

## ***Intreerede***

Tobie van Dyk

8 September 2016

Senaatsaal, Joon van Rooy-gebou, Potchefstroomkampus

Titel: *Akademiese akkulturasie en holisties waardegedrewe transformasie: Die rol van akademiese geletterdheid*

---

## ***Anekdote vooraf***

Dames en here, goeienaand, en dankie vir u teenwoordigheid hier vanaand. Ek het so tydjie gelede toe ek aan die Intreerede gewerk en dit ingeoefen het die voorreg gehad dat my seuntjie, Tobias, na my gesit en luister het met allerhande kopknikke en gesigsuitdrukkings op al die regte plekke. Na die tyd vra ek hom hoe dit klink en sy respons was: “Pappa, dit was baie vervelig, maar dit klink of jy weet waarvan jy praat.” ... Nou ja, ek vertrou dat dit vir u vanaand ook darem sal klink asof ek weet waarvan ek praat, selfs al raak dit ’n bietjie vervelig...

## ***Breë inleiding***

Dames en here, ek en my kollegas word baie keer gevra wat dit is wat ons nou eintlik in akademiese geletterdheid doen, want studente kan dan steeds nie spel nie, selfs nadat hulle ons kursusse deurloop het. Vanaand gaan ek poog om vir u ’n voëlvlug te gee van die konseptuele raamwerke waarbinne ek werk en dit wat my interesseer. Ek gaan dus nie op die empiriese deel van my werk fokus nie, want dit kan met tye redelik tegnies, en inderdaad ook erg vervelig, raak.

Ek begin dan vervolgens met my rede.

---

## 1. Kontekstualisering

Oor die algemeen word dit aanvaar dat die onderwysstelsel leerders nie noodwendig meer voldoende of toepaslik voorberei vir universiteitstudie nie. Dié aanname word weerspieël in lae deurvloeiakoerse op veral voorgraadse vlak, wat nie net 'n Suid-Afrikaanse verskynsel is nie, maar ook internasionaal voorkom. Plaaslike data, gebaseer op kohortstudies van die voorafgaande ongeveer tien jaar, dui byvoorbeeld daarop dat in 2007 slegs 44% van voorgraadse studente hul driejarige B-grade in vyf jaar kon voltooi. Enkele jare later blyk dit dat 73% van voorgraadse studente steeds nie hul kwalifikasie in die minimum voorgeskrewe tydperk voltooi nie en dat slegs 45% van alle voorgraadse studente uiteindelik wel hul kwalifikasie verwerf. In 'n onlangse dokument gepubliseer deur die Departement Hoër Onderwys en Opleiding (2016) word daar aangetoon dat slegs ongeveer 20% van voorgraadse studente hul kwalifikasie in die minimum voorgeskrewe tyd verwerf en dat nêr meer as 46% dit na vyf jaar regkry. Hoewel daar dus 'n marginale opwaartse kurwe blyk te wees sedert die 2007-data beskikbaar gestel is, is dit nie statisties beduidend nie en rede tot kommer, veral as in ag geneem word dat meer as 50% van ingeskrewe studente uiteindelik die sektor verlaat sonder enige kwalifikasie.

Hierdie toedrag van sake kan nie bloot toegeskryf word aan die feit dat universiteitstudie sogenaamd 'n onoorkomelike intellektuele uitdaging, geormerk vir 'n eksklusiewe groep studente, inhou nie. Verskeie skrywers bevestig dit en voer aan dat dit inderdaad nie so eenvoudig is nie en dat die saak holisties en genuanseerd beoordeel moet word. Indien so 'n holistiese benadering gevolg word, lyk dit asof daar veranderlikes is waarvoor universiteite geen beheer het nie, maar daar is ook veranderlikes wat wel binne die kontrole en beheer van hoër onderwys lê. Veranderlikes wat buite die beheer van hoër onderwys lê, verwys onder andere na die gehalte en fokus van sekondêre skoling, sosio-ekonomiese omstandighede van studente, politieke en historiese realiteite, 'n veranderde en veranderende studentedemografie wat een van die gevolge is van die sogenaamde massifikasie van hoër onderwys (studentegetalle het sedert 1994 ongeveer verdubbel), finansieringsmodelle (Staatsubsidie as 'n proporsie van inkomste aan universiteite kom te staan op iets meer as 40% vir die afgelope aantal jaar, wat 'n direkte impak op die kwaliteit van onderwys het), asook hoër vlakke van onafhanklikheid en selfregulering wat van studente verwag word. Veranderlikes wat universiteite wel

kan bestuur, sluit onder meer in die ontwerp en implementering van beleid wat kwaliteit onderrig-leer rig, die skep van die nodige ondersteuningstrukture vir beide dosente en studente, 'n fokus op studentewelwees (emosionele en fisieke welsyn), asook die integrasie en (akademiese) akkulturasie van studente. Veral van belang hier is dat die hoër onderwys sektor die belange van die groter maatskappy/"stakeholders" (onder andere die regering, privaat sektor, ouers en landgenote), sowel as sogenaamde begunstigdes/"beneficiaries" (onder andere individuele studente, personeel en professionele organisasies) in ag moet neem.

Dit bring mee dat die sektor besondere uitdagings in die gesig staar, veral in terme van die doeltreffendheid/"effectiveness" en die doelmatigheid/"efficiency" van hoër onderwys. Dit sluit ook in 'n kurrikulum wat noodgedwonge getransformeer sal moet word. Ander sake wat onder andere aandag sal moet kry, is transformasie in terme van politieke regstelling, finansiële volhoubaarheid, die oorbrugging van die gaping wat tussen skool en universiteit bestaan (ook genoem die behoefte aan akademiese akkulturasie), en uiteindelik ook die kwalifikasiestruktuur (hiermee word bedoel die implementering van meer verlengde graadprogramme en/of driejarige kwalifikasies wat oor vier jaar verpak word).

Die doel met hierdie voordrag is om teen bostaande kontekstualisering 'n bydrae te lewer tot die kennisdomein oor kurrikulumtransformasie, spesifiek wat betref die akademiese akkulturasie van voorgraadse studente aan die hand van akademiese geletterdheidsmodules. Die metafoer van liminaliteit word as vertrekpunt gebruik. Daarna word akademiese akkulturasie, as 'n integrale deel van kurrikulumtransformasie bespreek. Dit word opgevolg met 'n bespreking van akademiese geletterdheid as 'n middel (modules) tot 'n doel (akkulturasie). Voor daar ten slotte tot 'n gevolgtrekking gekom kan word, word 'n bestaande raamwerk vir die toegepaste taalkunde as lakmoestoets voorgelê waarteen ontwerpe soos akademiese geletterdheidskursusse gemeet kan word.

## 2. Transformasie en die liminale sone

Die hoër onderwys sektor word daagliks met eise tot transformasie gekonfronteer, veral binne die meer polities gedrewe konteks van *#feesmustfall*, *#afrikaansmustfall*, *#transformthecurriculum*, *#decolonisethecurriculum*. Vanuit 'n pedagogiese hoek, en soos hierbo reeds genoem, is dit duidelik dat die huidige kurrikulum en kwalifikasiestruktuur in die breë nie voorsiening maak vir sosio-ekonomiese, kulturele en opvoedkundige agterstande waarmee die meerderheid studente die sektor betree nie. Ten einde hierdie probleem die hoof te bied, staan Suid-Afrikaanse universiteite voor die uitdaging om veral die kurrikulum te transformeer. Die vraag is, wat kurrikulumtransformasie dan werklik, binne konteks van akademiese akkulturasie, behels? In 'n poging om hierdie vraag te beantwoord, gaan ek Van Gennepe se metafoer van grensoorskryding (“border crossing”) en liminaliteit gebruik om verskillende aspekte van “transformasie”, wat van toepassing is op my betoog en soos dit tans binne die Hoër Onderwyssektor daar uitsien, meer konkreet toe te lig.



FIGUUR 1: Talle uitdagings

## **2.1 Die liminale sone**

Dames en here, die woord “transformasie” het die Latynse skakel “trans” wat “oor” of “oorsteek” impliseer. Die implikasie hiervan is dat ’n grens oorgesteek moet word ten einde ’n nuwe vorm daar te stel. Hierdie begrip sluit ten nouste aan by die werk van die antropoloog Arnold van Gennep *Les rites de passage* (in Engels vertaal as *The Rites of Passage*, 1909) waarin hy sy siening van inisiasierites uiteensit in drie stadia: die pre-liminale stadium – die liminale stadium – die post-liminale stadium.

Hierdie insigte speel steeds ’n belangrike rol in sosiale en kulturele studies: die grens is ’n kragtige metafoor wat ruimtelike, maatskaplike en psigiese verandering kan beskryf. In antieke heldeverhale was dit byvoorbeeld die plek waar konfrontasie tussen twee vyandig gesinde helde plaasgevind het. Ons moet besef dat konfrontasie met die grens dikwels met verwonding en trauma gepaard gaan. Wanneer die grens of *limen* oorgesteek word, bevind mens jou in ’n soort tussengebied – ’n liminale sone. In hierdie gebied kan vryelik kontak en vermenging voorkom tussen verskillende mense en kulture wat hulleself in dié sone bevind. Omdat dit tradisioneel as ’n onvaste ruimte beskryf word, kan transformasie makliker hier plaasvind as in die sentrum (soos Lotman dit beskryf) waar norme en waardes meer rigied is. Die liminale sone bied verder ook geleentheid tot besinning oor bestaande identiteite en hoe daar by veranderende omstandighede aangepas kan word.

Wanneer ’n student inskryf vir tersiêre studie, is dit om ’n tydperk van studie aan te pak met die doel om later weer in die gemeenskap geïntegreer te word as iemand met ’n hoër status as vantevore – ’n professionele mens. In Van Gennep se terme kan dié proses konkreet soos volg beskryf word: Eers die oorsteek van Drempel A tussen skool en universiteit (grensoorskryding om te transformeer/ “transgression to transform”) – dan verkeer in die liminale sone van studentwees – en laastens die oorsteek van Drempel B en herintegrasie in die gemeenskap as iemand met nuwe status (grensoorskryding om te herintegreer/ “transgression to reintegrate”).



**FIGUUR 2: Die liminale sone**

Dames en here, die gemiddelde eerstejaarstudent betree met universiteitstoetreding 'n nuwe ruimte, 'n onbekende wêreld wat gekenmerk word deur veranderende en voortdurend veranderende politieke, maatskaplike, persoonlike en akademiese omstandighede. Dit bring mee dat daar 'n veelheid van grense, of drumpels, op verskillende vlakke is wat deurlopend oorgesteek sal moet word. Die twee vernaamste grense waarop ek egter wil fokus in hierdie voordrag, is toetreding tot universiteit en graduering.

Grense wat oorgesteek word, hou, soos reeds betoog, normaalweg konfrontasie van die een of ander aard in en dit kan weer lei tot verwonding, meestal psigologiese verwonding wat metafores gesproke 'n betreding van die duisternis is (ook die tussengebied genoem). 'n Voorbeeld is 'n student wat tot en met toetreding tot universiteit hoofsaaklik afhanklik van haar ouers was. Sy het grotendeels nie nodig

gehad om die verantwoordelikheid vir haar welwees te neem nie. Hierdie jonge dame is nou in 'n situasie waar sy bepaalde konsepte nie onder die knie kan kry nie of 'n semestertoets druipt met gepaardgaande gevolge. Daar ontwikkel gevolglik 'n geweldige gevoel van alleenheid as gevolg van die bedreiging wat oorkom moet word en hierdie student moet ondersteun en bemagtig word op 'n wyse wat haar in staat stel om sodanig te transformeer dat sy uiteindelik die stelsel suksesvol kan verlaat en in die samelewing kan herintegreer.

Die verantwoordelikheid van 'n universiteit, ons as dosente, is dus onder andere om studente behulpsaam te wees met die oorsteek van grense asook die genoemde verwonding wat daarmee gepaard gaan deur hul te inisieer in die akademiese norme, waardes en praktyke. Inisiasierites, wat plaasvind nadat die grens oorskry is, is 'n ambivalente konsep wat sowel negatiewe as positiewe konnotasies inhou en dra by tot verwonding, eensaamheid en 'n belewenis van onsekerheid, maar juis ook tot die smee van hegte bande weens gevoelens van lotsverbondenheid met ander studente en gevolglike groei en identiteitskonstruksie. Knight (2004:184) wys in die verband daarop dat

[i]n the initiate, the scar reminds him, in his very person, who he is, what his values are and how he must behave. ... His exile in the liminal state between boyhood and manhood is a sort of death, while it is also a womb within which a new consciousness takes shape. At this boundary he confronts other hard realities: sex, power and the terrors of the mind. These facts limit his world and prescribe his duties within it. In his liminal state he gets to know what lies beyond his world, as well as where the limits of that world are. His wounds remind him of the controlling boundaries of the world of identity.

Ek het reeds aangetoon dat daar volgens Van Gennep drie stadia is tydens die inisiasieproses: 'n skeidingsfase, 'n liminale toestand, en 'n fase van herintegrasie. Die skeidingsfase kan binne ons konteks byvoorbeeld verwys na die oorbrugging van die gaping tussen skool en universiteit, of die verskil in skryfvermoë verwag van 'n voorgraadse student en 'n nagraadse student. Hierdie eerste fase gaan, soos reeds genoem, gewoonlik met simboliese of metaforiese verwonding gepaard. Die liminale toestand (die gebied anderkant die drempel, of die gebied tussen twee drempels) word dikwels beskryf as 'n ambivalente plek wat enersyds gekenmerk word deur onsekerheid en duisterheid, maar eweneens as 'n plek van kameraderie of samehorigheid tussen persone wat daarin verkeer, bv. 'n groep studente vir 'n

bepaalde module geregistreer en gekonfronteer met 'n oënskynlik moeilike opdrag. Die fase van herintegrasie is waar werklike transformasie aan die orde kom en daar vind 'n "... terugkeer na die bekende ruimte [plaas] vanwaar die persoon vertrek het, maar nou geniet die geïnisieerde 'n ander status as vantevore" (Taljard, 2007:11).

Dit gaan dus hier, na analogie van Sutton (2000) se denke hieroor, oor 'n reeks gebeure waarvan dosente bewus moet wees om studente te kan ondersteun:

- i. 'n Bewuswording van ontoereikendheid, onder andere as gevolg van die intuïtiewe bewussyn van die drumpel wat bestaan
- ii. 'n Beweging in die rigting van die *limen*, hetsy pedagogies gedrewe of natuurlikerwys (gaan gewoonlik gepaard met verwonding)
- iii. Oorsteek van die *limen* ten einde te ontsnap van ontoereikendheid, te verken en geïnisieer te word
- iv. Integrasie by die "nuwe" gemeenskap, nadat die drumpel oorgesteek is met gevolglike transformasie

Tot slot in hierdie afdeling kan dit gestel word dat indien studente die nodige ondersteuning (fisies, emosioneel en veral pedagogies) gebied word om die vermoë te ontwikkel om die akademiese spel volgens die reëls van die akademie (dissipline) te speel, hul deel van die akademiese gemeenskap geag sal word met gevolglike sukses. 'n Belangrike voorwaarde is egter dat studente gemaklik met die reëls moet wees, dog ook die nodige selfvertroue moet hê om bestaande kennis en aanvaarde praktyke uit te daag, maar in die proses aan te hou met ontwikkel en die vorm van 'n eie identiteit sodat hul ook deel van die gesaghebbende akademiese "meerderheid" kan word. Dit gaan dus volgens Taljard (2007) hier om 'n ruimte te skep waar verskillende stemme, tale en ander diskoerse in staat is om 'n sisteem wat sy stukrag en kreatiwiteit verloor het, op vernuwende wyse te bevrug. Die rol van die dosent kan hier nie onderbeklemtoon word nie, ongeag die beleide in plek. Die woorde van Paulo Freire vat dit akkuraat saam:

The teacher is of course an artist, but being an artist does not mean that he or she can make the profile, can shape the students. What the educator does in teaching is to make it possible for the students to become themselves.

Dit bring my dan by die kwessie van transformasie.

## **2.2 Die begrip ‘transformasie’**

Die begrip ‘transformeer’ het sy ontstaan in Latyn waar *trans* met ‘oor’ vertaal kan word en *forma* met ‘vorm’. Uit hierdie etimologiese verklaring blyk duidelik die raakvlakke met begrippe soos ‘limen’ en ‘grens’ waarin die begrippe ‘oorskryding’ en ‘transformasie’ saamresoneer. Die begrip ‘transformasie’ impliseer dat daar ’n alternatief gevind moet word om oor of verby die bestaande vorm te kom, met die oog op ’n nuwe of alternatiewe vorm. Transformasie is nie ’n nuwe konsep nie en dateer selfs uit die tyd voor Christus toe die volk Israel in opstand gekom het teen onderdrukking en slawerny in Egipte en uiteindelik ’n grens moes oorsteek na vryheid. Dink ook aan Martin Luther wat in 1517 sy 95 Stellinge teen die kerkdeur van Wittenberg vasgespyker het as protes teen korrupte praktyke van die Roomse Kerk.

## **2.3 Die begrip ‘kurrikulumtransformasie’**

Ten einde die begrip ‘kurrikulumtransformasie’ beter te begryp, is dit belangrik om op drie bewegings, die afgelope meer as eenhonderd jaar te let. Die eerste is die *Progressive reform movement* van die laat negentiende eeu wat met John Dewey se filosofieë van pragmatisme, progressiewe opvoeding (teenoor die tradisionele Euro-Amerikaanse opvoedingsfilosofieë) en liberalisme geassosieer word. Dus: ’n kurrikulum wat studentgesentreerd en op die korrekte kognitiewe en vaardigheidsvlak is. Verder word die student en die kurrikulum as eenheid beklemtoon en die fokus is nie meer op twee afsonderlike entiteite nie. Later, teen die 1950s, verskuif die fokus weg van ’n studentgesentreerde benadering na ’n modernistiese een waar daar klem gelê word op dit wat veralgemeen kan word uit die feite op die tafel.

Die tweede beweging is die *Multicultural education movement*, wat ’n meer postmodernistiese denkwysse voorstaan. Hierdie beweging het sy ontstaan in die VSA waar daar ’n groeiende gaping tussen ryk (wit) en arm (swart) was. In hierdie beweging is daar primêr gefokus op die pluraliteit van die studentegemeenskap en die behoefte aan ’n verskeidenheid van inhoude en benaderings tot onderrig-leer. Banks en Banks (1995) voer aan dat indien so ’n veelheid nie nagestreef word nie, dit ’n hindernis tot integrasie en uiteindelik prestasie sal wees, oftewel dat die student in die

tussengebied sal bly en aanhou sal sukkel om die drumpel oor te steek. 'n Multikulturele onderwysfilosofie hou dus is dat kurrikulum- en institusionele verandering noodsaaklik is om veral die ontwikkeling en bemagtiging van studente van verskillende geslagte en kulturele groeperinge te bewerkstellig. Die premis van hierdie stelling is dat bestaande kurrikula nie voldoende die behoeftes en die geskiedenis van die sogenaamde opvoedkundige minderhede verteenwoordig nie.

Die derde beweging word die *Reconceptualised curriculum* genoem en het ook sy ontstaan in die VSA. Pinar (2004) wys daarop dat daar in hierdie beweging klem gelê is op denke wat verder strek as die tradisionele kurrikulum, aangevoer deur die sosiale opstande van die 1960s en 1970s. In so 'n kurrikulum kom 'n veelheid van perspektiewe oor sosiale status, ras, geslag, fenomenologie (subjektiewe selfbeskouing), politiese ingesteldheid, outobiografiese (identiteits-)kwessies en teologiese ingesteldheid aan die orde (Kliebard, 2004).

#### ***2.4 Suid-Afrika en kurrikulumtransformasie***

Ek begin hier met 'n aanhaling uit Cope en Kalantzis (2000:9) wat dit stel dat

[i]f it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation.

Ten einde hierdie ideaal na te streef, behoort die kurrikulum die uitkoms van 'n proses te wees waar daar ag geslaan is op die behoeftes van die groter maatskappy, sowel as die begunstigdes self. Universiteite is egter komplekse stelsels en transformasie moet binne konteks hiervan gesien en hanteer word. Die sisteem is groter as die onderdele wat insluit die kurrikulum, onderrig-leerpraktyke, onderwysmateriaal, houdings, persepsies, ras- en geslagverspreiding, ens. Hierdie sisteem moet as geheel getransformeer word en nie slegs sommige dele daarvan nie. U kan byvoorbeeld dink wat die gevolg sal wees as ons nêr die klem op politieke transformasie laat val.

'n Sistemiese benadering tot opvoedkundige hervorming is myns insiens daarom kernbelangrik, veral waar politieke- en emosioneel-gelaaide kwessies soos ras, geslag en sosiale status onder andere ter sprake kom. Verwagtinge van belanghebbendes en

begunstigdes in die verband is egter hoog en daar is normaalweg 'n dringendheid aan verbonde met die gevolg dat daar sogenaamde *quick fixes* bedink word. Dít dra uiteindelik weer by tot “oplossings” wat nie noodwendig met sorg en omsigtigheid ontwikkel is nie, waarvoor daar nie noodwendig teoretiese begroning is nie, wat nie empiries getoets is nie, wat nie die stemme van belanghebbendes en begunstigdes verreken nie en wat uiteindelik weer tot marginalisering van die een of ander aard kan lei (Banks, 1995).

Oplossings moet myns insiens met verloop tyd en met insig ondersoek en ontwikkel word. Hierdie oplossings moet eerstens prakties, kontekstueel responsief en met die intensie van positiewe gevolge ontwerp word – 'n pragmatiese paradigma dus. 'n Konstruktivistiese paradigma behoort na my oordeel egter ook gevolg te word, waar teorie op induktiewe wyse gekonstrueer word deur benutting van sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe data ten einde nie maar nogmaals met 'n *quick fix* vorendag te kom nie. Op dié manier word daar gehoor gegee aan die stem van alle deelnemers.

Kurrikulumtransformasie (let weer op, die kurrikulum is maar een onderdeel in die groter sisteem) in die Suid-Afrikaanse konteks kan uit vyf hoeke benader word (Banks, 1995; Shay, 2015). Die eerste handel oor die *gepasteheid van die inhoud* van die kurrikulum. Gepaste inhoud is inhoud wat toepaslik is vir die spesifieke omgewing, oftewel dissiplinespesifiek. Inhoud moet ook op 'n gepaste vlak wees – dit moet uitdagend genoeg wees dat studente nuwe kennis en vaardighede kan ontwikkel, sonder om swakker studente in die duister te laat. Die benutting van voorbeelde en tekste uit 'n verskeidenheid kulturele groeperinge en van verskillende geslagte, vernameamlik plaaslike wetenskaplikes, moet ook aan die orde kom. Hieruit behoort geïllustreer te kan word hoe 'n veelheid van perspektiewe met mekaar geïntegreer kan word ten einde konsepte, beginsels, veralgemenings en teorieë sodanig aan te bied dat dit sinteses vorm waaruit en waardeur die student self tot nuwe insigte kan kom. Die liminale sone as tussengebied leen hom by uitnemendheid hiertoe, omdat liminale persone meer ontvanklik is as diegene wat hulle reeds in 'n gevestigde kern van 'n bepaalde gemeenskap bevind.

Die tweede invalshoek handel oor die *relevansie en gelokaliseerde aard van die kurrikulum en hoe dit bydra tot die skep van kennis*. Die sogenaamde professionele

dissiplines, soos ingenieurswese en die gesondheidswetenskaplike studierigtings is goeie voorbeelde hiervan. Dié kurrikula word onder andere bepaal deur die professionele rade waaraan daar gerapporteer word en maak voorsiening vir relevante en gelokaliseerde kwessies, maar wel binne 'n groter internasionale konteks, en dien as kriteria vir dit waaraan 'n hedendaagse student moet voldoen ten einde in 'n internasionale mark te kan meeding, én in die plaaslike behoeftes sal kan voorsien.

Die derde invalshoek het te make met die *onderrig-leerbenadering*. In 'n getransformeerde kurrikulum is probleemgebaseerde leer aan die orde van die dag, maar in so 'n benadering moet daar ook rekening gehou word met verskillende metodes, aktiwiteite en perspektiewe wat kan bydra om die probleem op te los. Die kurrikulum en gepaardgaande onderrig-leerpraktyke moet dus van so aard wees dat dit studente ook begelei om beter te begryp hoe onderliggende verwysingsraamwerke, kulturele skemata, perspektiewe en vooroordele besluitneming en probleemoplossing kan beïnvloed en hoe kennisraamwerke verruim kan word.

Die vierde hoek is *identiteitsvorming* (u sien hier weer die raakvlakke met die bespreking van die liminale sone hierbo). Hier gaan dit oor hoe studente geposisioneer is en of hul toegelaat word om konstruktief tot die kurrikulum by te dra, hetsy deur formele ondersoek of deur klaskamerpraktyke wat dit stimuleer/simuleer. Indien studente toegelaat word om ook hul stem te laat hoor en dit gereflekteer sien, dra dit by tot 'n sogenaamde ekwiteitspedagogie. So 'n benadering waar ras-, geslag-, ouderdom- en kulturele verskille geakkommodeer word en studente toegelaat word om 'n eie identiteit te ontwikkel behoort bydraend te wees tot beter akademiese prestasie. Die rede hiervoor is dat hul identiteite as individue, maar ook as vakspecialiste in wording, besig is om te ontwikkel deur wedersydse beïnvloeding.

'n Getransformeerde kurrikulum is vyfdens gestroop van *vooordeel* en maak voorsiening vir meer demokratiese denke en praktyke. Wit, manlik, kapitalisties, heteroseksuele, Eurosentries/Amerikanisties gedomineerde kurrikula is grotendeels nog aan die orde. Kurrikula sal patent moet kan aantoon dat die waardes, bydraes, perspektiewe en epistemologieë van gemarginaliseerde groepe ook verreken word. Ook hier is die liminale ruimte die ideale plek om dergelike waardes te vestig, aangesien, aldus Turner, in 'n ideale liminale toestand sosiale hiërargieë uitgewis word

en geen statusverskille tussen liminale persone bestaan nie (of dit altyd so is, kan natuurlik beredeneer word ...).

Ek sluit hierdie afdeling af met die volgende woorde van Paulo Freire en daarna enkele opmerkings ter opsomming:

An unauthentic word, one which is unable to transform reality, results when dichotomy is imposed upon its constitutive elements. When a word is deprived of its dimension of action, reflection automatically suffers as well; and the word is changed into idle chatter, into verbalism, into an alienated and alienating “blah.” It becomes an empty word, one which cannot denounce the world, for denunciation is impossible without a commitment to transform, and there is no transformation without action.

Aksie is inderdaad belangrik vir transformasie, maar daar moet met die nodige oorwoënhed daarmee omgegaan word, sodat dit nie verskraal word tot ’n versplitsing van terminologie en ’n blote politieke gebrabbel nie. Daar kan nie van universele beginsels afstand gedoen word nie, maar lokale kwessies en die ontwikkeling van ’n eie stem en standpunt moet ook geakkommodeer word. Die modernisme het besondere klem op die bewysbare, denke en logika gelê, terwyl die postmodernisme (en die postkolonialisme), in vereenvoudigde vorm, meer op humanitêre en identiteitskwessies fokus. Kurrikulumtransformasie handel in essensie oor alternatiewe perspektiewe en ’n dekonstruksie van die bekende, die aanvaarde, aan die hand van ander, minder bekende teorieë en benaderingswyses. Sonder om die pendulum van die een ekstreem na die ander te laat swaai, is dit nodig dat daar balans gevind moet word. In dit wat volg, word perspektiewe bydraend tot hierdie balans bespreek.

### **3. Akademiese integrasie en akkulturasie**

Soos hierbo aangetoon kan akademiese sukses toegeskryf word aan 'n veelheid veranderlikes, waarna hier oorkoepelend verwys word as akademiese integrasie en akademiese akkulturasie. Kurrikulumtransformasie, met inbegrip van liminaliteit, is egter ook 'n belangrike onderdeel bydraend tot akademiese sukses en kan nie los hiervan gesien word nie – 'n getransformeerde kurrikulum (ingesluit die sogenaamde ko-kurrikulum) behoort groter akademiese integrasie en akkulturasie tot gevolg te hê.

#### ***3.1 Akademiese integrasie***

Akademiese integrasie verwys in die breë na hoe studente (suksesvol) by die universiteitswese integreer / deel daarvan word. De Geest (2012) rapporteer oor hoë vlakke van suksesvolle sosiale integrasie deur byvoorbeeld betrokkenheid by studenteverenigings, die rol wat koshuise speel, sport en kulturele aktiwiteite. Hy wys egter ook daarop dat daar faktore is wat integrasie kan verhinder. Voorbeelde sluit in gebrekkige taalvermoë, hoër vlakke van onafhanklikheid en gepaardgaande gebrekkige vermoë tot selfregulering, asook 'n tekort aan ondersteuningsmeganismes. Die impak hiervan is divers, dog meestal ernstig, en kan selfs deurspoel tot op modulevlak waar studente aandui dat hul byvoorbeeld met dissiplinespesifieke kwessies worstel weens gebrekkige voorbereidheidsvlakke, swak kommunikasievaardighede en gebrekkige ondersteuning. Hieruit blyk dit nogeens dat dit 'n gesamentlike aanpak vereis van verskeie rolspelers op verskeie vlakke om oplossings vir hierdie soort kwessies te bedink en te implementeer. Rolspelers sluit in politici, beleidsmakers, die private sektor, universiteitsbesture, dosente en studente.

#### ***3.2 Akademiese akkulturasie***

Die proses van kulturele en psigologiese verandering in 'n individu deur kontak met ander wat deel is van 'n bepaalde gemeenskap (ingesluit 'n bepaalde akademiese gemeenskap) word breedweg as akkulturasie beskryf. Akademiese akkulturasie blyk een van die basiese voorwaardes tot akademiese sukses te wees en vereis harde werk van studente, maar ook deeglike opvoedkundige beplanning, strukturering en die voorsiening van hulpbronne vanuit universiteitsgeledere. Studente as ontwikkelende vakkundiges wat strewe na groter begrip en uiteindelik sukses kan slegs effektief funksioneer in 'n omgewing waar hul gemaklik kan kommunikeer en op 'n gereelde basis interaksie het met lede en die diskoers van 'n gevestigde gemeenskap. Binne

konteks van hierdie voordrag gaan dit dan veral oor “ways of thinking and using language which exists in the academy” (Hyland, 2009:1). Die onvermoë van studente om akademiese diskoers te begryp en ook op voldoende en gepaste wyse te kan gebruik, word aldus Weideiamn (2003) geag as een van die primêre faktore bydraend tot akademiese mislukking. Akademiese akkulturasie is dus die vermoë en die motivering van ’n student om akademiese diskoers in al sy permutasies (ingesluit simbole en tekens) te begryp, diepgaande daarmee in gesprek te tree, dit met ander perspektiewe in verband te kan bring, dit te kan opbreek in kleiner dele, die toepaslikheid daarvan te kan evalueer en dit uiteindelik ook te assimileer.

Vir ’n voorgraadse student, vernameamlik op eerstejaarsvlak, behels hierdie assimilasië, of eenwording, as’t ware die opneem in, of lidmaatskap van die akademiese gemeenskap. Dit word bereik deur ’n bewuswording van hoe om die kern van die wese van die betrokke akademiese gemeenskap te betree en selfs daartoe te konformeer, sonder om die eie identiteit, of stem, prys te gee. Die student word dus, met sy unieke samestelling en die blootstelling waaraan hy onderwerp word, met verloop van tyd deel van die binnekring van die akademie en funksioneer nie meer as buitestaander wat die normaalweg koverte omgewing nie kan ontsluit of binnedring nie. Dit bring mee dat hy, ideaal gesproke, uiteindelik sal voldoen aan die aanvaarde norme, waardes, praktyke, verwagtinge en veral diskoerse van die akademiese omgewing (Duff, 2010; Hyland, 2009; Gee, 1998; 2001).

Let egter op die belang van ’n omsigtige benadering tot, en interpretasië van, die begrip akkulturasie, omdat dit juis ’n liminale, en op grond daarvan dus ’n gemarginaliseerde, groep is (in hierdie geval onseker eerstejaarstudente) wat met die dominante en gesaghebbende “meerderheid” in interaksie tree. Daar moet dus daarteen gewaak word om akkulturasie met ’n “dit-is-nou-maar-gewoon-net-hoe-dinge-werk-en-jy-moet-dit-nou-maar-net-gewoond-raak-houding” te hanteer. Ons as akademici moet dit eerder sien as ’n verantwoordelike, sinvolle kombinasie en vermenging of hibridisering van denke, perspektiewe en verhoudinge wat veral binne die liminale ruimte kan gedy. As verantwoordelike opvoedkundiges behoort ons daarteen te waak om bekende grense ten alle koste te wil handhaaf en ons denke en identiteite “suiwer” te wil hou. Ons behoort ons oop te stel vir hibridisering, vir vloeibaarheid, omdat kulture en identiteite nie staties is nie en deurlopend besig is om

te ontwikkel en te verander. Deur 'n konstante proses van onderhandeling binne die liminale sone, behoort ons, in die lig van Werbner (1997) se insig, bewus te bly van “the power of hybridity to challenge the purity of ‘tradition’ through a ‘poetics of reinscription’.”

Dames en here, ek beweeg vervolgens aan na akademiese geletterdheid as 'n middel tot 'n doel om akademiese akkulturasie te help bevorder. Ek begin met 'n breë definisie vir die begrip.

## **4 Akademiese geletterdheid**

### ***4.1 'n Breë definisie vir akademiese geletterdheid***

Kern (2000) is van oordeel dat daar verskillende konstruksies vir akademiese geletterdheid bestaan en beweer “literacy is an elastic concept: its meaning varies according to the disciplinary lens through which one examines it”. Dit word geëggo deur Van Schalkwyk (2008) wat beklemtoon dat akademiese geletterdheid 'n komplekse begrip is wat gedefinieer kan word vanuit enige van die volgende velde: die linguistiek, antropologie, sosiologie, sielkunde, informasie tegnologie, of opvoedkunde.

In hierdie voordrag is daar nie ruimte om dit in besonderhede te bespreek nie en ek fokus in hierdie voëlvlug van my op die probleem dat studente nie hul kwalifikasies op doeltreffende en doelmatige wyse verwerf nie, soos in die inleiding aangetoon. Dit is belangrik dat ons beseft dat dit nie noodwendig 'n geval is van studente wat onbekwaam is of nie oor die nodige potensiaal beskik nie. Dit is eerder 'n geval van studente wat die hoër onderwys sektor met diverse vlakke van kennis en vaardighede betree en ondersteun moet word in hul akkulturasie tot die nuwe konteks. Sukses in hoër onderwys is onder andere afhanklik van studente se motiveringsvlakke en die vermoë om aan te pas by 'n nuwe konteks waarin ander wyses van kennisverwerwing, interpretasie, organisering, produksie, toepassing, standaarde, prosedures, waardes en linguistiese vorme aan die orde is. Lea en Street (1998:158) oordeel in die verband dat “[l]earning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge.” Wanneer studente dus hoër onderwys betree, verkry hulle epistemologiese toegang en moet ondersteun word om 'n bewussyn te kweek en vermoëns te ontwikkel vir dit wat van hulle vereis sal word deur blootstelling,

assimilasie, begrip, interaksie en 'n verbinding tot die kodes en konvensies van akademie. Binne die grensmetafoor sou 'n mens dus kon beweer dat studente hulleself bewustelik oopstel en blootstel aan 'n bepaalde proses van transformasie wat inderdaad baie sterk ooreenkoms toon met inisiasierites en die handelinge en gebruike wat daarmee gepaard gaan.

Toetrede tot hoër onderwys kan ook gesien word as 'n proses waarin studente bygestaan word om hulself te vereenselwig met die eise van die nuwe kultuur waarvan hulle gekies het om deel te word. Dit kan slegs bereik word wanneer studente tot die akademiese omgewing akkultureer deur blootstelling aan die besondere akademiese gemeenskap se prosedurele, konseptuele en eksperiënsiële kennis. Alhoewel kennis, in al sy vorme, 'n belangrike onderdeel is van hoër onderwys, verwys dit ook na die vermoë om kennis te skep, dit te medieer en daaroor te onderhandel in spesifieke kontekste vir spesifieke doeleindes. Aan die een kant veronderstel kennis begrip vir en interaksie met die akademiese gemeenskap in die breë. Aan die ander kant veronderstel dit betekenisvolle interaksie en vertrouwdheid met verskillende diskoersgemeenskappe. Diskoersgemeenskap is in hierdie opsig 'n groepering wat tekste, praktyke, waardes, norme, ens. deel, oftewel 'n gemeenskap wat geïdentifiseer word aan die hand van sy aanvaarde en erkende patrone van kommunikasie.

Akademiese geletterdheid is dus veel meer as bloot om in staat te wees om te lees en te skryf. Dit handel volgens Carstens (2012) veral oor multigeletterdheid en die kombinasie en integrasie van 'n reeks vermoëns wat bevorderlik is vir die skep, mediasie en onderhandeling van kennis. Verskillende diskoersgemeenskappe gebruik verskillende diskoerspatrone en multigeletterdheid dra by tot die vermoë om kennis en vaardighede van en na verskillende kontekste oor te dra.

Indien akademiese geletterdheid dus breedweg omskryf word as die kennis en vaardighede benodig om doeltreffend en doelmatig in verskillende akademiese omgewings te kan funksioneer en te kan kommunikeer ten einde duidelik gedefinieerde akademiese doelwitte te behaal, is dit volgens Carstens (2012) ook tekenend van studente se vermoë om hul onderskeie identiteite as skeppers van linguistiese, visuele, numeriese en inligtingstekste, in die digitale, orale en tekstuele modusse, te volbring. Daar kan daarom op hierdie punt geargumenteer word dat akademiese geletterdheid 'n sosiale (die

uitruil van inligting), kognitiewe (begryp, organiseer en redeneer oor inligting) en linguistiese (talige) dimensie het. U sal ook onthou dat die liminale toestand primêr te make het met identiteitskonstruksie. 'n Getransformeerde identiteit is die resultaat van verantwoordelike sosiale, kognitiewe en linguistiese ingryp.

Vir doeleindes van hierdie voordrag, fokus ek vervolgens slegs op die talige dimensie.

#### ***4.2 Die skakel tussen akademiese geletterdheid, taal en leer***

In aansluiting by die uiteensetting hierbo, verwys akademiese geletterdheid volgens Boughey (2000) na die vermoë om te kan kommunikeer en te kan funksioneer in die akademiese omgewing. Sy fokus veral op die vermoë van studente om hulself as't ware te verweef in akademiese diskoers oor die algemeen, maar ook in die besonder waar dit gaan oor dissipline-spesifieke diskoerse. Selfs al sluit akademiese geletterdheid nie-linguistiese vermoëns in, tree taalvermoë wel na vore in akademiese uitset. Om 'n werkstuk te kan produseer, is studente byvoorbeeld genoodsaak om 'n aanlyn-databasis te raadpleeg vir literatuursoektogte oor 'n bepaalde tema, moet dan besluit oor die toepaslikheid van die materiaal wat geïdentifiseer is, die kern van die argument in die betrokke artikel kan identifiseer en dit uiteindelik in verband bring met die argument in hul werkstuk. Hulle moet tabelle en grafika interpreteer en afleidings toepaslik tot hul argument daaruit maak en 'n tesisstelling formuleer en dit kan kommunikeer met die nodige ondersteuning, sonder om te plagiariseer. Dit word ingeklee met die nodige vakterminologie en aangebied in 'n gepaste styl en formaat. Die argument is veronderstel om samehangend en vloeiend te verloop en die taalgebruik moet grammatikaal korrek wees.

Hieruit kan afgelei word dat akademiese geletterdheid, taal en akademiese prestasie ('n aanduiding dat leer plaasgevind het) nou met mekaar verweef is. Taal kan trouens as een van die hoekstene van geletterdheid gesien word en geletterdheid is van kardinale belang vir akademiese sukses. Plaaslike outeurs soos Kasanga (1998:14) voer aan dat "... ability to use [language] is closely bound up with the ability to an understanding ... of higher-level study." Dit resoneer met Cliff en Yeld (2006) se uitspraak dat akademiese prestasie afhanklik is van onder andere die kritiese verband tussen taal en die eise wat hoër onderwys aan studente stel. Insgelyks is Weideman en Van Rensburg (2002) van oordeel

dat akademiese taalvermoë 'n vereiste is vir akademiese prestasie. Fouché (2007:38) meen ook dat

[t]he academic process is transacted through language and students with ... weaknesses in their ability to manipulate the structures of the language are unquestionably at a disadvantage. To put it another way: language is the most basic tool for building academic literacy.

Dit blyk dus dat taal die onderbou vir geletterdheid is, maar dit is 'n middel tot 'n doel en nie 'n doel opsigself nie. Daar is ook instemming in die internasionale literatuur (ek verwys hier spesifiek na die werk van Christie, 1985; Halliday, 1978; 1993; Lemke, 1990 en Martin, 1991) oor die feit dat taal 'n instrument is wat gebruik word om kennis te struktureer en te organiseer en dit te medieer. Kortom gestel: taal fasiliteer leer, of soos Halliday (1993:93) betoog: “[t]he distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning – a semiotic process; and the prototypical form of human semiotic is language.” Dit is met ander woorde 'n epistemologiese kwessie waar die rol van taal en betekenis in die skep van kennis nie onderspeel kan word nie. Taal kan vanuit hierdie perspektief gesien word as fundamenteel tot leer en denke, of 'n voorwaarde vir ken en weet.

Uit 'n oop, nie-beperkende, perspektief op taal kan die stelling gemaak word dat om akademies geletterd te wees, die vermoë behels om taal te gebruik, te manipuleer en te beheer vir kognitiewe doeleindes in spesifieke kontekste en met 'n spesifieke doel voor oë. Taal en kognisie behoort geïntegreerd te wees op verskillende vlakke en in 'n veelheid van kontekste ten einde suksesvol diskoers te kan voer. Studente moet oor die vermoë beskik om met outoriteit en met gesag te kan optree; dit is hulle is getransformeer en het herintegreer. Hulle moet intensioneel en met 'n bepaalde ideolek akademiese onafhanklikheid en individualiteit demonstreer (hier met verwysing na Bakhtin, 1981; Blanton, 1994; Hyland & Sancho Guinda, 2012). Dit handel dus oor veel meer as die ontwikkeling van net 'n stel basiese vaardighede en die oordrag of toepassing daarvan in ander kontekste. Juis daarom is horisontale integrasie (met ander modules op dieselfde jaarvlak) en vertikale integrasie (oor die studiejare heen) van kardinale belang – alle dosente is uiteindelik op die een of ander wyse verantwoordelik vir akademiese geletterdheidsontwikkeling. Dit vind gewoonlik implisiet plaas deur herhaaldelike en gefokusde blootstelling aan en interaksie met akademiese diskoers en kan nie noodwendig as die uitkoms van enige onderrig-leerinisiatief geag word nie. Akademiese

geletterdheidsontwikkeling is dus nie blote taalvaardigheidsontwikkeling nie, maar die rol van taal as fundamentele hulpbron kan nie onderspeel word nie. Ek sluit hierdie afdeling af met die woorde van Fang (2004:336):

... language [is] a semiotic tool intimately involved in the negotiation, construction, organization, and reconstrual of human experiences. It demonstrates how linguistic choices (i.e., grammar) contribute in a systematic way to the realization of social contexts. In this conception, language is more than a conduit of meaning; it is a principal resource for making meaning.

## **5 Die lakmoestoets**

Synde 'n toegepaste taalkundige en gedagtig aan die eise van 'n getransformeerde kurrikulum waarbinne akademiese akkulturasie moet plaasvind, en wat studente moet begelei om die tweede grens waarna hierbo verwys is, suksesvol oor te steek, en die rol wat taal in akademiese sukses speel, is dit nodig dat die kenmerke van die toegepaste taalkunde as dissipline kortliks uiteengesit word. Daarna word 'n raamwerk vir die toegepaste taalkunde voorgelê waarteen pogings tot die ontwerp van toegepaste linguïstiese artefakte, soos taalkursusse (in hierdie geval akademiese geletterdheidskursusse), taaltoetse en taalbeleide gespieël kan word om die nodige verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid waarmee hierdie tipe artefakte ontwerp en geïmplementeer moet word, te kan verreken.

### ***5.1 Die toegepaste taalkunde gedefinieer***

Die hedendaagse aanvaarding is dat die rol van die toegepaste linguïstiek in die breë behels om oplossings te vind vir sosiale probleme wat met taal verband hou. Hierdie opvatting neem die toegepaste linguïstiek veel meer omvattend op as aanvanklike interpretasies daarvan, naamlik dat dit bloot die toepassing van taalteorie is.

Volgens Davies en Elder (2004) word die totstandkoming van die toegepaste linguïstiek gekenmerk deur drie tradisies, elk met unieke fokusse, te wete die Noord-Amerikaanse, die Australiese en die Britse tradisie wat 'n invloed op die vorming van hierdie vakgebied gehad het. Weideman (2007) wys ook op die invloed wat historiese ontwikkelings in spesifiek taalonderrig op die toegepaste linguïstiek gehad het. Hy verduidelik dit aan die hand van sewe generasies van die toegepaste taalkunde en hoe die een generasie by die ander aangesluit het, 'n teenreaksie daarop was of daarop voortgebou het. Hieruit blyk

dit duidelik dat daar oorvleuelende en onderskeidende eienskappe by elkeen van die generasies teenwoordig was.

Hoewel die toegepaste taalkunde lank reeds as dissipline in eie reg erken word, is daar soms tog nog debatte oor die linguistiek as moederdissipline en die toegepaste linguistiek as subdissipline. Die onderskeid tussen die twee dissiplines word myns insiens die duidelikste verwoord deur Davies en Elder (2004:11-12):

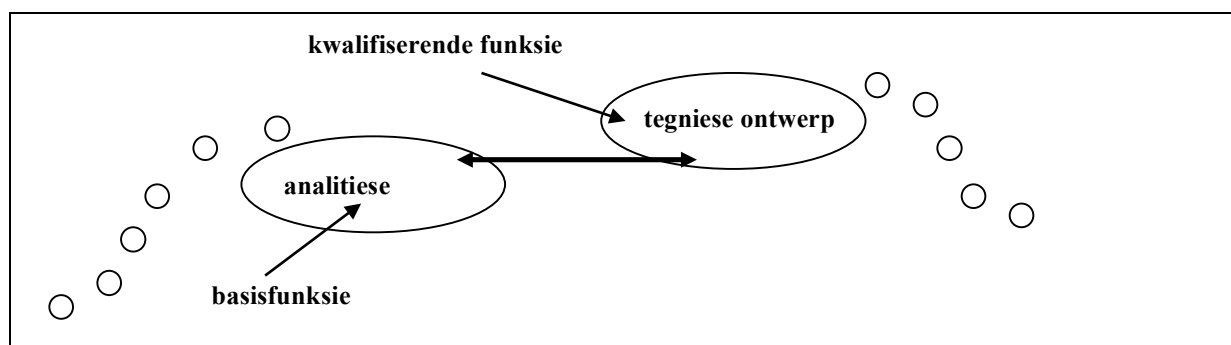
[w]e distinguish linguistics and applied linguistics in terms of difference of orientation. While linguistics is primarily concerned with language in itself and with language problems in so far as they provide evidence for better language description or for teaching a linguistic theory, applied linguistics is interested in language problems for what they reveal about the role of language in people's daily lives and whether intervention is either possible or desirable. What this means is that applied linguistics is as much concerned with context as with language and will therefore be likely to draw on disciplines other than linguistics, for example, anthropology, education, psychology. It also means that the language problems with which applied linguistics concerns itself are often concerned with institutions, for example the school, the work-place, the law-court, the clinic.

## ***5.2 Die toegepaste taalkunde as dissipline van ontwerp***

Hierbo is aangevoer dat die toegepaste taalkunde veral met die ontwerp en implementering van oplossings vir taalprobleme te make het en die onderskeid tussen die linguistiek en toegepaste taalkunde is kortliks en simplisties uiteengesit. Oplossings vir taalprobleme word egter nie sonder 'n deeglike regverdiging daarvan in terme van wetenskaplike teorie en analise ontwerp nie, en ook nie sonder om dit tegnies verantwoordbaar en met integriteit te doen nie. Daar moet derhalwe 'n onderbou wees wat as teoreties en eties regverdigbare begroning vir die ontwerp kan dien. In hierdie opsig, en gedagtig aan die eis van lokaliteit wat deel van die transformasieagenda is, het ek besluit om Weideman (2006; 2007) se raamwerk vir die toegepaste taalkunde te gebruik. Dit is na die beste van my wete ook die enigste sodanige raamwerk plaaslik beskikbaar.

Weideman (2006:72) voer aan dat die toegepaste taalkunde oplossings vir taalprobleme bied in die vorm van tegniese ontwerpe en dat hierdie oplossings, soos enige ander tegniese ontwerp, twee funksies het, te wete 'n leidende of kwalifiserende funksie en 'n basisfunksie wat die teoretiese of empiriese fondasie vir die ontwerp bied. Hy oordeel verder dat die leidende of kwalifiserende funksie van 'n ontwerp, as 'n toegepaste

linguistiese oplossing, te vinde is in die tegniese aspek daarvan, maar dat die ontwerp telkens bestudeer of ondersoek, verklaar of verander moet word vanuit die analitiese of teoretiese perspektief wat die analitiese basis vir die ontwerp bied. Let dus daarop dat hierdie interpretasie of raamwerk nie veronderstel dat die teoretiese die ontwerp lei nie, maar dat dit eerder as rasionaal daarvoor aangebied word. Figuur 3 is 'n skematiese voorstelling van hierdie raamwerk en is oorgeneem uit Weideman (2007:15).



**FIGUUR 3: Leidende en basisfunksies van die toegepaste linguistiek**

Dit moet ook nie uit die oog verloor word dat ontwerpe as oplossings vir probleme telkens in bepaalde kontekste voorkom en dat daar 'n aantal belanghebbendes by elke ontwerp betrokke is nie. Die etiese implikasies en gevolge van die ontwerp verdien dus ook aandag. Die ontwerp behels dus dat daar konstitutiewe, of basisfunksies, in elke ontwerp teenwoordig is, sowel as regulatiewe funksies wat meer op verantwoordbaarheidsaspekte fokus.

Weideman (2006) beweer ook dat die raamwerk in Figuur 3 hierbo as definisie vir die toegepaste linguistiek kan dien, aangesien dit al die kernaspekte van die vorming van die toegepaste taalkunde, soos in die uiteensetting van die genoemde drie tradisies en sewe generasies, konseptueel kan byeenbring en veral ook ruimte laat vir 'n postmoderne en opvolgende beskouings daarvan. Hy waarsku egter ook dat daar nie, soos in die vroeëre tradisies en generasies van die toegepaste taalkunde, in die huidige tydgleuf bloot weer oorgehel word na die anderkant van die spektrum nie, maar dat 'n sobere inslag tot die ontwerp van oplossings gevolg moet word. Daar moet dus 'n balans tussen die konstitutiewe (wat die basisfunksie van die ontwerp insluit) en die regulatiewe (die ontslote leidende funksie van die ontwerp) wees. In hierdie verband voer hy byvoorbeeld aan dat “[one] should carefully weigh a variety of potentially conflicting demands, and opt not only for the socially most appropriate, but also for a frugal solution” (Weideman,

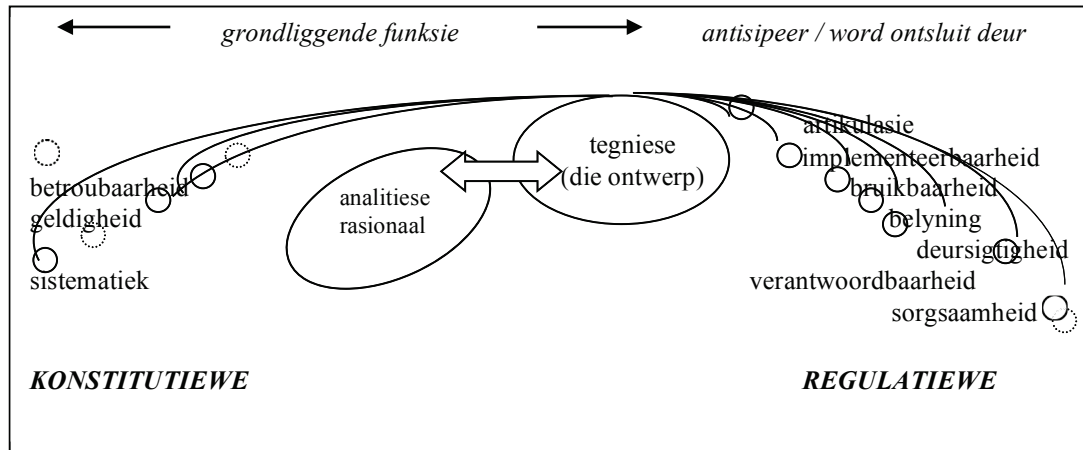
2006:83). Toegepaste linguïste moet derhalwe in ag neem dat wanneer hulle besig is om oplossings vir probleme te ontwerp, hulle bereid sal moet wees om sekere toegewings en selfs kompromieë te maak: dit is byvoorbeeld soms nodig om die politieke oorwegings swaarder te laat weeg as die koste van die oplossing wat ontwerp word, en ander kere is dit weer nodig om ter wille van die bruikbaarheid of relevansie van die ontwerp tevrede te wees met 'n laer betroubaarheidswaarde, soos in die geval van 'n toets.

Dit is daarom belangrik dat daar ag geslaan word op die respektiewelik terugskouende en antisipatoriese aard van die raamwerk wat Weideman as definisie vir die toegepaste taalkunde voorhou. Hy voer in hierdie verband aan dat wanneer 'n oplossing ontwerp word dit altyd vanuit die twee genoemde perspektiewe gedoen moet word: antisipatories in die opsig dat die ontwerper byvoorbeeld die moontlike gevolge van die gebruik daarvan in ag moet neem (as deel van die leidende of regulatiewe aard daarvan) en terugskouend in die opsig dat daar retrospektief 'n teoretiese begroning moet wees om op terug te val (as deel van die basis of konstitutiewe aard daarvan). Tabel 1 hieronder is 'n verwerkte weergawe van Weideman (2006) se raamwerk, soos in Figuur 3 hierbo (met die inagneming van die antisipatoriese en terugskouende element):

**TABEL 1: Terugskouende en antisipatoriese momente van linguïstiese ontwerpe**

<b>Toegepaste linguïstiese ontwerp</b>	<b>Tipe funksie</b>	<b>Terugskouende / Antisipatoriese moment</b>
word gebaseer op	konstitutiewe (essensiële / basis / fundamentele) funksies	byvoorbeeld tegniese betroubaarheid, geldigheid
word ontsluit deur	regulatiewe (leidende / kwalifiserende) dimensies	byvoorbeeld tegniese bruikbaarheid, verantwoordbaarheid van die ontwerp

Artikulasie tussen die basisfunksies (die konstitutiewe) van byvoorbeeld 'n kursus en die ontslote, regulatiewe aard daarvan is dus van belang en word goed geïllustreer deur Figuur 4 (oorgeneem en verwerk uit Weideman, 2009:20).



**FIGUUR 4: Illustrasie van artikulasie tussen konstitutiewe en regulatiewe elemente**

Bostaande kan ook anders verwoord word, naamlik deur 'n lys van sogenaamde ontwerpbeginsels saam te stel waarop kursusontwikkelaars behoort te let. So 'n lys sou die volgende terugskouende en antisipatoriese aspekte kon insluit:

- |                |   |   |
|----------------|---|---|
| Terugskouend   | } | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kursusse behoort 'n teoretiese begroning te hê (konstruk).</li> <li>• Die kursus behoort oor jare heen konsekwente resultate op te lewer (betroubaarheid).</li> <li>• Kursusse moet deurlopend en sistematies met verwysing na 'n veelheid datastelle en argumente geregverdig en gevalideer word (hier verwys ek spesifiek na die konstruk-, die gesigs- en die inhoudsgeldigheid daarvan), aangesien dit die belanghebbendes en die begunstigdes direk affekteer.</li> </ul> |
| Vooruitskouend | } | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Daar moet artikulasie tussen konstruk, opdragte en uitkomste wees.</li> <li>• Die kursus behoort implementeerbaar te wees (min logistieke beperkinge, gepaste en voldoende inhoud op die regte vlak).</li> <li>• Die kursus moet bruikbaar wees in die konteks waarvoor dit ontwerp is.</li> <li>• Die proses van kursusontwerp moet deursigtig, legitiem, verdedigbaar en uiteindelik ook verantwoordbaar wees in die openbare sfeer.</li> </ul>                              |

Om op te som, die bostaande dui daarop dat toegepaste linguistiese ontwerpe, as oplossings vir probleme, in diens staan van daardie persone of belanghebbendes waarvoor dit ontwerp word en altyd vanuit daardie perspektief benader moet word, maar dat die onderskeie ontwerpbeginsels altyd in wisselwerking met mekaar beskou moet word. So kan die tegniese bruikbaarheid (die ekonomiese analogie) van 'n kursus nie behoorlik gepeil word sonder om die implementeerbaarheid (die sosiale eggo) of die koste (ekonomiese) in ag te neem nie. Insgelyks is 'n begrip soos die van teoretiese regverdigbaarheid (logiese analogie) eintlik ondenkbaar sonder konsepte soos konstantheid en geldigheid. Al hierdie ontwerpbeginsels, wat sistematies onthul en blootgelê word in 'n analise van 'n toegepaste linguistiese instrument (in hierdie geval 'n akademiese geletterdheidskursus), werk saam en dra by tot groter verantwoordbaarheid.

## **6 Gevolgtrekking**

Dames en here, ek het in hierdie Intreerede in 'n voëlvlug vir u 'n bydrae probeer lewer tot die kennisdomein oor kurrikulumtransformasie, spesifiek wat betref die akademiese akkulturasie van voorgraadse studente aan die hand van akademiese geletterdheidsmodules. Ek het dit gedoen aan die hand van die metafoor van grense en liminaliteit met besondere verwysing na grensoorskryding, identiteitskonstruksie en herintegrasie. Verantwoordelike en verantwoordbare praktyke by kursusontwerp, vanuit 'n toegepaste linguistiese perspektief, alles aspekte wat binne die liminale sone op studente welwees inspeel, is ook aan u voorgehou.

Ek sluit af met “Vuurbees” van DJ Opperman, uit *Dolosse* (1963)

## VUURBEES

Die buffel ken geen metafisika:  
hy soek die soetgras  
en die kuil,  
hy sal die kalf karnuffel,  
horings in sy vyand gra,  
die koei besnuffel,  
teen hael gaan skuil,  
maar geen vrae oor môre vra –  
die buffel ken geen metafisika.

Alleen die mens  
tref in sy swerwe  
tussen hede, toekoms en verlede  
die spleet tot grotte  
van die rede:  
hy maak ’n mes,  
’n vuur,  
skep gode,  
dink aan sterf,  
prewel gebede  
en moet beswerend teen ’n muur  
van sy spelonk die buffel verf:

die buffel van die metafisika:  
die vuurbees in homself  
volg, buig of bars,  
enduit sy drif en drome na,  
en prikkels van die brein  
word piramides, Laaste Avondmaal,  
wiel, chroom,  
projektiele, produkte van atoom,  
et cetera.

En voor sy besete blik  
besef die enkeling  
ontsteld  
hy sal ook nie terugskrik  
vir die alles-uitwissende slagveld –  
stukkend lê alreeds die Parthenon en Hirosjima  
in die bese skoonheid van geweld.  
Die buffel ken geen metafisika.

Dames en here, in my interpretasie van hierdie gedig van Opperman, lyk dit vir my dat ons as mense verantwoordelik is vir, en verantwoordbaar gehou sal word vir, dit wat ons doen. By wyse van spreke wil ons die student in sy totale menswees laat groei deur 'n proses van akkulturasie wat ook nie die metafisiese aard van sy wese buite rekening laat nie. Opperman se magistrale gedig "Vuurbees" impliseer enersyds die mens wat bewus is van sy bo-aardse dimensie, maar suggereer eweneens die skrikwekkende implikasies van wat sou kon gebeur as ons as opvoedkundiges ons nét deur die immer groter wordende eise van die massas in ons gespesialiseerde taak sou laat lei.

Ek dank u.

## Bedankings

Dames en here, by 'n geleentheid soos hierdie is dit dan ook 'n voorreg om 'n woord van dank te kan uitspreek. Ek wil begin deur die ampsdraers vanaand hier te bedank.

Prof. Fika Janse van Rensburg, ons Kampusrektor, dankie vir u teenwoordigheid hier en die rol wat u vanaand nog verder sal vervul. Baie dankie ook vir u bydrae en leierskap vir die Universiteit as geheel, veral nou tydens die herstruktureringproses.

Dan ook aan ons Dekaan, prof. *Attie de Lange*, vir u deurlopende ondersteuning en begrip vir ons konteks en veral die mens wat agter die bestuurder sit, sê ek uit my hart baie dankie. Ek het groot waardering daarvoor.

Aan proff. *Wannie Carstens* (Skooldirekteur) en *Johann van der Walt* (Navorsingsdirekteur), laasgenoemde my voorganger by SAPT, baie dankie aan u vir 'n oop kantoordeur waar ek altyd kan binnestap en enige kwessie kom bespreek. Ek waardeer jul advies en insette regtig besonder baie.

Tweedens wil ek my direkte *kollegas by SAPT*, die *Skryflaboratorium* en die *Kortleerprogramme*-kantoor bedank vir jul teenwoordigheid hier vanaand.

Kollegas, jul ondersteuning elke dag op soveel vlakke en jul deurlopende harde, harde werk gaan nie ongesiens verby nie. Weet dat ek jul insette, al verskil ons soms, hoog op prys stel en dat dit vir my 'n voorreg is om saam met elkeen van julle te kan werk. In die besonder, en ek is seker julle sal my vergewe, wil ek vanaand die twee administratiewe beamptes *Leisha Lazenby* en *Lizelle Fourie* uitlig wat letterlik omtrent alles rondom hierdie Intreerede uit my hande geneem het. Saam met hulle wil ek ook vir Marinus Pawson, ons kantoorassistent, baie dankie sê wat letterlik op en af en heen en weer gehardloop het om alles afgehandel te kry. Dit wat u vanaand beleef, dames en here, is grotendeels aan hul te dankie.

Ek spreek dan ook my waardering uit teenoor *kollegas uit die Skool vir Tale* en ook uit ander skole op ons kampus, vir jul teenwoordigheid hier vanaand. Dit is 'n voorreg en 'n plesier dat jul deel van hierdie geleentheid is.

In die besonder wil ek dan ook vir kollegas, én vriende, oor etlike jare heen en tans verbonde aan die NWU se Vanderbijlparkkampus baie dankie sê vir jul teenwoordigheid hier sê. *Gustav en Anneke Butler* dit is nou al byna 16 jaar en steeds 'n plesier. *Susan Coetzee-Van Rooy*, asook *Bertus van Rooy* in sy afwesigheid, baie dankie vir jare se saamdink, saamgesels, insette oor en weer, 'n skouer om op te huil, goeie advies, ens. Ek stel dit hoog op prys.

*Kobus Venter*, koorleier en dirigent van die NWU Puk-koor, baie dankie vir die voorprogram en ook die openingsliedere. Ek waardeer jul advies en tegemoetkoming met die saamstel van die musikale program en wens jul geluk met nogmaals 'n goeie uitvoering. Baie dankie ook aan *Lucinda Muller* en *Daleen Gey van Pittius* vir administratiewe ondersteuning, sowel as die tolke *Susan Conradie* en *Ilomi van Zyl*.

Dames en here, my akademiese loopbaan het aan die Departement Afrikaans by die Universiteit van Pretoria onder hoofskap van *prof. Christo van Rensburg* begin. Prof. Christo, baie dankie dat u my gehelp het om op my akademiese bene te kom en die eerste onseker treetjies te kon gee; daarvoor sal ek altyd besondere waardering hê.

Ek rig ook 'n besondere woord van waardering aan *prof. Albert Weideman*, die promotor van my PhD, 'n vorige baas, maar ook akademiese mentor. Albert, ons kom 'n lang pad saam en jy weet dat jy 'n geweldige invloed op my denke en sienswyse gehad het. Ek waardeer dit en ag jou vir die insette en leiding op beide persoonlike en professionele vlak. Dankie dat jy en Anna vanaand hier teenwoordig is.

Ek kan dan ook nie anders as om twee van my dosente en kollegas van ouds, mnr. *Jurie Geldenhuys* en *prof. Adelia Carstens*, beide van die Universiteit van Pretoria, vanaand hier uit te sonder nie. Adelia en Jurie, ek dink nie julle weet dit nie, maar dit was in jul klasse (Jurie, in 'n sintaksismodule; en Adelia in 'n semantiekmodule) waar ek as voorgraadse student beseft het dat ek ook eendag wanneer ek groot is 'n dosent wil wees. Dankie vir jul bydraes op soveel vlakke tot my ontwikkeling en vorming. Dit was 'n voorreg om onder jul te kon studeer en steeds om as kollega met julle te kan saamwerk. Dankie dat julle vanaand hier is.

Insgelyks sê ek aan *Zaan Bester* van die Universiteit Stellenbosch se Taalsentrum baie dankie vir haar teenwoordigheid hier vanaand. Zaan, jy 'n besondere kollega en familievriendin oor jare heen en dis vir ons 'n voorreg dat jy hierdie geleentheid met ons deel.

*Ander kollegas* wie ek nie uitgesonder het nie (ek is seker jul sal my vergewe), asook *dierbare vriende*, nie verbonde aan 'n universiteit nie, wéét dat dit vir ons lekker is om jul saam met ons hier te hê en dat ek die moeite wat julle gedoen het om hier te wees besonder waardeer.

Dames en here, enige mens kan ook net solank staande bly in bepaalde omstandighede en dan is dit jou familie en jou gesin wat jou dra. Aan my *ouers, Gerda en Coen*, en my *broer Sebastiaan* wat vanaand hier teenwoordig is wil ek sê dis 'n voorreg om julle in my lewe te kan hê. Dankie dat julle al vir soveel jaar die paadjie saam met my stap, ingesluit die “oppe en die awwe”. Ook dankie aan *Francois, my ander broer*, en my *skoonmoeder, Marie*, wat ongelukkig nie vanaand hier teenwoordig kan wees nie.

En dan, aan *Liezl*, my eerstejaarsliefde en vrou, wat na 18 jaar van getroud wees steeds bereid is om die pad elke dag saam met my te stap. Dankie vir al jou liefde, ondersteuning en op die regte pad hou.

Dankie ook aan *Karla*, my oudste, vir jou onvoorwaardelike liefde en die rol wat jy in ons gesin speel. Karla is my olie-in-die-lamp-kind wat alles met oorgawe doen. Jou hart sien nie net raak nie, maar gaan ook oor tot aksie om 'n verskil in ander se lewens te maak. Ons waardeer jou en is lief vir jou, meisiekind.

Aan Tobias, sê ek ook vanaand baie dankie vir sy rustige en gemoedelike geaardheid en veral vir al die lekker drukkies wat ons altyd kry. Dankie, boeta, dat jy altyd oorloop van liefde en grappies. Ons waardeer jou en is lief vir jou.

SOLI DEO GLORIA

Ek dank u.