

Tobie van Dyk
en
Marlies Taljard

Noordwes Universiteit (Potchefstroomkampus)

Ses van die een en 'n halfdosyn van die ander?

**'n Onderzoek na moontlike vlakke van oorvleueling tussen
matriek-Afrikaans en -Engels en die NWU se
Akademiese Geletterdheidstoets en -kursusse**

Opsomming

Die sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk en die universiteitsbestuur van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus ontvang gereeld navrae van studente en ouers oor die verpligte module Akademiese Geletterdheid (AGLA121) wat deur sommige leerders en ouers as 'n duplisering van matriek Huistaal beskou word. Daar word aangevoer dat dié kursus 'n negatiewe impak het op leerders se reeds beperkte studietyd. Daarom word die versoek dikwels gerig dat leerders wat A's of B's vir Afrikaans of Engels Huistaal in matriek gekry het, van die verpligte Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG), of die Engelse ekwivalent daarvan: die Test of Academic Literacy Levels (TALL), en AGLA121 vrygestel behoort te word. Die doel van hierdie artikel is om te bepaal of bogenoemde persepsie op feite gebaseer is en of die Noordwes-Universiteit (NWU) se Akademiese Geletterdheidskursus inderdaad slegs 'n taalkursus is wat

oorvleuel met dit wat reeds op skool onderrig is. Die artikel is hoofsaaklik konseptueel van aard. 'n Ontleding word gemaak van die Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) Graad 10-12, die konstruk van TAG wat akademiese geletterdheidsvlakke toets en die AGLA121-kursusinhoud om te bepaal in welke mate die inhoude van die matriek Huistaalsillabus ooreenstem met die konstruk van TAG en die kursusinhoude van AGLA121. Uit die studie behoort dit duidelik te wees of daar grootskaalse oorvleueling tussen CAPS aan die een kant en TAG en die AGLA121-module aan die ander kant is en of 'n module in Akademiese Geletterdheid noodsaaklik is vir alle leerders op eerstejaarsvlak, omdat dit fokus op aspekte wat nie deur die skoolsillabus gedek word nie.

Sleutelwoorde: akademiese geletterdheid, taalonderrig, huistaal, konstruk, universiteitskurrikulum, skoolsillabus, CAPS

Tobie van Dyk

en

Marlies Taljard

Noordwes Universiteit (Potchefstroomkampus)

Ses van die een en 'n halfdosyn van die ander?

**'n Onderzoek na moontlike vlakke van oorvleueling tussen
matriek-Afrikaans en -Engels en die NWU se
Akademiese Geletterdheidstoets en -kursusse**

Abstract

The Centre for Academic and Professional Language Practice (CAPLP) and the university management of the North-West University (NWU) often receive enquiries from students and parents regarding the compulsory module in Academic Literacy (AGLA121), which is regarded by some learners and parents as a duplication of matric Home Language. The claim is then made that this module impacts negatively on learners' limited study time. For this reason many students and parents request that learners who have acquired an A or a B for their matric Home Language, should be exempted from the compulsory Test of Academic Literacy Levels (TALL), and its Afrikaans counterpart: Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke, as well as AGLA121. The purpose of this article is to determine whether these assumptions are based on facts and whether the NWU Academic Literacy course is indeed a language course duplicating

what has been taught at school. This article is primarily conceptual in nature. An analysis is made of the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) Grades 10-12, the construct of TAG, and the AGLA121 course content to determine to which extent the content of the matric Home Language syllabus matches the construct of TAG and the AGLA121 content. Based on the study there could be an indication of possible duplication between CAPS on the one side, and TAG and AGLA121 on the other side and whether a module in academic literacy is essential for all learners in the first year of study, because it focuses on aspects that are not covered by the school syllabus.

Keywords: academic literacy, language teaching, home language, construct, university curriculum, school syllabus, CAPS

1. Opsomming

Dit word oordie algemeen aanvaar dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, met spesifieke verwysing na die senior fase, nie leerders voldoende voorberei vir universiteitstudie nie (Van Dyk, 2012; Van Dyk, Zybrands, Cillie & Coetzee, 2009:333; Higher Education South Africa, 2008:3; Scott, Yeld & Hendry, 2007; Foxcroft & Stumpf, 2005; Slonimsky & Shalem, 2005; Van Dyk, 2005) en dat dit nadelige gevolge vir sukseskoerse in Hoër Onderwys inhou. 'n Oneffektiewe skoolstelsel is natuurlik nie die enigste rede vir onbevredigende deurvloekoerse nie, maar vir doeleindes van hierdie artikel is dit die vertrekpunt. Daar moet egter ook op gelet word dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie nêr daarop ingestel is om leerders vir universiteitstudie voor te berei nie, maar ook fokus op die voorbereiding van leerders vir die arbeidsmark en ander instellings van Hoër Onderwys soos kolleges vir verdere onderwys en opleiding (Van Wijk, 1987:24). Viljoen (2005:42) is tereg van mening dat daar nie net op skole staatgemaak kan word om leerders in terme van taal- en akademiese vaardighede vir universiteitstudie voor te berei nie, maar dat dit 'n gedeelde verantwoordelikheid is wat eweneens intervensie van universiteitskant veronderstel. Hierdie siening vind ook aansluiting by die navorsing van Scott (2009:23) wat argumenteer dat dit die verantwoordelikheid van alle rolspelers, ingesluit universiteite én laerskole, is om leerders voldoende vir verskillende kontekste voor te berei en dat 'n verantwoordelike en pragmatiese ingesteldheid in dié verband gevolg behoort te word.

'n Verdere kwessie is die feit dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel sedert 1994 deur verskeie veranderinge en skuiwe in benadering gegaan het, veral wat betref die epistemologiese en die hermeneutiese. Wat eersgenoemde betref, is dit noodsaaklik dat universiteitstudente ook begelei moet word om 'n sensitiwiteit aan te kweek vir die epistemiese waardes van 'n universiteit, te wete daardie waardes wat wetenskaplike ondersoek sodanig stuur dat daar by die kern van die waarheid uitgekom word (Morrow, 2009:37). Wat laasgenoemde betref, is die fokus op die interpretatiewe, of te wel die vermoë om teks (in die breër betekenis daarvan) korrek te kan uitleë. Prasad (2002:29) voer aan dat "... developing a genuinely hermeneutic imagination may well be regarded as the overall goal of ... scholarship as such" (vergelyk ook Van Dyk & Van de Poel, 2013). Dit lyk op die oog af asof nóg die een, nóg die ander voldoende deur skoolkurrikula aangespreek word.

Op hierdie stadium wil dit voorkom asof onderwysers steeds vasgevang is in strydende paradigmas en dat die Staat nie oor die vermoë beskik om onderwysers te ondersteun en te begelei in die oorgang na konstruktivistiese, postmodernistiese en selfs post-postmodernistiese denkraamwerke wat die grondslag vir die huidige onderrigbenadering vorm nie. Hiervoor bestaan daar etlike ingewikkelde redes wat vir die doeleindes van hierdie artikel nie bespreek sal word nie, maar waarvan 'n hoofrede moontlik 'n gebrek aan opleiding en hulpbronne is om so 'n skuiw moontlik te maak. Uit die onderwyspraktik en uit informele gesprekke met onderwysers lyk dit asof onderwysers tans nog weifel tussen die ouer en vorige benaderings en meer moderne benaderings tot onderrig en leer.

Ongeag wat die redes vir lae voorbereidingsvlakke vir universiteitstudie mag wees, blyk dit dat studente nie oor die vermoë beskik om as selfstandige, strategiese, krities-besinnende denkers op te tree nie (Van Dyk, 2010:6) – denkhoudinge wat vir enige universiteitstudent as basies en noodsaaklik geag word. Universiteitstudente (veral eerstejaars) mag dit gevolglik onder andere problematies vind om taakopdragte, toetsvrae en akademiese tekste met 'n redelik gesofistikeerde argument en abstrakte woordeskat strategies te lees en te verstaan, en (mondeling of skriftelik) sinvol en korrek daarop te reageer. Daar bestaan dus 'n moontlikheid dat die taalkurrikulum in sekondêre onderwys leerders nie toereikend voorberei op die hoërorde-taaldenkvaardighede wat hulle vir studies in Hoër Onderwys benodig nie.

2. Probleemstelling

Nieteenstaande die bostaande uiteensetting wat die standpunt weerspieël wat redelik algemeen deur Suid-Afrikaanse en internasionale onderwyskundiges en toegepaste taalkundiges gehuldig word, beskou die meeste leerders (veral matrikulante aan die einde van hulle laaste skooljaar) hulleself egter as voldoende voorbereid en toegerus vir universiteitstudie. In 'n onlangse studie met die fokus veral op taal en denke (Van Dyk & Fritz, 2013) wat onder nuweling-eerstejaarstudente by die NWU se Potchefstroomkampus gedoen is, impliseer die terugvoer wat ontvang is dat die meerderheid eerstejaars van mening is dat die skoolstelsel hulle voldoende voorberei het om gemaklik aan die akademiese eise wat universiteitstudie aan hulle gaan stel, te voldoen. Uit die studie het geblyk dat 97% van die respondente aandui dat hulle gemaklik is met die eise wat 'n universiteit aan hulle sou stel in terme van lees; 93% wat betref skryf; 90% wat betref die identifisering en insameling van betroubare akademiese inligting en 93% wat betref die gebruik van inligting om opdragte en take mee uit te voer ($n = 886$ in alle gevalle). Hierdie respons staan in direkte teenstelling met die terugvoer van dosente uit alle vakgroepeerings aangaande 'n spanning wat bestaan tussen die verwagtinge van dosente aan die een kant en dit wat studente kan bied, data verkry uit betroubare en geldige akademiese geletterdheidstoetse en 'n analyse van deurvloeikoerse aan die ander kant (Van de Poel & Van Dyk, 2014; Van Dyk, Van de Poel & Van der Slik, 2013).

Uit 'n studie wat deur Olivier en Olivier (2013) onder eerstejaarstudente gedoen is, blyk dit verder dat 'n groot persentasie leerders nog voor die aanvang van hulle kursusse negatiewe persepsies ten opsigte van Akademiese Geletterdheidsmodules het. Uit genoemde studie het onder andere geblyk dat studente die verpligte module in Akademiese Geletterdheid (AGLA121) wat deur die NWU voorgeskryf word om studente voor te berei op die akademiese eise wat universiteitstudie aan hulle stel, beskou as 'n mors van tyd en 'n herhaling van hulle matriek Huistaalsyllabus. Omdat dié persepsie bestaan, glo leerders dat indien hulle in matriek goeie resultate (byvoorbeeld 'n A- of 'n B-simbool) in hulle Huistaal gekry het, hulle outomaties van die AGLA 121-kursus vrygestel behoort te word. Sommige leerders beskou dit selfs as 'n "geldmaakstorie" (Olivier & Olivier, 2013:10). Die NWU word soms, veral aan die begin van die akademiese

jaar, deur studente en ouers gekonfronteer oor wat hulle beskou as 'n kursus wat hulle reeds op skool geneem en geslaag het en wat addisionele akademiese tyd opeis. Inderwaarheid besef baie ouers en studente egter nie dat AGLA121 nie 'n toevoeging tot die kredietdraende programaanbod is nie ('n sogenaamde "add-on"), maar wel geïntegreerd is by die kredietdraende programaanbod ('n sogenaamde "add-in"). Dit is dus 'n module wat studente moet slaag alvorens hulle kan afstudeer. Uiteraard het bogenoemde persepsies in baie gevalle 'n negatiewe impak op studente se ingesteldheid ten opsigte van 'n kursus wat – volgens die universiteit se oordeel – besondere waarde kan toevoeg tot hulle akkulturasie én tot hulle akademiese prestasie oor die algemeen. Olivier en Olivier (2013) wys in dié verband daarop dat affektiewe veranderlikes 'n invloed op leerders se houding ten opsigte van 'n vak, sowel as op hulle prestasie in dié vak het.

Die probleem wat hierbo geskets is, begin wanneer leerders met toetrede tot die universiteit die Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG/TALL), wat by die NWU (en verskeie ander Suid-Afrikaanse universiteite) gebruik word om akademiese gereedheid vanuit 'n spesifieke perspektief te voorspel, moet skryf. Hierdie toets is hoogs betroubaar, geldig en gestandaardiseer en word vir plasingsdoeleindes aan die NWU aangewend (vgl. Van Dyk, 2010). Die toetse en uitslae word dikwels deur leerders en ouers summier afgemaak as 'n taaltoets wat 'n blote herhaling is van aspekte wat in die matriek Huistaalsillabus behandel is en dus reeds in die matriekeksamen en deur die loop van die skoolloopbaan getoets is. Volgens die mening van ontevrede leerders en ouers behoort "goeie uitslae" (waarskynlik 'n A- of B-simbool) in matriek Afrikaans/Engels leerders vry te stel van dié toets en behoort hulle outomaties vrygestel te word van die verpligte AGLA121-module. Die vraag word dan gevra of 'n kursus in Akademiese Geletterdheid op universiteitsvlak vir alle studente nodig en wenslik is.

3. Vooruitskou: Doel en metode

Die doel van hierdie artikel is om, in aansluiting by die agtergrondinligting en probleemstelling wat hierbo aangebied is, in teorie vas te stel of die bogenoemde persepsies dat TAG/TALL bloot 'n taaltoets is wat in breë trekke dieselfde toets as die Afrikaans- of Engels Huistaaleksamen. Vervolgens moet bepaal word of die NWU se Akademiese Geletterdheidsmodule (AGLA121) wel, soos beweer, 'n duplisering van die Nasionale Kurrikulum vir Afrikaans en/of Engels Huistaal is en of dié module of ander verpligte Akademiese Geletterdheidsmodules op die NWU (en by universiteite as sodanig) bestaansreg het.

Ten einde die gestelde doel te bereik, sal eerstens 'n ontleding gedoen word van die kurrikulum vir Afrikaans/Engels Huistaal soos vervat in die Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) (Departement: Basic Education, 2011) in terme van doel, teoretiese onderbou/konstruk en uitkomst. Daarna sal dit vergelyk word met die doel, teoretiese onderbou/konstruk en uitkomst van sowel TAG/TALL as die sillabus vir AGLA 121 wat tans deur die NWU gevolg word. Sodoende behoort bepaal te kan word of TAG/TALL inderdaad 'n aanduiding is vir moontlike akademiese sukses op universiteitsvlak.

Verder behoort bepaal te kan word of die AGLA121-module 'n duplisering is van die matriek Huistaalsillabus – dus of die AGLA121-sillabus slegs op taalonderrig fokus; of verwerwing van die spesifieke taalvermoë wat die basis van die AGLA121-sillabus vorm, ook die basis van CAPS vorm en, indien wel, of dié vermoë reeds sodanig op skool vasgelê is dat dit doeltreffend deur eerstejaarleerders bemeester word. Ten slotte behoort aangedui te kan word of verpligte Akademiese Geletterdheidsmodules by die NWU en elders waarde tot leerders se universiteitservaring toevoeg. Die bogenoemde konseptuele ondersoek behoort dus op teoretiese vlak 'n begroning te verskaf waarom die persepsies dat TAG/TALL taalvermoë toets, ongegrond is. Dit behoort eweneens bevestiging te verskaf dat die AGLA121-module nie 'n herhaling is van 'n vak wat leerders reeds op skool geslaag het nie. In 'n opvolgartikel wat beplan word, sal daar hoofsaaklik aan die hand van empiriese data aangetoon word dat bogenoemde inderdaad slegs persepsies blyk te wees.

In die volgende drie hoofpunte sal CAPS, TAG/TALL en AGLA121 kortliks beskryf word in terme van doel, basiese teoretiese onderbou/konstruk en uitkomste/spesifikasies met die doel om 'n kritiese vergelyking te kan tref en gevolgtrekkings te kan maak.

4. Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)

4.1 Doel van CAPS

Volgens die Departement van Basiese Opleiding se Kurrikulum- en beleidsverklaring, Verdere Opleidingsfase (Department: Basic Education, 2011:4) is die oorkoepelende doelwit van CAPS om by leerders die grondslag te lê van wat plaaslik en internasionaal beskou kan word as kennis, vaardighede en waardes wat noodsaaklik is vir leer. Spesifieke doelwitte is die vestiging van waardes wat nodig is vir selfvervulling en deelname binne die samelewing, om toegang te verleen tot Hoër Onderwys, om die oorgang te fasiliteer vanaf die skool na die werkplek en om aan werkgewers 'n betroubare profiel van leerders se vermoëns te verskaf (Department: Basic Education, 2011:4). Die National Curriculum Statement Grades R-12 is, aldus die Department: Basic Education (2011:4-5) gebaseer op 7 basiese beginsels, te wete sosiale transformasie, aktiewe en kritiese leer, hoë kennis en hoë vaardighede, progressie vanaf die eenvoudige na die komplekse, geregtigheid op die vlak van die individu, die samelewing en die omgewing, waardering vir inheemse kennissisteme, asook geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid ten opsigte van standaarde.

4.2 Basiese teoretiese onderbou/konstruk van CAPS

Soos hierbo gesien kan word, is die beginsels wat CAPS onderlê sosiaal-konstruktivisties (Department: Basic Education, 2011). Beginsels soos sosiale transformasie en waardering van inheemse kennissisteme dui egter ook op 'n post-koloniale inslag. Dit is egter ironies dat, waar die Huistaalsillabus Graad 10-12 beskryf word, die klem val op positivistiese teorieë met 'n vaardigheidsgebaseerde benadering tot leer en

taalontwikkeling. Taalvermoë word hier omskryf in terme van die verwerwing van vier basiese vaardighede, naamlik luister, lees, praat en skryf:

Huistaalvlak maak voorsiening vir taalvaardighede wat die bemeestering van basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede en kognitiewe akademiese vaardighede reflekteer. Basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede word benodig in sosiale situasies en kognitiewe akademiese vaardighede is nodig vir leer oor die kurrikulum heen. Klem word op die onderrig van luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede gelê. Hierdie vlak bevorder leerders se literêre, estetiese en verbeeldingsryke [sic!] bevoegdhede sodat hulle oor die vermoëns beskik om hulle leefwêreld te herskep, beter te begryp en hul verbeelding te gebruik. Vanaf Graad 7 word minder klem op die onderrig van luister- en praatvaardighede en meer klem op die onderrig van lees- en skryfvaardighede geplaas (Department: Basic Education, 2011:8).

Wat opval van die bostaande beskrywing, is dat die verwerwing van kognitiewe akademiese taalvaardigheid en basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede sterk hierin figureer. Dit is die vaardighede waarop Cummins (2001a, 2001b) se teoretiese raamwerk gebaseer is. Hierdie raamwerk word gebruik binne die konteks van taalverwerwing van *tweedetaalleerders* en is ontwerp vir *laerskoolleerders*. Coetzee-Van Rooy (2010) wys daarop dat hoewel dié raamwerk dikwels in Suid-Afrikaanse hoërskole en selfs in tersiêre inrigtings gebruik word, dit nie onkrities en sonder om dit doelspesifiek aan te pas, in dergelike kontekste gebruik kan word nie.

Verder is dit, volgens die CAPS-dokument vir Huistaal Graad 10-12, duidelik dat die benaderings tot taalonderrig wat daarin uiteengesit word “teksgebaseerd, kommunikatief, geïntegreerd en prosesgeoriënteerd” is (Department: Basic Education, 2011:11). Hierdie benaderings word egter weerspreek in die onderrigplanne vir taalvaardighede (Department: Basic Education, 2011:15-42) waarin aangedui word dat taalvaardighede in afsonderlike leseenhede onderrig word. Waar blyke van integrasie van die genoemde taalvaardighede wel gegee word, lyk dit dikwels asof dit bloot kosmeties en oppervlakkig van aard is. Canale en Swain (1980), Bachman (1990), Bachman en Palmer (1996), Kumaravadivelo (2003), Van Dyk (2010) en talle ander toon duidelik aan dat daar wegbeweeg moet word van die simplistiese siening dat taalvermoë opbreekbaar is in vier vaardighede, naamlik luister, lees, praat en skryf. Die moderne benadering tot taalvermoë is 'n meer genuanseerde of verruimde siening waarin die fokus geplaas word op kommunikatiewe bevoegdheid eerder as die bemeestering van afsonderlike vaardighede.

4.3 Uitkomst van CAPS

Die National Curriculum Statement Grades R-12 (Department: Basic Education: 2011:5) stel 'n aantal algemene uitkomst in die vooruitsig, naamlik (1) om probleme te identifiseer en op te los en om besluite te neem op grond van kritiese en kreatiewe denke; (2) om in span- en groepsverband saam te werk; (3) om verantwoordelike en

doeltreffende selfbestuur en -organisasie toe te pas; (4) om inligting te versamel, te ontleed, te organiseer en krities te evalueer; (5) om doeltreffend te kommunikeer deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme, en (6) om die wêreld te begryp as 'n stel verwante stelsels waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie.

Spesifieke doelstellings vir die leer van tale op Huistaalvlak, Graad 10-12 (Department: Basic Education, 2011:9) is (1) verwerwing van taalvaardighede wat nodig is vir akademiese leer oor die kurrikulum heen; (2) bemeestering van die vaardighede luister, lees, praat en skryf wat die grondslag vorm van lewenslange leer; (3) gepaste taalgebruik met inagneming van teikengehoor, doel en konteks; (4) bevordering van selfstandige en analitiese denke deur uitdrukking van eie idees, sieninge en emosies; (5) uitdrukking van menslike ervarings deur middel van taal en verbeelding; (6) verkryging en bestuur van inligting oor die kurrikulum heen (inligtingsvaardigheid) en (7) gebruik van taal as instrument van kritiese en kreatiewe denke, kritiese interaksie met 'n wye verskeidenheid tekste, herken en bevraagteken van perspektiewe, waardes en magsverhoudinge binne tekste, krities lees vir doelwitte soos genot, inligting en navorsing.

Die model soos hierbo uiteengesit, is waarskynlik gebaseer op die raamwerk van Canale en Swain (1980) waar taalkennis as onderdeel van kommunikatiewe bekwaamheid gesien is. Volgens Canale en Swain het kommunikatiewe bekwaamheid vier komponente, naamlik sosiolinguistiese bekwaamheid, linguistiese bekwaamheid, strategiese bekwaamheid en diskoersbekwaamheid. Canale en Swain se model is 'n voorloper van onder andere Bachmann en Palmer (1996) se nosie van taalvermoë as bestaande uit taalkennis en strategiese vaardigheid wat vandag steeds redelik algemeen aanvaar word. Dit kan dus gesien word dat CAPS op 'n eklektiese versameling van teorieë en raamwerke gebaseer is sonder dat dié teorieë en modelle egter behoorlik geïnkorporeer word om 'n sinvolle model vir taalonderrig te vorm (Department: Basic Education, 2011). Dit is ook duidelik dat die teoretiese onderbou nie noodwendig die praktyk onderlê nie, aangesien teorie en praktyk soms aan die hand van verskillende insigte van taalverwerwing beskryf word in die CAPS-dokument waarna hierbo verwys word (Department: Basic Education, 2011).

5 Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) en Test of Academic Literacy Levels (TALL)

5.1 Doel van TAG/TALL

In aansluiting by die Education White Paper 3 (Department of Education, 1997:29) voer Butler (2013:72-75) aan dat, aangesien al hoe meer leerders wat onvoldoende akademies geletterd is, wêreldwyd tot universiteite toegelaat word, dit die plig geword het van universiteite om sodanige leerders te bemagtig om die artikulasieraping tussen skool en universiteit so gemaklik as moontlik te oorbrug. Daarom is dit tans die

beleid van die meeste Suid-Afrikaanse universiteite (in navolging van internasionale tendense) om op verskeie maniere intervensie te verskaf ter ontwikkeling van daardie vermoëns wat leerders kan bemagtig om hulle studies suksesvol te voltooi. Een van die vernaamste fokusareas waarop hierdie soort ondersteuning gemik is, is taalvermoë (Butler, 2013:73). Ten einde vas te stel oor welke akademiese taalvermoëns leerders by toetrede tot die universiteit beskik, word daar, soos reeds aangedui, by die NWU van 'n gestandaardiseerde en betroubare toets (TAG/TALL) gebruik gemaak wat ontwerp is om akademiese geletterdheidsvlakke te toets. Van Dyk en Weideman (2004) beredeneer die doel waarvoor TAG/TALL ontwerp is in 'n artikel getiteld *Switching constructs: on the selection of an appropriate blueprint for academic literacy assessment*. Volgens hierdie artikel is TAG/TALL spesifiek ontwerp om die English Language Skills Assessment Test Plus (ELSA Plus) te vervang, 'n taaltoets wat op 'n verouderde siening van taal gebaseer is en wat taalvermoë gelykstel aan taalvaardigheid en die beheersing van 'n kombinasie van fonologiese, morfologiese, sintaktiese en semantiese elemente.

Let egter daarop dat vir doeleindes van hierdie artikel word daar slegs gefokus op die talige aspek van akademiese geletterdheid, hoewel die konsep veel meer as nét taal insluit. Van Dyk en Van de Poel (2013:48) se bespreking van akademiese geletterdheid bied byvoorbeeld 'n uitgebreide definisie aan waar hulle noem dat "... academic literacy has a social (exchange information), cognitive (understand, organise and reason about information), as well as a linguistic (language) dimension."

TAG/TALL toets *taalvermoë* en nie *taalvaardigheid* nie. Die toets is gebaseer op 'n breër, ryker perspektief op taal as die ELSA Plus wat veronderstel dat taal nie slegs ekspressief is nie, maar dat taal ook 'n kommunikatiewe funksie het waarvan die doel mediëring en onderhandeling van menslike interaksie is (Van Dyk & Weideman, 2004:5). Die mate waartoe individue akademiese diskoers beheers – dus met gesag praat, skryf en redeneer oor onderwerpe van akademiese belang – vorm die basis van die toets (Van Dyk & Weideman, 2004:6). Meer spesifiek toets TAG/TALL (1) taal as sosiale instrument met die doel om te medieer en menslike interaksie binne 'n spesifieke konteks te onderhandel; (2) kommunikasie as hoof funksie van taal; (3) die mate waartoe taalonderrig gelei het tot die bemeestering van kommunikasievaardighede en (4) die proses van taalgebruik as hoof fokus van taal (Van Dyk & Weideman, 2004:5).

5.2 Basiese teoretiese onderbou/konstruk van TAG/TALL

Hoewel TAG/TALL al in 2004 vir die eerste keer gebruik is, word regverdiging vir die konstruk daarvan onder andere in die volgende bronne gevind: Van Dyk (2010); McKenna (2010); Van Schalkwyk (2008); Van Dyk en Weideman (2004); Boughey (2000); Yeld (2001); Lea en Street (1998); Bachman en Palmer (1996); Blanton (1994); Gee (1990; 2003); Kress (1989).

Op grond van dié literatuur, konsultasie met vakkundiges op nasionale en internasionale vlak, en die inwerkingstelling van 'n nasionale werkgroep wat twee keer per jaar byeenkom om toetse te ontwikkel en te verfyn, het die toets in hoofsaak ten doel om te bepaal of voornemende studente oor die vermoë beskik om taal as 'n sosiale instrument

korrek en gepas aan te wend in spesifieke kontekste waar menslike interaksie (gesproke en geskrewe) deurlopend bemiddel en beding moet word. Die onderbou van die konstruk is gesetel in taalkennis (wat organisatoriese en pragmatiese kennis insluit), sowel as strategiese bekwaamheid (wat metakognitiewe strategieë insluit).

'n Bedrewenheid in kommunikasie waar die proses van taalgebruik, eerder as taal opsigself, sentraal staan, word dus van studente verwag. So 'n kommunikatiewe en interaktiewe opvatting oor akademiese diskoers heg dus tipies nie meer nét waarde aan studente se vermoë om nuwe woordeskat en taalkennis te verkry en taal korrek in verskillende kontekste en vir verskillende doeleindes aan te wend nie, maar ook na die mate waartoe studente die volgende akademiese aksies, in verhouding tot hulself en tot ander (beide skrywers en sprekers), suksesvol kan uitvoer:

- tekste (ook gesproke teks) in die lig van hul eie ervaring kan vertolk, en ook eie ervarings in die lig van die tekste vertolk;
- in die lig van daardie ervaring met tekste (ook gesproke teks) saam kan stem of verskil;
- tekste (ook gesproke teks) met mekaar in verband kan bring;
- tekste (ook gesproke teks) saam kan voeg, en die nuutgeskepte eenheid kan gebruik om nuwe menings te vorm of argumente te bou;
- tot opinies kan kom deur van inligting uit tekste (ook gesproke teks) gebruik te maak (ekstrapolasie);
- hul eie tekste (ook gesproke teks) deur middel van enige of al bogenoemde kan skep; en
- oor die uitvoering van enige of al bogenoemde kan praat en kan skryf; en laasgenoemde twee punte ter bevrediging van die betrokke gehoor uit te voer.

5.3 Uitkomst van TAG/TALL

Volgens Van Dyk en Weideman (2004:6) toets TAG/TALL taalgebruik in spesifieke take en aktiwiteite waarin taal doelmatig aangewend word. Die toets is ontwerp om te bepaal in hoeverre akademiese diskoers deur individue bemeester word (Van Dyk & Weideman, 2004:6) en om leerders met hoë risiko te identifiseer (Van Dyk & Weideman, 2004:10) en gepaste intervensies aan diesulkes te bied.

Op die makrovlak word die toets verpak in ses afdelings. Afdeling 1 behels 'n skommeltekst wat kohesiewe en koherente volgorde toets. Om hierdie afdeling suksesvol te voltooi, moet leerders 'n goeie begrip hê van teksverhoudinge, asook die vermoë om sin te maak van metatekstuele leidrade as ordeningsprinsiepe binne 'n teks. Afdeling 2 toets basiese berekeninge en afleidings aan die hand van visuele en grafiese inligting.

Afdeling 3 bestaan uit 'n tradisionele begripstoets. Dit behels die lees van 'n langer teks en die beantwoording van vrae wat klassifisering en vergelyking, afleidings, metaforiese taalgebruik, onderlinge verbande binne 'n teks en onderskeiding tussen relevante en minder relevante inligting toets. Leerders se kennis van algemene akademiese woordeskat soos dit onder andere binne die tersiêre en professionele konteks gebruik word, word in Afdeling 4 getoets. In Afdeling 5 moet die leerder bewys lewer van die vermoë om tekstipes te eien deur sinne wat verteenwoordigend is van bepaalde tekstipes en/of genres bymekaar te pas op grond van eendersheid in tekstipe/genre. Afdeling 6 toets grammatikale en teksverhoudinge: funksionele kennis van sinskonstruksie, woordorde, woordeskat, interpunksie en die kommunikatiewe funksie van taal word deur middel van 'n sluitingstoets getoets. Kortom: TAG/TALL toets leerders se globale insig van akademiese tekste op 'n vlak hoër as die sin.

6 Gevorderde Vaardighede in Akademiese Geletterdheid (AGLA121)

6.1 Doel van die AGLA121-module

Volgens Van Graan et al. (2012:v) is die uitsluitlike doel van die AGLA121-module om leerders se universiteitsprestasie te verbeter. Aangesien 'n mens deur taal studeer, val die klem in hierdie module op aspekte van taalontwikkeling wat insluit hulp aan studente om behoorlik binne 'n akademiese leeromgewing te funksioneer, die vermoë om akkuraat te lees en skryf ten einde beter te kan navorsing doen en werk akademies korrek weer te gee, korrekte taalgebruik binne 'n akademiese omgewing, bemeestering van rekenaar- en inligtingsvaardighede, asook die aanleer van effektiewe lees- en studiemetodes.

6.2 Basiese teoretiese onderbou/konstruk van die AGLA121-module

Wat teoretiese onderbou/konstruk en uitkomst betref, is die AGLA121-module in 'n groot mate belyn met TAG/TALL. Die AGLA121-sillabus is ontwerp met die veronderstelling dat leerders se akademiese geletterdheid nie noodwendig voldoende sal ontwikkel deur die afsonderlike onderrig van vaardighede soos luister, lees, praat en skryf nie. Daarom word 'n interaktiewe onderrigbenadering gevolg wat fokus op die sosiale dimensie van taal in terme waarvan leerders voorberei word om die vermoë te ontwikkel om as selfstandige, strategiese, krities-besinnende en verantwoordbare denkers op te tree. Hierdie benadering ten opsigte van taalverwerwing is gebaseer op 'n konstruktivistiese model wat, aldus Weideman (1999:84), kenmerkend is van die vyfde generasie van die toegepaste taalkunde. Die uitgangspunt van dié benadering is dat taal ontwikkel in interaksie met ander (mense en tekste). Blanton (1994:221) se argument is in hierdie opsig veral belangrik, naamlik dat selfs al word akademiese diskoers hoofsaaklik in die produktiewe modus, veral aan die hand van skryfwerk, gevoer, vereis akademies geletterde gedrag ook spesifieke interaksie met tekste. 'n Verdere denkraamwerk wat beslis 'n rol gespeel het by die ontwerp van die AGLA121-sillabus, is die postmodernisme

met sy klem op 'n sosiaal-verantwoordbare dog kritiese benadering wat met integriteit gevolg kan word.

In terme van teoretiese raamwerke, bied Van Dyk en Van de Poel (2013:43-70) 'n volledige uiteensetting aan van wat akademiese geletterdheid in die huidige tydsgewrig behels. Hulle insigte onderlê ook die benadering ten opsigte van akademiese geletterdheid wat by die NWU gevolg word en in die AGLA121-module gereflekteer word:

... academically literate students should be able to activate the entire palette of their academic communicative competence to eagerly analyse and understand an assignment, seek and collect relevant information, process and internalise the information by analysing, comparing and categorising it, and present it to the academic community in accordance with reigning academic conventions (register, style and the like) (Van Dyk & Van de Poel, 2013:54).

Opsommend kan gestel word dat die AGLA121-sillabus gegrond is op Van Dyk en Van de Poel (2013) se definisie van akademiese geletterdheid. Hulle definisie word eerstens geïnformeer deur 'n breë perspektief waarvolgens akademiese geletterdheid 'n sosiale, kognitiewe en linguistiese komponent het. Verder word ook die insigte van die New Literacy Studies, die Academic Literacies-beweging, Korpuslinguistiek en Systemic Functional Linguistics (SFL) in hulle beskrywing van akademiese geletterdheid verreken. Hierdie bewegings gaan van die standpunt uit dat geletterdheid binne 'n breë sosiale raamwerk gekonseptualiseer moet word en dat taalvaardighede nie afsonderlik onderrig kan word ten einde leerders akademiese taalvermoë te "gee" nie. Veral SFL lê klem op die semiotiese aspek van taal waar taal meer is as 'n "geleier" van betekenis, maar eerder beskou word as die belangrikste rolspeler in betekenisgewing binne 'n bepaalde konteks (Van Dyk & Van de Poel, 2013:56). Vanuit 'n oop, nie-beperkende siening van taal kan akademiese geletterdheid (soos dit ook in die AGLA121-sillabus neerslag vind) beskou word as akademiese akkulturasie wat meer behels as om leerders in te lei in die akademiese diskoers van hulle onderskeie dissiplines. Akademiese geletterdheid behels meer as die aanleer van afsonderlike vaardighede; meer as kennis van styl en register. Dit is eerder die inlywing van leerders in die norme, waardes en praktyke van die akademiese diskoersgemeenskap as sodanig (Van Dyk & Van de Poel, 2013:59).

Die AGLA121-module is gebaseer op die model van geïntegreerde taal- en studievaardighede, interpretasievaardighede, skeppingsvaardighede en algemene akademiese vaardighede wat in besonderhede deur Van Graan, Banghart, De Beer, Louw, Meintjes, Taljard, Van der Merwe, Bonthuys en Van der Walt (2012:vii) uiteengesit word, maar basies uit die volgende oorkoepelende aspekte van geïntegreerde taalvermoë bestaan: (1) lees met die uiteindelijke doel om akademiese tekste te interpreteer en te produseer; (2) kennis en gebruik van akademiese woordeskat en die formele register, (3) akademiese argumentvoering en logiese verbandlegging tussen verskillende dele van 'n teks; (4) ontleding en ontwerp van tekste in verskillende genres, onderskeiding tussen feite en menings, oorsaak en gevolg, identifisering en skep van algemene teksfunksies

(definisies, voorbeelde, vergelykings, klassifiserings, kritiese analise, bespreking, verduideliking), bemeesterings van die Harvard-metode van verwysing, oordeel oor betroubaarheid van inligting, maak van 'n opsomming; (5) analisering, interpretasie en produksie van inligting wat in grafiese formaat voorgestel is, maak van basiese berekeninge; (6) navorsingsvaardighede, identifisering en akademiese oplossings vir 'n probleem; (7) seminaarvaardighede; (8) studietegnieke en leervaardighede, en (9) basiese rekenaargeletterdheid.

6.3 Uitkomst van die AGLA121-module

Volgens Van Graan *et al.* (2012:vi) behoort leerders wat AGLA121 geslaag het, 'n fundamentele kennis van rekenaarprogramme te hê, oor die fundamentele kennis te beskik om leer-, luister-, lees- en skryfstrategieë toe te pas, om die akademiese taalregister te kan gebruik, akademiese tekste te lees en te skryf ten einde doeltreffend binne die akademiese omgewing te funksioneer, as individu en lid van 'n groep effektief mondelings en skriftelik op 'n eties verantwoordelike en toepaslike wyse te kan kommunikeer binne 'n akademiese omgewing, om 'n verskeidenheid relevante wetenskaplike inligting binne 'n verskeidenheid studieterreine as individu en lid van 'n groep te soek en te versamel, tekste te ontleed, te interpreteer, te evalueer en op koherente wyse te sintetiseer en oplossings voor te stel in toepaslike akademiese genres deur gebruik te maak van tersaaklike linguistiese konvensies.

Hoewel die uitkomst plek-plek in die taal van die taalvaardigheidsbenadering gestel word, is dit egter duidelik dat die uitkomst in lyn is met 'n verruimde benadering ten opsigte van taalontwikkeling.

7 Bespreking

Met inagneming van die bostaande uiteensetting behoort dit duidelik te wees dat die doel, teoretiese onderbou, struktuur en uitkomst van CAPS in beginsel verskil van dié van TAG/TALL en AGLA121, hoofsaaklik omdat die doel waarvoor dit ontwerp is en waarvoor dit gebruik word van mekaar verskil, asook omdat dit op verskillende teoretiese benaderinge ten opsigte van taal en taalverwerwing gebaseer is.

Die doel van die CAPS sillabus vir Graad 10-12 Huistaal is om leerders voor te berei vir die lewe as volwassenes, ongeag wat hulle na afloop van hulle skoolloopbane beplan. Die oorsig van die taalkurrikulum (Departement: Basic Education, 2011:10-13), die oorsig van inhoude en onderrigplanne vir taalvaardighede (Departement: Basic Education, 2011:15-42) en die onderrigplanne vir Graad 10-12 (Departement: Basic Education, 2011:45-106) toon ooreenkoms met Roberts (1995:420) se interpretasie van geletterdheid as 'n breë spektrum van geletterdhede, naamlik oorlewingsgeletterdheid wat behels oorlewing as deel van die moderne tegnologiese samelewing; sosiale en kulturele geletterdheid en algemene kommunikasievaardighede; funksionele

geletterdheid, soos byvoorbeeld die vermoë om politieke, geregtelike, kommersiële, beroeps- en sosiale uitdagings die hoof te bied; hoë-orde geletterdheid wat probleemoplossingsvaardighede inhou wat verskeie kognitiewe prosesse behels, en kritiese geletterdheid wat transformasie deur refleksie, aksie en desosialisering impliseer. Hieruit volg dat voorbereiding vir Hoër Onderwys (nie noodwendig universiteitstudie nie) slegs één van verskeie ander doelwitte van CAPS is en dat gevolglik slegs 'n klein persentasie van die onderrigtyd gewy sal word aan die verwerwing van talige vaardighede wat spesifiek met akademiese geletterdheid geassosieer word. Op universiteit, binne die akademiese geletterdheidsomgewing, is dit byvoorbeeld meer sinvol om 'n multigeletterdheidsbenadering (sien Carstens, 2012) te volg waarin gefokus word op die talige vermoëns wat met akademiese studies verband hou. Word daar gekyk na die inhoud van die CAPS-sillabus vir Graad 10-12, is dit duidelik dat die doel die aanleer van bepaalde vaardighede is en word dié vaardighede hoofsaaklik afsonderlik van mekaar onderrig. Daarteenoor fokus sowel TAG/TALL as AGLA121 spesifiek op die verwerwing van, onder andere, *akademiese taalvermoë* en multigeletterdhede (Carstens, 2012) en val die klem op interaktiewe mediëring van kennis. Waar die klem by CAPS op *algemene taalvaardigheid* (nie taalvermoë nie) val, toets TAG/TALL slegs die kommunikatiewe funksie van akademiese taalvermoë en die bemeestering van taal slegs binne die akademiese konteks. Ook AGLA121 fokus slegs op die verwerwing van akademiese taalvermoë soos dit binne die akademie gebruiklik is.

Gesien binne hierdie konteks, is dit dus ook vanselfsprekend dat die konstruk en die uitkomste van CAPS, TAG/TALL en AGLA121 van mekaar verskil. Wat betref die Graad 10-12 Huistaalsillabus is die konstruk en die uitkomste belyn met die doel van algemene taalvaardigheid gerig op doeltreffende kommunikatiewe vaardighede binne die algemene sosiale opset. In teenstelling daarmee hou die konstruk en die uitkomste van TAG/TALL en AGLA121 direk verband met die doel om akademiese taalvermoë te toets en te onderrig. Waar die Graad 10-12 Huistaalsillabus dus gerig is op breë taalvaardigheid binne die samelewing as sodanig, is TAG/TALL en AGLA121 gerig op 'n spesialisiering, naamlik funksionering binne die akademiese konteks.

Wat betref die basiese teoretiese onderbou van CAPS aan die een kant en TAG/TALL en AGLA121 aan die ander kant, is daar fundamentele verskille in benadering. Weideman (2003) wys daarop dat die toegepaste taalkunde die afgelope aantal dekades sewe belangrike klemverskuiwings ondergaan het. Elke generasie het op een of ander wyse by die vorige aangesluit of daarop voortgebou, maar elkeen het ook 'n unieke perspektief gehad. Dit is ironies dat die teoretiese onderbou waarop CAPS gebaseer is, hoofsaaklik 'n positivistiese benadering tot onderrig en leer suggereer wat die vierde generasie van toegepaste taalkundiges kenmerk, maar terselfdertyd sterk op post-koloniale ideologie en politieke korrektheid klem lê. Uit die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement: Basic Education, 2011) blyk dat die skuif na 'n konstruktivistiese benadering nog nie ten volle in die Huistaalsillabus vir Graad 10-12 gerealiseer het nie, aangesien die sillabusinhoud nog gebaseer is op 'n beperkende definisie van taal en geletterdheid waarin vaardighede soos luister, lees, praat en skryf onderrig word in afsonderlike

intervensies. Hierdie onderrigmetodiek ignoreer tot 'n groot mate die moderne teorieë van taalverwerwing wat gebaseer is op die geïntegreerde aard van dié vaardighede. Sodanige benaderings word wyd gekritiseer, onder andere deur Butler (2007:19) wat aanvoer:

A 'skills' perspective on language and language learning has the tendency to mislead one to believe that language can be perceived of as a set of discrete skills. Such a perspective is limited with regard to the functionality of language within a specific social context and the complexity in the combination of a number of factors/abilities that lead to an appropriate language utterance in such a context.

Daarteenoor is die basiese teoretiese raamwerk wat TAG/TALL en AGLA121 onderlê dié van konstruktivisme en selfs postmodernisme – Weideman (1999:84) se vyfde en sesde generasie van toegepaste linguistiek. Konstruktivisme fokus veral op interaktiwiteit wat die sosiale dimensie van taal kenmerk, terwyl postmodernisme die sosiaal-politiese en etiese dimensies van taalonderrig beklemtoon (Weideman, 1999:84-85). Hierdie benadering is in sy wese dus 'n sintese van verskillende moderne sieninge van taal en taalonderrig wat op kreatiewe wyse met mekaar versoen word ten einde 'n spesifieke uitkoms, naamlik kommunikasievaardigheid binne die akademiese konteks, te bereik. Die doel is om 'n toets en 'n sillabus binne die raamwerk van 'n werkbare definisie van akademiese geletterdheid te ontwerp eerder as om afsonderlike vaardighede te slyp (Butler, 2007:19). Hierdie benadering veronderstel dat akademiese geletterdheid die soek, verwerking en produsering van inligting inhou wat die klem laat val op die funksionele en kontekstuele aard van akademiese diskoers (Weideman, 2007:xi). Die konteks waarbinne taalvermoë ontwikkel word, is die tipiese aktiwiteite en opdragte soos dit binne die akademie beoefen word (Weideman, 2007:xi).

Verwerwing van akademiese geletterdheid, spesifiek binne die universiteitsopset, word ook deur Boughey (2013:29) beklemtoon. Volgens haar insigte is die veronderstelling dat sekondêre skole leerders voldoende vir universiteitstudie (kan) voorberei, in baie opsigte ongegrond. Sy wys onder andere op die belangrike invloed van leerders se huise in geletterdheidsontwikkeling en voer aan dat leerders wat uit 'n "akademies geakkultureerde" huis kom, ongeag watter skool hulle besoek, makliker die akademiese diskoers van die universiteit baasraak as diegene wat nie die nodige stimulasie tuis ontvang nie (Boughey, 2013:29). Haar argument sluit aan by die insigte van Gee (2008:156) wat tussen primêre en sekondêre diskoers (in die oorspronklike teks word daar doelbewus van 'n hoofletter gebruik gemaak om 'n bepaalde punt te beklemtoon) onderskei waarvolgens die primêre diskoers die resultaat is van iemand se sosiale (huislike) omstandighede, terwyl talle sekondêre diskoerse later verwerf word deur interaksie met ander instellings soos die skool, die kerk en die universiteit. Dit beteken dat leerders met uiteenlopende primêre diskoerse tot die universiteit toegelaat word en dat, ongeag die skoolsillabus wat gevolg is, die verwerwing van 'n nuwe sekondêre diskoers ('n diskoers wat eie is aan tersiêre studie) deur elke individu anders ervaar word. Kennis van die skoolsillabus veronderstel dus nie vanselfsprekend dat die aanleer

van 'n nuwe diskoers onproblematies sal verloop nie, aangesien leerders se primêre Diskoers ook 'n rol speel by die aanleer van sekondêre Diskoerse. Dat 'n *nuwe* sekondêre Diskoers op universiteit aangeleer moet word, sluit die argument uit dat 'n goeie punt vir Huistaal veronderstel dat 'n skoolverlater reeds akademies geletterd is en dus oor die nuwe sekondêre Diskoers beskik.

Die argument word verder versterk deur een van die belangrikste verskille tussen die CAPS-sillabus vir Graad 10-12, die twee toetse van Akademiese Geletterdheid en die eerstejaarsmodule in Akademiese Geletterdheid van die NWU. Die matrieksillabus vir Huistaal is naamlik in ooreenstemming met die Vlakbeskrywers vir die Suid-Afrikaanse Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) soos uiteengesit vir Vlak 4, terwyl TAG/TALL en AGLA121 op NQF Vlak 5 lê. Hieruit volg dat daar die nodige progressie is in die verwerwing van vaardighede soos daar van een vlak na die volgende gevorder word (SAQA, 2012:4) en dat, hoewel daar ooreenstemming tussen die inhoude van die CAPS-sillabus aan die een kant en TAG/TALL/AGLA121 aan die ander kant mag wees, daar verskille in moeilikheidsgraad is soos ook by enige ander akademiese vak wat leerders in matriek geneem het en weer in hulle eerstejaar neem.

Ten spyte daarvan dat die sillabus van AGLA121 ten dele met CAPS Huistaal mag ooreenstem, blyk dit ook dat eerstejaarstudente in die besonder nog nie oor die basiese epistemologiese en hermeneutiese kennis en vaardighede beskik om op tersiêre vlak 'n aanvaarbare argument te kan voer nie. Dit is daarom 'n noodwendige gevolg dat studente hieraan blootgestel moet word en daar voldoende ruimte vir vaslegging geskep moet word.

8. Ten slotte

Dit blyk dan dat die persepsies van leerders en hulle ouers waarna in die inleidende deel van die artikel verwys is, ongegrond is. Hierdie konseptuele studie het aangetoon dat die Graad 10-12 Huistaalsillabus slegs enkele vlakke van oorvleueling met TAG/TALL en AGLA121 toon, maar dat die teoretiese onderbou van CAPS verskil van TAG/TALL en AGLA121. Dit hou in dat selfs al is daar oorvleueling op grond van konstruk, die wyse waarop die uitkomst bereik word, van mekaar verskil. Verder behoort dit duidelik te wees dat TAG/TALL onder andere gespesialiseerde taalvermoëns toets wat nie in die skoolsillabus voorrang geniet nie, asook dat die doel van die AGLA121-sillabus die vaslegging van sodanige spesialisvaardighede behels. In 'n opvolgartikel wat vir 'n volgende uitgawe van Tydskrif vir Taalonderrig in die vooruitsig gestel word, word gepoog om ook empiriese bewyse te verskaf dat eerstejaarstudente nie oor die nodige akademiese taalvermoë beskik wat sukses op universiteitsvlak waarborg nie (selfs nie van dié aspekte waarop CAPS en AGLA121 oorvleuel nie) en dat die onderrig van akademiese geletterdheid op universiteit van kardinale belang is vir alle studente, ongeag hulle matriekpunt in hulle Huistaal.

Verwysings

- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Blanton, L.F. 1994. Discourse, artefacts and the Ozarks: Understanding academic literacy. *Journal of second language writing*, 3(1):1-6.
- Boughey, C. 2000. Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(3):279-290.
- Boughey, C. 2013. What are we thinking of? A critical overview of approaches to developing academic literacy in South African higher education. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2):25-42.
- Butler, H.G. 2007. *A framework for course design in academic writing for tertiary education*. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Butler, G. 2013. Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2):71-88.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1):1-47.
- Carstens, A. 2012. Using literacy narratives to scaffold academic literacy in the Bachelor of Education: a pedagogical framework. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 46(2):9-25.
- Coetzee-Van Rooy, Susan. 2010. Evaluation of the Cummins' theoretical framework for higher education in South Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(1):25-38.
- Cummins J. 2001a. Linguistic Interdependence and the education development of bilingual children. In Baker C & Hornberger N (reds.) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 63–95.
- Cummins J. 2001b. The entry and exit fallacy in bilingual education. In Baker C & Hornberger N (reds.) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 110–138.

- Department of Education. 1997. *Education White Paper 3. A programme for the transformation of Higher Education*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Department Basic Education. 2011. Nasionale Kurrikulumverklaring: Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring, Verdere onderwys- en opleidingsfase Graad 10-12. Afrikaans Huistaal. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Foxcroft, C.D. & Stumpf, R. 2005. What is matric for? Referaat gelewer by Umalusi en CHET seminaar getiteld *Matric: What is to be done?* Pretoria: 23 Junie 2005.
- Gee, J.P. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londen: Falmer Press.
- Gee, J.P. 1998. What is literacy? Chapter 5, pp.51-59 in V. Zamel & R. Spack (reds.), 1998; Herdruk 1987-artikel in *Teaching and learning: the journal of natural enquiry*, 2:3-11.
- Gee, J.P. 2003. Opportunity to learn: A language-based perspective on assessment. *Assessment in Education*, 10(1):27-46.
- Higher Education South Africa. 2008. Address to the Parliamentary Portfolio Committee on Education. <http://www.pmg.org.za/files/docs/080624hesa.pdf> Datum van besoek: 20 Maart 2013.
- Kress, G. 1989. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Londen: Yale University Press.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2):157-173.
- McKenna, S. 2010. Cracking the code of academic literacy: An ideological task. In *Beyond the university gates: Provision of Extended Curriculum Programmes in South Africa*, pp 8-15.
- Morrow, W. 2009. *Bounds of democracy: Epistemological Access in Higher Education*. Kaapstad: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Olivier, L. & Olivier, J. 2013. The influence of affective variables on the acquisition of academic literacy. *Per Linguam*, 29(2):56-71.
- Prasad, A. 2002. The contest over meaning: hermeneutics as an interpretive methodology for understanding texts. *Organisational research methods*, 5(1):12-33.

- Roberts, P. 1995. Defining literacy: Paradise, nightmare or red herring? *British Journal of Educational Studies*, 43(4):412-432.
- Scott, I. 2009. First-year experiences as terrain of failure or platform for development? Critical choices for higher education. In Leibowitz, B.; Van der Merwe, A. & Van Schalkwyk, S. (reds) *Focus on First-Year success: Perspectives emerging from South Africa and Beyond*. Stellenbosch: SUN Media, pp 17-35.
- Scott, I.; Yeld, N. & Hendry, J. 2007. A case for improving teaching and learning in South African higher education. *Higher Education Monitor* 6. Council on Higher Education: Pretoria. Aanlyn beskikbaar: <http://www.che.ac.za/documents/d000155/index.php> Datum van besoek: 4 Maart 2014.
- Slonimsky, L. & Shalem, Y. 2005. Pedagogic responsiveness for academic depth. *Journal of Education*, 40: 35-58.
- South African Qualifications Authority (SAQA). 2012. *Level Descriptors for the South African National Qualifications Framework*. Pretoria: Directorate: Registration and Recognition.
- Van de Poel, K. & Van Dyk, T. 2014. Discipline-specific academic literacy and academic integration. Ingedien en aanvaar vir publikasie in 'n boek uitgegee deur John Benjamins oor die integrasie van taal en vakinhoud in hoër onderwys. Ter perse.
- Van Dyk, T. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam*, 21(2): 38-51.
- Van Dyk, T. 2010. *Konstitutiewe voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid*. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Van Dyk, T. & Fritz, R. 2013. Vraelys oor akademiese geletterdheid. Ongepubliseerde dokument. NWU: Noordwes-Universiteit.
- Van Dyk, T. & Van de Poel, K. 2013. Towards a responsible agenda for academic literacy development: considerations that will benefit students and society. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2): 43-70.
- Van Dyk, T.; Van de Poel, K. & Van der Slik, F. 2013. Reading ability and academic acculturation: The case of South African students entering higher education. *Spil Plus*, 42:353-369.
- Van Dyk, T. & Weideman, A. 2004. Switching constructs: on the selection of an appropriate blueprint for academic literacy assessment. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 38(1): 1-13

- 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):333-344.
- Van Graan, M.; Banghart, Q.; De Beer, E.; Louw, H.; Meintjes, Z.; Taljard, M.; Van der Merwe, S.; Bonthuys, M.; Van der Walt, J. 2014. *Akademiese Geletterdheid Studiegids vir AGLA121 PAC*. X: X Universiteit.
- Van Schalkwyk, S.C. 2008. *Acquiring academic literacy: A case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University*. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van Wijk, T. 1987. Voëlvlug oor die opset en ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse universiteit. In *Instituut vir Reformatoriese Studie. Venster op die universiteit*. NWU: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, p. 16-26.
- Viljoen, H. 2005. Constraints in the teaching and learning of humanities at South African universities: A Delphi-study. *South African Journal of Higher Education*, 19(1):31-43.
- Weideman, A.J. 1999. Five generations of applied linguistics: Some framework issues. *Acta Academica*, 31(1):77-98.
- Weideman, A.J. 2003. Assessing and developing academic literacy. *Per Linguam*, 19(1&2):55-65.
- Weideman, A. 2007. *Prepare to learn*. 2e uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Yeld, N. 2001. Assessment, equity and language of learning: *Key issues for higher education selection in South Africa*. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Kaapstad: University of Cape Town.
-

OUTEURSBESONDERHEDE

Tobie van Dyk

Noordwes Universiteit, Potchefstroomkampus

E-pos: tobie.vandyk@nwu.ac.za

Tobie van Dyk staan aan hoof van die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk in die Skool vir Tale op die Potchefstroomkampus van die Noordwes Universiteit. Sy navorsingsfokus is die toegepaste taalkunde, spesifiek akademiese geletterdheid en taaltoetsing.

Marlies Taljard

Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus

marlies.taljard@nwu.ac.za

Marlies Taljard is verbonde aan die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk binne die Skool vir Tale van die NWU Potchefstroomkampus. Verskeie artikels en hoofstukke van haar het al in geakkrediteerde vakpublikasies verskyn. Sy tree gereeld op as artikelkeurder vir nasionale en internasionale akademiese tydskrifte, as manuskripkeurder vir enkele Suid-Afrikaanse en Nederlandse uitgewers en as beoordelaar vir literêre pryse. Sy het reeds talle referate op nasionale en internasionale kongresse gelewer en tree dikwels op as spreker by openbare geleenthede. Sy is redakteur van die publikasie *Woord en Daad* wat deur die Reformatoriese Stigting uitgegee word. Die afgelope jare het 'n groot aantal literêre resensies, asook 'n aantal onderhoude met skrywers uit haar pen verskyn. Op die webwerf Versindaba behartig sy 'n solo-blog oor die digkuns en dien sy op die permanente resensiepaneel. Ander publikasies is byvoorbeeld enkele kortverhale, gedigte, vertalings, 'n reeks Afrikaanswerkboeke vir Graad 5-12 en verskeie letterkundegidse vir matriekleerders. Sy het as intravertaler vir enkele Bybelboeke opgetree tydens die nuwe vertaling van die Bybel. Op navorsingsterrein is sy tans betrokke by navorsing oor sowel die retorika as die literêre teorie.