelte van hierdie artikel bespreek.

Die NKV (DvO, 2003:14) beklemtoon juis die “[g]ereelde skryfaktiwiteite in verskillende kontekste, vakgebiede en vir verskeie take” wat dan leerders in staat sal stel om “funksioneel en kreatief te kommunikeer”. In die LPG (DoE, 2008:12) word die volgende voorgestel: “Learners should produce progressively more sophisticated and challenging texts from grade to grade. For example, in creative writing learners could write narrative and descriptive essays in Grades 10 and 11 and they could write argumentative and discursive/expository essays in Grade 12.” Hierdie stelling het ook gelei tot 'n vraag in die onderhoud in die empiriese gedeelte van die artikel waar gevra is of daar voorskrifte is in terme van watter opstelle op bepaalde stadiums geskryf word.

In 'n studiegids (DvBO, 2010:9-10), wat op taalonderwysers van Afrikaans Huistaal gemik is, word die volgende kreatiewe skryfstukke bespreek: argumenterende opstel, beredenerende opstel, beskrywende opstel, bespiegelende opstel, verhalende opstel en 'n verklarende/feitelike opstel. Die volgende word omtrent die argumenterende opstel verskaf:

Argumenterende / betogende opstel

Die skrywer het 'n spesifieke mening/opinie en argumenteer daarvoor om sy/haar standpunt te motiveer. Die skrywer se mening moet deurgaans duidelik wees. Dit is 'n subjektiewe opstel waarin die skrywer probeer om die leser te oortuig om sy/haar perspektief te deel.

- Kan subjektief wees en definitiewe opinies moet gestel word
- Eie mening gee op 'n baie oorspronklike en treffende manier
- Gee reeks argumente om perspektief te motiveer
- Konsentreer op argumente vir/teen 'n standpunt
- Verskeidenheid stylfigure en oorredingstegnieke
- Sterk gevoelstaal wat emosioneel kan wees, maar nie kru taal nie
- Slot sterk, duidelik en oortuigend om perspektief te ondersteun
- Sinstruktuur, spelling, leestekens, taalgebruik en paragrafering moet aandag geniet

Hieruit is dit duidelik dat sommige van die bogenoemde kenmerke wel van toepassing is op akademiese skryfwerk, maar die verskaf van 'n eie mening en veral die gebruik van gevoelstaal kan problematies wees aangesien dit nie noodwendig by akademiese skryfwerk pas nie. Die argumenterende opstel word deur Hyland (1990:68) soos volg opgesom: “The argumentative essay is defined by its purpose which is to persuade the reader of the correctness of a central statement. This text type is characterized by a three stage structure which represents the organizing principles of the genre: Thesis, Argument and Conclusion.” Hierdie beginsels kan effektief toegepas word in die voorbereiding van die formele skryfwerk op skoolvlak.

Verder word die verklarende of feitelike opstel, wat ook weens die eienskappe wat hierdie soort skryfwerk bevat relevant is, ook gelys (DvBO, 2010:10):

Verklarende / feitelike opstel

Die skrywer stel feite wat aan hom bekend is/nagevors is op 'n saaklike manier. Sinvolle argumente sal lei tot logiese gevolgtrekkings.

- Feitelike navorsing word aangebied.
- Feite word akkuraat gegee.
- Die leser word tot insig en kennis gelei.
- Die spreker bly neutraal.
- 'n Gebalanseerde, objektiewe standpunt word ingeneem in die slot.
- Sinstruktuur, spelling, leestekens, taalgebruik en paragrafering moet aandag geniet.

Die kriteria van die verklarende of feitelike opstel is besonder relevant vir akademiese skryfwerk aangesien dit hier gaan oor navorsing en die aanbieding van 'n neutrale en objektiewe standpunt.

Uit die beleidsdokumentasie van die Departement van Basiese Onderwys is dit duidelik dat daar voldoende riglyne gebied word ten opsigte van die fasilitering van die skryf van opstelle wat leerders voorberei om akademiese skryfwerk op universiteit te kan doen. Uit die literatuur blyk dit egter dat studente nie genoegsaam hiervoor voorberei is nie en is daar deur middel van 'n empiriese ondersoek bepaal wat die huidige praktyk is rondom die skryf van formeler skryfstukke in die vorm van argumenterende en verklarende opstelle op hoërskoolvlak.

4. Navorsingsmetode en -resultate

Die empiriese navorsing wat vir hierdie artikel gedoen is, behels 'n vraelys wat deur studente voltooi is en 'n onderhoud met 'n deskundige van die onderrig van Afrikaans Huistaal op skoolvlak. Ten eerste word die navorsingspopulasie van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe gedeeltes van die navorsing beskryf, waarna die metode verduidelik en bevindinge weergegee word.

4.1 Navorsingspopulasie

Die navorsingspopulasie vir die eerste deel van die studie het uit 'n groep eerstejaarstudente (n=203) bestaan. Hierdie studente is ingeskryf vir modules in akademiese geletterdheid aan die Noordwes-Universiteit. Hierdie steekproef is heterogeen en verteenwoordig verskillende fakulteite en hoërskoolagtergronde. Hierdie studente het vrywillig en anoniem aan die studie deelgeneem.

Vir die tweede deel van die studie is van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak vir die keuse van die proefpersoon. Soos Cohen, Manion en Morrison (2007:114-115) ook noem, kan daar van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak word indien 'n bepaalde persoon kennis omtrent 'n bepaalde saak het. In hierdie verband is 'n vakadviseur vir Afrikaans Huistaal in die Verdere Onderwys en Opleidingfase (graad 10 tot 12) in die Noordwesprovinsie gebruik.

4.2 Navorsingsmetode

'n Gemengdemetodeontwerp is in hierdie artikel toegepas. Hierdie soort navorsing word deur Johnson en Onwuegbuzie (2004:14) beskryf as die kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingstegnieke, -metodes en -konsepte in een studie.

In die eerste deel van die navorsing is gebruik gemaak van 'n vraelys met beide kwalitatiewe en kwantitatiewe dimensies met drie geslote vrae en een oop vraag. In terme van hierdie artikel

moet in gedagte gehou word dat die populasie wat vir die vraelys gebruik is slegs 'n steekproef van die groter universiteitspopulasie is en dat daar dus nie veralgemenings gemaak kan word nie. Hierdie vraelyste bied egter steeds inligting wat deur die onderhoud en die literatuur ondersteun is. Ten opsigte van hierdie artikel is vraelyste gebruik om agtergrondinligting omtrent die praktyk rondom langer formele skryfwerk in die skoolkonteks te bepaal.

Benewens die vraelys is verdere kwalitatiewe navorsing vir hierdie artikel gedoen deur 'n onderhoud met 'n deskundige te voer. Kwalitatiewe navorsing is meer beskrywend van aard en dit kan gebruik word om beter begrip en insig omtrent 'n bepaalde situasie in te samel (vgl. Leedy & Ormrod, 2010:94, 135-163). In hierdie navorsing is gebruik gemaak van 'n gestruktureerde onderhoud wat uit 'n voorafbepaalde aantal vrae bestaan wat in 'n vasgestelde volgorde gevra is (vgl. Kumar, 2005:126). Die response is tydens die onderhoud met die respondent, 'n Afrikaans Huistaal vakadviseur, se toestemming opgeneem en getranskribeer. Die doel van die onderhoud was om die departementele vereistes ten opsigte van skryfwerk in die hoërskool te bepaal en vir hierdie doel is daar van 'n deskundige-onderhoud gebruik gemaak. 'n Deskundige-onderhoud is teenoor 'n biografiese onderhoud gebruik aangesien die respondent self nie die fokus is nie, maar sy kennis omtrent 'n bepaalde verskynsel. Die doel van deskundige-onderhoude, asook in hierdie artikel, is om kennis te analiseer en te vergelyk (vgl. Flick, 2006:165).

4.3 Studentevraelyste

Daar is aan studente vier vrae gevra omtrent die skryf van argumenterende/verklarende opstelle op skool. Die terme *argumenterende* en *verklarende* is gebruik aangesien dit só in die skoolkonteks genoem word. Voor die afhandeling van hierdie navorsing is daar gekontroleer dat studente wel weet wat met hierdie soort opstel bedoel word.

Tabel 2: *Is jy op hoërskool geleer om 'n argumenterende/verklarende opstel te skryf?*

| | n | % |
|---------------|-----|------|
| Ja | 90 | 44.3 |
| Nee | 113 | 55.7 |
| Totaal | 203 | 100 |

Vanuit Tabel 2 is dit duidelik dat die meerderheid (55.7%) van die studente nie geleer is hoe om argumenterende/verklarende opstelle te skryf nie. Al het 44.3% van die studente wel onderrig omtrent die genoemde opstelle ontvang, is dit vir hierdie artikel relevant dat daar wel studente is wat moontlik geen agtergrond het in terme van formeler skryfwerk nie.

Tabel 3: *Is jy aangeraai om argumenterende/verklarende opstelle in die eksamen te skryf?*

| | n | % |
|------------------|-----|------|
| Ja | 9 | 4.4 |
| Nee | 175 | 86.2 |
| Eie keuse | 19 | 9.4 |
| Totaal | 203 | 100 |

Ten spyte van die feit dat studente wel op skool geleer is hoe om argumenterende en verklarende opstelle te skryf, is dit duidelik dat die meeste van die studente (86.2%) deur onderwysers aangeraai is om eerder nie hierdie soort opstelle in die eksamen te skryf nie (Tabel 3). Enkele studente (9.4%) het wel aangedui dat, soos dit uit die kurrikulumdokumente vereis word, hulle self kon kies of hulle argumenterende en verklarende opstelle

Tabel 4: *Het jy enige argumenterende/ verklarende opstelle op hoërskool geskryf?*

| | n | % |
|----------|-----|------|
| Ja | 85 | 41.9 |
| Nee | 94 | 46.3 |
| Weet nie | 24 | 11.8 |
| Totaal | 203 | 100 |

argumenterende en verklarende opstelle op hoërskool geskryf het. Die meerderheid studente het egter of nie die soort opstelle geskryf nie (46.3%) of het aangedui dat hulle nie seker was of hulle dit gedoen het nie (11.8%). Hieruit is dit duidelik dat daar wel onder die studentepopulasie 'n leemte bestaan omtrent die onderrig en veral die inoefening van skryfwerk in die vorm van argumenterende en verklarende opstelle.

Ten slotte is daar ook 'n oop vraag aan die studente gerig om te bepaal watter opstelle wel geskryf is. Hier is enkele van die response wat opgeteken is:

- *Net beskrywend*
- *Ons het beskrywende opstelle geskryf*
- *Net beskrywende en verhalende opstelle*
- *Net verhalende of beskrywende*
- *Ek het net stories geskryf*
- *Ons het nie argumenterende opstelle geleer of gedoen nie so ons het meestal vertellende verhale geskryf*
- *Ons het verhalend geskryf want dit is makliker om te skryf*

Hierdie response wys dat veral beskrywende en verhalende opstelle deur die leerders verkies is bo meer formele argumenterende en verklarende opstelle. Daar kan ook uit die response afgelei word dat leerders nie totaal bewus is wat die benamings vir die bepaalde opstelle is nie. Dit is opvallend dat een van die respondente aangedui het dat argumenterende opstelle nie eers geleer of gedoen is nie. Daar bestaan ook 'n persepsie dat verhalende opstelle makliker is om te skryf. Hierdie neiging tot die skryf van opstelle wat makliker voorkom word ook in die onderhoud ondersteun (vgl. 4.4).

Ten einde die voorafgaande te kontroleer is daar ook gebruik gemaak van 'n onderhoud met 'n vakadviseur vir Afrikaans Huistaal en dit word in die volgende gedeelte weergegee.

4.4 Onderhoud met vakadviseur

Die fokus van die onderhoud met 'n vakadviseur vir Afrikaans Huistaal was op skryfwerk in die VOO-fase in die hoërskool sowel as die oorgang tussen die hoërskool- en universiteitsomgewing.

Op 'n vraag omtrent wat die departement se amptelike standpunt is omtrent watter skryfstukke in die skool geskryf moet word, het die respondent soos volg geantwoord: "Daar is keuses tussen die argumenterende opstel, die beredenerende opstel die beskrywende opstel, bespiegelende opstel, verhalende opstel, verklarende opstel, feitelike opstel. Dit is die keuses wat gestel

in die eksamen wou skryf. Verder het slegs 4.4% van die studente aangedui dat hulle wel aangeraai is om wel die genoemde soort opstelle te skryf. Benewens die skryfwerk wat tydens eksamens gedoen word, is daar ook aan studente gevra of hulle enigsins hierdie soort opstelle geskryf het.

Die reaksie op hierdie vraag (Tabel 4) toon dat daar wel studente (41.9%) is wat

word waaruit die leerder dan kan kies. Met ander woorde hierdie tipe opstelle moet in 'n eksamen vraestel beskikbaar wees sodat die leerder sy of haar keuses kan uitoefen." Verder het die respondente aangedui dat daar van onderwysers verwag word om al hierdie tipe opstelle te onderrig, alhoewel nie almal van hulle geassesseer word nie. Juis die bied van 'n keuse met assesseringsgeleenthede kan tot gevolg hê dat leerders nie noodwendig alle tipe opstelle hoef te skryf nie. In terme van die departementele beleid moet die verskillende opsies beskikbaar wees vir leerders, maar leerders het self die keuse omtrent watter soort opstel wel geskryf word. Die respondente skryf ook die motivering van watter opstel deur leerders gekies word toe aan met watter opstel die hoogste punte behaal kan word. In hierdie verband is dit belangrik om op te let dat dit eintlik binne uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) gaan oor die behaling van leeruitkomst (DvO, 2003:2) eerder as bloot punte en dat onderwysers in hierdie verband nie in lyn met die UGO-beleid optree nie.

Met betrekking tot die onderrig van formele of akademiese taal het die respondente aangedui dat dit wel onderrig moet word. Die respondente het egter aangedui dat daar nie definitiewe riglyne is oor hoe formele skryfwerk onderrig moet word nie en dat dit van skool tot skool verskil. Verder is die volgende opmerking gemaak omtrent die onderrig van formele of akademiese taal: "Dit word maar net genoem in die kurrikulum dat dit gedoen moet word en die onderwyser kies self dan die manier wat hy dit oordra." Ondanks hierdie respons is daar geen pertinente verwysing in die NKV omtrent die onderrig van formele en informele taal nie. Die enigste verwysing het te doen met die informele en formele transaksionele tekste en mondelinge taalgebruik.

Omtrent die beleidsdokument wat met die skryf van opstelle te doen het, het die respondente aangedui dat daar assesseringsriglyne en die Nasionale Kurrikulumverklaring dokument (NKV) is, met bepaalde leeruitkomst en assesseringstandaarde. In die assesseringstandaarde kom dit, volgens die respondente, wat onderrig word na vore. Hierdie riglyne stem ook ooreen met dit wat in die nuwe Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV), wat in 2012 in graad 10 geïmplementeer gaan word, ingesluit is. Ten spyte van die feit dat daar van onderwysers verwag word om al die soorte opstelle wat in die NKV-dokument gelys word te onderrig, noem die respondente dat dit van die onderwyser self afhang wat gedoen word en dat daar nie kontrole is of alle soorte opstelle onderrig word nie.

Aangesien dit vanuit die response van die studente (vgl. 4.3) duidelik is dat leerders aangeraai word om verhalende opstelle eerder as formeler skryfwerk soos die argumenterende of beredenerende opstel te skryf, is daar aan die vakadviseur gevra of leerders dan met hierdie agtergrond by die universiteit sou kan aanpas om akademiese skryfstukke te kan produseer. Hierop het die respondente gereageer dat hulle nie slegs met 'n blootstelling aan verhalende opstelle sal kan aanpas nie en hulle dus 'n wye verskeidenheid skryfwerk op skool moet doen. Verder het die respondente aangedui dat leerders eerder geneig sal wees om die soort opstelle te skryf waarmee hulle die gemaklikste is, of wat reeds behandel is. Die respondente het ook die belangrikheid van voldoende onderrig van formeler skryfstukke beklemtoon sowel as aanmoediging van die onderwysers ten einde leerders te oorreed om hierdie soort skryfstukke wel te skryf. Die respondente het egter ook genoem dat die fokus op die "intelligenter student of leerder" sal wees. Verder word opgemerk dat die "argumenterende opstel moeiliker as 'n verhalende opstel is om te skryf". Die literatuur ondersteun ook die feit dat leerders eerder skryfopdragte sal doen wat vir hulle makliker is (vgl. Lawrence, 1975:52).

Op 'n vraag omtrent die redes waarom studente sukkel om akademies te skryf, het die respondent aangedui dat dit te wyte is aan die feit dat hulle reeds op skool, benewens verpligte voorgeskrewe werke, nie lees nie. Die respondent het ook die rol van “oudiovisuele materiaal”, soos die televisie, uitgelig waarvan die toegang vir leerders “baie makliker (is) en minder inspanning” vereis. Die gedagte dat die kwaliteit van skryfwerk met lees verband hou word deur Mgwashu (2009:226) ondersteun: “Ultimately, our pedagogic practices need to enable students to turn read knowledge into written arguments, discussions, explanations, and other text-types.” In hierdie verband meld Creme en Lea (2008:3) dat lees 'n goeie manier is om kennis omtrent verskillende vorme van skryfwerk uit te brei en dit is noodsaaklik vir skryfwerk op universiteit.

Met betrekking tot hoe die gaping tussen universiteit- en skoolskryfwerk oorbrug kan word, het die respondent aangedui dat baie onderwysers nie goed ingelig is oor hoe die argumenterende opstel byvoorbeeld onderrig moet word nie. Dus is dit belangrik dat hierdie probleem aangespreek word.

Dit is duidelik uit die onderhoud met die vakadviseur dat ten spyte van die feit dat daar van onderwysers verwag word om die voorgeskrewe soorte opstelle te behandel, nie al die soorte noodwendig deur die leerders gedoen word of deur die onderwysers geassesseer word nie. Volgens die vakadviseur moet formele of akademiese taal wel onderrig word, maar daar is geen riglyne oor hoe dit onderrig moet word nie. Dit is ook duidelik dat leerders eerder makliker skryfstukke of dit waaraan hulle gewoond is, sal skryf. Die respondent skryf die swak akademiese skryfvaardighede primêr toe aan die feit dat leerders baie min lees. Verder is aangedui dat onderwysers ingelig moet word oor hoe opstelle soos die argumenterende/verklarende opstel onderrig moet word.

5. Aanbevelings

Na aanleiding van die resultate wat die navorsing opgelewer het en die gevolgtrekkings wat daaruit gemaak is, kan enkele aanbevelings gemaak word. Eerstens is daar 'n behoefte aan riglyne vir onderwysers oor wat onderrig moet word ten einde leerders voor te berei vir die universiteitsomgewing. In hierdie verband is dit noodsaaklik dat daar duidelik onderskei moet word tussen akademiese en ander tipes skryfwerk. Uit die oorsig van die opstelle wat deur die NKV voorgeskryf word, is dit duidelik dat daar moontlik te veel opsies is wat oorvleuel. Soos deur die LPG voorgestel, moet opstelle op mekaar voortbou en kan leerders nie net self kies watter opstelle gedoen moet word nie. 'n Skema wat bepaal watter opstelle op bepaalde tye onderrig en geassesseer moet word, kan moontlik in hierdie verband help.

Aangesien nie al die graad 12-leerders universiteite toe gaan nie, kan veronderstel word dat nie alle leerders juis akademiese skryfwerk, soos op universiteit verlang, op skool hoef aan te leer nie. In hierdie verband is die verskeidenheid van skryfstukke op skool wel relevant aangesien leerders 'n wye reeks funksionele skryfstukke buite die skool omgewing kan gebruik. Dit is duidelik uit die literatuur dat daar uiteindelik op skool reeds 'n sensitiwiteit rondom wat akademiese skryfwerk en ander tipes skryfwerk gekweek moet word.

Dus kan ook aanbeveel word dat die Departement van Basiese Onderwys meer kontrole uitoefen ten opsigte van die wyse waarop skryfwerk en veral 'n verskeidenheid daarvan onderrig, toegepas en geassesseer word. Die voorafgaande vereis effektiewe opleiding van onderwysers sowel as

samewerking tussen onderwysers, die Departement van Basiese Onderwys en universiteite. Soos ook deur Lawrence (1975:52) aangedui is, sal die gaping tussen die skool en die universiteit oorbrug kan word as die doelwitte van onderwysers en dosente gekoördineer word. Slegs deur hierdie koördinerings kan skoolopstelle suksesvol gebruik word ter voorbereiding vir akademiese geletterdheid op universiteitsvlak.

6. Gevolgtrekking

Akademiese skryfwerk is 'n noodsaaklike deel van akademiese geletterdheid en hierdie vaardigheid bou voort op die skryfvaardighede wat op skool geleer word. Die beleidsdokumente van die Departement van Basiese Onderwys bied die geleentheid vir leerders om op skoolvlak verskillende genres te dek in hul skryfwerk, maar die klem in die klaskamer is op beskrywende en verhalende opstelle. Hierteenoor is juis argumenterende en verklarende opstelle van belang vir akademiese skryfwerk. Dit is duidelik uit die terugvoer van studente en 'n vakadviseur vir Afrikaans Huistaal dat 'n gaping bestaan tussen die verwagtings van akademiese skryfwerk op universiteitsvlak en dit wat op skoolvlak hanteer word. Dus beveel hierdie artikel aan dat hierdie probleem deur middel van opleiding en kontrole deur die Departement van Basiese Onderwys aangespreek word.

VERWYSINGS

- Alessi, S.M. & Trollip, S.R. 2001. *Multimedia for Learning: Methods and Development*. Boston, MA.: Allyn and Bacon.
- Björk, L. 2003. Text types, textual consciousness and academic writing ability. Pp. 29-40 in Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Jörgensen, P.S. (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bouhey, C. 2008. Responding to students' writing: an alternative understanding. *The Journal of Independent Teaching and Learning* 8:15-22.
- Cambourne, B. & Brown, H. 1989. Learning to control different written registers. Pp. 43-54 in Andrews, R. (ed.) *Narrative and argument*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. (6th ed.) London: Routledge Falmer.
- Crema, P. & Lea, M.R. 2008. *Writing at university: a guide for students*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- DoE **kyk** South Africa. Department of Education.
- DoBE **kyk** South Africa. Department of Basic Education.
- DvBO **kyk** Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys.
- DvO **kyk** Suid-Afrika. Departement van Onderwys.
- Flick, U. 2006. *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Frowe, I. 1989. Arguing. Pp. 55-63 in Andrews, R. (ed.) *Narrative and argument*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hyland, K. 1990. A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal* 21(1):66-78.
- Johl, R. 2002. Akademiese geletterdheid: Van studievaardighede tot kritiese geletterdheid. *Tydskrif vir Taalonderrig* 36(1&2):41-61.

- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7):14-26, Oct.
- Kruse, O. 2003. Getting started: academic writing in the first year of a university education. Pp. 19-28 in Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Jörgensen, P.S. (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kumar, R. 2005. *Research Methodology: a step-by-step guide for beginners*. (2nd ed.) London: Sage.
- Lawrence, L. 1975. Essay-writing: bridging the gap between school and university. *Crux* 52-59, Feb.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2010. *Practical Research: planning and design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mgqwashu, E.M. 2009. Rethinking academic literacy for educators: towards a relevant pedagogy. *Perspectives in Education* 27(3):215-227.
- Olivier, J.A.K. 2011. *Accommodating and promoting multilingualism through blended learning*. Unpublished PhD Thesis. Vanderbijlpark: North-West University.
- Preus, N. 1999. The legacy of schooling: secondary school composition and the beginning college writer. Pp. 67-84 in Weese, K.L., Fox, S.L. & Greene, S., (eds.) *Teaching academic literacy: the uses of teacher-research in developing a writing program*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raaff, S. 2008. *Automatic genre classification of English students' argumentative essays using support vector machines*. Unpublished M.A., North-West University.
- Skillen, J. 2006. Teaching Academic Writing from the 'Centre' in Australian Universities. Pp. 140-153 in Ganobcsik-Williams, L. (ed.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: theories, practices and models*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- South Africa. Department of Education. 2008. *Learning Programme Guidelines: Languages*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011. *National Curriculum and Assessment Policy Statement: Grades 10 - 12 English Home Language*. Pretoria: Government Printer.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2003. *Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10 - 12 (Algemeen) Tale: Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2010. *Self-Studiegids vir Taalonderwysers: Skryf van tekste*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Van Dyk, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam* 21(2):38-51.
- Van Rooyen, D. & Jordaan, H. 2009. An aspect of language for academic purposes in secondary education: complex sentence comprehension by learners in an integrated Gauteng school. *South African Journal of Education* 29:271-287.
- Van Schalkwyk, S. 2010. When the teacher becomes the student: the acquisition of academic literacy revisited. *Acta Academica Supplementum* 1:201-222.
- Warschauer, M., Grant, D., Del Real, G. & Rousseau, M. 2004. Promoting academic literacy with technology: successful laptop programs in K-12 schools. *System* 32:525-537.
- Weideman, A. 2007. *Academic literacy: prepare to learn*. Pretoria: Van Schaik.
- Weigle, S.C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

ABOUT THE AUTHORS

Louise Olivier

Skool vir Tale: Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit
Potchefstroom
2520
E-pos: louise.olivier@nwu.ac.za

Jako Olivier*

Skool vir Tale: Vakgroep Afrikaans en Nederlands
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit
Potchefstroom
2520
E-pos: jako.olivier@nwu.ac.za