Elsa Meihuizen
Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Nuwe Geletterdhede vir ’n ontluikende nuwe wêreld

Abstract

This article is concerned with recognizing courses in literacy as making an essential contribution to the central task of the university, and therefore as constituting a proper academic discipline. It is argued that we live in a time of fundamental social changes affecting the nature and function of the university as institution in marginalising the intellectual and foregrounding economic concerns. Courses in literacy were introduced at our universities in reaction to a perceived crisis in the adequacy of literacy competencies amongst matriculants, and with the rather narrow and instrumental aim of improving throughput rates and preventing financial losses for universities and, in a broader sense, society. Central to the process of cementing full academic status for literacy courses is the reformulation of their core function in terms of a capacity to contribute towards securing the university as a space for critical, creative reflection on society and its communicative practices. Such a contribution becomes possible when “literacy” is reconceptualised as “literacies” grounded in social practices.

Journal for Language Teaching, Volume 47, Number 2, pp. 141 - 158. 2013.
ISSN 0259-9570. DOI: http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i2.8

1. I Inleiding

Een van die goue drade onderliggend aan die gesprek rondom die vestiging en ontwikkeling van geletterdheidskursusse by instansies van tersiêre onderrig in Suid-Afrika, is dié van aanpassing in reaksie op verandering. Dit is byvoorbeeld opvallend dat die blote bestaansreg van universiteitskursusse wat daarop gemik is om studente se akademiese taalvermoë te verbeter, gemotiveer word met verwysing na transformasies in die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap as gevolg van byvoorbeeld die invoering van ’n uitkomsgebaseerde onderwysbeleid, ’n drasties veranderende studenteprofiel en ’n agteruitgang in taalvaardighede by skoolverlaters.[1] As onderliggende rede hiervoor word daar verwys na verskuiwings in ons wyer sosio-ekonomiese en politieke arena na 1994. Ten spyte van erkenning vir die noodsaaklikheid van transformeringsmaatreëls, bestaan daar algemene konsensus dat ons onderwysstelsel, in plaas van hierby te baat, eerder in ’n krisissituasie gedompel is wat in gebreke bly om aan ons jongmense ’n regverdige kans te gee op suksesvolle oorgang vanaf hul skoolloopbaan na die volwasse lewe. ’n Ander aspek van die tema van verandering en aanpassing in die gesprek rondom Akademiese Geletterdheid raak beskouings oor wat geletterdheid behels en die manier waarop dit in die praktyk neerslag vind in toetsing en kursusontwikkeling. Hierdie dialektiek is natuurlik wyer in omvang as net spesifiek die Suid-Afrikaanse akademiese gemeenskap, en put dikwels uit ’n verskeidenheid akademiese dissiplines.

Dié artikel sluit aan by hierdie algemene bemoeienis met verandering en aanpassing, en neem dit ’n stap verder deur te argumenteer dat dit nodig geword het om Akademiese Geletterdheid te vestig as volwaardige akademiese dissipline met ’n sentrale taak binne die universiteit.

2. Akademiese Geletterdheid as akademiese dissipline

2.1 Huidige posisie

Akademiese dissiplines word gekenmerk deur ’n aantal gedeelde eienskappe. Die meeste akademiese dissiplines is gewortel in bepaalde tradisies wat ontwikkel en gevestig is oor ’n lang tydperk, sommige terug te voer na die wortels van die universiteit in die gimnasia en akademies van die Antieke Grieke. Elke dissipline fokus op ’n bepaalde terrein van ondersoek, sommige gekoppel aan en onderlê deur die konvensies en behoeftes van ’n bepaalde professie soos medisyne, die regte, die onderwys, of ingenieurswese, terwyl ander meer teoreties of filosofies van aard is.

1 Vergelyk byvoorbeeld: Botha & Cilliers (1999), Johl (2002), Weideman (2003), Van Dyk (2005), Nel (2007), Botha et al. (2007), Van Dyk et al. (2009), Van Dyk et al. (2011), McCabe (2011), Van Dyk & Van der Slik (2012).

Tradisioneel is daar ’n duidelike begrensing tussen verskillende dissiplines wat betref afbakening van studieterreine of studieobjekte asook hul funksionering binne die kleiner of groter entiteite (departemente, fakulteite) waarin hulle gehuisves word in die institusionele opset. Selfs gegewe die hedendaagse praktyk van saamgroepering van aanverwante dissiplines in “skole”, en ’n waardering vir interdissiplinêre werk, word daar steeds ’n hoë premie geplaas op die outonomiteit en oordeelsvermoë van die kenners binne ’n bepaalde vakgebied wat betref praktiese onderrigaangeleenthede sowel as epistemologiese en ander intellektuele kwessies.

Gegewe sulke tiperende kenmerke van volwaardige akademiese dissiplines, is dit duidelik dat programme gemoeid met die vestiging en onwikkeling van geletterdheid by Suid-Afrikaanse universiteite steeds in ’n onbenydenswaardige posisie van onsekerheid verkeer. Tekenend van hul onsekere posisie is die feit dat die formaat en die omvang van hierdie programme by ons universiteite grootliks verskil, en dat hulle ook voortdurend onderhewig is aan herkonstituerings- en plasingsprosesse waarin akademici dikwels veel minder sê het as amptenare op institusionele bestuursvlak. In hierdie prosesse word die akademiese status van geletterdheidsprogramme dikwels glad nie as gegewe aanvaar nie, maar word hulle dikwels steeds as akademiese “steundienste” gesien.

Dit is verder veelseggend dat mense wat binne hierdie programme werk, dit steeds nodig vind om in artikels en kongresreferate te verduidelik hoe die werk wat hulle doen, inpas binne die spektrum van alternatiewe benaminge wat tans bestaan vir soortgelyke of aanverwante kursusse. ’n Enkele, algemeen-erkende teoretiese raamwerk en dissiplinebenaming kan dus nie as vanselfsprekend aanvaar word nie. Hoewel dié situasie enersyds verstaanbaar is, gegewe die feit dat programme gemoeid met akademiese geletterdheid relatief onlangs eers ’n algemene instelling by Suid-Afrikaanse universiteite geword het, is dit miskien nodig dat betrokkenes begin saampraat oor ’n mate van stabilisering en standaardisering.

Daar is egter ook ’n meer fundamentele aanpassing nodig. Die argument vir die bestaan van geletterdheidskursusse by universiteite[2] word algemeen onderlê deur wat soms in gepubliseerde literatuur ’n “krisisnarratief” genoem word. Hierdie narratief vervat min of meer die volgende elemente: ons onderwysstelsel verkeer in krisis; studente is ondervoorbereid wat kritieke akademiese taalvaardighede betref; dit is een van die belangrike redes vir lae deurvloeikoerse; en intervensies in die vorm van toetsing en plasing van studente in geletterdheidskursusse is die antwoord vir die oplossing van hierdie probleem. Dat dié krisis bestaan, word nie in twyfel getrek nie, ook nie dat geletterdheidskursusse ’n wesenlike verskil kan maak nie. In die vestigingsfase van ons vakgebied was dit nodig om gegewens oor geletterdheidsvlakke aan die lig te bring en die positiewe impak van intervensies behoorlik te motiveer.

2 Voorbeelde van hierdie tipe publikasies: Botha & Cilliers (1999), Johl (2002), Van Dyk (2005), Van Dyk & Van der Slik (2012), Van Dyk et al. (2009, 2011), Weideman (2003, 2011).

Dit is egter myns insiens nou nodig om, ter wille van die ontwikkeling en erkenning van Akademiese Geletterdheid as ’n volwaardige akademiese dissipline, ons taak só te formuleer en in die praktyk só toe te pas dat dit ’n meer integrale en sentrale plek inneem in die breër opvoedingstaak van die universiteit.

2.2 Nuwe horisonne

My argument vir die herposisionering van Akademiese Geletterdheid sluit aan by die denkrigting in die kontemporêre gesprek rondom die definiëring van “geletterdheid” wat daarop aandring dat kragte werkend in die breër globale sosiale orde op meer grondliggende, en dikwels verassend nuwe wyses hierin verreken moet word.[3] In teenstelling met vroeëre modelle van geletterdheid waarin die fokus geplaas is op taal- en studievaardighede of die inlywing van studente by die kenmerke van diskoerse binne die akademie, is daar ’n dramatiese verbreding van die horison waarteen die konsepsie van geletterdheid geprojekteer word. Die basiese vertrekpunt is dat ons leef in ’n tyd waarin groot verskuiwings besig is om plaas te vind op alle vlakke van die samelewing. Daar word gepraat van toekomstige leefwêrelde onderlê deur “nuwe ordes” in die werkplek, die openbare lewe en die persoonlike lewe gedryf deur prosesse soos globalisering en nuwe vorme van imperialisme, kapitalisme en liberalisme wat onderling op mekaar inwerk.

In hierdie nuwe wêreld word alle areas van die samelewing toenemend onderwerp aan besigheidsoorwegings sodat ons as vertrekpunt vir ’n begrip van die nuwe samelewing, moet kyk na die veranderinge wat besig is om in die werkplek plaas te vind.[4] ’n Belangrike verskuiwing is dié vanaf groot, hiërargies-geordende besigheidsorganisasies en bestuurstyle na wat bekend staan as “afgeplatte hiërargieë” (“flattened hierarchies”) of “gedistribueerde sisteme” (“distributed systems”). Gee (2000: 47) beskryf hierdie tipe werksomgewing as volg:

> Old-style capitalism involved large corporations with many workers and many layers of hierarchical control, most of which existed to ‘supervise’ the lowest-level workers and ‘tell them what to do’. They were perfect examples of authoritarian hierarchies. In the new capitalism the hierarchy is flattened, the business becomes a distributed system. Businesses and the units become smaller, more efficient, more focused, more responsive, more flexible, quicker to change and adapt in a world with only moving targets. Workers, too, become parts of distributed systems – parts of networked teams ... Like dynamically flowing liquid, teams and networks form and reform on demand in a symbiotic

3 Hierdie gesprek put uit en sluit aan by ’n verskeidenheid dissiplines en denkrigtings soos die taalkunde, letterkunde, opvoedkunde, psigologie, filosofie, sosiologie, ekonomie, en politieke wetenskap. Denkers wie se insigte oor diskursiewe en sosiale praktyke dikwels in studies oor geletterdhede (“literacies”) verreken word, is Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu en Michel Foucault.

4 Voorbeelde van besprekings van hierdie ekonomiese imperialisme en van die aard van die nuwe ekonomiese stelsel, sluit in: De Kadt (2000), Gee et al. (1996), Gee (2000), die inleidende afdeling in Cope en Kalantzis (2000: 3-37), Fairclough (2002), Street (2004), Kalantzis & Cope (2006).

> relationship to the customer and the market. Leaders no longer ‘boss’; they facilitate and mediate the relationship between teams/networks so as to efface sharp boundaries between business units, between associated businesses – for example, suppliers – and between the business and its customers – its market.

Hierdie vloeibare en aanpasbare sisteem wat funksioneer in die vorm van aanpasbare spanne of besigheidsnetwerke wat reageer op invloede uit die omgewing, wat hervorm kan word van projek tot projek om aan te pas by ’n veranderende mark, en wat ook self bydra om markte te verander, skep ’n ruimte met groter moontlikhede van diversiteit. Kalantzis en Cope (2006) sien diversiteit as begrondende verskynsel wat hand aan hand gaan met die kragte van globalisering so kenmerkend van ons tyd. Hulle motiveer hierdie siening deur ’n ontleding van die breë ontwikkeling van die mens as drie opeenvolgende periodes van globalisering. Die eerste hiervan is die prehistoriese tydperk van verspreiding en vestiging van die mens na alle uithoeke van die aarde en die hieropvolgende ontwikkeling van ’n groot verskeidenheid tale en kulture. Die tweede globalisasie is ’n tydperk van homogenisering en standaardisering as gevolg van ontwikkelings soos landbou en skrifstelsels wat die grondslag vorm vir die hegemonie van groot beskawingsentra, wêreldgodsdienste en -tale wat ’n hoogtepunt bereik in die moderne era:

> High modernity takes these processes of homogenisation and standardisation to an extreme. Modern production reduces labour to raw human capacity, mass producing products for a homogenous public ... The modern state assimilates outsiders, the indigenous peoples or migrant workers who need to be able to speak a common language to assume substitutable roles in the larger social machine (Kalantzis, 2000). In moments of reform, it imagines the universal individual and, on the measures of their needs, provides welfare. And modern lifeworlds place people in mass audiences, mass markets, mass culture.
>
> (Kanlantzis & Cope, 2006: 406)

Hoewel hulle erken dat hierdie kragte vandag nog werksaam is, sien Kalantzis en Cope tog moontlikhede van ’n terugkeer na betekenisvolle diversiteit in byvoorbeeld die tipe besigheid wat funksioneer as gedistribueerde sisteem soos hierbo beskryf, maar ook in die inkrimping van die beheer- en voorsieningsvermoëns van die neo-liberalistiese staat en die gevolglike noodsaak vir plaaslike gemeenskappe om meer selfaangewese en selfregulerend te word. Op kulturele gebied sien hulle ook ’n verplasing van die vroeëre “command society” met groter moontlikhede vir individuele kreatiwiteit en outonomiteit in die oopheid, manipuleerbaarheid en interaktiwiteit van byvoorbeeld eietydse media, rekenaarspeletjies en die web sowel as in ontwikkelings soos die groter erkenning van meertaligheid in dialekte van wêreldtale soos Engels.

Vloeibare, voortdurende verandering en diversiteit het ook implikasies vir identiteit en die tipe intelligensie wat nodig is om suksesvol binne hierdie tipe omgewing te funksioneer. Kennis is vandag algemeen beskikbaar, sodat wat individue weet, minder belangrik is as wat hulle kan doen in samewerking met ander, of as die manier waarop hulle kan

bydra tot die herrangskikking van kennis om ’n bepaalde pasgemaakte produk te ontwerp vir ’n spesifieke kliënt binne ’n spesifieke gemeenskap. Individue word gesien, en leer om hulleself te ontwikkel as ’n “portfolio” van kennis en vaardighede. Die aandrang op veranderlikheid, verskeidenheid, diversiteit, interaktiwiteit en kompleksiteit het die potensiaal om die individu te oorweldig, maar kan ook ingespan word as hefboom vir produktiewe en meer kritiese denke.

Die nuwe wêreld is informasie- of kennisgebaseer, afhanklik van nuwe kommunikasie-tegnologieë en -netwerke op ’n globale skaal. Aan die een kant beteken dit dat kennis ’n kommoditeit geword het, maar aan die ander kant dat taal op die voorgrond geplaas word. Fairclough (2002: 163-164) verwoord hierdie insig as volg:

> There is a sense in which language (and more broadly semiosis, including ‘visual language’) is becoming more central and more salient in the New Capitalism than in earlier forms of capitalism. This is implied for instance in descriptions of the New Capitalism as “knowledge-” or “information-based”, its dependence upon new communication technologies, the ever-increasing importance of ‘brands’ and ‘branding’ in the economic success of products, companies, nations and even individuals, ... and the associated salience of representations and images in the media. Thus, in so far as the restructuring and re-scaling of capitalism is knowledge-led, it is also discourse-led, for knowledges are produced, circulated and consumed as discourses (economic, organizational, managerial, political, educational and so forth).

Dit beteken byvoorbeeld dat binne die span as tipiese eenheid in die werksomgewing alle spanlede toegerus moet wees met die diskursiewe vermoëns wat nodig is om argumente voor te lê en aan te hoor in kontekste van samewerking vir die ontwikkeling van “produkte”. Dit veronderstel ook ’n groter bewussyn en erkenning van die rol en bydrae van die verskeidenheid van diskoerse wat verreken moet word.

2.3 Nuwe geletterdhede

Dit is teen die agtergrond van hierdie ontluikende nuwe wêreld met ’n groter premie op innoverende aanpassing, verskeidenheid en die noodsaak vir die ontwikkeling van gepaardgaande kritiese en kreatiewe vermoëns dat die taak van Akademiese Geletterdheid as vakgebied in besonder, maar ook van hoër onderwys in die breër sin gesien moet word.

’n Knooppunt vir wat ek sien as die essensiële verskuiwing wat op dissiplinêre en institusionele vlak moet plaasvind, lê in die konseptuele verskuiwing vanaf “geletterdheid” na “geletterdhede”. In die wyer internasionale konteks het daar al vanaf so vroeg as die 1980’s stemme hiervoor opgegaan, soos in die belangrike werk *Literacy in theory and practice* (1984) van Brian Street. In opposisie tot die destyds aanvaarde siening van geletterdheid as iets wat in abstraksie bestaan en waaroor daar veralgemenings gemaak kan word, argumenteer Street dat geletterdheidspraktyke berus op denkwyses

en wêreldbeelde tipies van ’n spesifieke gemeenskap of individu wat die basis vorm vir sosiale prosesse en instellings. In geletterdheidstudies is hierdie basiese insig verder ontwikkel, en daar word vandag op ’n breë front gewerk binne hierdie raamwerk, alhoewel verskillende benaminge en definisies gebruik word en die fokus varieer.[5] Vir die doeleindes van hierdie artikel is die basiese vertrekpunt steeds voldoende, naamlik dat geletterdheid nie as abstraksie gesien kan word nie en dat dit nie van belang is vir funksionering slegs binne opvoedkundige instansies nie, maar te doen het met kommunikasiepraktyke binne die spesifieke konteks van die gemeenskap, dus wat deur Gee (2010) ’n gesitueerde sosio-kulturele benadering genoem word.

3. Die universiteit en die gemeenskap

Een van die bestaansredes vir die universiteit as instansie is om ’n praktiese bydrae te lewer tot die behoeftes van die gemeenskap, soos in die opleiding van studente vir die beoefening van professies en in navorsing vir die verbetering van alledaagse lewensomstandighede. Die universiteit verteenwoordig egter ook iets méér as net dit wat prakties nuttig is. Dis ’n ruimte toegewy aan die suiwer intellektuele en die rede vir die onbaatsugtige najaag van kennis wat nie diensbaar is aan enige persoonlike, godsdienstige, politieke of ekonomiese belange nie. Die inskerping van hierdie gesindheid en die ontwikkeling van gepaardgaande vermoëns by studente is net so belangrik as die verwerwing van praktiese, nuttige kennis. In sy klassieke werk *The Idea of a University* verwoord John Henry Newman hierdie insig as volg:

> An assemblage of learned men, zealous for their own sciences, and rivals of each other, are brought, by familiar intercourse and for the sake of intellectual peace, to adjust together the claims and relations of their respective subjects of investigation. They learn to respect, to consult, to aid each other. Thus is created a pure and clear atmosphere of thought, which the student also breathes, though in his own case he only pursues a few sciences out of the multitude. He profits by an intellectual tradition, which is independent of particular teachers, which guides him in his choice of subjects, and duly interprets for him those which he chooses. He apprehends the great outlines of knowledge, the principles on which it rests, the scale of its parts, its light and shades, its great points and its little, as he otherwise cannot apprehend them. Hence it is that his education is “liberal”. A habit of mind is formed which lasts through life, of which the attributes are, freedom, equitableness, calmness, moderation, and wisdom ...
>
> (Newman 1964(1873):77)

5 Vir voorbeelde van hierdie tipe bydraes, kyk: Street (1984), Lea & Street (1998), Collins (2000), Hagood (2000), New London Group (2000), Lankshear & Knobel (2003), Street (2004), Archer (2006), Lillis & Scott (2007), Gee (2007, 2010), Kalantzis et al. (2010).

Tradisioneel was daar algemene konsensus oor en praktiese uitlewing van ’n simbiose van die praktiese en die suiwer intellektuele as unieke kenmerke van die universiteit as instansie. Die kontemporêre verbreiding van besigheidsbeginsels na ander areas van die sosiale lewe soos onderwysinstansies het egter ook ’n impak op hierdie situasie. Die feit dat universiteite vandag in toenemende mate as besighede bestuur word, is simptomaties van groter verskuiwings in die globale sosiale opset. Een van die mees grondliggende hiervan is die kommersialisering van kennis tot “produk” met ’n markwaarde in ’n verskeidenheid omgewings. Dit beteken dat die universiteit nie meer ’n monopolie (of dan: ‘n kleiner mate hiervan) het op die produksie, voogdyskap en legimitasie van kennis nie. Dit beteken ook dat die universiteit oor dieselfde kam geskeer word as ander ekonomiese “sektors”. ’n Sprekende voorbeeld van hierdie globaal-groeiende tendens word verskaf deur Dale (2008) in sy ontleding van die sogenaamde “Bologna Process” wat teen die laat 1990’s van stapel gestuur is deur ministers van 29 lande in Europa met die oogmerk om ’n verenigde front binne die Europese Unie daar te stel vir onderwys. Dale analiseer amptelike dokumente en fokus op die verskuiwende aard van die doelwitte van hierdie proses en van die manier waarop die terme “universiteit” en “kennis” binne hierdie raamwerk ingeklee word. In die eerste fase van die proses word in die sogenaamde “Sorbonne Declaration” van 1998 die doelwit van die proses geformuleer as opbouing en versterking van “intellectual, cultural, social, scientific and technological” dimensies van ’n Europese gemeenskap “capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millenium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space” (Dale, 2008: 30). Teen 2005 het hierdie ideale van menslike waardes en kapasiteite grootliks verdwyn uit amptelike dokumente, word klem gelê op besigheidsoorwegings en word die universiteit gelykgestel aan ander “industrieë”, soos blyk uit die volgende passasie waarin die universiteit van die toekoms in vooruitsig gestel word:

> Higher education is not just the sum of its education, research and training activities ... [but] also a fundamental economic and social sector in its own right in need of resources for redeployment. The EU has supported the conversion process of sectors such as the steel industry or agriculture: it now faces the imperative to modernize its ‘knowledge industry’ and in particular its universities ...
>
> (Dale, 2008: 35)

Gedurende die afgelope ongeveer twee dekades het hoër onderwys binne ons eie konteks ook verskeie fases van transformasie deurloop.[6] Daar sou sonder veel vrees vir teenstand aangevoer kon word dat die Europese tendens wat uit Dale se artikel blyk, ook plaaslik werksaam is, en dat hierdie proses die waarde van die universiteit as bate vir die samelewing verskraal. Hierdie siening word byvoorbeeld uitgespreek in Singh (2012: 2-3):

6 Lange (2012) gee ’n goeie oorsig van hierdie transformasies gedurende die periode 1995-2010.

> Fiscal discipline, efficiency and cost-benefit optimisation principles from the world of business are seen as the key to the transformation of higher education in the direction of greater responsiveness to society. Within a paradigm that invokes the ‘market’, the notion of responsiveness is becoming emptied of most of its content, except for that which advances individual, organisational or national economic competitiveness. The concept of an autonomous intellectual or socially emancipatory role for higher education, where it still features, remains largely at the level of policy rhetoric, with little funding or other policy enabling factors in place to give substance to them. The consequences of such a one-dimensional approach to higher education responsiveness are severely impoverishing for the broader social role.

In die nuwe sosiale orde waarin die markwaarde van kennis die maatstaf geword het, is dit vandag vir die samelewing selfs van groter belang as vantevore dat ’n balans tussen die praktiese en intellektuele funksies van die universiteit behou word. Die universiteit het ’n unieke waarde vir die samelewing as ruimte waarbinne die raamwerke, aannames en aansprake van kennis onderwerp word aan die tipe kritiese bevraagtekening waartoe kennisindustrieë wat net vir profyt bedryf word, nie in staat is nie, en waarin hulle ook nie geïnteresseerd is nie. Hierin lê die essensiële en unieke bydrae van die universiteit wat as bate vir die gemeenskap bewaar moet bly. In verband met ons verpligting om hierdie bate vir die samelewing te bewaar, herinner Collini (2012: 199) ons daaraan dat “ ... we are merely custodians for the present generation of a complex intellectual inheritance which we did not create – and which is not ours to destroy.” Daar sou ook aangevoer kon word dat die behoud van hierdie bate van besonder kritieke belang is in ’n ontwikkelende gemeenskap soos Suid-Afrika waar grootskaalse sosiale transformasie vir die regstelling van kwessies soos armoede en ongelykheid en die behoorlike vestiging van demokratiese waardes ondersteuning nodig het van instansies soos die universiteit.

4. Sosiaal-gesitueerde geletterdhede as snypunt tussen universiteit en gemeenskap

Die argument vir die ontwikkeling van kursusse gemoeid met geletterdheid tot volwaardige akademiese dissipline met ’n sentrale taak binne die breër opvoedingstaak van die universiteit is vir my geleë in die snypunt tussen die ontwikkelingstendense van die nuwe sosiale orde, die unieke waarde en funksie van die universiteit as instansie, en die herkonseptualisering van “geletterdheid” as “geletterdhede” gesitueer binne ’n spesifieke gemeenskap. Met hierdie kwessies in gedagte moet daar aanpassings plaasvind wat betref die omskrywing van geletterdheidskursusse, die motivering van hul bydrae tot die kernfunksies van die universiteit, en hul plasing binne die institusionele opset.

’n Grondliggende aanpassing wat nodig is, kan geïllustreer word met verwysing na die omskrywing van die doel van die kursus in Akademiese Geletterdheid by my universiteit. Die omskrywing lui as volg:

> Die doel van hierdie module is om studente te help om behoorlik in ŉ akademiese taalomgewing te funksioneer. Omdat jy nou aan ŉ universiteit studeer, moet jy akkuraat kan lees, skryf, navorsing doen en jou werk akademies korrek kan weergee. In hierdie module maak jy kennis met akademiese taal en die korrekte wyse waarop taal in ŉ akademiese omgewing gebruik word. Jy maak ook kennis met rekenaar- en inligtingsvaardighede, effektiewe studiemetodes en effektiewe lees. Die uitsluitlike doel hiervan is om jou prestasie te verbeter – indien jou werkstukke akademies korrek is, sal jou punte dienooreenkomstig hoër wees.
>
> Omdat ŉ mens in taal studeer, word die meeste van die opdragte aan die hand van tekste gedoen. Die vermoë om taaltekste wat inligting van verskillende aard bevat, te ontleed, te verstaan en te gebruik, is dus baie belangrik ten einde in staat te wees om op verskillende lewensterreine en in verskillende beroepe effektief te funksioneer.
>
> (Van der Walt et al., 2012: v)

Prestasie en funksionering binne die akademiese omgewing word hierin vooropgestel, met die verwysing na effektiewe funksionering in die gemeenskap byna as nagedagte. Hierdie ordening behoort andersom te wees, ter beklemtoning van die feit dat universiteitstudie bloot een van die fases is in die ontwikkeling van die openbare self van die indiwidu. Die geletterdheidskurrikulum behoort aktiwiteite in te sluit wat studente die geleentheid gee om te put uit bestaande ervarings van spesifieke leefwêrelde vir hul ontwikkeling binne bepaalde akademiese dissiplines, en dit moet gekoppel word aan werklike gemeenskappe daarbuite waarin hulle as gegradueerdes moet funksioneer. In aansluiting hierby moet daar klem geplaas word op die ontwikkeling van ’n individuele identiteit met die tipiese vermoëns wat nodig is vir sukses in die nuwe sosiale orde. ’n Belangrike aspek hiervan is om studente te laat leer van verskillende situasies en rolle in toekomstige beroeps- en leefwêrelde en om die gepaste talige repertoire en konvensies hiervan te leer bemeester.

Die sentrale bydrae van geletterdheidskursusse in die daarstelling van ’n kritiese ruimte binne die universiteit moet ook gemotiveer word met verwysing na die groter rol van taal binne ’n kennisgebaseerde ekonomiese stelsel soos hierbo uiteengesit. Die spektrum van geletterdhede wat nodig is vir die beheersing van die breër semiotiese werking van taal, en die integrasie daarvan in die produsering, sirkulering en gebruik van diskoerse binne verskillende kontekste vorm deel van die kernbesigheid van Akademiese Geletterdheid, soos byvoorbeeld vervat in die konstruk vir die TAG- en TALL-toetse.[7]

7 Vir ‘n uiteensetting van die konstruk waarop hierdie toetse gebaseer is, kyk byvoorbeeld Van Dyk (2005), Weideman (2003, 2011).

Waar taalkursusse (as onderdeel van Geesteswetenskappe in die algemeen) in die resente onderwysaanpassings in Suid-Afrika dikwels afgeskaal is en in ’n ondergeskikte posisie geplaas is in vergelyking met die Natuurwetenskappe (veral wat befondsing en dienooreenkomstige ontwikkelingsmoontlikhede betref), verteenwoordig die instelling van geletterdheidskursusse ’n hernieude bemoeienis met taal en taalverwante praktyke. Die onderliggende motivering vir hierdie ontwikkeling mag wel lê in bekommernisse oor deurvloeikoerse en subsidies, maar kan tog aangewend word vir intellektuele winste. Wanneer daar dan ’n saak uitgemaak word vir die waarde van geletterdheidskursusse behoort dit gedoen te word in terme van ’n potensiële bydrae tot die taak van die universiteit om studente voor te berei vir ’n kritiese omgang met die diverse diskoerse tipies van die hedendaagse sosiale orde.

Die plasing van geletterdheidskursusse binne die institusionele opset moet ook aandag kry. Aan die een kant is dit belangrik dat hulle gehuisves word binne die konteks van ’n bepaalde akademiese dissipline, en hoewel geletterdheidsteorieë dikwels ’n multidissiplinêre voedingsbodem het, lê die swaartepunt steeds in Toegepaste Taalkunde. Die huidige opset van losstaande sentrums, eenhede of skryfskole verswak die aanspraak van geletterdheidskursusse op erkenning as volwaardige akademiese dissipline en is een van die redes waarom hulle steeds ’n maklike teiken is in universiteitsowerhede se bestuursbesluite wat dikwels weinig te doen het met akademiese oorwegings. Aan die ander kant is groter samewerking nodig met ander dissiplines in die ontwerp en aanbieding van kursusse. As ons wil wegbeweeg van ’n geïdealiseerde, veralgemeende konsepsie van geletterdheid, moet geletterdheidspesialiste saam met ander vakspesialiste werk om ons intervensies in te bed in die diskoerse tipies van die bepaalde vak, maar ook van die omgewing waarin studente binne hulle vakgebiede eendag gaan werk. Dit bring ook ’n ander plasingskwessie ter sprake, naamlik die feit dat geletterdheidskursusse dikwels net op eerstejaarsvlak aangebied word, gewoonlik binne tydperke wat te kort is vir studente om werklik hierby te baat. ’n Veel meer produktiewe benadering vir die student sou wees dat die krediete wat geletterdheidskursusse tans dra, versprei word oor die duur van die student se studietydperk en dat intervensies in oorleg met vakspesialiste gekoördineer word met behoeftes in die verskillende fases van die bepaalde dissipline.

Dit is natuurlik belangrik dat teoretiese en beleidskwessies op praktiese wyse toepassing vind in ons onderrigleersituasies. My ervaring van onlangse aanpassings in die hantering van die skryfkomponent in die eerstejaarskursus in “Gevorderde vaardighede in Akademiese Geletterdheid”[8] by my universiteit is dat studente baie positief reageer wanneer daar aan skryfopdragte ’n basis in die werklike gemeenskap gegee word.

8 By die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit is die kursus in *Akademiese Geletterdheid/ Academic Literacy* (afhangende van die student se taalvoorkeur) vir alle eerstejaarstudente verpligtend. Studente skryf TAG- en TALL-toetse en hierdie uitslae word dan gebruik om te bepaal of die student een semester of ’n volle jaar bystand in akademiese geletterdheid sal ontvang. Studente wat volgens die toetse meer hulp nodig het, doen AGLA/E 111 sowel as 121, terwyl studente wat minder hulp nodig het, net AGLA/E 121 doen. Die meeste studente wat kies om die Afrikaanse weergawe van die kursus (AGLA) te doen, se moedertaal is Afrikaans. In die AGLE-kursus is daar gewoonlik studente vanuit verskeie taalagtergronde en slegs vir ’n minderheid is Engels die moedertaal.

Binne die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk is daar tradisioneel drie losstaande skryfopdragte (as onderdeel van ’n verskeidenheid deurlopende assesserings) oor verskillende onderwerpe aan die studente gestel. Oor die afgelope twee jaar is dit aangepas sodat daar vir al drie die opdragte dieselfde tema gebruik is, en opdragte twee en drie langer weergawes is van die aanvanklike skryfstuk, met ruimte vir verdere werk aan aspekte soos die verfyning van die argument wat aangebied word, groter kritiese omgang met inligting, inoefening van die gebruik van akademiese konvensies, en taalversorging. Omdat ons klasse dikwels gemengde groepe bevat wat studierigtings betref, is dit nodig dat ’n breë, algemene tema vir die skryfwerk gekies word. Een so ’n tema wat goeie reaksie van die studente ontlok het, is die tema van “sosiale geregtigheid” teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse samelewing. In die eerste twee opdragte werk die studente op hul eie, en die derde opdrag word ’n groepsopdrag waarin individuele skryfstukke geïntegreer moet word in een koherente argumentatiewe opstel. Daar word baie ruimte gelaat vir die manier waarop die groepslede hul werk aanpak en uitvoer, maar daar word ook baie spesifieke voorskrifte gegee om te verseker dat almal binne die groep hulle deel doen, byvoorbeeld deurdat die groep aandui watter persentasie bydrae deur elke groeplid gelewer is, en dit in berekening gebring word in die finale punt. In ontmoetings tussen die dosent en spesifieke groepe moet individue ook aspekte van die werk waarvoor hulle verantwoordelik is, mondeling voorlê en verdedig.

In my eie klasse wou ek die bewussyn versterk dat teoretiese kennis wat in universiteitskursusse opgedoen word, van praktiese toepassing gemaak moet word binne die gemeenskap waarin toekomstige beroepe beoefen sal word. Ek het dus my groepsopdrag as volg ingeklee: “As groep wil julle ’n besigheid stig waarin die kennis en vaardighede wat in julle studies verwerf is, toegepas kan word. Hiervoor moet julle ’n besigheidsplan voorlê aan ’n sakekamer binne ’n bepaalde gemeenskap. Die belangrikste kriterium vir goedkeuring van julle besigheidsplan sal wees die mate waarin julle besigheid ’n bydrae lewer tot die verbetering van sosiale geregtigheid binne die gemeenskap.” Die entoesiasme waarmee die studente hierdie opdrag opgeneem het, was verassend, asook die idees waarmee hulle vorendag gekom het, en die manier waarop hulle talige kwessies ingewerk het in hul besigheidsidees. Die besigheidsidees het ingesluit: ’n tydskrif met transformasie as fokus, soos gereflekteer in die titel *Change magazine*; ’n gemeenskapkoerant waarvan die winste gaan vir ’n kinder- en jeugsorgsentrum; ’n konstruksiemaatskappy waarin ongeskoolde werkers deur geskooldes onder die vlerk geneem en dan van werk voorsien word sodra hulle die nodige vaardighede ontwikkel het; ’n besigheid genoem “Interpersonal Communication” wat opleiding bied aan besighede en hul werknemers wat betref onderlinge kommunikasiepraktyke; ’n beradingskamp vir kinders met psigologiese versteurings waarin kreatiewe skryfwerk onder andere as terapie gebruik word; ‘n “Second Chance Organization” vir die rehabilitering en opleiding van werklose jongmense; en ‘n myn waar verbetering in kommunikasie tussen werkers en werknemers gebruik word om arbeidsonrus te voorkom en sodoende winsgewendheid te verseker. Die studente het ook in hulle navorsing inligting ingesamel oor bestaande gemeenskapsgerigte projekte waarin daar van wetenskaplike kennis gebruik gemaak word, en het in hul skryfwerk hieroor verslag gedoen. By voltooiing van die groepsopstel het die groepe hul werk aan die klas voorgelê in seminaarvorm waarin hulle aangemoedig is om van visuele en klankmedia gebruik te maak.

Die beginsel van 'n sosiaal-gesitueerde geletterdheid wat dié skryfprogram onderlê, kan nog verder uitgewerk en verstewig word, maar dit is reeds duidelik dat hierdie tipe benadering skryfwerk vir die studente meer relevant maak, dat hulle met 'n kritiese ingesteldheid na sosiale instansies en praktyke begin kyk, dat hulle universiteitsopleiding kan verbind met toekomstige beroepe, en dat hulle bewussyn van 'n eie identiteit binne die konteks van samewerking met andere bevorder word.

5. Samevatting

Daar word in hierdie artikel geargumenteer dat universiteitskursusse gemoeid met geletterdheid 'n essensiële bydrae lewer tot die sentrale taak van die universiteit en daarom aanspraak kan maak op die status van volwaardige akademiese dissipline. Ons leef in 'n tyd van groot sosiale veranderings wat ook die aard en funksie van die universiteit as instansie raak, veral wat betref 'n toenemende marginalisering van die intellektuele en 'n vooropstelling van ekonomiese oorwegings. Geletterdheidskursusse is by ons universiteite gevestig in reaksie op waarneming betreffende dalende geletterdheidsvlakke by skoolverlaters, en is gemotiveer vanuit 'n beperkte en instrumentele doelstelling, naamlik om deurvloeikoerse te verbeter sodat finansiële verliese vir die universiteit, en in breër verband die gemeenskap, voorkom kan word. Ten einde die posisie van geletterdheidskursusse te verstewig tot dié van erkende volwaardige akademiese dissipline is dit nodig om hulle kernbydrae te formuleer in terme van die kapasiteit om by te dra tot die beveiliging van die universiteit as ruimte vir kritiese, kreatiewe omgang met die gemeenskap en met kommunikatiewe praktyke van die gemeenskap. Hierdie bydrae kan verwesenlik word deur "geletterdheid" te herkonseptualiseer as "geletterdhede" gewortel in sosiale praktyke.

Verwysings

Archer, H.A. 2006. A Multimodal Approach to Academic Literacy Practices. *The International Journal of Learning* 12(3): 213-219.

Baker, E.A. (Ed.) 2010. *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press.

Botha, H.L. & Cilliers, C.D. 1999. Preparedness for University Study: Designing a Thinking Skills Test. *South African Journal of Higher Education* 13(1): 144-152.

Botha, H.L., Du Plessis, S.A. & Menkveld, H. 2007. 'n Ontleding van Deurvloeikoerse aan die US – 'n Verslag deur die Tredhousisteem. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Collini, S. 2012. *What are Universities for?* London: Penguin Books.

Collins, J. 2000. Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies. *Linguistics and Education* 11(1): 65-78.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Features.* London: Routledge.

Dale, R. 2008. Changing Meanings of the "Europe of Knowledge' and "Modernizing the University": from Bologna to the "New Lisbon". *European Education* 39(4): 27-42.

De Kadt, E. 2000. English Language Proficiency in South Africa at the Turn of the Millenium. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 18: 25-32.

Fairclough, N. 2002. Editorial: Language in New Capitalism. *Discourse in Society* 13(2): 163-166.

Gee, J.P. 2000. New People in New Worlds: Networks, the New Capitalism and Schools. In: Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Features*. London: Routledge. pp. 43-68.

Gee, J.P. 2010. A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: Baker, E.A. (Ed.) 2010. *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press. pp. 165-193.

Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. 1996. *The New Work Order*. Sydney: Unwin.

Gee, J.P. 2007. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses.* (Third edition). London: Taylor & Francis.

Hagood, M.C. 2000. New Times, New millennium, New Literacies. *Reading Research and Instruction* 39(4): 311-328.

Johl, R. 2002. Akademiese Geletterdheid: Van Studievaardighede tot Kritiese Geletterdheid. *Journal for Language Teaching* 36(1&2): 41-61.

Kalantzis, M. & Cope, B. 2006. On Globalisation and Diversity. *Computers and Composition* 23: 402-411.

Kalantzis, M., Cope, B. & Cloonan, A. 2010. A Multiliteracies Perspective on the New Literacies. In: Baker, E.A. (Ed.) 2010. *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press. pp. 61-87.

Lange, L. 2012. The Public Purposes of the University: A Historical Review, 1995-2010. In: Leibowitz, B. (Ed.) 2012. *Higher Education for the Public Good: Views from the South.* SUN MeDIA: Stellenbosch. pp. 45-57.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning.* Buckingham: Open University Press.

Lea, M. & Street, B. 1998. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education* 23(2): 157-172.

Lillis, T. & Scott, B. 2007. Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4(1): 5-32.

McCabe, R. 2011. An Academic Literacy Course: Making Choices. *Journal for Language Teaching* 45(2): 47-67.

Nel, C. 2007. Die Oorgang van Skool na Universiteit: 'n Teoretiese Raamwerk vir Pre-universitêre Intervensie. Ongepubliseerde doktorale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

New London Group. 2000. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features. In: Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Features.* London: Routledge. pp. 6-37.

Newman, J.H. 1964 (1873). *The Idea of a University.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Singh, M. 2012. Re-inserting the 'Public Good' into Higher Education and Transformation. In: Leibowitz, B. (Ed.) 2012. *Higher Education for the Public Good: Views from the South*. Stellenbosch: SUN MeDIA. pp. 1-15.

Street, B.V. 1984. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. 2004. Academic Literacies and the 'New Orders': Implications for Research and Practice in Student Writing in Higher Education. *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1(1): 9-20.

Van der Walt, J.L. *et al*. 2012. Gevorderde Vaardighede in Akademiese Geletterdheid. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (AGLA 121).

Van Dyk, T. 2005. Towards Providing Effective Academic Literacy Intervention. *Per Linguam* 21(2): 38-51.

Van Dyk, T., Zybrands, H., Cillié, K. & Coetzee, M. 2009. On Being Reflective Practitioners: The Evaluation of a Writing module for First-year Students in the Health Sciences. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 27(3): 33-344.

Van Dyk, T., Cillié, K., Coetzee, M., Ross, S. & Zybrands, H. 2011. Ondersoek na die Impak van 'n Akademiese Geletterdheidsintervensie op Eerstejaarstudente se Akademiese Taalvermoë. *Litnet Akademies* 8(3) www.litnet.co.za Datum van gebruik: Mei 2012.

Van Dyk, T. & Van der Slik, F. 2012. Dalende Akademiese Geletterdheidsvlakke: Feit of Fiksie? *Tydskrif vir Taalonderrig* 46(2):43-55.

Weideman, A. 2003. Assessing and Developing Academic Literacy. *Per Linguam* 19(1&2): 55-65.

Weideman, A. 2011. Academic Literacy Tests: Design, Development, Piloting and Refinement. *Journal for Language Teaching* 45(2): 100-113.

OUTEURSBESONDERHEDE

Elsa Meihuizen

Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus
Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk
Posbus 20677, Noordbrug, 2522
E-pos: Elsa.Meihuizen@nwu.ac.za

Elsa Meihuizen is ’n senior lektrise in die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Sy gee klas in Akademiese Geletterdheid in die mediums van beide Afrikaans en Engels. Haar navorsingsbelangstelling is die breë semiotiese funksionering van taal in sosiale diskoerse en praktyke.