Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: die ontwerp van ’n multimodale akademiese geletterdheidsmodule

MJ Schwanke

orcid.org/0000-0001-8432-1642

Proefskrif aanvaar ter nakoming vir die graad *Philosophiae Doctor in Algemene Taal- en Literatuurwetenskap* aan die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof TJ van Dyk

Medepromotor: Dr Z Meintjes

Gradeplgtigheid: November 2022

Studentenommer: 12246352

DANKBETUIGING

Hiermee wil ek graag die volgende persone en instellings opreg bedank, wie se hulp hierdie proefskrif moontlik gemaak het:

Prof. Tobie van Dyk en dr. Zanétte Meintjes, my promotors. Sonder julle leiding, insette en konstruktiewe kommentaar sou hierdie studie nie moontlik wees nie.

Prof. Tobie van Dyk, die Navorsingseenheid vir Taal- en Literatuurstudie, en die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk, wat dit vir my moontlik gemaak het om ŉ aantal kongresse in die VSA te kon bywoon. Lyon College, in Arkansas, wat my goedgunstiglik toegelaat het om van hulle biblioteekdienste en -geriewe gebruik te maak. Megan St.Clair-Whicker, wat my bygestaan het met die vind en skandeer van bronne uit die Ferdinand Postma Biblioteek, sowel as Anneke Coetzee en Helah van der Waldt, wat my navorsing soortgelyk vanuit die Ferdinand Postma Biblioteek ondersteun het.

Die Noordwes-Universiteit en die Navorsingseenheid vir Taal- en Literatuurstudie in die Suid-Afrikaanse konteks, vir personeelafslag, toegestaande beurse en ander finansiële ondersteuning.

Die ALDA 111-studente van 2018 en 2019, wat bereid was om hulle tyd af te staan om hulle insigte oor akademiese geletterdheid en die ALDA 111-module te deel.

Dr. Suria Ellis, van die Statistiese Konsultasiediens, vir haar hulp met die ontleding en interpretasie van die studie se ingesamelde data.

Mariëtte Fourie, van akademiese steundienste, vir toestemming om hulle databasis te gebruik vir die werf van akademiese personeellede as respondente.

Prof. Johann van der Walt, dr. Marlies Taljard en dr. Elsa Meihuizen, vir hulle hulp met en insette in my navorsingsvoorstel en -ontwerp.

Marlies Taljard, Sandra Roode en Adéle Vorster, wat bygestaan het met die nasien van opdragte as deel van die data-insameling vir hierdie studie, asook Charl du Plessis, wat die inlees van hierdie data hanteer het.

Santa van der Merwe en dr. Isabel van der Walt, wat my met tye bygestaan het met klasgee tydens dié studie.

Prof. Susan Coetzee-Van Rooy, vir raad met etiekklaringsvraagstukke en -kwessies.

Adéle Vorster, vir die hantering van hierdie studie se taalversorging, die bladuitleg, en die nagaan van die bronverwysings.

Elsa van Tonder en Nicoline Gerber, van die Navorsingseenheid vir Taal- en Literatuurstudie, wat my ondersteun het in die administrasie van my studie, en ook bemoediging aan my verskaf het.

My besondere kollegas, wat my op soveel wyses ondersteun het. Dit sluit in Elsa Meihuizen en Marlies Taljard, wat as kritiese lesers van my navorsingsvoorstel gedien het. Mariëtte van Graan, vir raad en ondersteuning. Kedumetse Mothlankane, vir talle gesprekke oor ons PhD-ervarings gedurende Parkrun, op werksreise en by die kantoor. Henk Louw, Kristien Andrianatos en Mariska Nel, vir hulp met die nagaan van elektroniese vraelyste. Weer Mariska Nel, vir die lukrake boodskappies op my witbord. Gonneke Groenen en Marlies Taljard, wat my gehelp het met foto's van toepaslike inligting wanneer ek nie self by bronne kon uitkom nie. Die kollegas wat die tyd afgestaan het om ALDA 111-studente uit my klasgroepe namens my uit te nooi om aan dié studie deel te neem. Elke kollega wat gevra het hoe die studie vorder, en my bemoedig het.

My eggenoot, Chris Schwanke, vir sy geduld en onbaatsugtige liefdevolle ondersteuning wat my deur van die moeilikste tye in hierdie studie gedra het.

My ouers, Annatjie en Tienk Kruger, vir hulle ondersteuning en aanmoediging. My skoonouers, Cindy en Mike Schwanke, vir hulle aanmoediging en begrip elke keer wat ek gedurende 'n vakansie by hulle moes werk.

Al my familie en vriende, vir hulle ondersteuning en begrip gedurende die voltooiing van dié studie.

Dankie.

ABSTRACT

Key terms:

literacy; academic literacy; academic writing ability; academic writing skills; acculturation; academic acculturation; academic discourse; written academic discourse; assessment design; needs assessment; e-learning; e-learning environment; first-year students; freshmen students; first-year experience; freshmen experience; impact measurement; impact evaluation; course evaluation; course design; module design; multimodal learning; autonomous learning; self-directed learning; student success; blended learning

Although the South African National Development Plan states the goal of raising the higher education participation rate, students are often not ready for the demands of higher education. In order to ensure these students' success, it is necessary to assist them in the process of academic acculturation. Part of the academic acculturation process involves the development of academic writing ability, as it is essential for effective communication within the academic discourse community. Currently many universities aim to achieve this goal through the provision of academic literacy modules as a way to enhance epistemological access.

More recent changes within the higher education environment, as well as the contemporary technological milieu, necessitate adjustments to the design of the current academic literacy modules at the North-West University. Therefore, this study investigates the design of these modules with regard to the role of academic acculturation, as well as the involvement of multimodal and autonomous learning as part of the module design.

In order to create a suitable module design for an introductory academic literacy course, it was necessary to do a comprehensive needs analysis. Through the needs analysis it was established that the teaching of certain key elements of academic writing are essential. It was further found that there is a need for a more faculty-specific approach as part of an introductory academic literacy module. In terms of teaching and learning, it was found that multimodal and autonomous learning can play a greater part in the module design of an introductory academic literacy module.

An initial module design was suggested, which included a greater focus on the integration of multimodal and autonomous learning as part of the development of academic writing ability of first-year students. This module design was implemented during 2019 and an impact measurement was performed.

The impact measurement showed an improvement in students' academic reading ability. In terms of academic writing ability, it appeared as if there was some degree of improvement, but it still left much to be desired. The small study population for which full datasets were available, does give cause for reservation. It would be preferable to confirm these results in the future with a student population that is large enough to be considered representative of the target population.

Even though the desired results were not achieved, this study does represent a valuable contribution to the field of course design. In this respect it provides a comprehensive theorical framework for responsible course design in academic literacy, drawing together aspects of acculturation, written academic discourse, multimodal course design, and the development of autonomy.

OPSOMMING

Sleutelterme:

geletterdheid; akademiese geletterdheid; akademiese skryfvaardighede; akademiese skryfvaardigheid; akademiese skryfvermoë; akkulturasie; akademiese akkulturasie; akademiese diskoers; geskrewe akademiese diskoers; assesseringsontwerp; behoeftebepaling; e-leer; e-leeromgewing; nuwelingeerstejaarstudent; eerstejaarservaring; impakmeting; kursusevaluering; kursusontwerp; moduleontwerp; multimodale leer; outonome leer; self-gerigte leer; studentesukses; vervlegte leer

Alhoewel die Suid-Afrikaanse Nasionale Ontwikkelingsplan die doelwit stel om die deelnamekoers aan hoëronderwys te verhoog, is studente om talle redes dikwels nie gereed vir die eise wat hoëronderwys aan hulle stel nie. Ten einde hierdie studente se sukses te verseker, is dit daarom nodig om hulle by te staan in die proses van akademiese akkulturasie. Deel van hierdie akademiese akkulturasieproses behels die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, aangesien dit noodsaaklik is vir effektiewe kommunikasie binne die akademiese diskoersgemeenskap. Tans poog die meerderheid universiteite om hierdie doelwit te bereik deur die daarstelling van akademiese geletterdheidsmodules as ŉ wyse om epistemologiese toegang te bevorder.

Meer onlangse verwikkelinge binne die hoëronderrigomgewing, sowel as die huidige tegnologiese milieu, noodsaak die heroorweging van die ontwerp van die bestaande akademiese geletterdheidsmodules aan die Noordwes-Universiteit. Om hierdie rede word daar in dié studie ondersoek ingestel na die ontwerp van hierdie modules met verwysing na die rol van akademiese akkulturasie, sowel as die betrekking van multimodale en outonome leer as deel van die module-ontwerp.

Om ŉ gepaste module-ontwerp vir ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule saam te stel, was dit nodig om ŉ omvattende behoeftebepaling uit te voer. In dié behoeftebepaling is daar gevind dat die onderrig van sekere kernelemente van akademiese skryf noodsaaklik is. Dit het verder voorgekom dat daar ŉ behoefte is aan ŉ sterker fokus op fakulteitspesifieke aspekte as deel van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule. In terme van onderrig, is daar gevind dat multimodale en outonome leer tot ŉ groter mate in die module-ontwerp geïnkorporeer kan word.

Daar is ŉ aanvanklike module-ontwerp voorgestel met ŉ groter klem op die insluiting van multimodale en outonome leer as deel van die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë onder

eerstejaarstudente. Hierdie module-ontwerp is gedurende 2019 geïmplementeer en ’n impakmeting is uitgevoer.

Die impakmeting het getoon dat daar ’n ontwikkeling in studente se akademiese leesvermoë voorgekom het. Met betrekking tot akademiese skryfvermoë het dit voorgekom asof daar wel ’n mate van ontwikkeling was, maar dat daar nog heelwat ruimte vir verbetering was. Die voorbehoud met hierdie gevolgtrekking is die klein studentepopulasies waarvoor daar volledige datastelle beskikbaar was. Dit sal verkieslik wees om hierdie resultate in die toekoms te bevestig met ’n studentepopulasie wat groot genoeg is om as verteenwoordigend van die teikenpopulasie beskou te word.

Alhoewel die gewenste resultate nie bereik is nie, verteenwoordig hierdie studie tog ’n waardevolle bydrae tot die terrein van kursusontwerp. In hierdie opsig verskaf dit ’n omvattende teoretiese raamwerk vir verantwoordelike module-ontwerp in akademiese geletterdheid, deur die integrasie van akkulturasie, geskrewe akademiese diskoers, multimodale kursusontwerp, en die ontwikkeling van outonomie.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGING I

ABSTRACT III

OPSOMMING V

LYS VAN TABELLE XVII

LYS VAN FIGURE XXIV

AFKORTINGLYS XXVII

HOOFSTUK 1: INLEIDING 1

1.1 Inleiding, kontekstualisering en probleemstelling 1

1.2 Hipotese 4

1.3 Navorsingsvrae 4

1.4 Navorsingsdoelwitte 5

1.5 Bestek van studie 6

1.6 Die empiriese ondersoek 6

1.6.1 Fase 1: Pre-intervensie 7

1.6.1.1 Studiepopulasie 7

1.6.1.2 Data-insameling 8

1.6.2 Fase 2: Intervensie 9

1.6.2.1 Studiepopulasie 9

1.6.2.2 Data-insameling 9

1.6.3 Fase 3: Post-intervensie 10

1.6.4 Oorsig oor tydsverloop, data-insameling en aanwending 10

1.6.5 Geïdentifiseerde areas van ooreenstemming tussen gekose navorsingsinstrumente 12

1.7 Oorsig oor studie ... 13

1.8 Etiese klaring ... 15

1.9 Bydrae van studie ... 15

HOOFSTUK 2: AKADEMIESE AKKULTURASIE ... 16

2.1 Inleiding ... 16

2.2 Die Suid-Afrikaanse universiteitsomgewing ... 17

2.3 Akkulturasie, die eerstejaarservaring en studentesukses ... 19

2.3.1 Kultuur, akkulturasie en akademiese akkulturasie ... 19

2.3.1.1 Normatiewe en sielkundige aspekte in akkulturasie na die akademiese kultuur ... 20

2.3.1.2 Vorme van akkulturasie ... 23

2.3.1.3 Integrasie binne die konteks van die akademiese diskoersomgewing ... 27

2.3.2 Akademiese akkulturasie as deel van die eerstejaarservaring en studentesukses ... 27

2.3.2.1 Studente se akademiese akkulturasieproses en verwerwing van epistemologiese toegang as deel van die eerstejaarservaring ... 28

2.3.2.1.1 Skeidingsfase ... 28

2.3.2.1.2 Liminale sone ... 31

2.3.2.1.3 Integrasie ... 31

2.3.2.2 Belangrike kwessies binne die eerstejaarservaring ten opsigte van studentesukses ... 32

2.3.3 Akkulturasie-uitdagings van nuwelingeerstejaarstudente in Suid-Afrika ... 35

2.3.3.1 Uitdaging 1: Interpersoonlike handeling – hantering van diversiteit ... 37

2.3.3.2 Uitdaging 2: Selfregulering en outonomie ... 38

2.3.3.3 Uitdaging 3: Aanneem van die akademiese kultuur ... 39

2.4 Studente-uitval ... 42

2.4.1 Tinto se beskouing van studente-uitval en integrasie ... 43
2.4.1.1 Finansies en uitval ... 46

2.4.1.2 Sosiale kapitaal en uitval ... 47

2.4.1.3 Akademiese vermoë en uitval ... 48

2.4.2 Studente-uitval in die Suid-Afrikaanse konteks ... 49

2.5 Toepassing van die inligting in hierdie hoofstuk in die ontwerp van ’n multimodale akademiese geletterdheidsmodule aan die NWU ... 51

2.6 Samevatting en gevolgtrekking ... 55

HOOFSTUK 3: AKADEMIESE GELETTERDHEID, AKADEMIESE DISKOERS EN GESKREWE AKADEMIESE DISKOERSVOERING ... 56

3.1 Inleiding ... 56

3.2 Die onderskeid tussen taalgemeenskap en diskoersgemeenskap ... 56

3.2.1 Spraakgemeenskap ... 57
3.2.2 Diskoers en diskoersgemeenskap ... 58

3.3 Akademiese diskoers en akademiese diskoersgemeenskap ... 60

3.4 Geletterdheid, akademiese geletterdheid en akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap ... 64

3.4.1 Geletterdheid in die breë ... 64
3.4.2 Geletterdheid in die Suid-Afrikaanse konteks ... 65
3.4.3 Akademiese geletterdheid ... 66
3.4.3.1 Akademiese geletterdheid en geskrewe diskoersvoering ... 67

3.4.3.2 Akademiese geletterdheid en diskoersbekwaamheid ... 68

3.4.3.3 Kommunikatiewe bekwaamheid en diskoersbekwaamheid ... 71

3.4.3.3.1 Kommunikatiewe bekwaamheid ... 71

3.4.3.3.2 Diskoersbekwaamheid ... 73

3.4.3.4 Die belang van diskoersbekwaamheid vir akademiese geletterdheid 75

3.5 Kenmerkende eienskappe van geskrewe akademiese diskoers 76

3.5.1 Metodologie, onpartydigheid, rasionaliteit en logika 77
3.5.2 Onderliggende kognitiewe proses in akademiese argumentvoering................. 78
3.5.3 Sosiaal-konstruktivistiese aspekte en die akademiese argument...................... 80
3.5.3.1 Gepaste akademiese argumentatiewe genres vir ’n inleidende akademiese geletterdheidsmodule 82

3.5.3.2 Registerkenmerke van die geskrewe akademiese diskoers 85

3.5.3.2.1 Registerkenmerke op leksikale vlak... 85

3.5.3.2.2 Registerkenmerke op grammatikale vlak 87

3.5.3.2.3 Registerkenmerke op tekstuele vlak 88

3.5.3.3 Koherensie 89

3.5.3.4 Onderlinge aspekte van koherensie... 90

3.5.3.4.1 Inligtingverspreiding... 91

3.5.3.4.2 Lokale koherensie 92

3.5.3.4.3 Kohesie 92

3.5.3.4.4 Makrostruktuur.. 95

3.5.3.4.5 Metadiskoers 98

3.6 Genres en tekstipes in geskrewe akademiese diskoers 99

3.6.1 Benaderings tot die onderrig van genres en tekstipes binne die akademiese geletterdheidskonteks... 101
3.6.2 Akademiese genres en tekstipe met die fokus op die geskrewe akademiese diskoers... 102
3.6.3 Die nut van genregebaseerde onderrigbenaderings 104

3.7 Toepassing van hierdie inligting in die ontwerp van ’n multimodale akademiese geletterdheidsmodule aan die NWU 104

3.8 Samevatting en gevolgtrekking 107

HOOFSTUK 4: MULTIMODALE LEER EN DIE ONTWIKKELING VAN OUTONOMIE 109

4.1 Inleiding 109

4.2 Onderliggende aspekte aan multimodale leerontwerp met 'n klem op die ontwikkeling van outonomie: konstruktivisme en leerstyle 110

4.2.1 Konstruktivisme 110
4.2.2 Leerstyle 114

4.3 Multimodale leer 117

4.3.1 Waarom die beweging na multimodale leer? 118
4.3.2 Ontwerpvereistes vir multimodale leeromgewings 121

4.4 Outonome leer 122

4.4.1 Waarom outonomie? 124
4.4.2 Ontwikkeling van outonomie in 'n multimodale inleidende module in akademiese geletterdheid 127
4.4.2.1 Die implisiete rol van taal 127
4.4.2.2 Bemagtiging van studente 129
4.4.2.3 Refleksie deur studente 133
4.4.2.4 Die gepaste gebruik van assessering in die ontwikkeling van outonomie 137
4.4.3 Rol van dosente 139

4.5 Toepassing van hierdie inligting in die ontwerp van 'n multimodale akademiese geletterdheidsmodule aan die NWU 141

4.6 Samevatting en gevolgtrekking 144

HOOFSTUK 5: OORSIG OOR INSTRUKSIONELE ONTWERPPROSES VAN HIERDIE STUDIE 146

5.1 Inleiding 146

5.2 Wat is instruksionele ontwerp? 146

5.3 Oorsig oor instruksionele ontwerp van hierdie studie ... 146

5.4 Taak- en leerderanalise ... 148

5.4.1 Taakanalise ... 148
5.4.2 Leerderanalise ... 149

5.5 Samevatting ... 151

HOOFSTUK 6: DIE BEPLANNING EN UITVOERING VAN ’n BEHOEFTEBEPALING VIR DIE ONTWERP VAN ’n INLEIDENDE AKADEMIESE GELETTERDHEIDSMODULE ... 152

6.1 Inleiding ... 152

6.2 Teoretiese grondslag vir behoeftebepaling ... 153

6.2.1 Wat is ’n behoefte? ... 153
6.2.2 Behoeftebepaling as deel van die studie ... 154
6.2.2.1 Die verskillende rolspelers in ’n behoeftebepalingsproses ... 154

6.2.2.2 Watter rol speel behoeftes in die module-ontwerp van ’n inleidende akademiese geletterdheidsmodule? ... 156

6.2.2.3 Sistematiese onderrigontwerpproses van hierdie studie ... 159

6.2.3 Behoeftebepalingsontwerp en instrumente ... 161
6.2.3.1 Instrument 1: Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) ... 162

6.2.3.2 Instrument 2: Behoeftefokusvraelys oor akademiese geletterdheidsvaardighede ... 163

6.2.3.3 Instrument 3: Vraelys oor multimodale en outonome leer ... 164

6.3 Data-analise van behoeftebepaling ... 164

6.3.1 Fase 1: Ontleding en bespreking van relevante studiedata uit Van Dyk (2013) ... 167
6.3.2 Fase 2: Ontleding en bespreking per instrument ... 173
6.3.2.1 Instrument 1: Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) ... 173

6.3.2.2 Instrument 2: Behoeftefokusvraelys oor akademiese geletterdheidsvaardighede ... 175

6.3.2.2.1 Oorkoepelende bespreking van behoeftefokusvraelyste ... 176

6.3.2.2.2 Behoeftefokusvraelys vergelykende statistiek ... 199

6.3.2.3 Instrument 3: Vraelys oor multimodale en outonome leer ... 229

6.3.2.3.1 Terugvoer op vraelys ... 230

6.3.2.3.2 Samevatting van terugvoer op multimodale en outonome leer vraelys vir AG-dosente ... 248

6.3.3 Fase 3: Uiteensetting en bespreking van inligting per rolspelergroepering ... 249

6.3.3.1 Begunstigdes ... 249

6.3.3.1.1 Vergelyking van Van Dyk (2013) met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019 ... 249

6.3.3.1.2 Toelatingspunt en matriekpersentasie teenoor behoeftefokusvraelys en TAG van die 2019-studentestudiepopulasie ... 255

6.3.3.1.3 Samevatting van inligting ... 256

6.3.3.2 Implementeerders ... 257

6.3.3.3 Belanghebbendes ... 257

6.3.4 Fase 4: Oorkoepelende aanbevelings vir inleidende akademiese geletterdheidsmodule ... 257

6.4 Samevatting ... 258

HOOFSTUK 7: UITEENSETTING VAN ONDERRIGONTWERP VIR 'n INLEIDENDE AKADEMIESE GELETTERDHEIDSMODULE ... 259

7.1 Inleiding ... 259

7.2 Oorsig van onderrigdoelwit, NKR-vlak 5-beskrywers en module-uitkomste ... 260

7.3 Die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë as deel van die onderrigontwerp ... 265

7.3.1 Die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë ... 266

7.3.2 Die bydrae van ’n multimodale module-ontwerp tot die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë 269
7.3.2.1 Gepaardgaande eFundi-werwe 270
7.3.2.2 WIReD 273
7.3.2.3 Voorbehoud rakende moontlike hoër uitval 275
7.3.3 Die integrasie van ’n joernaalkomponent in die ontwikkeling van outonomie as deel van die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë 276
7.3.4 Die rol van spesifieke assesserings in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë 280
7.3.4.1 Parafraseringsaktiwiteite: Semestertoets en eksamen 281
7.3.4.2 Begeleide skryfstuk 283
7.4 Samevatting 285
HOOFSTUK 8: IMPAKMETING 286
8.1 Inleiding 286
8.2 Teoretiese raamwerk vir impakmeting gemik op akademiese skryfvermoë 286
8.3 Kwantitatiewe impakmeting 291
8.3.1 Vergelyking van TAG as voor- en nátoets 291
8.3.2 Vergelyking van akademiese skryfopdrag aan begin en einde van semester . 297
8.3.3 Behoeftefokusvraelys: Kwantitatiewe data 299
8.4 Kwalitatiewe impakmeting: Behoeftefokusvraelys 311
8.5 Oorkoepelende bespreking van impakmeting 316
8.6 Samevatting 318
9.1 Inleiding 320
9.2 Samevatting van die studie 320
9.2.1 Die doel en doelwitte van die studie 320
9.2.2 Literatuurstudie 321

9.2.3 Die instruksionele ontwerpproses 322

9.3 Beantwoording van navorsingsvrae 322

9.4 Gevolgtrekking 326

9.5 Beperkinge van die studie 327

9.6 Bydrae van hierdie studie 327

9.7 Aanbevelings vir verdere navorsing 328

9.8 Samevatting en slot 328

BRONNELYS 329

ADDENDUM A: KLARING VAN DIE ETIEKKOMITEE VIR TAALSAKE 370

ADDENDUM B: KLARING VAN DIE NAVORSINGSDATA HEKWAGTERKOMITEE 371

ADDENDUM C: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR STUDENTE 372

ADDENDUM D: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR DOSENTE IN ANDER AKADEMIESE MODULES 374

ADDENDUM E: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR DOSENTE IN AKADEMIESE GELETTERDHEID 376

ADDENDUM F: UITEENSETTING VAN MODULE-INHOUD IN OOREENSTEMMING MET MODULE-UITKOMSTE EN NKR-VLAK 5-BESKRYWERS 378

ADDENDUM G: 2019 ALDA 111-ASSESSERINGSPLAN 380

ADDENDUM H: UITEENSETTING VAN OOREENSTEMMING VAN ALDA 111-ASSESSERINGS MET ASSESSERINGSKRITERIA, MODULE-INHOUD, MODULE-UITKOMSTE EN NKR-VLAK 5-BESKRYWERS 381

ADDENDUM I: JOERNAALKOMPONENT 384

ADDENDUM J: SEMESTERTOETS-PARAFRASERINGSAFDELING 389

ADDENDUM K: EKSAMEN-PARAFRASERINGSAFDELING 393

ADDENDUM L: NASIENSKEMA VIR GESKREWE GEDEELTE VAN SEMESTERTOETS EN EKSAMEN 397

ADDENDUM M: BEGELEIDE SKRYFSTUK 399

ADDENDUM N: KODEBOOMTABELLE VAN STUDIE 404

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1: Verdeling van fakulteite in hierdie studie, gebaseer op De Vos *et al*. (2011:4) se uitbreiding van Mouton (1996:9) se klassifikasie van die wetenskappe 8

Tabel 1.2: Oorsig oor tydsverloop, data-insameling en uiteindelike aanwending 11

Tabel 2.1: Verskille tussen fakulteitsgroeperinge (Becher, 1994:154) 22

Tabel 3.1: Tekstuele aspekte van koherensie met verkorte definisies 91

Tabel 3.2: Voorbeelde van genres en tekstipes binne die geskrewe akademiese diskoers 100

Tabel 4.1: Twee konstruksies van leerderoutonomie (Little, 2010; Little 2012)....... 123

Tabel 4.2: Die evolusie van outonomie in die klaskamer (Breen & Mann, 1997:143) 126

Tabel 6.1: Uiteensetting van areas van ooreenstemming tussen navorsingsinstrumente........ 166

Tabel 6.2: Hoe belangrik is die onderskeie vaardighede vir suksesvolle akademiese studie? (Van Dyk, 2013) 168

Tabel 6.2: Hoe belangrik is die onderskeie vaardighede vir suksesvolle akademiese studie? (Van Dyk, 2013) (vervolg) 169

Tabel 6.3: Hoe noodsaaklik is elk van die aspekte vir ŉ akademiese geletterdheidskursus? (Van Dyk, 2013) 170

Tabel 6.4: Data uit Tabel 6.3 en Tabel 6.4, gekategoriseer binne die areas van ooreenstemming........ 172

Tabel 6.5: Prestasie in TAG-2019 as vooraftoets (n=50)........ 174

Tabel 6.6: TAG-2019 algemene prestasie in onderskeie fakulteitsklassifikasies..... 175

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A........ 178

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A (vervolg) 179

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A (vervolg) 180

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A (vervolg) 181

Tabel 6.8: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van ander akademiese dosente en AG-dosente – Afdeling B 183

Tabel 6.8: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van ander akademiese dosente en AG-dosente – Afdeling B (vervolg) 184

Tabel 6.9: Vergelykende oorsig van kwalitatiewe vrae in die behoeftefokusvraelys per groepering 186

Tabel 6.10: Wyses waarop ALDA 111 aangepas kan word om waarde tot ander modules toe te voeg 189

Tabel 6.11: Aspekte wat die meeste behulpsaam is vir die gebruik in ander modules 190

Tabel 6.12: Aspekte waarop daar meer gefokus behoort te word in ALDA 111 191

Tabel 6.13: Aspekte waarop daar minder in ALDA 111 gefokus behoort word 192

Tabel 6.14: Ander kommentaar 193

Tabel 6.15: Wyses waarop ALDA 111 aangepas kan word om waarde tot ander modules toe te voeg 195

Tabel 6.16: Aspekte wat die mees behulpsaam vir gebruik in ander modules is 196

Tabel 6.17: Aspekte waarop daar meer gefokus behoort te word in ALDA 111 197

Tabel 6.18: Aspekte waarop daar minder in ALDA 111 gefokus behoort te word 198

Tabel 6.19: Behoeftebepaling: effekgroottes en korresponderende terminologie 200

Tabel 6.20: Uiteensetting van areas van ooreenstemming in behoeftefokusvraelys: Akademiese lees 202

Tabel 6.21: Uiteensetting van areas van ooreenstemming in behoeftefokusvraelys: Akademiese skryf 203

Tabel 6.22: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese lees 206

Tabel 6.22: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese lees (vervolg) 207

Tabel 6.23: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese skryf 208

Tabel 6.23: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese skryf (vervolg) 209

Tabel 6.24: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese lees 212

Tabel 6.24: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese lees (vervolg) 213

Tabel 6.25: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese Skryf 214

Tabel 6.25: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese Skryf (vervolg) 215

Tabel 6.26: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Lees 217

Tabel 6.26: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Lees (vervolg) 218

Tabel 6.27: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Skryf 219

Tabel 6.27: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Skryf (vervolg) 220

Tabel 6.28: 2019-studente in vergelyking met 2019 akademiese dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling A ... 222

Tabel 6.28: 2019-studente in vergelyking met 2019 akademiese dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling A (vervolg) ... 223

Tabel 6.29: 2019-studente in vergelyking met 2019 akademiese dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling B ... 224

Tabel 6.30: Akademiese dosente in vergelyking met AG-dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling A ... 226

Tabel 6.31: Akademiese dosente in vergelyking met AG-dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling B ... 228

Tabel 6.32: Akademiese lees: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019 ... 251

Tabel 6.32: Akademiese lees: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019 (vervolg) ... 252

Tabel 6.33: Akademiese skryf: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met 2018- en 2019-studentestudiepopulasie ... 253

Tabel 6.33: Akademiese skryf: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met 2018- en 2019-studentestudiepopulasie (vervolg) ... 254

Tabel 7.1: Module-uitkomste vir ALDA 111 (soos in die studiegids saamgestel deur Fritz, 2019:2): ... 263

Tabel 8.1: Evaluasie-ontwerp vir generiese akademiese geletterdheidsintervensies (Fouché, I., 2016:184) – uiteensetting met aangepaste uitleg ... 287

Tabel 8.2: Evaluasie-ontwerp vir impakmeting na aanleiding van Fouché, I. (2016:184) ... 289

Tabel 8.3: Impakmeting: effekgroottes en praktiese beduidendheid ... 291

Tabel 8.4: Vergelyking van TAG as voor- en nátoets – Gemiddelde totale punt ... 292

Tabel 8.5: Vergelyking van TAG as voor- en nátoets binne areas van ooreenstemming ... 292

Tabel 8.6: Vergelyking van TAG as voor- en nátoets – vrae binne areas van ooreenstemming wat onbetroubaar gekorreleer het ... 294

Tabel 8.7: Voor- en ná-skryfstukvergelyking van die totale groep ... 298

Tabel 8.8: Voor- en ná-skryfstukvergelyking volgens fakulteitindeling ... 299

Tabel 8.9: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van studentepopulasies – Afdeling B ... 302

Tabel 8.9: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van studentepopulasies – Afdeling B (vervolg) ... 303

Tabel 8.10: Behoeftefokusvraelys Afdeling B – 2018-studentestudiepopulasie in vergelyking met 2019-studentestudiepopulasie ... 305

Tabel 8.11: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese lees ... 307

Tabel 8.11: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese lees (vervolg) ... 308

Tabel 8.12: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese skryf ... 309

Tabel 8.12: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese skryf (vervolg) ... 310

Tabel 8.13: Aspekte wat die meeste behulpsaam is vir gebruik in ander modules ... 312

Tabel 8.14: Aspekte waarop daar meer gefokus behoort te word in ALDA 111 ... 313

Tabel 8.15: Aspekte waarop daar minder in ALDA 111 gefokus behoort te word ... 314

Tabel 8.16: Wyses waarop ALDA 111 aangepas kan word om waarde tot ander modules toe te voeg ... 315

Tabel 10.1: 2018-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom ... 404

Tabel 10.1: 2018-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)..................... 405

Tabel 10.2: 2019-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom 405

Tabel 10.2: 2019-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)..................... 406

Tabel 10.2: 2019-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)..................... 407

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom.................................. 408

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 409

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 410

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 411

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 412

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom...................................... 413

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 414

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 415

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 416

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 417

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg) 418

Tabel 10.5: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 2 418

Tabel 10.5: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 2 (vervolg) 419

Tabel 10.6: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 4 420

Tabel 10.7: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 7 421

Tabel 10.8: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 9 421

Tabel 10.9: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 11 422

Tabel 10.10: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 12 422

Tabel 10.11: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 14 423

Tabel 10.12: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 17 423

Tabel 10.13: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 21 423

Tabel 10.14: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 22 424

Tabel 10.15: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 24 424

Tabel 10.16: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 25 424

Tabel 10.17: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 26 424

Tabel 10.18: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 27 425

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Kontinuum van akkulturasievorme 25

Figuur 2.2: Retensieteorie vir nie-tradisionele studente: sirkels van progressie (Jama *et al*., 2008:999) 32

Figuur 2.3: Strydom en Mentz (2010:5) se studentebetrokkenheidsraamwerk, soos aangepas uit Kuh *et al.* (2007) 34

Figuur 2.4: Tinto (1993:114) se longitudinale model van studente-uitval 45

Figuur 2.5: ŉ Raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:17) 54

Figuur 3.1: Bachman en Palmer (1996:68) soos voorgestel deur Van Dyk en Weideman (2004:12), met enkele wysigings deur die navorser (MJS) 73

Figuur 3.2: Komponente van kommunikatiewe bekwaamheid (Savignon, 2002:8) 74

Figuur 3.3: Celce-Murcia (2007:45) se hersiene model van kommunikatiewe bekwaamheid 75

Figuur 3.4: Onderliggende kognitiewe proses in die strukturering van ŉ argument 80

Figuur 3.5: Die makro- en mikrostruktuur van ŉ geskrewe argument (Meintjes, 2016:86) 81

Figuur 3.6: ŉ Raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:17) 106

Figuur 4.1: Voorstelling van Sone van Proksimale Ontwikkeling (Vygotsky, 1978) .. 112

Figuur 4.2: Aanpassing van Dam se 1999- en 2000-model van onderrigleeropeenvolging (Dam, 1999:67; Dam, 2000:21) 136

Figuur 4.3: ŉ Raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:17) 142

Figuur 5.1: Instruksionele ontwerpproses van dié studie, ter bereiking van navorsingsdoelwitte 147

Figuur 6.1: Die vyf fases van toegepaste taalkundige ontwerpe (Weideman, 2009:244) 158

Figuur 6.2: Behoeftebepalingsproses van hierdie studie 161

Figuur 6.3: Vloeidiagram van databespreking 165

Figuur 6.4: Voorbeeld: Lees van vergelykende tabelle 204

Figuur 6.5: Die belang van klaskamerkontaktyd, integrasie van vervlegte leer en die ontwikkeling van outonome leer 231

Figuur 6.6: Wat gebeur dikwels in jou ALDA 111-klaskamer? 234

Figuur 6.7: Watter van die klasaktiwiteite verlig jou onderrigwerkslading vir ALDA 111? 235

Figuur 6.8: Watter van die klasaktiwiteite voeg waarde toe tot jou ALDA 111-studente se leerervaring? 237

Figuur 6.9: Watter van die onderstaande klasaktiwiteite vind jy as dosent is nie gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente nie? 238

Figuur 6.10: Van watter aanlyn omgewingsfunksie(s) maak jy tans gebruik in jou onderrig? 241

Figuur 6.11: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) verlig jou onderrigwerkslading vir ALDA 111-onderrig? 242

Figuur 6.12: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) dink jy voeg waarde toe tot jou ALDA 111-studente se leerervaring? 243

Figuur 6.13: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) vind jy as dosent is nie gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente nie? 244

Figuur 6.14: Die mate waartoe studente outonomie behoort te geniet in ALDA 111 met betrekking tot eie keuse van inhoud, leeraktiwiteite en assessering 246

Figuur 7.1: Oorsig van ALDA 111 multimodale ontwerp 269

Figuur 7.2: Hoofaansig van die ALDA 111 administratiewe werf 271

Figuur 7.3: Hoofaansig van die klasgroepspesifieke eFundi-werf 272

Figuur 7.4: WIReD-pamflet.. 274

Figuur 8.1: Visuele oorsig van hierdie studie se impakmeting binne Fouché, I. (2016) se evaluasie-ontwerp 290

AFKORTINGLYS

AG-dosente	Akademiese geletterdheidsdosente
ALDA 111	Ontwikkeling van akademiese geletterdheid (Academic Literacy Development)
DDA	Dosentdiskresionêre-aktiwiteite
GW	Gesondheidswetenskappe
IKAS	Institusionele Komitee vir Akademiese Standaarde
LBS'e	Leerbestuurstelsels
NFW	Natuur- en Formele wetenskappe
NKR	Nasionale Kwalifikasie Raamwerk
NNT	Nasionale Normtoets
NOP	Nasionale Ontwikkelingsplan
NSFAS	Nasionale Finansiële Hulpskema vir Studente
NWU	Noordwes-Universiteit
SAKO	Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid
SFL	Sisteem-Funksionele Linguistiek
SPO	Sone van Proksimale Ontwikkeling
SW	Sosiale wetenskappe
TAD	Taal vir Akademiese Doeleindes
TAG	Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke
TSD	Taal vir Spesifieke Doeleindes

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 Inleiding, kontekstualisering en probleemstelling

Volgens die Nasionale Ontwikkelingsplan (NOP) het universiteite ŉ belangrike rol te speel in die ontwikkeling van Suid-Afrika as ŉ geheel. Universiteite rus eerstens persone toe met hoëvlakvaardighede ten einde te voldoen aan die indiensnemingvereistes van die openbare en privaatsektore (NPC, 2011:262). Tweedens is universiteite dié instellings waar nuwe kennis gekonstrueer en toepassings vir bestaande kennis ontwikkel word (NPC, 2011:262). Om hierdie rede stel die 2014-Witskrif dit ten doel om die hoëronderwysdeelnamekoers teen 2030 tot 25% te verhoog (South Africa, 2014:xiv). Hierdie doelwit is in 2020 verhoog na 27% (DHET, 2020:17).

Studente is egter weens talle redes dikwels nie gereed vir die eise wat hoëronderwys aan hulle stel nie (Scott, 2009:23; Van Rooy & Coetzee-Van Rooy, 2015:31). Dit word veral waargeneem aan lae vlakke van vermoë in die voertaal van onderrigleer, asook ooreenstemmende lae vlakke van ander akademiese geletterdheidsvaardighede, soos byvoorbeeld akademiese lees- en skryfvermoë (Scott, 2009:24; Van Dyk *et al.*, 2007:155). Hierdie lae vlakke van akademiese geletterdheid kan gesien word aan die wyse waarop studente sukkel om aan die akademiese lees-, skryf- en kognitiewe vereistes van universiteitstudie te voldoen (Cliff & Ramaboa, 2007:34; Van Rooy & Coetzee-Van Rooy, 2015:32). Dikwels is dit dan juis hierdie agterstand wat studentesukses negatief beïnvloed.

Studente se akademiese prestasie, en gevolglike sukses, is afhanklik van akademiese akkulturasie as deel van die groter eerstejaarservaring. Akademiese akkulturasie behels in wese epistemologiese toegang tot ŉ bepaalde dissipline. Epistemologiese toegang impliseer onder andere, en binne konteks van hierdie studie, dat die student in staat is om ŉ suksesvolle akademiese diskoers te kan voer met andere in dieselfde vakgebied (Morrow, 2009:78). Akademiese diskoers is hier van belang as die vergestalting van die akademiese kultuur waarheen studente akkultureer. Dit is verder deur middel van akademiese diskoers wat studente hulle kennis rakende hulle onderskeie vakgebiede konsolideer en illustreer (Hyland, 2009:5). Geskrewe akademiese diskoersvoering is meermale die medium waardeur hierdie aspekte vergestalt word (sien Afdeling 3.4.3.1), wat dit daarom ŉ noodsaaklike aspek vir suksesvolle akkulturasie na die akademiese diskoersgemeenskap maak.

Die meeste universiteite poog om die akademiese akkulturasieproses vir eerstejaarstudente te vergemaklik, deur akademiese geletterdheidsmodules aan te bied as ŉ wyse om epistemologiese toegang te bevorder (Olivier & Olivier, 2013:57; Van Dyk *et al.*, 2007:157). Daar is bewyse dat dit

ŉ effektiewe benadering is, veral na aanleiding van Van Rooy en Coetzee-Van Rooy (2015:43) se bevinding dat akademiese geletterdheidsmodules goeie voorspellers van toekomstige studentesukses blyk te wees. Meer spesifiek, in Van Rooy en Coetzee-Van Rooy (2015:42) se studie word daar aangedui dat akademiese geletterdheidsmodules die beste voorspeller was van akademiese sukses in die eerste en tweede jaar van universiteit – sterker as studente se prestasie in matriektaaltoetse, ander taalverwante toetse soos die Nasionale Normtoetse (NNT's), en die TAG.

Aan die Noordwes-Universiteit (NWU) word die akademiese geletterdheidsmodules hoofsaaklik geskoei op Weideman se definisie van akademiese geletterdheid (Mhlongo, 2014:50-51; Weideman, 2003:61). Hierdie definisie is gewortel in die perspektief dat taal ŉ sosiale instrument is wat aangewend word om menslike interaksie binne bepaalde sosiale kontekste te medieer en te bewerkstellig (Van Dyk & Weideman, 2004:4-5; Weideman, 2003:58). Die fokus van hierdie akademiese geletterdheidsmodules is dus om nuwelingeerstejaarstudente te begrond in die sosiale taalkonvensies wat hulle nodig het om suksesvol aan akademiese diskoersvoering te kan deelneem.

Wat benadering betref, word daar tans binne die akademiese geletterdheidsmodules ŉ fokusverskuiwing vanaf ŉ klaskamerbenadering na ŉ meer multimodale benadering vereis (NWU, 2020:8). Die belang van sodanige verskuiwing het veral gedurende 2020 duidelik geword, met die Covid-19-pandemie wat ŉ grootskaalse verskuiwing na aanlyn modusse genoodsaak het. Multimodale leer is ŉ sambreelterm wat verskillende onderrigsmodaliteite, -modusse, asook grade van vermengings tussen modaliteite en modusse saamtrek (meer hieroor in Hoofstuk 4). Die ontwikkeling van leerderoutonomiteit is ŉ belangrike aspek in multimodale leer, veral waar daar ŉ groter beklemtoning van omgekeerde klaskamers, vervlegting en aanlyn leer is. Om hierdie rede is dit ook relevant in die konteks van die NWU, aangesien multimodale leer ŉ kernelement van die NWU se onderrigleerbenadering is. Dit kom duidelik na vore in die onderstaande uittreksel uit die mees onlangse weergawe van die NWU-onderrigleerstrategie (NWU, 2020:7).

> At present the NWU is recognised as one of the leaders in multimodal provision nationally. The NWU continues to support studies through formal contact and distance modes of provision in the light of changing worldwide trends in education, and in order to contribute to the need for increased access and greater opportunities for lifelong learning. This may include supporting students through fully online and blended learning opportunities as the need arises and opportunities present themselves. The NWU continues to provide its students with flexible opportunities for learning within a context

> of growing resource constraints, unpredictable environments, as well as changing patterns in student demand.

Hierdie verskuiwing is nodig ter voldoening aan die 2014-Witskrif se deelnameteikens (deelnamekoers in South Africa, 2014:xiv), wat daarop neerkom dat groter studentegetalle toenemend deur universiteite akkommodeer sal moet word. In hierdie opsig skyn multimodale leer ŉ oplossing te bied, omdat die benutting van tegnologie dit moontlik maak om groter studentegetalle te kan akkommodeer, met relatief min eise wat infrastruktuur, personeelvoorsiening en ander ondersteuningsmeganismes betref.

Alhoewel multimodale leer, veral wanneer vervlegting ter sprake is, hoër eise stel aan studente wat betref selfregulering, inisiatief en selfmotivering as wat die geval is in "normale" kontakonderrig (Jaggers, 2019:448; Lu *et al.*, 2018:220; Moos, 2017; Nicolova & Collis, 1998:60; Van Laer & Elen, 2017:1396), is daar in ŉ studie deur Dziuban en Moskal (2001:61) bevind dat akademiese dissiplines wat van vervlegte leermodules gebruik maak, die beste voorspeller van studentesukses was. Daar is nie verdere studies gevind wat hierdie spesifieke resultaat bevestig nie, maar daar is wel bewyse vir die positiewe effek van multimodale, vervlegte leer op studente-prestasie (Castro-Rodríguez *et al.*, 2021:7 & Dziuban *et al.*, 2018:11). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die groter selfstandigheid en selfgerigtheid wat hierdie omgewings van studente vereis, wat ook deur Lu *et al*. (2018:230) gedemonstreer word. Hierdie vereistes maak dit duidelik dat multimodale leer noodwendig ŉ fokus op die ontwikkeling van outonome leer behoort in te sluit.

Gegewe die eise wat deur die Witskrif gestel word in terme van verhoogde toegang en verbetering van studenteprestasie (South Africa, 2014:xiv), is dit belangrik om aanpassings aan die huidige inleidende akademiese geletterdheidsmodule te oorweeg en te implementeer. Verder is die huidige inleidende Afrikaanse modules in akademiese geletterdheid aan die NWU reeds in 2007 ontwerp en lyk of dit nie meer voldoen aan die behoeftes van die veranderende studenteprofiel, groeiende studentegetalle en die bestaande leeromgewing (beide fisies en aanlyn) nie. ŉ Poging tot herontwerp van die inleidende modules in akademiese geletterdheid in 2015 het wel begin om hierdie problematiek die hoof te bied, maar dit is duidelik dat daar selfs meer indringende veranderinge nodig is. Dit is veral van belang dat daar ook gelet word op die behoeftes van nuwelingeerstejaarstudente in die herontwerp van die genoemde modules.

Op grond van die bogenoemde, en veral dan met betrekking tot die belang van akademiese skryfvermoë binne die akademiese konteks, kan die probleemstelling van hierdie studie soos volg geformuleer word:

Aan die hand van die NOP, is dit noodsaaklik om universiteitstoegang vir studente te vergroot. Toegang op sigself beteken egter nie dat studente suksesvol gaan akkultureer tot die akademiese diskoersgemeenskap nie. Veral geskrewe akademiese diskoers is in hierdie akkulturasieproses van belang, aangesien daar dikwels van studente verwag word om hulle kennis deur middel van geskrewe akademiese diskoersvoering te demonstreer. Verder behoort ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule wat aan die NWU ontwerp is om studente by te staan in hulle akkulturasieproses, ook geskik te wees binne toenemend multimodale leeromgewings. Hierdie geskiktheid het implikasies vir sodanige module se ontwerpvereistes, sowel as die wyses waarop studente-outonomie deur die module bevorder kan word.

1.2 Hipotese

Op grond van die probleemstelling, kan die volgende hipotese vir dié studie gestel word:

Hipotese$_0$ ʼn Groter fokus op multimodale en outonome leer sal geen betekenisvolle bydrae lewer tot akademiese akkulturasie in terme van akademiese skryfvermoë in die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule nie.

Hipotese$_1$ ʼn Groter fokus op multimodale en outonome leer in die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule sal verhoogde akademiese akkulturasie in terme van akademiese skryfvermoë tot gevolg hê.

1.3 Navorsingsvrae

Die navorsingsvrae van hierdie studie, soos geïmpliseer deur die kontekstualisering en gepaardgaande probleemstelling, sien soos volg daar uit:

Vraag 1: Wat is die akademiese geletterdheidsbehoeftes van nuwelingeerstejaarstudente, in die besonder met betrekking tot akademiese skryfvermoë as deel van die proses van akademiese akkulturasie, vanuit die onderskeie perspektiewe van studente en dosente?

Vraag 2: Hoe behoort ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule, wat outonome en multimodale leer inkorporeer, met ʼn fokus op akademiese skryfvermoë, daar uit te sien?

Vraag 3:	Tot watter mate het dié studie se ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ betekenisvolle impak op die akademiese akkulturasie van eerstejaarstudente, in terme van geskrewe akademiese diskoers, gehad?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Na aanleiding van die navorsingsvrae, kan die volgende drie korresponderende navorsingsdoelwitte geformuleer word:

Doelwit 1:	Om vas te stel wat die akademiese geletterdheidsbehoeftes van nuwelingeerstejaarstudente is met betrekking tot akademiese skryfvermoë as deel van die proses van akademiese akkulturasie, vanuit die perspektiewe van voorgraadse studente, dosente in ander akademiese modules en akademiese geletterdheidsdosente.

Die fokus van doelwit 1 is daarop gemik om vas te stel in watter behoeftes ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule behoort te voorsien, sowel as tot watter mate. Dié inligting kan vervolgens gebruik word in die bereiking van doelwit 2.

Doelwit 2:	Om ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule te ontwerp, wat outonome en multimodale leer inkorporeer, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë, en wat geskoei is op die vervulling van eerstejaarstudente se behoeftes (soos geïdentifiseer in doelwit 1).

Die ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule, op grond van die geïdentifiseerde behoeftes, lê die basis vir die bereiking van doelwit 3.

Doelwit 3:	Om vas te stel tot watter mate die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ betekenisvolle impak op die suksesvolle akkulturasie van eerstejaarstudente, in terme van geskrewe akademiese diskoers, gehad het.

Deur die bereiking van doelwit 3 kan bepaal word tot watter mate sodanige module wel ŉ betekenisvolle impak op nuwelingeerstejaarstudente se akademiese akkulturasieproses gehad het, al dan nie.

1.5 Bestek van studie

In hierdie studie sal daar gefokus word op die ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë, wat outonome leer bevorder as deel van ŉ multimodale onderrigleerontwerp. Hierdie module word spesifiek ontwerp vir Afrikaanssprekende, nuwelingeerstejaarstudente aan die Potchefstroomkampus van die NWU.

Die studie se teikenpopulasie sal daarom beperk word tot Afrikaanssprekende nuwelingeerstejaarstudente aan die Potchefstroomkampus van die NWU. Die bevindinge van hierdie studie behoort egter veralgemeenbaar te wees, aangesien die algemene eienskappe van hierdie studentegroep ook soortgelyk behoort te wees aan ander Afrikaanssprekende nuwelingeerstejaarstudente op ander kampusse van die NWU en moontlik ook by ander universiteite. Verder sal daar slegs op akademiese akkulturasie (soos vergestalt deur akademiese skryfvermoë) binne die eerstejaar van nuwelingeerstejaarstudente se studies gefokus word.

Die term ***eerstejaarstudente*** in die konteks van hierdie studie kan telkens verstaan word as ŉ verwysing na Afrikaanssprekende nuwelingeerstejaarstudente aan die Potchefstroomkampus van die NWU.

Insgelyks sal die begrip ***inleidende akademiese geletterdheidsmodule*** in die konteks van hierdie studie telkens dui op ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë, wat outonome leer bevorder as deel van multimodale leer.

Laastens word daar vir die doeleindes van hierdie studie deurgaans van die term “vermoë” gebruik gemaak in die bespreking van akademiese skryfvermoë as ŉ geheel, sowel as van die onderlinge aspekte daaraan verbonde. Hierdie keuse word gemaak op grond van Bachman en Palmer (1996:62) wat wys op die kompleksiteite verbonde aan taalproduksie, sowel as die onlosmaaklike interaksionele aard daarvan. Daar word dus geoordeel dat “vermoë” ŉ beter beskrywer is ten einde te dui op die komplekse wisselwerkinge tussen taalkennis en strategiese bevoegdheid wat hier ter sprake is. Daar word verder hieroor uitgebrei in Afdeling 3.4.3.3, binne die raamwerk van kommunikatiewe bekwaamheid.

1.6 Die empiriese ondersoek

In hierdie afdeling word ŉ oorsig verskaf oor die empiriese ondersoek van dié studie. Meer besonderhede rakende die empiriese ondersoek se navorsingsontwerp, -instrumente en -resultate kom voor in Hoofstukke 5 tot 8, soos en waar toepaslik.

Die empiriese ondersoek bestaan uit drie fases, waarna verwys sal word as pre-intervensie, intervensie en post-intervensie. Die **pre-intervensie** bestaan uit ŉ omvattende behoeftebepaling, met die doel om vas te stel watter spesifieke behoeftes ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë, behoort te vervul (Hoofstuk 6). Op grond van hierdie vasgestelde behoeftes, word ŉ onderrigontwerp vir ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë, aangebied (Hoofstuk 7). Hierdie onderrigontwerp sluit multimodale en outonome leer in en is as **intervensie** gedurende 2019 geïmplementeer en getoets ten einde die impak daarvan te bepaal. Na afloop van hierdie toetsing is daar tydens die **post-intervensie** ŉ impakmeting uitgevoer (Hoofstuk 8).

Daar sal in alle gevalle van ŉ gerieflikheidsteekproef gebruik gemaak word om die onderskeie subpopulasies te bereik. Die rasionaal vir hierdie metode is dat dit die nodige ruimte bied om telkens die grootste beskikbare, en maklikste bereikbare, populasie vir ŉ studie betrek (Maree & Pietersen, 2007:197; Perry, 2011:66).

1.6.1 Fase 1: Pre-intervensie

Tydens hierdie fase is daar ŉ omvattende behoeftebepaling uitgevoer om vas te stel wat die akademiese geletterdheidsbehoeftes van eerstejaarstudente in terme van akademiese skryf is.

1.6.1.1 Studiepopulasie

Die pre-intervensie-studiepopulasie het bestaan uit drie subpopulasies wat die kontekstuele sisteem waarbinne dié studie plaasvind, verteenwoordig. Die drie subpopulasies was eerstejaarstudente as begunstigdes, dosente in ander akademiese modules as belanghebbendes en akademiese geletterdheidsdosente as beide belanghebbendes en implementeerders. Sien Afdeling 6.2.2.1 vir ŉ bespreking van hierdie keuse van subpopulasies.

In die geval van die eerstejaarstudente is daar gefokus op eerstejaarstudente vanuit my 2019 Ontwikkeling van Akademiese Geletterdheid (ALDA 111)-klasgroepe. Dosente in ander akademiese modules is verder geïdentifiseer deur gebruik te maak van die NWU Akademiese Steundienste se databasisse van persone wat belangstel in onderrigleerontwikkeling. Laastens is akademiese geletterdheidsdosente, verbonde aan die NWU, genooi om ook by te dra tot die data-insameling.

In die geval van die eerstejaarstudente en dosente in ander akademiese modules, is hierdie twee subpopulasies verder verdeel na aanleiding van De Vos *et al*. (2011:4) se uitbreiding op Mouton (1996:9) se klassifikasie van die wetenskappe. Hierdie verdeling maak dit moontlik om behoeftes vanuit die Natuur- en Formele wetenskappe (NFW), die Sosiale wetenskappe (SW), asook die

Geesteswetenskappe (GW)[1] met mekaar in verband te bring. Sien Tabel 1.1 vir die wyse waarop dit op die NWU se fakulteite van toepassing gemaak is.

Tabel 1.1: Verdeling van fakulteite in hierdie studie, gebaseer op De Vos *et al*. (2011:4) se uitbreiding van Mouton (1996:9) se klassifikasie van die wetenskappe

Natuur- en Formele wetenskappe (NFW)	Sosiale wetenskappe (SW)	Geesteswetenskappe (GW)
Natuur- en Landbouwetenskappe Ingenieurswese Gesondheidswetenskappe	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe Opvoedkunde Regte	Geesteswetenskappe Teologie

Deur hierdie verdere verdeling kan daar verseker word dat 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule die behoeftes van die verskillende wetenskapklassifikasies toepaslik dien, indien dit voorkom of daar wesenlike behoefteverskille tussen die onderskeie oorhoofse wetenskapsklassifikasies voorkom.

1.6.1.2 Data-insameling

Tydens die behoeftebepaling is inligting afkomstig van vier bronne met mekaar in verband gebring, ten einde vas te stel watter behoeftes 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule behoort te vervul. Die eerste bron is die resultate van Van Dyk (2013) se studie, *Towards informed decision making: an investigation into the academic literacy needs and requirements of beneficiaries and stakeholders*, wat met die resultate van twee van die huidige studie se instrumente in verband gebring is. Hierdie twee instrumente verteenwoordig ook die tweede en derde bronne van inligting. Die twee instrumente waarna verwys word, is eerstens die Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG)-resultate van die 2019-kohort, wat gebruik word as aanduiding van die areas waar eerstejaarstudente akademiese geletterdheidsintervensie benodig. Tweedens is daar van 'n aangepaste weergawe van Fouché, I. (2016) se behoeftefokusvraelys oor akademiese geletterdheidsvaardighede gebruik gemaak, vir behoeftebepaling onder die genoemde drie substudiepopulasies.

---

[1] Hierdie drie onerkende akronieme sal voortaan gebruik word.

Laastens, en die vierde bron van inligting, is daar ook ŉ verdere behoeftebepaling onder akademiese geletterdheidsdosente uitgevoer, om vas te stel wat hulle spesifieke behoeftes met betrekking tot multimodale en outonome leer is. Die rede hiervoor is dat hulle die primêre implementeerders van akademiese geletterdheidsmodules is, en hulle behoeftes met betrekking tot die lewering van doeltreffende onderrig besonder belangrik is. Vir hierdie behoeftebepaling is daar ŉ eie vraelys as instrument ontwerp, ter wille van die insameling van inligting.

1.6.2 Fase 2: Intervensie

Gedurende die intervensie is die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule slegs deur my as navorser by die intervensiestudiepopulasie geïmplementeer en uitgetoets. Hierdeur is daar verseker dat die data nie beïnvloed word deur die onderrigstyle van verskillende dosente nie.

1.6.2.1 Studiepopulasie

Die studiepopulasie wat die nuut ontwerpte module gevolg het, het bestaan uit eerstejaarstudente afkomstig vanuit die 2019 ALDA 111-klasgroepe wat deur my onderrig is. Die studiepopulasie is in drie groepe verdeel, gebaseer op De Vos *et al*. (2011:4) se uitbreiding op Mouton (1996:9) se klassifikasie van die wetenskappe (sien ook Tabel 1.1). Die een groep het bestaan uit studente van die NFW, die tweede groep uit studente van die SW en die derde groep uit studente vanuit die GW. Hierdie drie groepe is apart hanteer, maar vergelykend bespreek. Die doel met hierdie indeling is om te kontroleer vir moontlike akkulturasieverskille van studente uit verskillende studievelde in terme van akademiese skryfwerk.

1.6.2.2 Data-insameling

Die intervensie was kwasi-eksperimenteel van aard, aangesien dit weens etiese oorwegings nie moontlik was om van ŉ kontrolegroep vir dié studie gebruik te maak nie (Cohen *et al.*, 2011:322; De Vos *et al*., 2011:148). Kwasi-eksperimentele ontwerpe kom algemeen in opvoedkundige navorsing voor weens die praktiese en etiese oorwegings verbonde aan hierdie tipe navorsing (Gopalan *et al.*, 2020:219-220). Aangesien ŉ kwasi-eksperimentele aanpak gebruik word in navorsing waar dit nie moontlik is om deelnemers lukraak aan twee of meer eksperimentele groepe toe te wys nie (Cohen *et al*., 2011:322; De Vos *et al*., 2011:148-149), was dit ŉ geskikte benadering in hierdie studie. Daarvolgens is daar deurlopend van dieselfde populasie (verdeel in drie groepe) gebruik gemaak. Aan die hand van hierdie populasie(s) is daar op bepaalde tye, terwyl die studente die akademiese geletterdheidsmodule gevolg het, voor- en nátoetse gedoen

wat betrekking gehad het op bepaalde aspekte van studente se akademiese skryfvermoë. Hierdie voor- en nátoetse verteenwoordig die bronne van inligting vir die post-intervensie.

1.6.3 Fase 3: Post-intervensie

Die hooffokus van die post-intervensie is impakmeting. Vir hierdie fase is daar van drie instrumente gebruik gemaak vir voor- en nátoetse, ter impakmeting. Dié instrumente is onderskeidelik die TAG, ŉ akademiese skryfopdrag wat die studiepopulasie moes skryf, en die behoeftefokusvraelys soos aangepas vir die doeleindes van hierdie studie.

Hierdie ontwerp voldoen aan Fouché (2015:3) se aanbeveling dat impakmeting slegs suksesvol kan wees indien ŉ reeks instrumente en metodes op ŉ geïntegreerde wyse gebruik word. Verder het hierdie impakmeting van twee van ŉ moontlike drie akademiese geletterdheidsimpakmetingsinstrumente gebruik gemaak (Fouché, 2015:5, 9), naamlik ŉ betroubare, gevalideerde, generiese akademiese geletterdheidstoets (dit is die TAG), asook ŉ akademiese skryfopdrag. Deur hierdie inligting in kombinasie met die behoeftefokusvraelys se data en kwalitatiewe terugvoer te bestudeer, kon tendense uit hierdie onderskeie instrumente met mekaar in verband gebring word.

1.6.4 Oorsig oor tydsverloop, data-insameling en aanwending

Ten opsigte van die aantal deelnemers het slegs 60 studente toestemming verleen dat hulle data in dié studie se impakmeting gebruik mag word, alhoewel ongeveer 300 studente genooi was om aan hierdie studie deel te neem. Dit was ŉ wesentlike beperking, omdat nie alle van hierdie studente alle impakmeting-assesserings voltooi het nie. Gevolglik was die uiteindelike aantal deelnemers met wie se data gewerk kon word, selfs nog minder.

Die implikasies hiervan vir die kwantitatiewe meting word in Afdeling 6.3.2.2 uiteengesit, sowel as die gevolglike werkswyse vir beide die behoeftebepaling en die impakmeting. Met betrekking tot die kwalitatiewe data-insameling was daar genoegsame deelnemers om data-versadiging in die behoeftebepaling te bereik (Moser & Korstjens, 2018:11), aangesien dieselfde inligting by herhaling in die onderskeie populasies na vore gekom het.

Tabel 1.2 word daar ŉ oorsig verskaf rakende die tydsverloop van dié studie, sowel as die onderskeie data-stelle wat ingesamel is en die doel waarvoor elke datastel aangewend is. Verdere bespreking van hierdie inligting, insluitend ŉ bespreking van die instrumente wat gebruik is, vind plaas in die toepaslike hoofstukke.

Ten opsigte van die aantal deelnemers het slegs 60 studente toestemming verleen dat hulle data in dié studie se impakmeting gebruik mag word, alhoewel ongeveer 300 studente genooi was om aan hierdie studie deel te neem. Dit was ŉ wesentlike beperking, omdat nie alle van hierdie studente alle impakmeting-assesserings voltooi het nie. Gevolglik was die uiteindelike aantal deelnemers met wie se data gewerk kon word, selfs nog minder.

Die implikasies hiervan vir die kwantitatiewe meting word in Afdeling 6.3.2.2 uiteengesit, sowel as die gevolglike werkswyse vir beide die behoeftebepaling en die impakmeting. Met betrekking tot die kwalitatiewe data-insameling was daar genoegsame deelnemers om data-versadiging in die behoeftebepaling te bereik (Moser & Korstjens, 2018:11), aangesien dieselfde inligting by herhaling in die onderskeie populasies na vore gekom het.

Tabel 1.2: Oorsig oor tydsverloop, data-insameling en uiteindelike aanwending

Data vir behoeftebepaling (Hoofstuk 6)	Data vir impakmeting (Hoofstuk 8)
2018-studente: Einde eerste semester	
Behoeftefokusvraelys: Afdeling A	Behoeftefokusvraelys: Afdeling B
2019-studente: Begin eerste semester	
TAG-voortoets	
Behoeftefokusvraelys: Afdeling A	Akademiese skryfopdrag voortoets
2019-studente: Einde eerste semester	
	TAG-nátoets Behoeftefokusvraelys: Afdeling B Akademiese skryfopdrag nátoets
2020-dosente	
Behoeftefokusvraelys: Afdeling A & B	
2020-AG-dosente	
Behoeftefokusvraelys: Afdeling A & B Vraelys oor multimodale en outonome leer	

Vir die kwalitatiewe data-ontleding is die metodiek van tematiese analise gebruik. Volgens Braun en Clarke (2021:128) verwys hierdie benadering na “a technique or method for developing and interpreting patterns of meaning (or themes) from qualitative data.” In hierdie studie is die volgende stappe vir tematiese analise gevolg, soos uiteengesit deur Braun en Clarke (2021:133-143) en ook na verwys in Flick (2018:475). Dit is:

1. Verken die data, deur jouself daarin te verdiep;
2. ontwikkel gepaste kodes en kodeer dan die data;
3. besluit op aanvanklike temas;
4. ontwikkel en hersien dié temas;
5. verwerk, definieer en benoem die temas; en
6. doen verslag van wat in hierdie proses bevind is.

Die beginsels van saamgroepering en verdeling, ontwikkeling van gepaste kodes, en die kodeer van die data, soos wat dit in Saldaña (2013:23-24) uiteengesit word, is aangewend in die ontwikkeling van gepaste kodes en die kodering op sigself. Atlas.ti was die nutsmiddel wat aangewend is om die kodering mee uit te voer.

1.6.5 Geïdentifiseerde areas van ooreenstemming tussen gekose navorsingsinstrumente

Binne hierdie studie moet daar noodwendig ooreenstemming wees tussen die instrumente wat gebruik is vir die behoeftebepaling (pre-intervensie) en die impakmeting (post-intervensie). Om hierdie rede is daar, op aanbeveling van NWU Statistiese Konsultasiediens, areas van ooreenstemming binne die onderskeie instrumente van die behoeftebepaling en impakmeting geïdentifiseer. Deur van hierdie areas van ooreenstemming gebruik te maak, kan daar beter verbande tussen die resultate uit die onderskeie instrumente gelê word. Sien ook Afdeling 6.3 in dié verband.

Hierdie areas is afgelei vanuit die oorhoofse module-uitkomste in kombinasie met die onderskeie akademiese geletterdheidsvaardighede waaroor daar inligting ingesamel is in Van Dyk (2013a) en waarop die behoeftefokusvraelys gemik is. Dié inligting is ook in verband gebring met hierdie studie se doelwitte, om te verseker dat alle navorsing binne die bestek van dié studie bly.

Deur die vergelyking en integrasie van al hierdie instrumente, na aanleiding van die kriteria rakende akademiese skryfvermoë wat in Hoofstuk 3 en die module-uitkomste bespreek word, kan daar twee duidelike kategorieë onderskei word, naamlik dit wat te make het met die prosessering van inligting en dit wat te make het met die gevolglike produksie van inligting in geskrewe akademiese formaat. In dié studie se analises is items wat te make het met die prosessering van inligting in die aanloop tot produksie, gekategoriseer onder “akademiese lees”, en items wat te make het met die produksie van inligting onder “akademiese skryf”.

1.7 Oorsig oor studie

Naas die inleidende en slot-hoofstuk, bestaan hierdie studie uit twee dele. Die eerste deel is gemoeid met ŉ literatuuroorsig, wat fokus op die onderskeie aspekte wat in die studie betrek word. Dit kom voor in Hoofstukke 2 tot 4. Die tweede deel van hierdie studie word gewy aan ŉ instruksionele ontwerpproses op grond van die benadering van Brown en Green (2016). Hierdie gedeelte beslaan Hoofstukke 5 tot 8 van dié studie. Vervolgens word ŉ oorsig van die studie in meer besonderhede verskaf.

Inleidende hoofstuk

Hoofstuk 1 bespreek die rasionaal vir en die onderliggende konteks van die studie. Daar word gewys op die belang daarvan om nie net groter getalle studente te akkommodeer nie, maar ook studente op ŉ gepaste wyse in hulle akkulturasieproses te ondersteun. Daar word verduidelik dat hierdie doelwitte bereik kan word deur die daarstel van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule vir eerstejaarstudente, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë, wat studente-outonomie ontwikkel binne ŉ multimodale leerbenadering. Verder word die navorsingsontwerp ter bereiking van hierdie doelwit ook uitgelê.

Literatuuroorsig

In **Hoofstuk 2** word die problematiek waarvoor eerstejaarstudente in die groter konteks van Suid-Afrika te staan kom, bespreek. Daarna vernou die fokus na spesifieke kwessies van akkulturasie en studentesukses.

Insgelyks word daar in **Hoofstuk 3** gefokus op kwessies van akkulturasie en studentesukses, maar binne die konteks van geskrewe akademiese diskoers. Akademiese diskoers op sigself word bespreek en die mate waartoe eerstejaarstudente dit moet kan beheers kom ook aan bod. Hierdie inligting is verder van belang in Hoofstuk 7, binne die konteks van die onderrigontwerp van die daargestelde inleidende module in akademiese geletterdheid.

Hoofstuk 4 neem multimodale en outonome leer onder die loep. Daar word uitgebrei oor die noodsaaklikheid en voordele van beide hierdie benaderings, asook die wyses waarop hulle mekaar aanvul en effektiewe leer versterk. Ook hierdie inligting word in Hoofstuk 7 geïntegreer as deel van onderrigontwerp van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid.

Instruksionele ontwerp: Situasie-analise, oorsig oor onderrigontwerp en impakmeting

Hoofstuk 5 verskaf ŉ oorsig oor instruksionele ontwerp, soos wat dit van toepassing in hierdie studie is. Op grond van hierdie oorsig word taak- en leerderanalise binne die konteks van hierdie studie bespreek, alvorens daar aanbeweeg word na die hooffokus van die situasie-analise – die uitgebreide behoeftebepaling in Hoofstuk 6.

In **Hoofstuk 6** word behoeftebepaling in die konteks van hierdie studie bespreek, met spesifieke fokus op die elemente waarvan daar in hierdie studie gebruik gemaak sal word. Dit sluit onder andere Van Dyk (2013a) se studie, die uitslae van die TAG en ŉ aangepaste weergawe van Fouché, I. (2016) se behoeftefokusvraelys in. Die resultate van die behoeftebepaling, soos wat dit betrekking het op die ontwerp van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid, word verder ook uiteengesit en bespreek. Op grond hiervan word daar gewys op daardie aspekte van akademiese geletterdheid wat geïnkorporeer behoort te word in die ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

In **Hoofstuk 7** word daar ŉ oorsig verskaf van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule, soos wat dit in 2019 as deel van hierdie studie daar uitgesien het. Dit sluit die algemene onderrigontwerp in, sowel as ŉ bespreking van die assesseringsinstrumente wat spesifiek bygedra het tot hierdie studie se doelwitte en die opvolgende impakmeting in Hoofstuk 8.

Na afloop van die implementering van die ontwerpte inleidende module in akademiese geletterdheid, word daar ŉ impakmeting van die intervensie in **Hoofstuk 8** aangebied. Die evaluering is spesifiek daarop gemik om vas te stel of die module voldoen het aan die behoeftes waarvoor dit daargestel is. Daar word ook gekontroleer dat (i) die module-onderrig op ŉ hoë standaard was; (ii) die module die studente in staat gestel het om die module-uitkomste te bereik en (iii) die studente die module waardevol gevind het. Hierdie kontrole vind plaas ter inagname van dié veranderlikes wat ŉ invloed op die resultate kan hê en is ook belyn met die literatuur (Nation & Macalister, 2010:123).

Samevattende hoofstuk

Laastens word daar in **Hoofstuk 9** besin oor die suksesse en tekortkominge van dié studie, asook die beperkinge van die studie. Vanuit hierdie inligting word bepaalde gevolgtrekkinge gemaak, asook toepaslike aanbevelings aangebied vir die ontwerp van toekomstige inleidende modules in akademiese geletterdheid. Daar word ook gereflekteer op die beantwoording van die navorsingsvrae.

1.8 Etiese klaring

Etiese klaring is aan hierdie studie toegestaan deur die Etiekkomitee vir Taalsake aan die NWU, onder klaringnommer NWU-00350-18-A7; asook deur die NWU Navorsingsdata Hekwagterskomitee onder klaringnommer NWU-GK-2019-019. Sien Addenda A en B vir die onderskeie klaringsbriewe. Die deelnemers het verder ingeligte toestemming verleen dat hulle data vir navorsingsdoeleindes gebruik mag word – dit is in meer besonderhede in die aansoek om etiese klaring vervat. Sien ook Addenda C-E vir die toepaslike ingeligte toestemmingsvorms waarvan gebruik gemaak is.

1.9 Bydrae van studie

Aangesien daar nie vantevore ondersoek ingestel is na die effek van multimodale leer op leerderoutonomie, met betrekking tot akademiese skryfvermoë nie, behoort hierdie studie op dié gebied ŉ bydrae te lewer. Verder is dit nie net nodig dat daar deurgaans navorsing gedoen word oor gepaste wyses om studente se akademiese akkulturasie te bevorder nie, maar is deurlopende impakmeting rakende die effek van hierdie tipes intervensies nodig (Fouché, 2009:16). Daar is ook nog relatief min impakmetings gedoen op die effek van akademiese geletterdheidsmodules en nóg minder op Afrikaanse akademiese geletterdheidsmodules (Van Dyk, 2015). Dit is dus duidelik dat daar ŉ leemte is, waartoe hierdie studie ŉ belangrike bydrae kan lewer. Dit is veral in die lig van die 2014-Witskrif se doelwitte rakende toegang en studenteprestasie (South Africa, 2014:xiv) en by implikasie dan epistemologiese toegang deur die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë.

Verder sluit die huidige studie direk aan by een van die doelwitte van die NWU-subprogram *Toegepaste Taalkunde: Ontwerpe vir Taal wat Werk*, deurdat dit ondersoek instel na wat van studente verwag word in terme van akademiese geletterdheidsvaardighede, met die doel om akademiese akkulturasie deur middel van sillabus- en kursusontwerp te bevorder binne konteks van die groter eerstejaarservaring. Dit skakel dus in by die gestelde doelwit van die subprogram, naamlik dat die program moontlike oplossings moet ondersoek en ontwerp vir sosiale kwessies wat met taal geassosieer word (CAPLP, s.a.). Dit val ook direk binne die opvoedkundige linguistiekkomponent van die betrokke subprogram (CAPLP, s.a.), spesifiek binne die terreine van Afrikaans as voertaal vir akademiese doeleindes en kursusontwerp. Hierdie subprogramme van die NWU hou verband met nasionale en internasionale leemtes en tendense. Daarom kan hierdie studie ook wyer trefkrag hê as bloot dit wat in hierdie proefskrif aangebied word en op die NWU van toepassing is.

HOOFSTUK 2: AKADEMIESE AKKULTURASIE

2.1 Inleiding

Volgens die NOP vervul universiteite eerstens ŉ belangrike rol in die ontwikkeling van studente se hoë-vlak vaardighede ten einde te voorsien in die behoeftes van die publieke en private sektore (South Africa, 2011:262). Verder is universiteite ook die mees algemene verskaffers en genereerders van nuwe inligting, en bepaal hulle derdens die norme en standaarde wat die grondslag van die samelewing se kenniskapitaal vorm (South Africa, 2011:262). Al drie hierdie funksies is noodsaaklike elemente, indien daar oplossings gevind wil word vir maatskaplike kwessies, soos byvoorbeeld geweld, misdaad, grondhervorming, werkloosheid en armoede. Die belang hiervan kan toegeskryf word aan die feit dat die produksie en verspreiding van kennis onlosmaaklik verbonde is aan die maatskaplike, ekonomiese, kulturele en intellektuele ontwikkeling van demokratiese gemeenskappe (Hlatshwayo *et al.*, 2016:4-5). Insgelyks verwys Universities South Africa (2021) na die groot bydrae wat universiteite lewer tot die sosiale, ekonomiese en kulturele welstand van Suid-Afrika. Dit is daarom duidelik dat dit belangrik is om die NOP-doelwit van ŉ verhoogde hoëronderwysdeelnamekoers in Suid-Afrika te verwesenlik.

ŉ Vergrote hoëronderwysdeelnamekoers verseker egter nie vir alle studente die gelyke geleentheid om suksesvol in die hoëronderwysstelsel te wees nie (Atherton, 2020:21; Scott, 2009; Tinto, 2014a). Dit is veral waar vir studente afkomstig uit voorheen benadeelde rassegroepe, agtergeblewe gemeenskappe en lae-inkomste groepe (Atherton, 2020:21; Scott, 2009:22; Tinto, 2014a), aangesien hierdie studente dikwels meer ondersteuning nodig het as wat universiteite noodwendig in staat is om te bied (Tinto, 2014a). In hierdie konteks is die bevordering van sodanige studente se akkulturasie tot die universiteitsomgewing van kernbelang, as ŉ meganisme om uitval teë te werk (sien Afdeling 2.4 vir die bespreking van studente-uitval en die redes daarvoor).

Die doel van hierdie hoofstuk is om kontekstuele agtergrond rakende die proses van akademiese akkulturasie te verskaf vir die bereiking van navorsingsdoelwitte 1 en 2. Dit gaan met ander woorde oor die bepaling van studente se spesifieke akademiese geletterdheidsbehoeftes binne die konteks van die ondersteuning van akademiese akkulturasies, sowel as die gevolglike daarstelling van ŉ gepaste multimodale inleidende module in akademiese geletterdheid.

In hierdie hoofstuk sal daar begin word met ŉ bespreking van die huidige Suid-Afrikaanse universiteitsomgewing, ten einde die akademiese akkulturasieproses van eerstejaarstudente binne die groter universiteitsomgewing te kontekstualiseer. Daar sal dan teen hierdie agtergrond gefokus word op die eerstejaarservaring met betrekking tot die akkulturasieproses, tesame met

ŉ oorsig oor studente-uitval. Laastens sal die NWU se benadering tot die eerstejaarservaring kortliks bespreek word binne die konteks van module-ontwerp, alvorens daar in Hoofstuk 3 gefokus word op die rol van akademiese geletterdheid in die bevordering van akkulturasie tot geskrewe akademiese diskoers.

Hierdie aspekte in kombinasie vorm ten dele die teoretiese raamwerk van dié studie, wat belangrike oorwegings in die ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule sal rig. Hierdie oorwegings word ook verder bespreek in Hoofstukke 4 en 6. Let ook daarop dat die fokus in hierdie hoofstuk nie soveel op geskrewe akademiese diskoersvoering en multimodale onderrigleer val nie, aangesien hierdie aspekte onderskeidelik in Hoofstukke 3 en 4 aan bod kom.

2.2 Die Suid-Afrikaanse universiteitsomgewing

Universiteite in Suid-Afrika het ŉ unieke rol om te speel, met dien verstande dat dit deur die regering as ŉ hulpmiddel gebruik word om sosiale geregtigheid te bevorder (Akoojee & Nkomo, 2007:385-386; Bokana, 2015:191-192; Manik, 2015:227; Scott, 2009:18; Swartz, R. *et al.*, 2018:568-569). Dit is verder ook in die belang van die groter Suid-Afrikaanse samelewing dat verhoogde universiteitstoegang gepaard behoort te gaan met gepaste en inklusiewe finansiële ondersteuning en akademiese sosialisering wat aspekte van integrasie en akkulturasie insluit. Hierdie ondersteuning blyk egter ŉ uitdagende kwessie vir universiteite te wees, soos in hierdie afdeling bespreek sal word.

Alhoewel daar tot op hede goeie vordering gemaak is met die vergroting van toegang tot hoëronderwys, waar 74% van alle studente teen 2013 swart studente was (Cloete, 2016:3), word hierdie vordering grootliks deur ŉ hoë uitvalkoers teëgewerk. Die realiteit is dat ongeveer 45% van alle geregistreerde voorgraadse studente nie hulle studies voltooi nie (Bokana, 2015:196; Essop, 2016). Scott (2009:17) neem reeds in 2009 waar dat dit wat vir vele studente veronderstel is om ŉ opwindende ervaring van ontdekking en groei te wees, uiteindelik lei tot teleurstelling en ŉ verlies aan selfvertroue.

Alhoewel ŉ hele reeks faktore aanleiding kan gee tot lae retensiekoerse, behoort die bydrae wat onvoldoende befondsing van universiteite hiertoe lewer ook verreken te word. Dit lyk asof die hoëronderwysstelsel, na aanleiding van die gestelde doelwitte van die NOP, baie vinniger gegroei het as die hulpbronne wat daarvoor beskikbaar is. Gevolglik ervaar die stelsel ernstige befondsingsdruk (Bokana, 2015:204; Hlatshwayo *et al.,* 2016:4; Ramrathan & Pillay, 2015:10). Ten einde hierdie impak teë te werk, is universiteite genoodsaak om hierdie gebrekkige befondsing deur middel van verhogings in klasgelde te verhaal (Bokana, 2015:203; Dhunpath *et al.*, 2015:11). Ongelukkig is die finansiële druk van so ŉ aard dat hierdie verhogings dikwels hoër

is as die verbruikersprysindeks (Cloete, 2016:7), ten spyte van regeringsdruk om hierdie verhogings te beperk (Bokana, 2015:203).

Hierdie situasie skyn grootliks aanleiding te gegee het tot die #feesmustfall-beweging (#FMF) van 2015/2016, waar studente onder andere gratis hoëronderwys geëis het (Cloete, 2016:8; Naicker, 2016:54; Wêreldbank, 2016:20). Alhoewel Suid-Afrika besig is om na ŉ stelsel van gratis hoëronderwys vir lae-inkomste families te beweeg, gaan hierdie proses met bepaalde problematiek gepaard. Dit sluit in sistemiese kwessies met die Nasionale Finansiële Hulpskema vir Studente (NSFAS), onder andere wanadministrasie en begrotingstekorte (Hlati, 2021; Macupe, 2020; South Africa, 2021). Nodeloos om te sê, verhoog hierdie problematiek ook frustrasie onder studente, en het sedertdien jaar na jaar, en tot op hede, gelei tot verdere protesoptrede (Mlaba, 2021).

Die onvoldoende finansiële befondsing in ŉ relatief duur universiteitstelsel, is nie die enigste rede tot ontevredenheid onder studente nie – dekolonialisering van die kurrikulum is ŉ verdere kernstrydpunt vir #FMF. In hierdie strydpunt kan ŉ gevoel van onderdrukking bespeur word, wat veroorsaak word deur frustrasies met die ideologiese basis van Suid-Afrikaanse universiteite (Glenn, 2016:88; Naicker, 2016:55-58). Die noodsaaklikheid van bekostigbare en inklusiewe onderrig word in wese deur die Suid-Afrikaanse regering en hoëronderwyssektor erken, maar daar bestaan nog etlike leemtes in die realisering van die genoemde ideale.

Hierdie problematiek val verder buite die bestek van hierdie studie. Wat wel van belang vir hierdie studie is, is die bevordering van akademiese akkulturasie tot die geskrewe akademiese diskoers, ten einde te poog om voortydige studente-uitval teë te werk. Die teëwerk van voortydige studente-uitval is inderdaad belangrik in Suid-Afrika, veral ten opsigte van die regeringsdoelwitte met betrekking tot die bevordering van sosiale geregtigheid en ekonomiese groei. Nog te meer aangesien die aantal studente uit voorheen benadeelde gemeenskappe wat uitval en/of druip proporsioneel hoër is (Dhunpath *et al*., 2015:12; Manik, 2015:233; Moodley & Singh, 2015:92).

Vir die doel van hierdie studie word daar geargumenteer dat die bevordering van akademiese geletterdheidsvaardighede, studente van hulp kan wees om tot die akademiese diskoersgemeenskap te akkultureer. Gevolglik fokus hierdie hoofstuk op die kwessie van die verkryging van epistemologiese toegang tot die akademiese diskoersgemeenskap, as deel van studente se akademiese akkulturasieproses. Epistemologiese toegang verwys in hierdie konteks na ŉ bewustheid onder eerstejaarstudente van die belang van die akademiese diskoersgemeenskap se onderliggende epistemologiese waardes (Du Plessis *et al.*, 2016b:8).

2.3 Akkulturasie, die eerstejaarservaring en studentesukses

Die oorgang van skool na universiteit is vir baie studente ŉ moeilike proses van onafhanklikwording, die aanleer van nuwe wyses van sosiale interaksie, vakkundige interaksie en die bewerkstelliging van akademiese betrokkenheid (Holschuh, 2018:1; Lewin & Mawoyo, 2014:47). Die universiteitsomgewing is in baie opsigte anders as die omgewing waaraan studente op skool gewoond was, in die sin dat studente aan ŉ hele nuwe sosiale omgewing met ander norme, waardes en ŉ eie diskoers blootgestel word (Du Plessis *et al.*, 2016b:11; Van Dyk & Van de Poel, 2013:45-47). Daar word in meer besonderhede op hierdie aspekte van akademiese diskoers gefokus in Afdeling 3.3. Tesame hiermee moet studente ook persoonlik ontwikkel deur aan te leer hoe om hulle eie lewens en tyd verantwoordelik te bestuur (Chickering & Reisser, 1993:45-46), asook hoe om outonome leerders te word (sien Afdeling 4.4). Suksesvolle akkulturasie tot die nuwe akademiese omgewing en gepaardgaande outonomie lê uiteindelik die basis vir gevolglike akademiese sukses (Scott, 2009:19; Upcraft *et al*., 2005:1).

In hierdie afdeling sal die konsepte "kultuur" en "akkulturasie" eerstens in die algemeen bespreek word. Daarna sal meer spesifiek verwys word na die rol wat suksesvolle akademiese akkulturasie te speel het in die eerstejaarservaring, studentesukses binne die universiteitskonteks en die talle uitdagings waarmee studente gekonfronteer kan word.

2.3.1 Kultuur, akkulturasie en akademiese akkulturasie

"Kultuur" is nie ŉ maklike konsep om te definieer nie, omdat dit ŉ veelfasettige begrip is, waarvan die beskrywing/definisie daarvan kan wissel afhangende van die hoek (of vakdissipline) waaruit dit benader word (Baldwin *et al.*, 2006:4; Smith, 2001:1; Spencer-Oatey, 2012:1). Gevolglik is daar vele, soms wyd uiteenlopende definisies vir hierdie konsep (Spencer-Oatey, 2012). In hierdie opsig het Kroeber en Kluckhohn (1952:43-64) in hulle seminale werk oor definisies van "kultuur" gevind dat die betrokke definisies in ses hoofkategorieë verdeel kan word, naamlik deskriptief, histories, normatief, sielkundig, struktureel en geneties.

Deskriptiewe definisies word baie breed geformuleer en word geken aan ŉ lys eienskappe van die spesifieke kultuur wat afsonderlik uiteengesit en bespreek word. Historiese definisies beklemtoon kulturele afkoms en/of gepaardgaande tradisies. Normatiewe definisies fokus op reëls of spesifieke wyses van doen. Sielkundige definisies beklemtoon aanpassing ter wille van probleemoplossing, en kom onder andere dikwels in aanleerteorieë voor. Strukturele definisies fokus op kulturele patroonmatighede of die organisasie van die kultuur. Genetiese definisies huldig ŉ siening van kultuur as ŉ produk of ŉ artefak.

Die akademiese kultuur kan duidelik aan die hand van enige van die bostaande definisies van kultuur gedefinieer word, afhangende van watter aspekte daarvan beklemtoon wil word. Aangesien die huidige studie fokus op akkulturasie van nuwelingeerstejaarstudente tot die akademiese diskoersgemeenskap, word hier klem gelê op ŉ kombinasie van strukturele, normatiewe en sielkundige aspekte ter definiëring van kultuur. Die rede hiervoor is die aard van hierdie studie, wat inherent gemoeid is met die innerlike veranderinge wat eerstejaarstudente moet ondergaan (sielkundige aspekte), om te kan aanpas by die gebruike en norme van die akademiese diskoersgemeenskap (strukturele en normatiewe aspekte).

Vervolgens word ŉ verkorte oorsig van die akademie binne strukturele en normatiewe sienings van kultuur verskaf. Die res van die hoofstuk word gewy aan die sielkundige aspekte waardeur eerstejaarstudente moet werk tydens die akkulturasieproses. Verdere relevante strukturele en normatiewe aspekte word in Hoofstuk 3 behandel, as deel van die bespreking rakende die akademiese diskoersgemeenskap waarheen eerstejaarstudente moet akkultureer.

2.3.1.1 Normatiewe en sielkundige aspekte in akkulturasie na die akademiese kultuur

Vanuit ŉ normatiewe oogpunt verwys “kultuur” na (ŉ) reël(s) of wyse(s) van leef wat sekere konkrete patrone van gedrag en aksie tot gevolg het (Smith, 2001:3). Baldwin *et al*. (2006:7) hou ŉ normatiewe definisie voor deur te stel dat kultuur in die algemeen omskryf kan word as ŉ gedeelde stel elemente (gewoonlik idees, oortuiginge en norme) tussen persone in ŉ sekere sosiale struktuur (gemeenskap). Hierdie sosiale struktuur vind ook aansluiting by strukturele definisies van kultuur (Baldwin *et al*., 2006:9). Hierby kan die veronderstelling, na aanleiding van Smith (2001), gevoeg word dat die idees, oortuiginge en norme wat binne sodanige gemeenskap gedeel word, waarskynlik ook ŉ sekere soort gedrag tot gevolg sal hê. Dit skakel verder met Gee (2008:12-13) se redenasie dat die vind of onderhandel van betekenis deur kulturele norme onderlê word.

Dit is gepas om vanuit ŉ normatiewe oogpunt op die konsep “kultuur” in die konteks van akkulturasie te fokus. Hierdie afleiding volg na aanleiding van Berry (2005) en Queralt (1996) wat beide hulle besprekings van akkulturasie grond op inherente normatiewe definisies van kultuur. Verder is dit ook gepas in die konteks van hierdie studie, aangesien die fokus juis val op nuwelingeerstejaarstudente se sielkundige beweging van die gemeenskaplike waardes en norme wat in die hoërskoolomgewing gehuldig is, na die nuwe waardes en norme van die akademiese diskoersgemeenskap van universiteite (Berry, 2005:699; Van de Poel & Gasiorek, 2012:58). Sodanige beweging vanaf die hoërskoolomgewing na die akademiese diskoersgemeenskap, word vir die doeleindes van hierdie studie as ŉ proses van akkulturasie beskou.

Akkulturasie kom voor wanneer ŉ individu ŉ plek moet vind in ŉ nuwe of ander kultuurgemeenskap (Berry, 2005:699). Die term "akkulturasie" kan gedefinieer word as die tweeledige proses van kulturele en psigologiese verandering (Berry, 2005:698; Mesquita *et al.,* 2017:5) wat plaasvind as ŉ gevolg van kontak tussen twee of meer kulturele groepe en hulle individuele lede. Op groepvlak behels dit veranderinge in sosiale strukture, instellings en kulturele praktyke, terwyl dit op die individuele vlak dikwels veranderinge in ŉ persoon se gedragsrepertoire vereis (Berry, 2005:698-699). Op ŉ individuele vlak dui dit op ŉ ontwikkeling van begrip rakende die nuwe kultuur se waardesisteem, gepaardgaande met die vermoë om gepas binne die normatiewe verwagtinge van daardie kultuur te funksioneer (Mesquita *et al.*, 2017:5; Queralt, 1996:59). Gee (2008:113) verwys hier na die gewilligheid om interaksie te hê met die nuwe kultuur, sowel as om ontvanklik te wees vir norme en idees wat die nuwe kultuur huldig. Die konsep van akkulturasie spruit dus voort vanuit inherente sielkundige en normatiewe begrippe van kultuur.

Universiteite, as ŉ eie gemeenskap met ŉ unieke sosiale struktuur, besit ook ŉ unieke akademiese kultuur wat sekere idees, oortuiginge en norme huldig (Geisler, 1994:4). In hierdie opsig verwys akademiese akkulturasie na die aanleer van die norme, standaarde, praktyke, prosedures en waardes van die akademiese kultuur om sodoende akademies geletterd te word (Cheng & Fox, 2008:308-309; Lemke, 1990:1; Van de Poel & Gasiorek, 2012:59; Van Dyk & Van de Poel, 2013:45). ŉ Onlosmaaklike deel hiervan is die aanleer van akademiese diskoers, aangesien die sosiale realiteit van die akademiese gemeenskap deur die akademiese taalregister tot stand gebring word (Cheng & Fox, 2008:308-309; Van de Poel & Gasiorek, 2012:59; Van Dyk & Van de Poel, 2013:45). Dit sluit aan by Gee (2008:113), wat in die onderrigkonteks aanvoer dat kulturele modelle aangeleer word "... by practicing language and interaction in natural and meaningful contexts." In die konteks van die akademiese diskoers, skryf Van de Poel en Gasiorek (2012:59) dié verskynsel toe aan die sterk taalgebondenheid van die kernaktiwiteite van hoëronderrig. Hierdie aktiwiteite sluit in die bewerkstelliging en assesseer van leer, die saamstel van kennis, sowel as die konstruksie van ŉ persoon se akademiese identiteit (Van de Poel & Gasiorek, 2012:59). Op grond hiervan is dit gevolglik noodsaaklik dat nuwelingeerstejaarstudente moet beskik oor genoegsame vermoë om gepas deel te neem aan akademiese diskoersvoering – hulle moet dus die genoemde aktiwiteite bemeester.

Alhoewel die voorafgaande bespreking die bestaan van ŉ gedeelde akademiese kultuurgemeenskap impliseer, is dit tog ook belangrik om bewus te wees van verskille in die onderlinge akademiese dissiplines. Vir die doeleindes van hierdie studie, word hierdie verskille bespreek in dieselfde fakulteitsgroeperinge as waarvan in hierdie studie gebruik gemaak word. Dit is NFW, SW en GW. Daar kan ook weer na Tabel 1.1 verwys word vir die indeling van hierdie fakulteitsgroeperinge.

Die verskille tussen die bostaande fakulteitsgroeperinge, soos uiteengesit deur Becher (1994:154), word in Tabel 2.1 getabelleer. Alhoewel Becher (1994:154) 'n onderskeid tref tussen suiwer wetenskappe en tegnologieë, word dit vir die doeleindes van hierdie studie saamgegroepeer onder Natuur- en Formele wetenskappe.

Tabel 2.1: Verskille tussen fakulteitsgroeperinge (Becher, 1994:154)

Dissiplinêre groepering	Aard van kennis	Aard van dissiplinêre kultuur
Suiwer wetenskappe	Kumulatief; 'n fokus op universeelheid, kwantiteite, vereenvoudiging; lei na ontdekking/verklaring.	Mededingend, gesellig; polities goed georganiseer; hoë publikasiekoers; taakgeoriënteerd.
Sosiale wetenskappe	Funksioneel; nut, gefokus op verbetering of [semi-] professionele praktyk; lei na protokolle/ prosedures.	Uitwaarts gefokus; onseker in status; gedomineer deur intellektuele modes; publikasiekoers word verminder deur konsultasiedienste; magsgeoriënteerd.
Geesteswetenskappe	Herhalend; holisties; gefokus op besonderhede, kwaliteite, komplisering; lei tot begrip/interpretasie.	Individualisties, pluralisties; losweg gestruktureerd; lae publikasiekoers; persoongeoriënteerd.
Tegnologieë	Doelgerig; pragmaties; gefokus op bemeestering van fisiese omgewing, lei tot produkte/tegnieke.	Entrepreneuries, kosmopolitaans; gedomineer deur professionele waardes; patente kan dien as publikasies; rolgeoriënteerd.

Vanuit die uiteensetting in Tabel 2.1 kan daar dus bepaalde onderskeide tussen die dissiplines binne die betrokke fakulteitsgroeperinge getref word, met betrekking tot die aard van kennis wat gekonstrueer word. Dit lyk asof dissiplines binne NFW merendeels fokus op ontdekking, verklaring en bemeestering van omgewingsaspekte (Becher, 1994:154). SW toon 'n groter fokus op professionele praktyk (Becher, 1994:154). Laastens toon dissiplines binne GW oor die

algemeen ’n holistiese aanslag met ’n fokus op begrip en interpretasie (Becher, 1994:154). Hierdie verskille is in die empiriese ontwerp geïnkorporeer deur ag te slaan op die onderskeie dissiplinêre groeperinge (sien Afdelings 6.3.2.2.2 en 8.3).

Volgens Wareing (2005:11-12) beïnvloed dissiplineverskille binne die betrokke fakulteitsgroeperinge onder andere aspekte soos beskouings oor gepaste bewyslewering, argumentasie en voorlegging (insluitend skryfstyl); sowel as gemeenskappe van praktyk met betrekking tot reëls rakende onderlinge interaksie en benaderings tot leerlingskap. Daar is dus inderwaarheid nie ’n vaste oorkoepelende akademiese kultuur nie, alhoewel sekere gemeenskaplike kenmerke wel voorkom. Hierdie gemeenskaplike kenmerke word in Afdeling 3.3 uiteengesit. Gevolglik is studente se sukses inderwaarheid ook afhanklik van studente se gewilligheid en vermoë om aan te pas by nuwe wyses van die bekom, interpreteer, organiseer, produseer en kommunikeer van kennis (Van Dyk & Van de Poel, 2013:45).

Uit die bostaande lyk dit of akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap ’n voorvereiste is vir suksesvolle akademiese akkulturasie. Op hierdie punt word daar ’n onderskeid getref tussen die proses van akkulturasie wat nuwelingeerstejaarstudente ondergaan, en die diskoers, diskoersgemeenskappe en geletterdhede wat hierdie proses impliseer. Vervolgens word daar hier voortgegaan met die bespreking van verskillende vorme van akkulturasie, en aspekte rakende diskoers, diskoersgemeenskappe en geletterdhede kom in Hoofstuk 3[2] onder die loep.

2.3.1.2 Vorme van akkulturasie

Volgens Berry (2005:705) kom daar vier vorme van akkulturasie voor, naamlik assimilasie, integrasie, segregasie en marginalisasie. Hierdie vorme kom op ’n kontinuum van akkulturasie voor (sien Figuur 2.1), wat later in hierdie afdeling uiteengesit en verduidelik word. Individue kan vrywillig hiervolgens akkultureer, maar ’n spesifieke vorm kan ook in sommige gevalle op ’n individu afgedwing word (Berry, 2005:700; Berry, 2006a:27). Aangesien die aanname bestaan dat studente vrywillig na die hoëronderwysstelsel beweeg, word daar in hierdie afdeling gefokus op die genoemde vrywillige vorme van akkulturasie, soos uiteengesit deur Berry (2005, 2006a en 2006b).

Berry (2005, 2006a en 2006b) se beskouing word as basis vir hierdie bespreking gebruik, aangesien dit algemeen in literatuur om akkulturasie voorkom. Daar moet genoem word dat hierdie beskouing van akkulturasie in sommige bronne as binêr, valslik lineêr en simplisties gekritiseer word (Boski, 2008; Chirkov, 2009b; Rudman, 2003). Die rede vir hierdie kritiek spruit

[2] Dit sluit in kwessies rakende nie-tradisionele geletterdhede wat gekoppel kan word aan die Nuwe Geletterdheidsbeweging (Afdeling 3.4.2) en die kwessie van magsverhoudinge na aanleiding van die Nuwe Retoriek (Afdeling 3.6.1).

uit ŉ siening dat dit in baie gevalle moeilik is om individue se persoonlike akkulturasieproses klinkklaar te klassifiseer volgens hierdie uiteensetting. Vir die doeleindes van hierdie studie word dit wel as ŉ nuttige beginpunt beskou, ten einde ŉ basis vir die opvolgende, meer genuanseerde bespreking in hierdie afdeling te lê.

Assimilasie kom voor wanneer individue wat moet akkultureer nie die behoefte het om hulle vorige kulturele identiteit te behou nie, en toenemend kontak met die "ander" kultuur najaag en nastreef (Berry, 2005:705). Queralt (1996:64) wys daarop dat etnosentriese kulture dikwels die standpunt huldig dat assimilasie die beste vorm van akkulturasie is. Hier verwys "etnosentriese kulture" na kulture wat persone van ander kulture oordeel op grond van hulle eie norme en waardes, eerder as op grond van daardie persone se kulturele norme en waardes. Hierdie redenasie kom voor, aangesien sodanige etnosentriese kulture hulle eie kultuur as verhewe bo ander kulture beskou (Queralt, 1996:64).

Dit is egter nie maklik om hierdie verwagting te vergestalt nie, aangesien assimilasie selfs onder ideale omstandighede ŉ baie stadige proses is (Queralt, 1996:64). Queralt (1996:64) illustreer die hierdie stelling deur die voorbeeld van Europese immigrante in die Verenigde State van Amerika, wat tot drie generasies neem alvorens hulle as volkome geassimileer beskou kan word. Verder kan dit ook interne konflik in die persoon wat moet assimileer tot gevolg hê, wat veroorsaak word deur die etnosentriese onderliggende aanname dat ander kulture minderwaardig tot hulle "ideale" kultuur is (Queralt, 1996:64). In die geval van assimilasie sal die persoon wat akkultureer noodwendig toegee aan die norme van die dominante kultuur (Berry, 2006b:47).

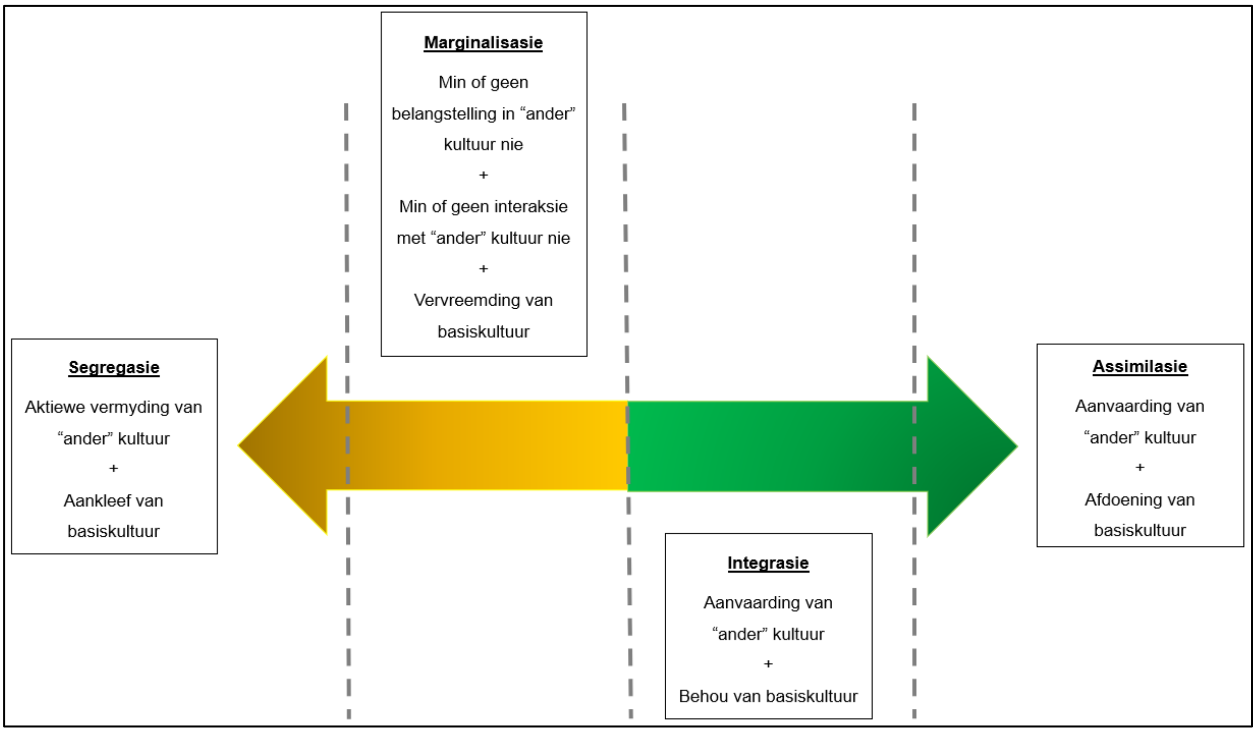
Integrasie vind plaas wanneer individue kies om steeds hulle eie kulturele identiteit te behou, maar tog ook bereid is om in daaglikse interaksie met die "ander" kultuur te wees (Berry, 2005:705). In hierdie geval word daar ŉ sekere mate van kulturele integriteit behou, maar daar vind terselfdertyd aktiewe deelname met en binne die "ander" kultuur plaas (Berry, 2005:705). Berry (2006b:51) het bevind dat integrasie ŉ baie suksesvolle vorm van akkulturasie is, grotendeels omdat dit voortspruit uit die aanvaarding van verskille en ŉ persoonlike gewilligheid om in nuwe omstandighede aan te pas.

Marginalisasie vind plaas wanneer individue min of geen belangstelling in die "ander" kultuur se kulturele identiteit toon nie, gepaardgaande met min of geen interaksie met individue van die "ander"-kultuur (Berry, 2005:705). Boonop sal individue in hierdie geval ook vervreemding van hulle basiskultuur ervaar, hetsy deur faktore, soos afstand wat kontak met die basiskultuur verhoed of deurdat die individu die basiskultuur minag (Berry, 2006a:35).

Segregasie kom voor wanneer individue wat moet akkultureer groot waarde daaraan heg om hulle oorspronklike kultuur te behou (Berry, 2005:705). Tesame met hierdie sterk fokus op die

oorspronklike kultuur, sal die individue dan ook so ver as moontlik interaksie met individue van die “ander” kultuur probeer vermy (Berry, 2005:705).

Hierdie vier vorme van akkulturasie kan aan die hand van Figuur 2.1 visueel voorgestel word op ŉ kontinuum van die mate waartoe individue hulleself met die “ander” kultuur vereenselwig, al dan nie. Hiervolgens dui segregasie op die minste vereenselwiging, terwyl assimilasie absolute vereenselwiging verteenwoordig. Marginalisasie dui op mindere vereenselwiging, terwyl integrasie wel vereenselwiging toon, en die basiskultuur terselfdertyd ook behou word.



Figuur 2.1: Kontinuum van akkulturasievorme

Binne die universiteitskonteks word studente voortdurend blootgestel aan die teikenkultuur, te wete die akademiese diskoersgemeenskap. Dit vind onder andere plaas deur die modules wat in studente se onderskeie akademiese dissiplines aangebied word, sowel as deur ondersteuningsentiteite soos biblioteekdienste en leerondersteuning (Van Dyk, 2021). Binne die konteks van hierdie studie is die akademiese geletterdheidsmodules ook ŉ wyse van blootstelling, waar implisiete akademiese norme en werkswyses, eksplisiet aan studente oorgedra word (Schwanke, 2021:7). Afgesien van hierdie vorme van interaksie met die akademiese diskoersgemeenskap, word akkulturasie dikwels ook op ander wyses aangemoedig deur, byvoorbeeld, georganiseerde studentelewe en aansluiting by studentgeorganiseerde gemeenskappe van praktyk (Van Dyk, 2021). Aktiewe deelname aan al hierdie vorme van interaksie, sou dui op vrywillige assimilasie/integrasie.

Aan die ander kant kan dit voorkom dat studente wat vervreemding ervaar in hierdie nuwe kulturele omgewing, sal poog om die bostaande vorme van interaksie te vermy. Dit dui, met ander woorde, op marginalisasie/segregasie. In terme van onderrigleer, mag dit in hierdie gevalle nodig wees om interaksie deur eksterne aansporings, soos puntetoekenning en groepwerk, aan te moedig. ŉ Multimodale aanpak kan hier ook ŉ rol speel, deur die leeromgewing en -interaksies interessanter vir studente te maak, soos wat in Afdeling 4.2.1 bespreek word. Vanselfsprekend is sodanige eksterne aansporing nie altyd geslaagd in die ondersteuning van suksesvolle akkulturasie nie.

Myns insiens sal die akkulturasievorme van segregasie en marginalisasie minder suksesvol wees, binne die konteks van nuwelingeerstejaarstudente wat na die universiteitsomgewing moet akkultureer. Soos wat reeds in hierdie afdeling getoon is, is akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap noodsaaklik vir suksesvolle akademiese akkulturasie. Studente wat dus ŉ volgehoue ongeïnteresseerdheid in die norme van die akademiese diskoersgemeenskap toon en nie daarmee in interaksie tree nie (marginalisasie), is onwaarskynlik om suksesvol tot dié gemeenskap te akkultureer. Studente wat die akademiese diskoers en diskoersgemeenskap deurgaans aktief vermy (segregeer), is selfs meer onwaarskynlik om suksesvol tot die betrokke gemeenskap te akkultureer.

Daar is dus ŉ definitiewe verwagting dat nuwelingeerstejaarstudente bereid behoort te wees om die norme van die akademiese diskoersgemeenskap as "ander" kultuur te aanvaar. Vir hierdie studente om suksesvol te akkultureer, moet hulle óf integreer, óf assimileer. Vanuit ŉ akademiese oogpunt maak dit op eerstejaarsvlak nie saak of nuwelingeerstejaarstudente kies om te integreer of te assimileer nie. Aangesien beide hierdie vorme ŉ aanvaarding van die akademiese diskoersomgewing impliseer, kan enige een van dié twee vorme dui op nuwelingeerstejaarstudente se aanpassing binne die akademiese diskoersomgewing.

Dit is wel so dat die meeste studente binne die konteks van die voorafgenoemde vier vorme van akkulturasie, meer waarskynlik is om te integreer as om te assimileer. Die rede hiervoor is dat die tydperk waarbinne eerstejaarstudente tydens hulle aanvanklike toegang en daaropvolgende onderrigleerervaring begin om te akkultureer, ŉ baie klein komponent van hulle totale lewenservaring is. Die meeste studente spandeer inderwaarheid tussen een tot vyf studiejare in die "ander" kultuur, in vergelyking met die voorafgaande agtien jaar in die basiskultuur. Dit is dus onwaarskynlik dat studente sal ontkoppel of afstand doen van hulle basiskultuur. Meer waarskynlik is dat hulle die akademiese kultuur gelyklopend met hulle basiskultuur sal hanteer en op daardie grondslag hul akkulturasieproses sal rig (Reason *et al.*, 2006:156). Dit dui met ander woorde dan eerder op integrasie, as assimilasie.

2.3.1.3 Integrasie binne die konteks van die akademiese diskoersomgewing

Tinto en Cullen (1973:37-38) onderskei tussen strukturele, morele en normatiewe integrasie. Strukturele integrasie behels die ontwikkeling van kollektiewe affiliasie, wat tot stand kom deur persoonlike interaksie met ander lede van die kollektief (Tinto, 1975:91). Morele integrasie dui op die mate waartoe studente die normatiewe waardes van die akademiese kultuur hul eie maak en akademiese interaksies daarvolgens rig (Tinto, 1975:91). Normatiewe integrasie hou verband met die mate waartoe studente aan die eksplisiete akademiese norme wat deur die universiteit gestel word, voldoen (Tinto & Cullen, 1973:37-38).

Alhoewel die term "integrasie" dikwels oorhoofs gebruik word in die literatuur wat handel oor die eerstejaarservaring, studentesukses en studente-uitval, tref Van Dyk en Van de Poel (2013:44) en Du Plessis *et al.* (2016b:11-12) 'n onderskeid tussen integrasie en akkulturasie. Volgens hulle dui integrasie op die mate waartoe studente integreer by die universiteitsomgewing (strukturele integrasie), terwyl akkulturasie dui op die mate waartoe studente leer om effektief binne die akademiese diskoersomgewing te funksioneer (morele/normatiewe integrasie). Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar op akkulturasie gefokus word, soos wat dit deur Van Dyk en Van de Poel (2013) gebruik word. Die rede vir hierdie keuse is dat dit aansluit by die fokus van hierdie studie, wat die bevordering van akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap behels.

2.3.2 Akademiese akkulturasie as deel van die eerstejaarservaring en studentesukses

Sentraal tot akademiese akkulturasie en gevolglike sukses van die eerstejaarstudent, staan die eerstejaarservaring. Die term "eerstejaarservaring" is 'n oorhoofse term wat gebruik word om te verwys na aspekte binne die eerste studiejaar van nuwelingeerstejaarstudente wat 'n effek kan hê op die suksesvolle akkulturasie van studente. Dit sluit onder andere die ondersteuning van akademiese prestasie en bevordering van algemene sosiale ontwikkeling in (WWC, 2016:1).

In die literatuur word die term "eerstejaarservaring" feitlik altyd binne die groter konteks van studentesukses gebruik. Die rede hiervoor is dat die kognitiewe, persoonlike en sosiale ontwikkeling wat binne studente se eerste studiejaar as deel van hulle akkulturasieproses plaasvind, grootliks die prestasie van nuwelingeerstejaarstudente bepaal (Scott, 2009:19; Upcraft *et al*., 2005:1). Verder word die fondasie waarop studente se daaropvolgende akademiese sukses rus, ook binne hierdie eerstejaar gelê (Reason *et al.*, 2006:150). Suksesvolle akademiese akkulturasie binne konteks van studente se groter eerstejaarservaring is dus krities vir studentesukses.

Die teenpool van suksesvolle akademiese akkulturasie en die gevolglike studentesukses, is studente-uitval. Hierdie twee begrippe word in die literatuur onderskei deurdat die diskoers rakend studentesukses hoofsaaklik fokus op die rol van die hoëronderriginstelling binne die eerstejaarservaring. Aan die ander kant fokus die diskoers oor studente-uitval grootliks op die betrokke studente self. Dit is dus in effek dieselfde fenomeen wat uit twee verskillende invalshoeke benader word.

2.3.2.1 Studente se akademiese akkulturasieproses en verwerwing van epistemologiese toegang as deel van die eerstejaarservaring

Tinto (1993:95-99) kontekstualiseer studente se akkulturasieproses binne die raamwerk van Van Gennep se *The rites of passage* (Van Gennep, 1960:21, 28), wat drie fases binne hierdie proses uitwys. Soortgelyk word hierdie fases ook in Jama *et al.* (2008) geëggo, alhoewel hulle dit oor die boeg van retensieteorie van nie-tradisionele studente (oftewel eerstegenerasiestudente) gooi (sien Figuur 2.2). Vervolgens word elk van dié drie fases afsonderlik bespreek.

2.3.2.1.1 Skeidingsfase

Eerstens is daar die skeidingsfase waar studente volgens Tinto (1993:95) moet begin afstand doen van lidmaatskap aan verskeie van hulle vorige gemeenskappe, insluitende familie, die hoërskool en hulle plaaslike gemeenskap. Van Gennep (1960:21) verwys na hierdie skeidingsfase as die preliminale fase. Jama *et al.* (2008:1002) noem spesifiek studente se skoolagtergrond, taalomgewing en finansiële posisie as deel van die agtergrondkonteks waaruit studente moet oorbeweeg na die universiteitsomgewing.

Volgens Tinto (1993:95) is hierdie skeidingsfase en afstanddoening nodig, aangesien die norme en waardes wat deur die vorige gemeenskappe gehuldig word, nie noodwendig ooreenstem met die norme en waardes van die akademiese kultuur nie (Tinto, 1993:95). Vir studente om dus die skuif na veranderde norme en waardes te maak, moet hulle noodwendig gewillig wees om nuwe norme en waardes te oorweeg (Tinto, 1993:95). In sommige gevalle mag dit selfs beteken dat hulle van sekere vorige norme afstand moet doen (Tinto, 1993:95). Hierdie aspek word ondersteun deur Barker (2015:66) wat daarop wys dat persone wat akkultureer, "nuwe" kulturele eienskappe kan hanteer deur middel van byvoeging of integrasie, of dit kan as onderling uitsluitend beskou word. Sien ook die bespreking in Afdeling 2.3.1.2 rakende vorme van akkulturasie.

Die terme "afstanddoening" en "skeiding" impliseer egter die akkulturasievorm van assimilasie, terwyl daar reeds in Afdeling 2.3.1.2 aangedui is dat dit eintlik integrasie is wat, myns insiens, ter sprake is. Dit mag in hierdie geval dan dalk meer akkuraat wees om te stel dat studente

lidmaatskap en voldoening aan die lidmaatskapvereistes van nuwe gemeenskappe begin ondersoek en oorweeg. Johns (1997:53) beaam hierdie standpunt deur te stel dat persone dikwels lede van ŉ verskeidenheid gemeenskappe is – een student kan byvoorbeeld dus ewe gemaklik deel wees van ŉ sekere geloofsgemeenskap, ŉ spesifieke sportgemeenskap, ŉ spesifieke stokperdjiegemeenskap, sowel as onderskeie akademiese gemeenskappe. Verder wys sy daarop dat verbintenisse met hierdie onderskeie gemeenskapsaffiliasies wissel met betrekking tot persone se diepte van belangstelling in, asook oortuiging en graad van verbintenis tot, die betrokke gemeenskap.

Hier word daar ook ŉ skakel met epistemologiese toegang bespeur, waar daar van studente verwag word om ŉ begrip van en sensitiwiteit vir die epistemologiese waardes van die akademiese gemeenskap te ontwikkel (Du Plessis *et al.,* 2016b:8). Volgens Du Plessis *et al.* (2016b:8) verwys epistemologiese toegang in hierdie konteks na die epistemologiese waardes waarvolgens wetenskaplike ondersoek gerig word, met die doel om waarheid te vind. Epistemologiese waardes word nie deur inhoud bepaal nie en moet daarom ook nie met kurrikuluminhoud en/of spesifieke woordeskat verwar word nie (Du Plessis *et al.*, 2016b:8). Morrow (2009:38) beaam ook dat dit vir studente wat poog om epistemologiese toegang tot hulle gekose dissipline en akademiese diskoersgemeenskap te verkry, noodsaaklik is om tot insig van die dissipline se relevante epistemologiese waardes te kom. Hulle moet verder ook daardie waardes aanneem en waarde daaraan heg, ten einde volle lidmaatskap van die betrokke gemeenskap te bekom. Dit is egter belangrik dat hierdie proses gedryf word deur studente se eie behoefte om epistemologiese toegang te verkry (Morrow, 2009:78). Terselfdertyd het universiteite ook ŉ morele verantwoordelikheid om studente gedurende hierdie proses te ondersteun, ten einde uiteindelik suksesvolle akademiese akkulturasie te bewerkstellig (Van Dyk, 2016:7).

Verder is daar ŉ verband tussen die proses van akkulturasie en die verwerwing van epistemologiese toegang, na aanleiding van Chirkov (2009a) se siening van akkulturasie. Volgens Chirkov (2009a:94) kan individuele akkulturasie gesien word as…

> … a process that is executed by an agentic individual (it is not a process that happens to an individual) after meeting and entering a cultural community that is different from the cultural community where he or she was initially socialized. Acculturation involves a deliberate, reflective, and, for the most part, comparative cognitive activity of understanding the frame of references and meanings with regard to the world, others, and self that exist in one's 'home' cultural community and which one has discovered in a new cultural community. This process emerges within the context of interactions, both

> physical and symbolic, with the members of the 'home' and new cultural communities. Acculturation is an open-ended, continuous process that includes progresses, relapses, and turns which make it practically impossible to predict and control.

In hierdie definisie kan daar ŉ proses van ontdekking en verkenning van die nuwe "kultuur", in hierdie geval die akademiese diskoersgemeenskap, se epistemologiese waardes gesien word. Nuwelingeerstejaarstudente, as vrywillige akkultureerders, is aktiewe agente in hierdie proses waardeur hulle hierdie nuwe waardesisteme en denkwyses van dink deurlopend in verband moet bring met vorige ervarings en denkwyses in hulle basiskulture. Die akkulturasieproses en die verwerwing van epistemologiese toegang kan dus gesien word as gelyklopende prosesse.

Hierdie verskuiwing na, en integrasie van, die nuwe norme in die nuwe gemeenskap kan vir studente traumaties, isolerend en stresvol wees (Berry, 2005:708; Tinto, 1993:96). Volgens Van Dyk (2016:5-7) kan dit selfs as ŉ tipe verwonding beskou word, as gevolg van die psigiese trauma wat in sommige gevalle ondergaan word. Van hierdie trauma kan enersyds toegeskryf word aan die teleurstelling wat ervaar word wanneer hierdie studente besef dat hulle op universiteit aan ŉ ander standaard as op skool gemeet word en aanvanklik nie so goed presteer soos voorheen nie (Van Dyk, 2021). Dit word andersyds vererger deurdat die sosiale ondersteuningsnetwerke waarop hulle voorheen staatgemaak het, soms nie in staat is om hulle effektief in hierdie akkulturasieproses te ondersteun nie. Dit is omdat hierdie fase nuwelingeerstejaarstudente noop om tot ŉ mate fisies en sosiaal weg te beweeg van die gemeenskappe in hulle verlede (Berry, 2005:708; Tinto, 1993:96). Dit gebeur nie slegs na aanleiding van die nuwe gemeenskap waarmee hulle in aanraking kom nie, maar ook omdat studente dikwels geografies moet hervestig wanneer hulle by ŉ bepaalde universiteit inskryf. In baie gevalle is daar dus ook ŉ fisiese afstandskeiding tussen die universiteitsgemeenskap en studente se vorige gemeenskappe.

Indien dié studente eerstegenerasie-universiteitstudente is, is die genoemde stap nóg moeiliker. Die rede hiervoor is dat hulle onmiddellike familie nie noodwendig bekend is met hierdie ervaring nie en as sodanig nie die nodige ondersteuning gedurende hierdie oorgangsfase kan bied nie (Tinto, 1993:96-97). Met ander woorde, die onmiddellike familie en nabye gemeenskappe kan in so ŉ geval nie die nuweling eerstegenerasie eerstejaarstudent help om ŉ verwysingsraamwerk te ontwikkel vir funksionering binne die universiteitsomgewing en gepaardgaande akademiese diskoersgemeenskappe nie, aangesien hulle self nie bekend is met daardie ervaring nie. Hierdie problematiek sluit aan by die kwessies van onvoldoende voorbereidheid van studente en gebrekkige sosiale kapitaal wat in Afdeling 2.4.2 bespreek word.

2.3.2.1.2 Liminale sone

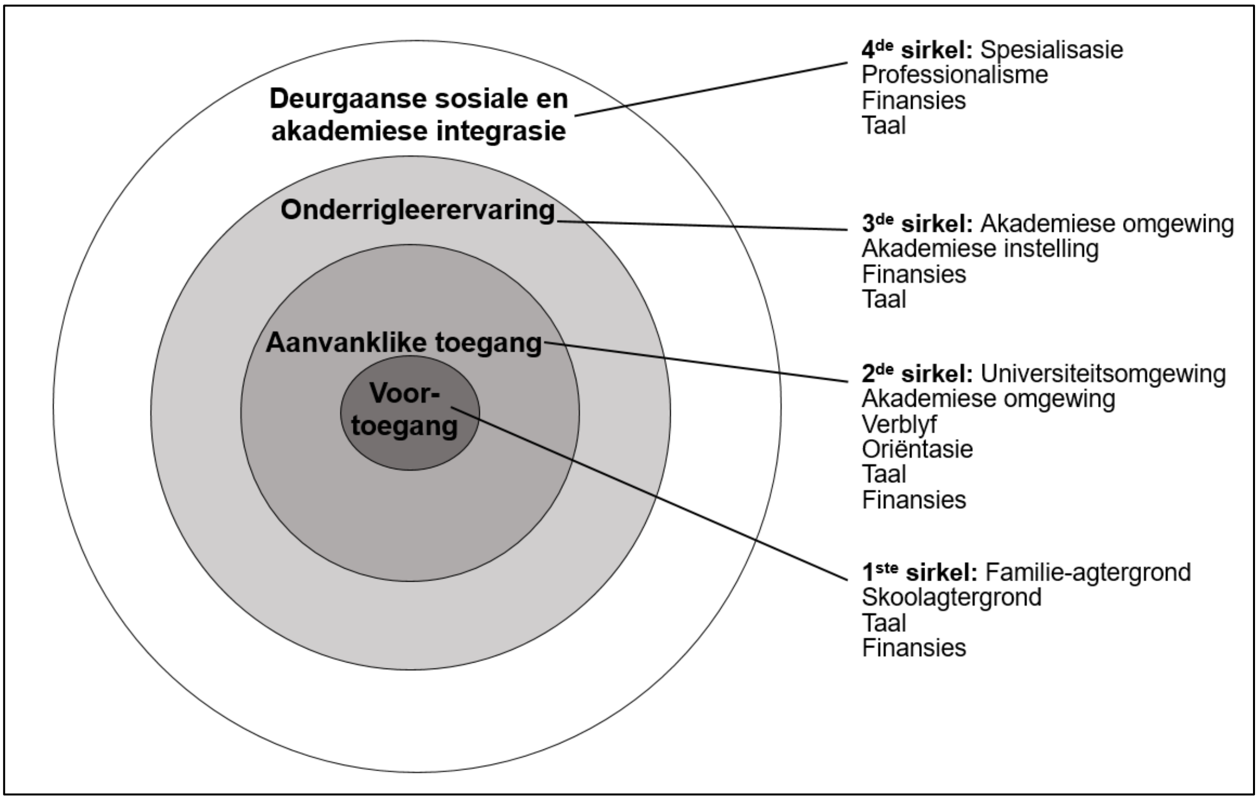
Gedurende die tweede fase van die akkulturasieproses vind studente hulleself in ’n liminale sone (Van Gennep, 1960:21). In hierdie fase het hulle tot verskillende mates ontkoppel van vorige gemeenskappe, maar begin nou eers om te integreer in die akademiese gemeenskap, deur die aanneem van nuwe norme en gedragspatrone (Tinto, 1993:97). Jama *et al.* (2008:1002) wys daarop dat verdere aspekte, soos nuwe verblyf, oriëntering, taal en finansies ook ’n rol hier speel. Op hierdie stadium vind die aanvang van akademiese aktiwiteite ook plaas, waar studente vertroud moet raak met klaskameretiket, -reëlings en -regulasies, dosente, klasmaats van verskillende kulture en studiemateriaal waarvan die formaat dikwels verskil van module tot module (Jama *et al.*, 2008:1002).

Dit kan ’n baie verwarrende stadium wees, waar studente nodig het om daarteen te waak om té geïsoleerd te raak. Die akkulturasiestres wat deur die onbekende kulturele norme en praktyke veroorsaak word, kan dikwels lei tot angstigheid en depressie (Crockett *et al.*, 2007:347). Dit is ook die stadium wat die hoogste risiko vir uitval verteenwoordig, waar sommige studente sal onttrek weens hierdie akkulturasiestres, al is hulle akademies en andersins daartoe in staat om aan die eise van die universiteitsomgewing te voldoen (Tinto, 1993:98).

2.3.2.1.3 Integrasie

Die derde fase is waar nuwelingstudente die akkulturasieproses voltooi deur die waardes, norme en gedragspatrone van die akademiese omgewing (beide akademiese sowel as sosiale norme, waardes, gedragspatrone en praktyke) aan te neem (Tinto, 1993:99). Die studente word nou deel van die akademiese diskoersgemeenskap, deur die aanvaarding van hierdie gemeenskap se norme en praktyke. In hierdie fase word die genesing van die verwonding, wat in die skeidingsfase (sien Afdeling 2.3.2.1.1) voorgekom het, bereik. Jama *et al.* (2008:1002) sien dit as ’n deurlopende proses van sosiale en akademiese integrasie.

In hierdie fase begin studente spesialiseer én aspekte van professionele gedrag en praktyk te bemeester (Jama *et al.,* 2008:1002). Dit verteenwoordig dan die finale studiejare van studente, alvorens hulle die universiteitsfase afhandel om met hulle beroepe te begin (Jama *et al.*, 2008:1002). Sien Figuur 2.2 vir Jama *et al.* (2008) se visuele voorstelling van hierdie proses.



Figuur 2.2: Retensieteorie vir nie-tradisionele studente: sirkels van progressie (Jama *et al*., 2008:999)

Die akademiese akkulturasieproses is duidelik ŉ stresvolle proses wat deur nuwelingeerstejaarstudente maklik as oorweldigend ervaar kan word. Dit is ook ŉ langsame en deurgaanse proses, wat (in ŉ meerdere mate) duur vanaf die eerste studiejaar tot (in ŉ mindere mate) die finale studiejaar van studente.

2.3.2.2 Belangrike kwessies binne die eerstejaarservaring ten opsigte van studentesukses

In die eerstejaarservaring is ondersteuning van nuwelingeerstejaarstudente deur toepaslike universiteitsbeleide, asook binne onderrigleer, belangrike faktore in die verhoging van studentesukses (Strydom & Mentz, 2010:viii; Tinto, 2014b:6; Van de Poel & Van Dyk, 2015:163). Tinto (2014b:6) stel dit onomwonde dat universiteitstoegang met gepaste akademiese, sosiale en finansiële ondersteuning gepaard moet gaan. Uiteraard beteken dit ook dat universiteite daartoe verbind moet wees om studentedeurvloei deur middel van toepaslike beleidstrategieë, koördinering en gepaste toewysing van hulpbronne te ondersteun (Tinto, 2014b:6, 21).

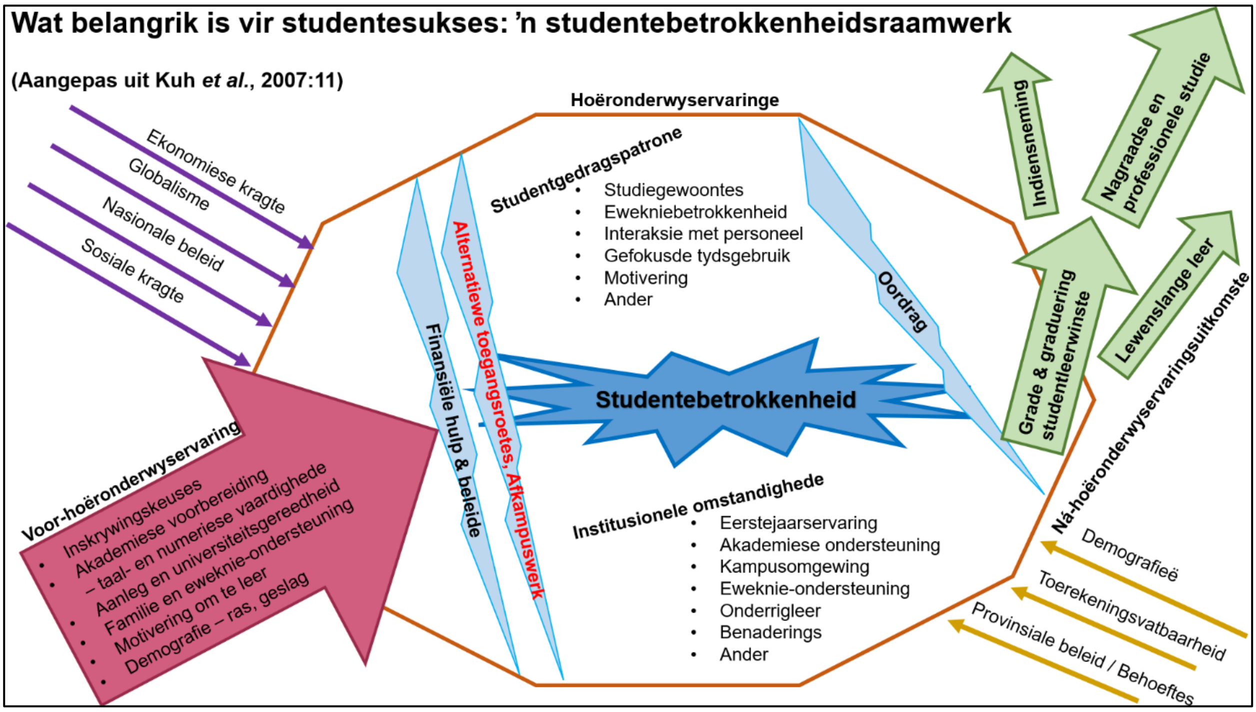
Insgelyks wys Van de Poel en Van Dyk (2015:163) daarop dat nuwelingeerstejaarstudente se akademiese integrasie bevorder kan word deur die implementering van sekere

ondersteuningsmeganismes. Dit sluit in programme wat fokus op studente se fisiese en emosionele welstand, asook programme met die oog op die verbetering van studievaardighede en tydsbestuur, tesame met die ontwikkeling van studente se akademiese geletterdheid en akademiese taalvaardighede (Van de Poel & Van Dyk, 2015:163).

Verder beveel Tinto (2014b:6), sowel as Moeketsi en Mgutshini (2014:255), aan dat daar in die klaskamer hoë akademiese verwagtinge aan studente gestel behoort te word. Gepaardgaande met hierdie hoë verwagtinge voer hulle ook aan dat daar ondersteuning behoort te wees vir leer en assessering, sowel as deurgaanse terugvoer (Moeketsi & Mgutshini, 2014:255; Tinto, 2014b:6, 21). Addisioneel wys hulle daarop dat studente in die onderrigleerproses deurgaans aktief, deur middel van koöperatiewe leer, betrokke behoort te wees by hulle eweknieë (Astin, 1993a; Moeketsi & Mgutshini, 2014:255; Tinto, 2014b:6, 21). Ook Strydom en Mentz (2010:viii, 3) voer aan dat studentebetrokkenheid in die akademiese omgewing aangemoedig kan word deur genoegsame tyd aan doelgerigte onderrigleeraktiwiteite te spandeer, asook deur die gebruik van effektiewe onderrigleerpraktyke binne die hoëronderriginstelling. Hierdie aspekte toon ŉ aansluiting met die ondersteuning van die ontwikkeling van outonomie, wat in Afdeling 4.4.2 aan bod kom.

Verhoogde betrokkenheid bevorder integrasie in die akademiese omgewing en diskoersgemeenskap. Hierdie integrasie vind plaas deurdat studente oor die algemeen hulle waardes, gedrag en akademiese ingesteldheid aanpas op grond van die dominante waardes, gedrag en akademiese ingesteldheid van hulle portuurgroep (Astin, 1993a). Dit gebeur waarskynlik omdat die portuurgroep hulle lede verantwoordelik hou vir die bereiking van bepaalde leerdoelwitte (Astin, 1993a). Terselfdertyd neem studente binne die eweknie-groep ook ŉ mate van verantwoordelikheid om die lede van hul eweknie-groep by te staan in die bereiking van die leerdoelwitte (Astin, 1993a).

Sien ook Figuur 2.3 vir Strydom en Mentz (2010:5) se visuele voorstelling van studentesukses en die faktore wat daarin ŉ rol speel. Die aspekte wat in hierdie afdeling genoem is, kan waargeneem word in die figuur se sentrale dekagoon. Daar kan ook heelwat ooreenkomste met hierdie figuur en Tinto (1993) se longitudinale model van studente-uitval (Figuur 2.4) bespeur word. Dit is nie verrassend nie, aangesien studentesukses en studente-uitval twee kante van dieselfde munt is, soos wat ook in die inleidende gedeelte van Afdeling 2.3.2 genoem word.



Figuur 2.3: **Strydom en Mentz (2010:5) se studentebetrokkenheidsraamwerk, soos aangepas uit Kuh *et al.* (2007)**

Uit die voorafgaande figuur kan gesien word dat universiteite bepaalde verantwoordelikhede het, maar dat dit ook belangrik is dat nuwelingeerstejaarstudente medeverantwoordelikheid vir hulle eerstejaarservaring en gepaardgaande akkulturasieproses neem. Van Dyk (2016:11-13) wys byvoorbeeld op die belang van wel-deurdagte en ondersteunende kurrikula. Vir hierdie kurrikula om tot volle reg te kom, is dit noodsaaklik dat studente op 'n positiewe, gemotiveerde en doelbewuste wyse in interaksie tree, ten einde aktiewe deelnemers in hulle eie akkulturasieprosesse te wees.

Studentesukses dui nie net op die akademiese sukses van studente nie, maar is 'n veelfasettige begrip waarvoor daar verskillende definisies bestaan. Upcraft *et al.* (2005:7) toon byvoorbeeld aan dat studente wat hulle lewens buite die klaskamer konstruktief en geestelik gesond bestuur, makliker akkultureer as studente wat hierdie aspekte afskeep. Dit is ook hierdie studente wat opvoedkundige doelwitte makliker bereik, en derhalwe akademies suksesvol is. Studentesukses kan dus nie net aan akademiese faktore toegeskryf en gemeet word nie. Vervolgens wys Upcraft *et al.* (2005:8-9) daarop dat die meeste hoëronderwysinstellings 'n breë definisie van studentesukses voorhou, bestaande uit een of meer van die volgende aspekte:

- ontwikkeling van intellektuele en akademiese bekwaamheid;
- vestiging en onderhouding van interpersoonlike verhoudings;

- ondersoek na die ontwikkeling van ŉ persoonlike identiteit;
- besluit op ŉ loopbaan;
- onderhou van fisieke en geestelike gesondheid;
- nadenke oor geloof en die spirituele dimensies van die lewe;
- ontwikkeling van multikulturele bewustheid; en
- die ontwikkeling van burgerlike verantwoordelikheid.

In hierdie opsig huldig die NWU ŉ breë definisie wat feitlik al die voorafgaande aspekte wat deur Upcraft *et al.* (2005) genoem word, bevat. Hiervolgens sien die NWU studentesukses as die bevordering van die holistiese studente-ervaring met die doel om gegradueerdes te bemagtig om waardevol te wees op persoonlike, professionele en sosiale vlak (Du Plessis *et al.*, 2016a:4). Op ŉ operasionele vlak interpreteer die NWU onder andere hierdie visie as die bevordering van die studente-ervaring sodat studente nie slegs kennis en vaardighede bekom nie, maar ook ondersteun word in die ontwikkeling van produktiewe leerhoudings en deugdelike waardes, deur middel van begrip, kognitiewe en metakognitiewe vermoëns (Du Plessis *et al.*, 2016b:11).

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar van ŉ vasgestelde definisie van studentesukses gebruik gemaak, wat fokus op die ontwikkeling van intellektuele en akademiese bekwaamheid. Daar word van dié afbakening gebruik gemaak, omdat die fokus van hierdie studie die bevordering van akkulturasie na die akademiese diskoersgemeenskap behels. Daarom is dit dan ook vermoëns in die konvensies van die akademiese diskoersgemeenskap, en spesifiek die geskrewe akademiese diskoers, waaraan nuwelingeerstejaarstudente se mate van studentesukses binne hierdie studie gemeet word.

2.3.3 Akkulturasie-uitdagings van nuwelingeerstejaarstudente in Suid-Afrika

Chickering en Reisser (1993) bespreek ŉ hele spektrum van areas, waarna hulle verwys as die sewe vektore, waarbinne nuwelingstudente bepaalde vermoëns behoort te ontwikkel om suksesvolle akkulturasie te verseker.

Volgens hulle moet nuwelingstudente eerstens **twee soorte bevoegdhede** ontwikkel, naamlik intellektuele en interpersoonlike bevoegdheid. Intellektuele bevoegdheid verwys na die vermoë om nuwe inhoud te bemeester en ook om ŉ reeks van vaardighede te ontwikkel wat help met begrip, insig en kritiese denke (Chickering & Reisser, 1993:45). Interpersoonlike bevoegdheid verwys weer na vaardighede soos luister, samewerking en effektiewe kommunikasie, asook die vermoë om gepas met ŉ ander persoon oor die weg te kom, om persoonlike agendas by

groepsdoelwitte te laat aansluit én van ŉ verskeidenheid strategieë te kan gebruik maak om ŉ verhouding of groepsfunksionering te laat floreer (Chickering & Reisser, 1993:46).

Tweedens behoort studente ook die vaardighede aan te leer om hulle **emosies gepas te kan bestuur** (Chickering & Reisser, 1993:46). Derdens is dit belangrik dat studente die vaardigheid ontwikkel om meer **outonoom** te funksioneer; outonoom ten opsigte van hulle studies, asook interafhanklik van mekaar, die dosent, die universiteitsisteem én die groter samelewing (Chickering & Reisser, 1993:46).

Vierdens behoort studente die vaardigheid te ontwikkel om in **volwasse, interpersoonlike verhoudings** te deel en sodanige verhoudings te onderhou. Dít beteken dat studente ŉ verdraagsaamheid en ŉ waardering vir persoonlike verskille moet ontwikkel, asook die kapasiteit vir intimiteit (Chickering & Reisser, 1993:48). Verder behoort hulle ook **ŉ eie identiteit te ontwikkel** wat die aanvaarding van en gemak met hulle uiterlike voorkoms, geslag en seksuele oriëntasie behels, asook ŉ bewustheid van hulleself binne ŉ sosiale, historiese en kulturele konteks (Chickering & Reisser, 1993:49). Dit sluit die ontwikkeling van ŉ gesonde selfkonsep in, deur die ontwikkeling van rolle en leefstyle, sowel as die gepaste evaluering en integrering van terugvoer van ander persone, selfaanvaarding en selfvertroue (Chickering & Reisser, 1993:49).

Studente behoort ook **ŉ sin van doelgerigtheid** te ontwikkel, wat ŉ ontwikkelende vaardigheid insluit om belangstellings en opsies doelgerig te assesseer, doelwitte te verhelder, planne te maak en deursettingsvermoë te hê, ten spyte van hindernisse en terugslae (Chickering & Reisser, 1993:50). Dit behels dan ook beroepsplanne en -aspirasies, persoonlike belangstelling en interpersoonlike en familieverpligtinge (Chickering & Reisser, 1993:50). Laastens behoort studente **persoonlike integriteit** en kongruensie te ontwikkel, waar persoonlike waardes deur sosiaal verantwoordelike gedrag ondersteun en onderlê word (Chickering & Reisser, 1993:51).

Vir die doel van hierdie hoofstuk word die uiteensetting van Chickering en Reisser (1993) vereenvoudig om slegs op drie aspekte te fokus, naamlik interpersoonlike handeling (spesifiek die hantering van diversiteit), selfregulering en outonomie, en die aanneem van die akademiese kultuur deur integrasie of assimilasie. Dié vereenvoudiging toon raakpunte met Van de Poel en Van Dyk (2015) se afbakening van faktore wat kan lei tot studentesukses, én terselfdertyd deur universiteite ondersteun kan word. ŉ Grondige ondersoek oor hierdie uitdagings vir nuwelingstudente sal gedoen en bespreek word, en ook, waar toepaslik, op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing gemaak word.

2.3.3.1 Uitdaging 1: Interpersoonlike handeling – hantering van diversiteit

Die eerste groot uitdaging vir nuwelingeerstejaarstudente in die universiteitskonteks, is die omgang met en hantering van diversiteit. Suid-Afrika is ŉ diverse land waarvan die populasie uit meer as 60 miljoen persone bestaan (Worldometers, 2021). Die rassesamestelling van hierdie populasie is 80,2% Swart, 8,8% Bruin, 8,4% Wit en 2,5% Indiër/Asiër (CIA, 2017). In terme van taal word 11 tale as amptelike tale erken. Met betrekking tot godsdiens is 86% van die populasie Christene, 5,4% volg tradisionele godsdienste, 1,9% is Moslems, 1,5% behoort aan ander gelowe en 5,2% behoort aan geen spesifieke geloof nie (CIA, 2021).

Net soos met die Suid-Afrikaanse samelewing vorm diversiteit ook die basis van die meeste Suid-Afrikaanse universiteite. Soos wat universiteitstoegang vergroot, kom al hoe meer diverse studentepopulasies voor, met diverse leervaardighede, kulturele kapitaal, sosio-ekonomiese status en linguistieke variasie (Dhunpath *et al*., 2015:11). Ramrathan en Pillay (2015:9) bevestig hierdie diversiteit deur te stel dat die studenteprofiel in hoëronderwys baie kompleks is met betrekking tot klas, ekonomiese stand en akademiese gereedheid, asook in terme van geografiese oorsprong en die tipe[3] skool wat hulle vooraf sou bygewoon het.

Hierdie diversiteit word ook aan die NWU gevind, waar daar in 2018, 61 212 ingeskrewe studente was, waarvan 17 794 vir afstandsprogramme geregistreer was (NWU, 2021). Met betrekking tot voorgraadse studente, was daar in 2020 ŉ totaal van 49 007 ingeskrewe studente, waarvan 37 051 kontakstudente was (NWU, 2021). Alhoewel heelwat voorgraadse klasse in Afrikaans aangebied word, maak die kampus ook voorsiening vir ander taalvoorkeure, onder andere deur tolking, waar meer as 80% van voorgraadse programme óf in Engels aangebied word, óf na Engels getolk word (NWU, 2016:5). Die NWU se studentesamestelling getuig verder van hierdie diversiteit, gesien aan die geslagtelike en rassesamestelling. In 2020 was 57,2% van studente aan die NWU vroulik, en 42,8% manlik (NWU, 2021). Verder het die rassesamestelling van studente in 2020, soos volg daar uitgesien: 1,2% Asiërs, 3,6% Bruin, 36% Wit en 60% Swart (NWU, 2021). Hierdie beskrywing neem egter nie verdere vorme van diversiteit, soos godsdiens, politieke oortuiginge en seksuele voorkeure in ag nie, wat soms ook as omstrede ervaar kan word.

Binne hierdie konteks dui Strydom en Mentz (2010:21) aan dat ongeveer 42% van plaaslike studente dikwels ernstige gesprekke met studente van verskillende rasse- en etniese agtergrond het. Verder handel bykans 50% van sodanige gesprekke oor sensitiewe kwessies soos godsdiens, politiek en persoonlike waardes (Strydom & Mentz, 2010:21). Met inagname van die

[3] Tipes skole sluit in (1) publieke skole wat deur die regering befonds word, (2) voormalige model C-skole wat deels deur die regering en deels deur ŉ beheerliggaam befonds word, (3) privaatskole en (4) ander skole, soos Montessori-skole, Waldorf-skole of tuisskole.

huidige politieke klimaat is dit verder bykans onvermydelik dat nuwelingeerstejaarstudente (en inderdaad álle studente) ook op een of ander stadium verskillende grade van rassespanning gaan ervaar (Bryson, 2014; Jansen, 2009). Hierdie feite bevestig Cross *et al.* (2009:23) se uitgangspunt dat nuwelingeerstejaarstudente binne die universiteitsomgewing gekonfronteer word met ideologiese uitdagings met betrekking tot plek, identiteit en begeerte.

Om hierdie eerste akkulturasie-uitdaging te oorkom, het nuwelingeerstejaarstudente nodig om gewillig te wees om hierdie diversiteit deur interaksie en kommunikasie te verken. Dit is nodig ten einde hulleself as deel van hierdie diversiteit te kan kontekstualiseer. Wanneer spanning of konflik ook na vore kom, behoort hulle ook strategieë te kan vind en dit te kan toepas om hierdie spanning of konflik produktief en vreedsaam op te los (Berry, 2005:698). In hierdie opsig kan ŉ vertroudheid met die akademiese diskoers ŉ belangrike rol speel, aangesien die akademiese diskoers beide objektiwiteit en sensitiwiteit binne akademiese dialoog aanmoedig. ŉ Bekendheid met hierdie vorm van diskoers kan studente help om konstruktief met diversiteit in dialoog te tree.

2.3.3.2 Uitdaging 2: Selfregulering en outonomie

Die tweede uitdaging wat nuwelingeerstejaarstudente behoort te oorkom, is die van selfregulering binne ŉ omgewing waar ŉ groter outonomiteit van hulle verwag word as wat dikwels tydens hulle skoolloopbaan die geval sou wees. Binne ŉ universiteitskonteks is studente verantwoordelik vir hulle eie akademiese vordering en leerervaring, terwyl hierdie aktiwiteite op skool dikwels deur die onderwysers gerig en aangemoedig sou word (Cross *et al*., 2009:25-29). Gepaardgaande met die ontwikkeling van self-regulering, is dit nodig om ook goeie tydsbestuursvaardighede te ontwikkel, aangesien studente weereens nou meer op hulleself aangewese is om te verseker dat alle gespesifiseerde akademiese aktiwiteite betyds hanteer en afgehandel word (Cross *et al.*, 2009:30). Verder behoort studente ook die vrymoedigheid te ontwikkel om op gepaste wyse met hulle dosent(e) te kommunikeer wanneer nodig. Hierdie is ŉ aspek wat dikwels ŉ struikelblok word, veral vanuit kulture waar interaksie met en/of bevraagtekening van ouer persone ontmoedig word (Cross *et al.*, 2009:26).

Die wese van hierdie uitdaging kom dus daarop neer dat nuwelingeerstejaarstudente op hulle eie doelwitte binne die akademiese konteks moet fokus, en dan self verder gaan om die stappe te identifiseer wat nodig is om hierdie doelwitte tot uitvoering te bring. Laastens is dit ook nodig om genoegsame interne motivering te kultiveer om telkens die stappe te neem wat hulle tot by die bereiking van hulle doelwitte in die akademiese omgewing gaan bring.[4] Weereens speel kennis

---

[4] Dit is belangrik om in gedagte te hou dat dit nie die enigste aspekte is waar die nuwelingeerstejaarstudente nou groter outonomie ervaar nie. Die meeste van hulle moet self verantwoordelikheid neem vir die uitvoering van huishoudelike take, die omsien na hulle fisiese welstand, asook die onderhou van en groei in hulle geestelike welstand.

van die akademiese diskoers ŉ belangrike rol, aangesien dit onwaarskynlik is dat studente daarsonder hulle akademiese doelwitte sal kan bereik. Ook hierdie aspekte toon ŉ ooreenkoms met die ontwikkeling van outonomie, wat in Afdeling 4.4.2 bespreek word.

2.3.3.3 Uitdaging 3: Aanneem van die akademiese kultuur

Soos reeds in hierdie hoofstuk genoem bestaan daar ŉ spesifieke akademiese kultuur binne universiteite waartoe nuwelingeerstejaarstudente noodwendig moet akkultureer (Van de Poel & Gasiorek, 2012:58-59), hetsy deur integrasie of assimilasie. Van de Poel en Gasiorek (2012:59) argumenteer dat akademiese kultuur na die norme en verwagtinge van taal verwys, tesame met die dominante waardes, aannames en gedrag wat in ŉ akademiese omgewing en spesifiek in hoëronderriginstellings voorkom. Dit sluit die norme en verwagtinge binne die geskrewe akademiese diskoers in, aangesien dit ŉ fundamentele komponent van die groter akademiese diskoers vorm (Hyland, 2013:53). Dit is dan ook in hierdie omgewing waarin nuwelingeerstejaarstudente behoort te integreer deur die aanleer van, en voldoening aan, die taalnorme en -verwagtinge, sowel as die dominante waardes, aannames en gedrag in die akademiese omgewing (Cross *et al.*, 2009:32). Van Dyk en Van de Poel (2013:45) beklemtoon hierdie aspekte deur te stel dat sukses in die universiteitsomgewing afhanklik is van studente se motivering, asook hulle vermoë om aan te pas (te akkultureer) "... to new ways of pursuing, interpreting, organising, producing and communicating knowledge, and to get accustomed to the norms, standards, procedures, values and linguistic forms that constitute academic life". Volgens Van de Poel en Gasiorek (2012:60) kan hierdie akkulturasieproses in dieselfde asem beskryf word as ŉ proses van bereiking van akademiese geletterdheid.

In die Suid-Afrikaanse konteks, soos wat dit ook internasionaal voorkom, is daar ŉ duidelike verskil te bespeur in die geletterdhede waarvan leerders op skool gebruik sou moes maak, teenoor die geletterdheidsvereistes wat van studente op universiteit verwag word (Boughey, 2013:29; Carstens, 2009:16-18; Van Dyk & Van de Poel, 2013:45). Op universiteit word daar byvoorbeeld hoër verwagtinge aan inligtinggeletterdheid gestel, wat ook ŉ invloed het op die wyse waarop daar met inligting op universiteitsvlak omgegaan word. Dieselfde geld vir die vlak en tipe skryfvermoë wat verwag word (Jordaan & Meintjes, 2015:287; Olivier & Olivier, 2012:31). Kortweg vereis skryfvermoë op universiteit ŉ hoër vlak van metakognisie as op skool, aangesien dieper refleksie moet plaasvind en daar ŉ duidelike argumentatiewe diskoersvoering en struktuur teenwoordig moet wees (Jordaan & Meintjes, 2015:287).

In hierdie opsig dui kognitiewe vermoë op studente se inherente denkvermoë, asook die vermoë om hulle denke en redenasies te verbaliseer (Meintjes, 2015a:29). Akademiese skryfvermoë, aan die ander kant, gaan oor die norme en konvensies waaraan daar verwag word studente moet

voldoen tydens die produsering van akademiese tekste (Meintjes, 2015a:29). Grabe en Kaplan (1996:6) stel dit onomwonde dat die vermoë om te skryf nie iets is wat spontaan in studente voorkom nie – dit word slegs deur ŉ doelbewuste fokus op akademiese skryf en baie oefening tot stand gebring. In aansluiting hierop noem Van Dyk en Van de Poel (2013:46-47) ŉ reeks van 18 uiteenlopende vaardighede (beide skryf- en ander vaardighede) waaroor studente op universiteit moet beskik om ŉ akademiese opdrag suksesvol te kan voltooi, naamlik die:

1. analiseer en interpreteer van instruksies en die saamstel van ŉ realistiese werksplan;
2. effektiewe bestuur van verantwoordelikheid;
3. uitvoer van (aanlyn) soektogte en die vind, evalueer en gebruik van relevante en toepaslike inligting vir die spesifieke taak;
4. effektiewe en doeltreffende bestuur van die inligting wat gevind is;
5. konstrueer van kennis en die gepaste vind van betekenis deur die analiseer, sintetiseer en evalueer van (geskrewe en visuele) materiaal en die toepas daarvan in ander kontekste;
6. toepas van gepaste studietegnieke;
7. hanteer en produseer van numeriese data;
8. interpreteer van tabelle en grafieke en die maak van afleidings, of die ontwerp van vloeidiagramme;
9. toepas van kritiese denkstrategieë in die evalueer van ŉ geval, studie of tesis;
10. saamstel van ŉ argument deur relevante en toepaslike bewyse voor te hou (sonder om plagiaat te pleeg);
11. maak van ingeligte gevolgtrekkings;
12. skryf van ŉ opdrag deur die gebruik van relevante terminologie, styl en register;
13. verbetering van rekenaarvaardighede ten einde ŉ gepaste en aanvaarbare opdrag te skryf;
14. ontwerp en aanbied van data by seminare (met oefening vooraf);
15. effektiewe tydbestuur en die nakom van spertye;

16. effektiewe bestuur van stres en die handhawing van ŉ realistiese perspektief op die akademiese lewenstyl;
17. deelneem aan spanwerk en eweknie-evaluering; en
18. behae in die resultaat en om daaruit die motivering te put om die volgende keer te verbeter.

Vir nuwelingstudente mag hierdie tipe verwagting onbehaalbaar voorkom.

Dit is egter ook nie moontlik om denk- en skryfvermoë as losstaande van mekaar te hanteer nie. Vygotsky (1986:219) wys daarop dat denkvermoë en die vaardigheid om daardie denke op gepaste wyses te verbaliseer, gelyklopend ontwikkel. Dit kom dus terug na die epistemologiese toegang wat studente deur middel van ŉ akkulturasieproses bereik. Gedurende die verwerwing van epistemologiese toegang ontwikkel studente hulle denkvermoë gelyklopend met hulle vermoë om gepaste akademiese tekste te skep.

Volgens Pascarella en Terenzini (2005:119) is die belangrikste element die mate van investering van studente in hulle akademiese omgewing. Met ander woorde, hoe meer studente psigologies betrokke is by aktiwiteite en take wat die formele akademiese ervaring versterk, uitbrei en bevorder, hoe meer sal hulle baat vind en leer (Pascarella & Terenzini, 2005:119). Dit kom daarop neer dat studente ook die wil en gewilligheid moet hê om hulleself as jong akademici te beskou en in volwaardige akademici te ontwikkel.

Van Dyk en Van de Poel (2013:59) bevestig hierdie standpunt deur te stel dat ŉ student wat suksesvol geakkultureer het, in staat behoort te wees "... to assimilate, understand, embrace, interact, and engage with academic discourse at different times and in different spaces". Dieselfde outeurs argumenteer verder dat studente nodig het om suksesvol te kan omgaan met die akademiese gemeenskap se vorm(e) van diskoers. Dit is insgelyks ook nodig dat studente die onderliggende norme, praktyke, prosedures, waardes en verwagtinge van sodanige diskoers aanvaar (Van Dyk & Van de Poel, 2013:59). Uiteindelik volg dit dat studente hulleself as deel van hierdie gemeenskap moet beskou en ook die begeerte behoort te hê om die akademiese kultuur op gepaste wyses te bevorder (Van Dyk & Van de Poel, 2013:59). Dit kom dus weereens daarop neer dat studente die gewilligheid moet toon om óf te assimileer, óf te integreer (sien Afdeling 2.3.1). Daar word erken dat daar sekere problematiek hieraan verbonde is, veral met verwysing na die oproepe om dekolonialisering van die kurrikulum waarna daar in Afdeling 2.2 verwys is. Dit dui op die belang daarvan om ook gepaste erkenning aan basiskulture te gee in studente se integrasie in die akademiese kultuur.

In hierdie opsig wil dit voorkom asof daar in Suid-Afrika laer vlakke van motivering ter bereiking van die bostaande doelwit is. Dit word bevestig deur Strydom en Mentz (2010:17) se bevinding dat slegs 54% van studente harder werk as wat hulle dink hulle kan om die gestelde standaard van ŉ dosent te bereik of om die dosent se akademiese verwagtinge te bevredig. Verder het soveel as 43% van studente aangedui dat hulle minder as ses uur per week aan klasvoorbereiding spandeer en minder as 10% van studente spandeer die verwagte twee uur aan studie en voorbereiding vir elke uur wat hulle in die klas deurbring (Strydom & Mentz, 2010:18).

Die voorgenoemde mag ŉ gevolg wees van die feit dat vele studente wat hulle universiteitsloopbaan begin (insluitende Suid-Afrikaanse studente), oor die algemeen nie goed voorbereid is vir die akademiese en sosiale eise van universiteitstudie nie (Tinto, 2014b:13). Verder is studente ook dikwels onbewus van die mate van toewyding wat universiteitstudie vereis. Dit geld vir internasionale (Tinto, 2014b:13), sowel as plaaslike (Manik, 2015:235) studente. Plaaslik, wys Moeketsi en Mgutshini (2014:255) daarop dat studente dikwels uitval as gevolg van onvoldoende toewyding en aandag. Verder onderskat studente ook meermale die tyd wat dit verg om te leer en akademiese werk suksesvol af te handel (Moeketsi & Mgutshini, 2014:255). Sien Afdeling 2.4.2 vir ŉ verdere bespreking rakende Suid-Afrikaanse studente se onvoldoende voorbereidheid.

Met inagneming van die bostaande situasie, kan gesê word dat vele studente meer tyd benodig om hulle kwalifikasie te behaal, en dat heelwat selfs sal uitval voor die voltooiing van hulle amptelike studietydperk. In die volgende afdeling (Afdeling 2.4) sal ŉ grondige ondersoek oor die fenomeen van studente-uitval gedoen word.

2.4 Studente-uitval

Uitval word in die literatuur op verskillende wyses omskryf, maar vir die doel van hierdie studie word dit gebruik om te verwys na ŉ student wat by ŉ tersiêre instelling vir ŉ graad geregistreer het, maar die instelling, om watter rede ook al, verlaat het alvorens daardie graad voltooi is (Tinto & Cullen, 1973:2). Die fokus van hierdie afdeling is eerstens om studente-uitval te kontekstualiseer, dit met die konsep van akademiese akkulturasie in verband te bring, en om ondersoek in te stel na die redes waarom uitval voorkom.

Die akademiese diskoers oor studente-uitval en studente-retensie het ŉ lang aanloop. Binne hierdie diskoers word die werke van veral Tinto en Cullen (1973) en Tinto (vanaf 1975 tot die huidige 2014a en 2014b) as van besondere belang geag, aangesien hulle soveel van die literatuur in hierdie verband geproduseer het. Sedertdien is daar vele ander bydraes tot dié terrein gemaak, onder andere Astin (1970; 1993b), Bean (1985; 2005), Pascarella en Terenzini (2005) en Swail (2004). Die werk van Tinto bly egter die mees omvattende, omdat die elemente en aspekte wat

in ander modelle of bydraes voorkom, meestal ook reeds in Tinto se werke vervat word (Pascarella & Terenzini, 2005:60). Tinto se longitudinale model van studente-uitval[5] (Figuur 2.4) bly ook die mees prominente en algemene konseptuele model wat gebruik word vir die kontekstualisering van studente-uitval (Swail, 2004:3). Om hierdie redes is daar besluit om hierdie afdeling primêr, met verwysing na enkele andere, op Tinto se werk te skoei en na aanleiding daarvan te bespreek. Hierdie bespreking word dan in Afdeling 2.4.2 op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing gemaak.

2.4.1 Tinto se beskouing van studente-uitval en integrasie

Tinto se teorie van studente-uitval (Tinto, 1975; Tinto, 1993; Tinto & Cullen, 1973) is geskoei op Durkheim se teorie van selfdood (Durkheim, 1951). Durkheim (1951:209) stel dat selfdood ŉ inverse verhouding toon met die mate van die individu se integrasie in sy of haar gemeenskap. Individue wat dus sterk bande het met, en deurgaans betrek word in sy of haar gemeenskap, toon ŉ laer geneigdheid tot selfdood en andersom. Hier kan ook ŉ skakeling met die akkulturasie-proses gesien word, wat in Afdeling 2.3.2.1 bespreek is.

Tinto en Cullen (1973:37) wys daarop dat die universiteitsisteem gelykgestel kan word aan ŉ gemeenskap waarbinne gemeenskapsintegrasie op twee vlakke plaasvind, naamlik morele (waardegedrewe) integrasie en strukturele (kollektiewe, interaksionele) integrasie. In hierdie vergelyking sal ŉ hoër waarskynlikheid van uitval ("selfdood") veroorsaak word deur ŉ gebrek aan deurgaanse lonende interaksie met andere in die universiteitsisteem, asook die aankleef van waardes wat nie strook met die algemene waardes wat deur die akademiese gemeenskap nagestreef word nie (Tinto & Cullen, 1973:37). Hier is dus ŉ direkte aansluiting met suksesvolle akkulturasie van die nuwelingeerstejaarstudent te bespeur (sien Afdeling 2.3.1).

Addisioneel tot morele en strukturele integrasie wys Tinto en Cullen (1973:37-38) binne die universiteitskonteks ook op die element van normatiewe gemeenskapsintegrasie (met ander woorde hoe ŉ individuele student teen die norm meet nadat integrasie plaasgevind het), wat dui op die mate waartoe studente aan die universiteit se norme voldoen. Dit het te make met die prestasie van studente en of hulle prestasie van so ŉ aard is dat dit aan die akademiese vereistes van die universiteit voldoen. Hierdie meting vind op verskeie vlakke plaas, wat insluit assesserings binne studente se onderskeie modules, die druip of slaag van modules, en uiteindelik ook die behaling van ŉ graadkwalifikasie, al dan nie (Van Dyk, 2021).

Gevolglik is hier ŉ verdere element ter sprake, aangesien dit nie slegs van die studente afhang of hulle wil uitval of nie – uitval kan ook deur die universiteit teweeg gebring word. Studente kan

[5] Die term wat Tinto gebruik is eintlik "departure", wat hier as "uitval" vertaal word.

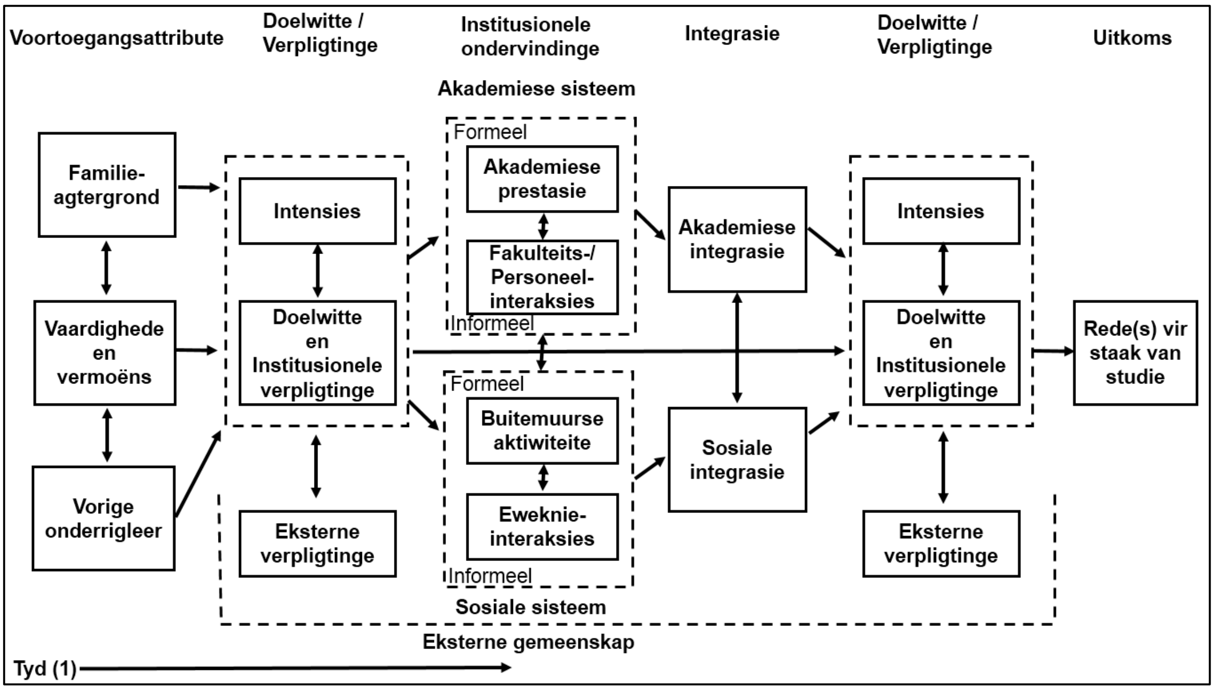
dus vrywillig uitval (wanneer hulle kies om die instelling te verlaat) of geforseer word om uit te val (wanneer die instelling van hulle vereis om die instelling te verlaat). Beide hierdie scenario's word voorafgegaan deur ŉ gebrek aan morele en/of strukturele en/of normatiewe gemeenskapsintegrasie (Tinto & Cullen, 1973:38). Dit is ook moontlik dat vrywillige uitval deur ander onafhanklike faktore geïnstigeer kan word, byvoorbeeld as studente dit nie langer kan bekostig nie (sien Afdeling 2.4.1.1), of as ander lewensfaktore hulle noop om ŉ instelling te verlaat.

Volgens Van Dyk en Van de Poel (2013:44) is daar ŉ wye reeks faktore wat suksesvolle akademiese integrasie en akkulturasie kan beïnvloed, onder andere sosio-ekonomiese en politieke faktore, historiese realiteite en dan ook die wyse waarop toegang tot die universiteitsomgewing bekom word. Op ŉ institusionele vlak word akademiese integrasie en akkulturasie beïnvloed deur die kwaliteit van onderrigleer, strategiese beplanning, die oordrag van die akademiese kultuur, die wyse waarop beleide geformuleer en geïmplementeer word, asook die uitrol en strekking van ondersteuningsmeganismes (Van Dyk & Van de Poel, 2013:44).

Strukturele integrasie gaan in wese oor sosiale integrasie binne die sosiale strukture van die hoëronderwysinstelling. Du Plessis *et al.* (2016b:11) brei uit op hierdie idee van strukturele integrasie deur te verwys na faktore – beide binne en buite die beheer van hoëronderwysinstellings – wat hierop ŉ invloed het. Volgens hulle sluit faktore wat buite die beheer van hoëronderriginstellings is, faktore soos sekere sosio-ekonomiese, politieke en historiese faktore in. Hulle wys ook verder op ander faktore soos die kwaliteit van onderrigleer en die mate van verantwoordelikheid waarmee nuwelingeerstejaarstudente nuutgevonde onafhanklikheid hanteer (Du Plessis *et al.*, 2016b:11). Du Plessis *et al.* (2016b:12) noem verder die faktore wat binne die beheer van onderwysinstellings is, naamlik die identifisering en eksplisiete kommunikering van akademiese kultuur, akademiese beleide en ondersteuningsmeganismes, asook die ontwikkeling van akademiese taalvermoë en akademiese geletterdheid.

Afhangende van die aard van sodanige sosiale strukture, kan hierdie integrasie studente se gepaardgaande akademiese integrasie óf aanspoor, óf belemmer (Reason *et al.,* 2006:156). Reason *et al.* (2006:156) wys byvoorbeeld op die positiewe effek wat dit het wanneer studente se interaksies binne die sosiale strukture van die hoëronderriginstelling, dit wat binne die formele akademiese ervaring plaasvind bekragtig en verdere diskoers daarom rig. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar slegs op studente se akademiese integrasie gefokus word en nie op die gepaardgaande integrasie in ander sosiale strukture ook nie.

Uitval vind ook nie meteens plaas nie en word gewoonlik deur ŉ longitudinale proses voorafgegaan wat vervolgens in Figuur 2.4 uitgebeeld word, soos oorgeneem uit Tinto (1993:114). Tinto (1975:94) en Tinto (1993:37-62) verduidelik dat hierdie longitudinale proses van uitval verband hou met interaksies tussen die individu en die akademiese en sosiale sisteme van die hoëronderwysinstelling, waartydens studente se ervaringe in daardie sisteme (moreel, struktureel en normatief) deurgaans daartoe aanleiding gee dat hulle doelwitte en institusionele verpligtinge aangepas word op wyses wat lei na óf volharding, óf na uitval.



Figuur 2.4: Tinto (1993:114) se longitudinale model van studente-uitval

In ŉ verdere studie beklemtoon Tinto (1993) weereens die voorafgaande konseptuele skema, maar hy voeg ook ŉ addisionele fokus by in terme van die rol wat eksterne gemeenskappe speel op die uitvalproses. Die rol van eksterne gemeenskappe kan verskillende invloede hê op studente se voortsetting, al dan nie. Indien die eksterne gemeenskappe se waarde-oriëntasies kongruent is met dié van die universiteitsgemeenskap, kan die eksterne gemeenskappe ŉ positiewe impak hê op studente se voorsetting van studies (Tinto, 1993:62). Indien studente egter met ŉ vae doelwit en/of lae institusionele verbintenis begin, kan eksterne gemeenskappe waarvan die waarde-oriëntasie in opposisie is met die universiteitsgemeenskap, hulle uitval bespoedig (Tinto, 1993:62). Dit mag byvoorbeeld voorkom in gevalle waar studente afkomstig is uit gemeenskappe waar daar nie ŉ hoë waarde op akademiese prestasie geplaas word nie, of waar daar ŉ negatiewe konnotasie aan die akademiese kultuur geheg word (Azmitia & Cooper, 2001; Irving & Hudley, 2005; Noguera, 2003).

Die attribute waarmee studente die sisteem binnekom speel ook dikwels 'n belangrike rol in hulle uiteindelike retensie, al dan nie (Tinto, 1975:94). Hierdie eienskappe verwys na aspekte soos finansiële hulpbronne, sosiale kapitaal en akademiese vermoë, wat vervolgens bespreek word.

2.4.1.1 Finansies en uitval

Met betrekking tot finansiële hulpbronne, of die gebrek daaraan, wys Tinto (1993:65) daarop dat alhoewel dit op sigself beslis 'n impak op studente se universiteitsvoortsetting, al dan nie, mag hê, is hierdie kwessie baie meer kompleks as wat algemeen aanvaar word. Die kompleksiteit hiervan is daaraan te wyte dat finansies al dikwels selfs vóór registrasie 'n rol speel, deur onder andere die keuse van tipe rigting, tipe registrasie, studietydperk en tipe instelling te beïnvloed (Tinto, 1993:65). Daar is wel kritiek op hierdie siening van Tinto (1993), wat insluit dat dié kwessie tot 'n groot mate deur die betrokke land se nasionale en institusionele begrotings vir studente-hulp beïnvloed word (Breier, 2010:659).

Hiermee tesame gaan dan die gewone probleme met betrekking tot die voorsiening aan basiese behoeftes (onder andere behuising, voedsel, klere en vervoer) wat uit beperkte finansies spruit, asook die addisionele las van die bekostiging van universiteitsgelde en studiemateriaal. Dit kan studente noodsaak om deeltydse werk te vind, wat waarskynlik nie by hulle studierigting sal aansluit nie. Die gevolg hiervan is dat hierdie studente tyd afstaan, wat normaalweg binne die universiteitsgemeenskap spandeer sou word, wat hulle institusionele verbintenis verder kan benadeel (Beeson & Wessel, 2002; Tinto, 1993:66). Aan die ander kant wys Olbrecht *et al.* (2016:12) daarop dat studente wat self ook 'n bydrae moet lewer tot die finansiering van hulle studies, minder waarskynlik is om uit te val.

Dit kan daarom soms ook misleidend wees om studente op hulle woord te neem wanneer hulle onvoldoende finansies voorhou as 'n rede vir uitval, veral in die lig van Britt *et al.* (2017) en Olbrecht *et al.* (2016:12). In hierdie opsig voer Tinto (1993:66-67) aan dat alhoewel studente wat die universiteitsisteem verlaat alvorens hulle kwalifikasie behaal is, dit dikwels aan finansiële beperking toeskryf, dit nie altyd die geval is nie. Hy beskryf dit as *ex post facto* vorme van rasionalisering wat primêre beweegredes vir uitval verbloem. Tinto (1993:66-67) verduidelik verder dat studente wat hulle universiteitservaringe as lonend ervaar, of as belangrik vir die toekoms beskou, dikwels onder swaar finansiële laste gebuk sal gaan en selfs skuld sal aangaan ter voltooiing van hulle kwalifikasie (sien ook Olbrecht *et al.*, 2016:10). Wanneer studente die universiteit egter as irrelevant of nielonend beskou, lei selfs die kleinste finansiële druk tot uitval (Tinto, 1993:66-67). Dit dui 'n mate van ooreenstemming met Britt *et al.* (2017:34) wat gevind het dat studente se beweegredes om 'n hoër instelling te verlaat, dikwels subjektief van aard is.

Dit kom dus volgens Tinto (1993) daarop neer dat by studente wat nie hulle studie voltooi nie, ŉ koste-voordeelanalise kon toon dat iets anders, soos byvoorbeeld ŉ werksgeleentheid, eerder as hoëronderwys, vir hulle ŉ groter onmiddellike voordeel bied (Britt *et al.*, 2017:34). Nietemin sou finansies steeds as die primêre beweegrede vir die staking van hulle studie voorgehou word. Natuurlik beteken dit ook nie dat finansies nooit ŉ rede vir uitval is nie (Olbrecht *et al.*, 2016:10); in baie gevalle is dit selfs vir sterk gemotiveerde studente net finansieel onvolhoubaar om met universiteitstudie voort te gaan (Britt *et al.*, 2017:34).

Die rol van finansies in uitval gaan egter nie net oor wat studente kan bekostig nie, maar ook oor wat instellings aan studente kan bied. Swail (2004:6-7) wys daarop dat genoegsame hulpbronne ŉ uiters belangrike rol speel in die vermoë van akademiese instellings om studente te ondersteun en te behou. Hy illustreer hierdie punt deur te verwys na top-instellings soos Harvard Universiteit en die Massachusetts Instituut vir Tegnologie (MIT) wat feitlik al hulle studente behou en gradueer. Alhoewel daar geargumenteer kan word dat instellings soos Harvard en MIT reeds akademies verbinde en sterk studente lok, wys Swail (2004:6-7) daarop dat hierdie instellings die vermoë het om uitstekende hulpbronne tot hierdie studente se beskikking te stel – byvoorbeeld fasiliteerders wat aan studente toegewys word (in plaas daarvan dat studente self hulp moet gaan soek), kleiner klasgroepe en laboratoria, asook ŉ uitgebreide en proaktiewe reeks ondersteuningsdienste.

Verder het Swail (2004:7) in ŉ studie gevind dat hulpbronne en finansies die nommer een bepaler was van studente-retensie en ŉ selfs groter rol as goeie onderrigleerpraktyke en toegewyde personeel gespeel het. Volgens hom is die redes daarvoor dat ŉ instelling met goeie finansies baie makliker addisionele hulpbronne beskikbaar kan stel, asook bykomende ondersteuning kan bied soos nodig. Die impak van hulpbronne, en gepaardgaande goeie finansies, kan dus nie onderskat word nie.

2.4.1.2 Sosiale kapitaal en uitval

Alhoewel daar, net soos met kultuur, vele definisies van sosiale kapitaal in verskillende vakgebiede is, lyk dit asof dié term oor die algemeen verwys na sosiale verwantskappe wat vir die betrokkenes tot voordeel strek (Claridge, 2004; Yosso & Burciaga, 2016:2). Vanuit hierdie definisie kan daar dus onderskei word tussen die sosiale kapitaal waaroor studente beskik met hulle aankoms op universiteit en die sosiale kapitaal wat studente opbou gedurende hulle universiteitstudie.

Die sosiale kapitaal waaroor studente met hul aankoms op universiteit beskik, word grootliks saamgestel uit dit wat binne hulle familiestrukture te vinde is, asook die gepaardgaande sosiale

status van studente en hulle families. In hierdie opsig blyk dit dat die ouers[6] se vlak van opvoeding ŉ goeie voorspeller is vir uitval al dan nie, selfs beter as die ouers se inkomstevlak (Tinto & Cullen, 1973:9). Bourdieu (1986:17) verys ook na hierdie verskynsel in sy argument rakende die rol van kulturele kapitaal in akademiese prestasie. ŉ Moontlike rede hiervoor kan wees omdat die ouers se vlak van opvoeding waarskynlik sal bepaal tot hoe ŉ mate hulleself kennis en ervaring rakende funksionering binne ŉ akademiese omgewing opgebou het, wat kan beïnvloed tot hoe ŉ mate hulle studente kan voorberei, ondersteun, raadgee en motiveer (Tinto & Cullen, 1973:9). Dit kom ook voor asof veral eerstegenerasiestudente vatbaar is om weens hierdie agterstand uit te val, aangesien hulle nie hulpbronne (ervaring en raad) van binne hulle familiestrukture het om op terug te val nie (Tinto, 2014b:14). Verder het hierdie studente, selfs meer as ander studente, nie die nodige kulturele hulpbronne om hulle denke te rig rakende die universiteitservaring nie, wat insluit watter kursusse hulle voor behoort in te skryf en watter modules hulle moet neem (Tinto, 2014b:14). In hierdie opsig voer Boughey (2013:29) ook aan dat studente wat uit huise kom waar praktyke, wat met akademiese geletterdhede geassosieer word, toegepas en beaam word, ŉ beter kans het om hulle universiteitstudies suksesvol te voltooi, as studente waar dit nie die geval is nie.

Alhoewel die sosiale kapitaal waaroor studente met hulle aankoms aan universiteit beskik ŉ goeie basis vir hulle retensie kan vorm, kan daar egter nie net op daardie kapitaal staatgemaak word nie. Studente moet ook verdere sosiale kapitaal van hulle eie opbou, wat verband hou het met hulle strukturele integrasie in die universiteitsgemeenskap. In hierdie opsig wys Tinto (1993:71) spesifiek daarop dat studente se interaksie en betrokkenheid met hulle eweknieë ŉ positiewe verhouding met die kwaliteit van hulle werk skyn te hê, asook met leer en volharding oor die algemeen.

2.4.1.3 Akademiese vermoë en uitval

Akademiese vermoë toon ŉ verband met die aspek van normatiewe integrasie. Daar word ook dikwels na hierdie aspek verwys wanneer die onvoldoende voorbereidheid van studente vir die akademiese vereistes binne die universiteitsomgewing bespreek word.

Alhoewel akademiese vermoë belangrik is, is dit nie dié belangrikste faktor in studentesukses nie. Volgens Tinto en Cullen (1973:34) kan die grootste uitval binne die eerste twee jaar aan ŉ tersiêre instelling toegeskryf word aan studente afkomstig van families met ŉ laer sosiale status, wat

[6] Tinto en Cullen (1973) verwys eintlik in hulle studie na die vader, maar aangesien dit deesdae algemeen voorkom dat beide ouers ŉ beroep sal beklee (Darcy & McCarthy, 2007:531; Davidson & Burke, 2011:1; Googins & Burden, 1987:295; Solberg, 2015:113; Waite & Nielsen, 2001:23), en dat vroue ook meer invloedryke poste kan beklee (Davidson & Burke, 2011:2; Kesler-Harris, 2003:218; Moen & Kan, 2001:46; Wirth, 2001:239), is hier veralgemeen na die term “ouers” toe.

minder gemotiveerd is om te volhard en wat laer vlakke van vaardigheid toon. Swail (2004:5) bevestig hierdie inligting deur te kenne te gee dat die faktore wat lei tot studente-uitval feitlik altyd aan sosio-ekonomiese omstandighede en studentefinansies gekoppel kan word. Dit blyk dus dat ŉ gebrek aan sosiale kapitaal ŉ groot risiko-aanwyser van studente-uitval is, wat as sodanig dan ook in die Suid-Afrikaanse konteks prominent figureer. Weereens kan die ontwikkeling van akademiese geletterdheid hier ŉ bepalende rol speel, deur sodanige studente te help om suksesvol binne die akademiese diskoersomgewing te akkultureer. In die volgende afdeling word studente-uitval bespreek met spesifieke fokus op die Suid-Afrikaanse konteks, waarna daar ook op die rol van sosiale kapitaal gefokus sal word.

2.4.2 Studente-uitval in die Suid-Afrikaanse konteks

Soos reeds genoem in die inleidende deel van Afdeling 2.4, word uitval in hierdie studie gedefinieer as ŉ student wat by ŉ tersiêre instelling vir ŉ graad geregistreer het, maar die instelling, om watter rede ook al, verlaat het alvorens die voltooiing van daardie graad (Tinto & Cullen, 1973:2). Hierdie definisie neem egter nie studente in ag wat van tersiêre instelling verskuif, of vir ŉ tydperk net nie geregistreer het nie. Dit is ongelukkig onmoontlik om met die huidige beskikbare inligting akkuraat te bepaal hoeveel studente in hierdie tydelike uitvalkategorie val. Dit beteken dus ook dat die bostaande breë definisie van uitval inherent statistiek lewer wat nie as absoluut akkuraat beskou kan word nie, aangesien hierdie aspek die uitvalkoers foutiewelik kan verhoog (Tinto, 1975:90; Tinto, 1993:25; Tinto & Cullen, 1973:2).

In die Suid-Afrikaanse konteks wil dit na aanleiding van Manik (2015:233) se redenasie hieroor, voorkom asof Suid-Afrikaanse hoëronderriginstellings juis van die bogenoemde breë definisie gebruik maak, wat impliseer dat die Suid-Afrikaanse uitvalkoers (alhoewel steeds hoog) moontlik laer mag wees as wat berig word. Ramrathan en Pillay (2015:11) wys ook daarop dat dit al hoe meer voorkom dat studente wat "uitgeval" het, later in hulle lewens weer tot die stelsel toetree om hulle studies voort te sit (Manik, 2014:158). Dit kom dus daarop neer dat werklike uitvalsyfers nie maklik is om te bepaal nie en ook as sodanig dat enige Suid-Afrikaanse uitvalsyfer wat voorgehou word, waarskynlik nie 100% akkuraat is nie. In terme van amptelike Suid-Afrikaanse uitvalsyfers kom dit voor asof die algemene konsensus is dat ongeveer 30% van eerstejaarstudente aan die einde van hulle eerste studiejaar hulle studie staak (Moodley & Singh, 2015:93; Ramrathan & Pillay, 2015:11; Scott, 2009:21).

Aangesien dieselfde problematiek wat ter sprake is in die hoë Suid-Afrikaanse uitvalkoers ook internasionaal te bespeur is (Kehm *et al.*, 2019:149; Ortiz-Lozano *et al.*, 2018; Van Dyk, 2016:2), is dit duidelik dat Suid-Afrika nie uniek in hierdie opsig is nie. As sodanig is dit dan ook moontlik om die Suid-Afrikaanse problematiek binne Tinto se longitudinale model van institusionele uitval

(sien Figuur 2.4) te kontekstualiseer. ŉ Oorsig van die Suid-Afrikaanse literatuur rakende uitval, bevestig verder die drie hoofkwessies agter uitval, soos wat dit ook in Afdelings 2.4.1.1 tot 2.4.1.3 bespreek is, naamlik onvoldoende voorbereidheid (met ander woorde akademiese vermoë), onvoldoende sosiale kapitaal en finansiële kwessies.

Daar lyk asof daar ŉ algemene konsensus is dat Suid-Afrikaanse studente nie voldoende voorbereid is vir die eise van universiteitstudie nie (Carstens, 2009:2; Cloete, 2016:4; Essop, 2016; Letseka & Breier, 2008:92; Manik, 2014:149; Moeketsi & Mgutshini, 2014:259; Ramrathan & Pillay, 2015:7). In hierdie opsig wys Cloete (2016:4) daarop dat slegs 27% van studente wat tot die universiteitstelsel toetree, genoegsaam voorbereid is om hulle studies binne die veronderstelde tyd te voltooi.

Subotzky en Prinsloo (2011:177) skryf eerstens hierdie onvoldoende voorbereidheid van studente toe aan ŉ nalatenskap van die substandaard skoolsisteem van apartheid. Sien ook Rossouw, soos aangehaal deur Carstens (2009:2), en Van Dyk & Coetzee-Van Rooy (2012:8) wat hierdie standpunt beaam. Alhoewel daar vordering gemaak is sedert die afskaf van apartheid, is daar by baie skole steeds wesenlike probleme soos bouvallige infrastruktuur, oorvol klaskamers en onderprestasie (Amnesty International, 2020). Tweedens wys Subotzky en Prinsloo (2011:177) daarop dat die meeste studente afkomstig is uit voorheen benadeelde agtergronde en gevolglik groot sosio-ekonomiese uitdagings het om te oorkom. Hierdie sosio-ekonomiese uitdagings speel dan ook ŉ rol in die voorkoms van onvoldoende akademiese voorbereidheid onder studente.

In terme van gebrekkige sosiale kapitaal wys Ramrathan en Pillay (2015:7, 11) daarop dat daar ŉ direkte verband tussen die hoë uitvalsyfer en die nalatenskap van apartheid gesien kan word, waar groot gedeeltes van die bevolking toegang tot hoëronderwys ontsê is. Manik (2015:237) sluit aan by hierdie diskoers deur te stel dat Suid-Afrikaanse eerstegenerasiestudente ŉ hoë risiko vir uitval inhou, aangesien hulle dikwels nie die nodige ondersteuning, wat in ander gevalle deur familielede verskaf sou word, in plek het nie. Hiermee verwys Manik (2015:237) spesifiek na die ondersteuning wat opvoedkundige kapitaal en hulpbronne bied in die integrasie van hierdie eerstegenerasiestudente in die akademiese omgewing, asook die ondersteuning wat dit vir hulle studies kan bied. In aansluiting by hierdie punt wys Moeketsi en Mgutshini (2014:259) daarop dat Suid-Afrikaanse studente dikwels uitval omdat hulle verwagtinge nie ooreenstem met dit wat die gekose veld van studie van hulle verwag nie en dat hulle insgelyks die druk van meedingende nie-akademiese prioriteite onderskat (Letseka & Breier, 2008:92; Manik, 2014:149; Manik, 2015:235). Ook Essop (2016) wys daarop dat die kurrikulum- en kwalifikasiestrukture nie geskik is vir die sosio-ekonomiese, kulturele en opvoedkundige agtergrond van die studente wat hoëronderwys binnegaan nie.

In terme van finansies wys Moeketsie en Mgutshini (2014:252-253) in die Suid-Afrikaanse konteks daarop dat vele studente die Suid-Afrikaanse universiteitsisteem verlaat juis as ŉ gevolg van gebrekkige finansiële ondersteuning[7]. Dit sluit in studente wat uitval omdat hulle nie hulle klasgelde en kursusmateriaal kan bekostig nie en andere wat wel klasgelde en kursusmateriaal kan bekostig, maar nie verblyf en kos nie (Essop, 2016; Manik, 2014:150). Vanaf die kant van die instellings is daar ook reeds gewys op die finansieel uitdagende omgewing waarbinne Suid-Afrikaanse universiteite moet funksioneer (sien Afdeling 2.2), wat ŉ verdere rol kan speel in die uitval van Suid-Afrikaanse studente.

In die universiteitskonteks manifesteer nuwelingeerstejaarstudente se onvoldoende voorbereidheid vir die nuwe akademiese uitdagings op verskeie wyses. Dit sluit onder andere die volgende in, naamlik onvoldoende vorige leer, sowel as leer- en taalvaardighede, studente se benaderinge tot leer, houdinge en verwagtinge rakende die akademie en ŉ leerkultuur waar studente min verantwoordelikheid vir hulle eie leer neem (Lewin & Mawoyo, 2014:50). Met betrekking tot die akademiese diskoers word hierdie onvoldoende voorbereidheid waargeneem in die onvermoë van talle studente om geskrewe akademiese tekste te produseer wat aan die normatiewe vereistes en konvensies van hulle akademiese programme voldoen (Carstens, 2009:2).

2.5 Toepassing van die inligting in hierdie hoofstuk in die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule aan die NWU

Daar kan uit die bespreking in Afdeling 2.4 rakende studente-uitval gesien word dat daar vele faktore is waardeur studente genoop kan word om uit te val, soos wat daar ook deur Van Dyk en Van de Poel (2013:44) geargumenteer word. Hierdie faktore strek vanaf ongeslaagde sosiale integrasie, finansiële problematiek, onvoldoende sosiale kapitaal tot studente se eie motiveringsvlakke en bereidwilligheid om deel te neem aan die akademiese diskoersgemeenskap. In alle gevalle, afgesien van finansiële probleme, kan ondersteuning in akkulturasie tot die akademiese omgewing grootliks ŉ rol speel in die bevordering van studentesukses ten einde uitval teë te werk.

Dit is gevolglik noodsaaklik om die gepaste ondersteuning van eerstejaarstudente in hulle akkulturasieproses in ag te neem, wanneer daar beoog word om ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid te ontwerp. Hierdie kwessie sluit dus aan by navorsingsdoelwit 1, as deel van die agtergrondkonteks waarteen eerstejaarstudente se spesifieke akademiese geletterdheidsbehoeftes geïdentifiseer sal word vir die doel van hierdie studie se

[7] Hierdie kwessie is meer kompleks as wat dit op die oppervlak voorkom (sien Afdeling 2.4.1.1).

behoeftebepalingsproses. Dit vorm ook die basis vir die ontwerp van ŉ inleidende multimodale akademiese geletterdheidsmodule (navorsingsdoelwit 2), soos wat verder in die volgende afdeling bespreek word.

Die inligting in die huidige hoofstuk is op verskillende wyses relevant tot die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule. Eerstens is ŉ toepaslike akademiese geletterdheidsmodule ongetwyfeld belangrik binne die huidige konteks van hoëronderrig. Dit sluit die beperkinge waaronder studente gebuk gaan in, sowel as die beperking waaronder die groter hoëronderwysstelsel ly (sien Afdelings 2.2 en 2.4). In hierdie konteks is dit noodsaaklik dat studente so goed as moontlik in hulle akademiese akkulturasie ondersteun word, sodat hulle nie genoop word om uit te val nie. Dit is belangrik, aangesien uitval ŉ wesenlike finansiële las vir studente en die hoëronderwysstelsel inhou.

Dit gaan verder nie net oor finansies nie, maar ook oor studente se sielkundige welstand. Soos aangedui in Afdeling 2.3.3 is akkulturasie ŉ inherente stresvolle proses, wat nadelig vir studente kan wees as dit nie korrek hanteer word met die nodige ondersteuning nie. In die geval van die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule, het studente se vlak van sielkundige welstand dus implikasies vir die inhoud van die module (sien Hoofstukke 3, 6 en 7). Afgesien van die inhoud, moet daar ook deeglik besin word oor gepaste onderrigmetodologie(ë) wat so ŉ module behoort te onderlê (sien Hoofstukke 3, 4 en 7).

Uiteindelik behoort sodanig ontwerpte module dan ook gepas deel te vorm van die instelling, in hierdie geval die NWU, se groter onderrigleerbenadering en benadering tot die eerstejaarservaring en studentesukses. In hierdie konteks erken die NWU die werklikheid dat vergrote toegang beteken dat ŉ groter variëteit van studente, met meer diverse studenteprofiele, die universiteitsisteem binnekom (Du Plessis *et al.*, 2016b:4). Die NWU erken ook dat dit nodig is om pro- en interaktief die behoeftes van dié diverse studentegroep te hanteer, ter bevordering van die eerstejaarservaring en gepaardgaande studentesukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:4). Hierdie benadering behels die volgende aspekte (Du Plessis *et al.*, 2016b:4):

- betrokkenheid by die probleme en uitdagings wat studente op ŉ sosiale vlak ervaar;
- die bied van gelyke geleenthede in terme van inhoud, fokus, programafleweringsmodusse, institusionele missies en institusionele beleide;
- kwessies van kurrikulum en kultuur, nie net waar veranderinge in studentepraktyke bewerkstellig moet word nie, maar ook waar die NWU self moet verander;
- die bevordering van funksionele interafhanklikheid tussen alle rolspelers en belanghebbendes (sien ook Hoofstuk 5); en

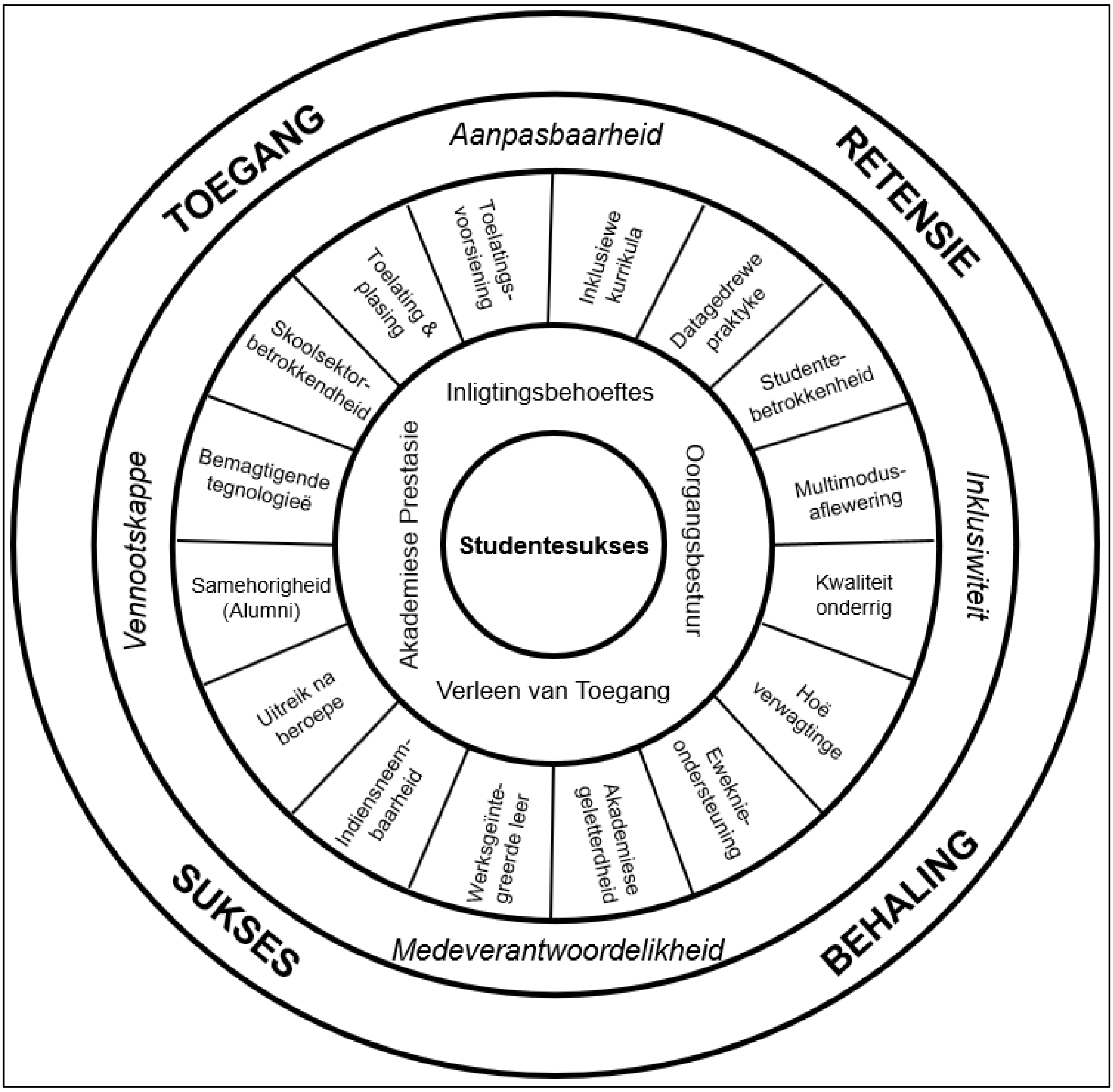
- die skep en bevordering van bevoegdheidsgedrewe pedagogiese praktyke wat aanpasbare leer en denke én 'n fokus op plaaslike kennis insluit.

Ter bereiking van hierdie doelwitte, beplan die NWU om 'n unieke institusionele kultuur te skep wat die belange van die student voorop stel (Du Plessis *et al.*, 2016b:4). As deel van hierdie unieke kultuur, word daar beoog om studentetoegang, -retensie, -kwalifikasiebehaling en -sukses te prioritiseer (Du Plessis *et al.*, 2016b:4).

Die ontwerp van 'n gepaste akademiese geletterdheidsmodule het 'n groot rol te speel binne sodanige beweging na 'n groter responsiwiteit en die bereiking van hierdie gestelde doelwitte. Dit kan veral 'n bydrae lewer in die skep van gelyke geleenthede. In hierdie opsig is akademiese geletterdheid 'n wyse om studente wat nog nie die akademiese diskoers bemeester het nie, te bemagtig in hulle akademiese akkulturasie en deel te maak van die akademiese diskoersgemeenskap.

In terme van onderrigleerstrategie beoog die NWU om hierdie unieke institusionele kultuur te ondersteun deur 'n verbintenis tot kwaliteit onderrig binne 'n multimodale leeromgewing en ondersteunde programafleweringsmodusse (Du Plessis *et al.*, 2016b:6). Binne hierdie strategie beoog die NWU om onder andere op die volgende aspekte te fokus (Du Plessis *et al.*, 2016b:6):

- die bevordering van studentetoegang, -retensie en -sukses met die oog op transformasie;
- die bevordering van groei in virtuele toegang deur middel van innoverende tegnologieë;
- die nakoming van studentegelykheidsdoelwitte deur verhoogde toegang vir alle voorheenbenadeelde studentegroeperinge;
- die verbetering van studentesukseskoerse, die verlaging van eerstejaarsuitval en die verbetering van graadvoltooiingskoerse;
- die bied van generiese studente-ondersteuning en -ontwikkeling, dissiplinespesifieke akademiese ondersteuning, vroeë waarskuwingsisteme, verwysing- en naspoorsisteme, studente-eweknie-ondersteuning, verbeterde studentebetrokkenheid; en
- die verlaging van onderrigleerrisiko's, deur die instelling van 'n studentelewenssiklusbenadering, vroeë identifisering van risikofaktore, gepaste intervensie deur akademiese ontwikkelings- en ondersteuningsprogramme vir studente, akademiese geletterdheidsondersteuning en ontwikkeling, die bied van verlengde programme, kurrikulumhersiening en die inkorporering van studente-attribute.



Figuur 2.5: **’n Raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:17)**

Hierdie studie sluit binne die NWU se raamwerk (sien Figuur 2.5) aan by die akademiese geletterdheidsaspek, waar daar deur die bevordering van akademiese geletterdheid binne ’n multimodale omgewing ook studentesukses aangemoedig wil word. Met betrekking tot die spesifieke aspekte wat in die voorafgaande figuur voorgestel word, kan daar verbande gelê word tussen die bevordering van groei in virtuele toegang, die verlaging van eerstejaarsuitval en die ontwikkeling van gepaste akademiese geletterdheidsondersteuning.

Dié studie is dus relevant binne die groter konteks van die NWU se raamwerk vir studentesukses en is as sodanig ook ŉ belangrike element om studentesukses aan die NWU te help bevorder. Akademiese akkulturasie en integrasie is van kardinale belang vir die bereik van hierdie doelwit.

2.6 Samevatting en gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is daar begin deur te wys op die belang van die bereiking van die NOP-doelwit ten opsigte van ŉ verhoogde hoëronderwysdeelnamekoers. Deur die hoëronderwysdeelnamekoers te verhoog, kan daar in die eerste plek ŉ positiewe effek op die verlaging van die werkloosheidskoers, asook die vermindering van armoede, bewerkstellig word. In die tweede plek bevorder verhoogde deelname in die hoëronderwys versoening, aangesien voorheen benadeelde gemeenskappe daardeur meer ingesluit word in die ontwikkeling van kennis.

Om hierdie positiewe effekte deur middel van ŉ verhoogde deelnamekoers te bereik, moet daar verseker word dat nuwelingeerstejaarstudente gepas ondersteun word. Universiteite verteenwoordig ŉ eie en unieke gemeenskap waarheen nuwelingeerstejaarstudente moet akkultureer om epistemologiese toegang tot die akademiese diskoersgemeenskap te bekom.

Uiteindelike studentesukses word dan bepaal deur die ontwikkeling van intellektuele en akademiese bekwaamheid (epistemologiese toegang) binne die gepaardgaande akademiese diskoersgemeenskap. Die voorgenoemde kan slegs tot stand kom deur studente se interpersoonlike handeling, hulle ontwikkeling van outonomie en die aanneming van die akademiese kultuur deur middel van integrasie. Deurgaanse akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap is van uiterste belang in hierdie proses en kan eweneens beskryf word as ŉ proses van bereiking van akademiese geletterdheid.

Dit is daarom belangrik dat module-beplanning gedoen moet word met in ag name van die bevordering van akkulturasie. In hierdie studie sluit hierdie aspek aan by navorsingsdoelwitte 1 en 2. Die bevordering van akademiese akkulturasie behoort dus in ag geneem te word by beide die vasstelling van eerstejaarstudente se akademiese geletterdheidsbehoeftes (navorsingsdoelwit 1), sowel as die daaropvolgende module-ontwerp (navorsingsdoelwit 2).

Vervolgens verskuif die fokus in Hoofstuk 3 na die akademiese diskoersgemeenskap, in ŉ verkenning van die teikenkultuur waarheen nuwelingeerstejaarstudente moet akkultureer. Die fokus word dan ook, ter wille van basislegging vir die module-ontwerp in Hoofstuk 7, vernou na geskrewe akademiese diskoersvoering.

HOOFSTUK 3: AKADEMIESE GELETTERDHEID, AKADEMIESE DISKOERS EN GESKREWE AKADEMIESE DISKOERSVOERING

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is daar gewys op die sentrale rol wat akademiese diskoers speel in betekenisvolle akademiese akkulturasie. Dit is daarom noodsaaklik dat nuwelingeerstejaarstudente vaardig in die gebruik van akademiese diskoers behoort te raak. Dít lei dan tot die vraag van wat akademiese diskoersvoering presies behels, asook hoe studente deur middel van ŉ multimodale leerproses met ŉ fokus op die ontwikkeling van outonomie in die bereiking daarvan, ondersteun kan word. Hierdie vrae is integraal tot navorsingsdoelwitte 1 en 2. In hierdie opsig fokus navorsingsdoelwit 1 op behoeftebepaling rakende studente se behoeftes om bevordering van akkulturasie tot die geskrewe akademiese diskoers, en navorsingsdoelwit 2 het betrekking op die gepaardgaande module-ontwerp.

Ter beantwoording van hierdie vrae, sal daar in hierdie hoofstuk begin word met ŉ bespreking van die rol van akademiese geletterdheid, met verwysing na kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid as onderliggende komponente. Hierna verskuif die fokus na die skep van ŉ algemene oorsig oor diskoerse en diskoersgemeenskappe. Op grond hiervan word akademiese diskoers, die akademiese diskoersgemeenskap en geskrewe akademiese diskoers, met verwysing na kenmerkende eienskappe, toepaslike genres en tekstipes, bespreek.

Die inligting in hierdie hoofstuk lê, tesame met die beginsels onderliggend aan akademiese akkulturasie (Hoofstuk 2) en die beginsels van multimodale en outonome leer in Hoofstuk 4, die teoretiese basis vir die ontwerp en evaluering van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid.

3.2 Die onderskeid tussen taalgemeenskap en diskoersgemeenskap

Die akademiese begrippe “taal-” en “diskoersgemeenskap” is afkomstig uit die semiotiek. Semiotiek word gedefinieer as die studie van tekens en simbole, met inagname van die sisteem of konteks waarbinne sodanige tekens en simbole voorkom (e-LTT, 2013; e-WAT, s.a.; Odendal & Gouws, 2000:967). Een van die basiese uitgangspunte is dat taal, as ŉ semiotiese sisteem, slegs binne konteks verstaan kan word (e-LTT, 2013; Weideman, 2011:61). Verder wissel die taalregister na gelang van die konteks waarbinne taalgebruik plaasvind (Weideman, 2011:61). Hierdie wisseling kan geïllustreer word aan die hand van die taalregisterkontinuum, waarvolgens taalgebruik in grade wissel van informeel na formeel, afhangende van die taalgebruikskonteks (Carstens, W.A.M., 2012:339; Combrink, 1998:7).

Register is soortgelyk aan diskoers in die sin dat dit verwys na die eenderse styl (taalvorm) wat tussen persone in sekere konteksgebonde situasies én tekste gebruik word (Carstens, 1997:416; Carstens, W.A.M., 2012:278). Aspekte van hierdie eenderse styl sluit kultuur interne woordeskat, wyses van intonasie en kenmerkende eenhede van sintaksis en fonologie in (Agha, 1999:217; Carstens, W.A.M., 2012:278; Ferguson, 1994:20). Register vind aansluiting by aspekte van linguistiese en sosiolinguistiese eienskappe as komponente van ŉ oorhoofse diskoers (Patterson & Weideman, 2013a:115). Vir eerstejaarstudente beteken dit dat hulle bewus behoort te wees van die spesifieke taalregister(s) wat gekoppel word aan die oorhoofse akademiese diskoers binne die konteks van die spesifieke akademiese dissipline waarin hulle studeer, sowel as in spesifieke dissiplines. Dit het ook ŉ effek op die genres waarmee eerstejaarstudente gaan werk, insluitend toepaslike genre-spesifieke skryftaal.

Om “diskoers” en “diskoersgemeenskap” te kan definieer en te bespreek, moet die groter spraakgemeenskap, en die invloed daarvan op eerstejaarstudente, eerstens breedweg bespreek word. Dit is alvorens daar tweedens by ŉ bespreking van diskoers en diskoersgemeenskap uitgekom kan word. Hierdie kontekstualisering is nodig, aangesien dit implikasies inhou vir die aanleer van die akademiese diskoers as deel van die akkulturasieproses.

3.2.1 Spraakgemeenskap

Swales (1990b:219-220) beskryf “spraakgemeenskap” as ŉ taalsituasie wat meer gefokus is op alledaagse kommunikasie met persone in die nabye omgewing. Dit is, volgens hom, verder meer spraakgebaseerd en stel sosiolinguistiese behoeftes soos sosialisering en groepsolidariteit voorop. Daar is ŉ sterk fokus op samesyn en die integrasie van persone in die bepaalde groep (Swales, 1990b:219-220). Individue word tipies in ŉ bepaalde spraakgemeenskap gebore of deur die spraakgemeenskap aangeneem (Swales, 1990b:219-220). In ooreenstemming met Swales (1990b), verwys Paltridge (2006:27) na spraakgemeenskap as ŉ gemeenskap wat breër strek as ŉ diskoersgemeenskap en dit dui gewoonlik op ŉ groep persone wat dieselfde taal praat. Hierdie gemeenskaplikheid kan ook aspekte insluit wat te make het met die sosiale, geografiese, kulturele, politiese, etniese, ras, ouderdom en geslag (Paltridge, 2006:28). Eerstejaarstudente se bepaalde spraakgemeenskappe vorm tipies deel van die basiskultuur waaruit hulle afkomstig is.

Dit kom voor of hierdie kenmerkende eienskappe van ŉ spraakgemeenskap ooreenstemming toon met ŉ primêre diskoers en basiskultuur. ŉ Primêre diskoers dui op persone se aanvanklike of eerste sosiokulturele en aangeleerde wyses van dink, voel en waardebepaling binne die moedertaal en gekoppelde kulturele omgewing (Gee, 2008:156; Gough, 2000:43; Johns, 1997:52-53). Sekondêre diskoerse word deur Gough (2000:44) beskryf as gespesialiseerde diskoerse, wat gelyklopend met kennis van spesifieke nisareas of wetenskaplike terreine

aangeleer word. Johns (1997:52) verwys na hierdie diskoerse as gemeenskappe van praktyk. Ook hier is daar ŉ proses van akkulturasie ter sprake, oftewel vakleerlingskap, soos Gough (2000:45) daarna verwys.

Die belang van die primêre diskoers lê daarin dat alle sekondêre diskoerse tot ŉ meerdere of mindere mate op persone se primêre diskoers geskoei word (Gee, 2008:157-158; Geisler, 1994:240). Die rol van die primêre diskoers in die aanleer van sekondêre diskoerse kan dus nie onderskat word in die gevolglike akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap nie (Johl, 2002:43). Daar kan hier, byvoorbeeld, gedink word aan die algemene opstelstruktuur van inleiding, liggaam (inhoudelike gedeelte) en slot waarmee studente op skool werk. Binne die konteks van geskrewe akademiese diskoersvoering, kan hierdie basis gebruik word om verdere konsepte soos akademiese teks- en argumentstruktuur aan te koppel.

3.2.2 Diskoers en diskoersgemeenskap

Diskoers kan onder andere gedefinieer word as betekenisvolle, simboliese handelinge (semiotiese interaksie, insluitende gesproke, geskrewe of gebaretaal) tussen persone binne bepaalde sosiale, kulturele en historiese kontekste (Blommaert, 2005:3; Gee, 1990:103; Hyland, 2009:47; Ivanič, 1998:17; Woods, 2006:x). Die term "diskoersgemeenskap" verwys hier na ŉ bepaalde sosiale gemeenskap of sosiale netwerk (Gee, 1990:142-143), waarna Hyland (2009:47) verwys as ŉ gedeelde retoriese spasie.

Gedeelde retoriese spasies steun op konseptuele raamwerke – oftewel paradigmas, aldus Kuhn (1970:10) – wat persone binne diskoersgemeenskappe gebruik om hulle ervaringe te organiseer en take deur ŉ spesifieke taalvorm te verrig (Gee, 1990:144-145; Hyland, 2009:47). Hyland (2009:47) stel dit verder dat gedeelde retoriese spasies die grondslag van effektiewe kommunikasie binne ŉ diskoersgemeenskap vorm, aangesien diskoersgemeenskapslede mekaar nie daarsonder sal kan verstaan nie. Gedeelde retoriese spasies is daarom van kardinale belang in die najaag van daardie diskoersgemeenskap se doelwitte (Gee, 1990:144-145; Johns, 1997:51-52). Laastens beklemtoon Gee (1990:144-145) die waarde van diskoerslidmaatskap as ŉ vorm van sosiale kapitaal wat mag en status vir lede kan meebring.

Diskoersgemeenskappe kan onderskei word van spraakgemeenskappe op grond van die volgende eienskappe (Swales 1990b:219-220). Eerstens is daar ŉ groter mate van kommunikasie met lede wat nie plaaslike is nie, of selfs internasionale lede. Tweedens is die fokus tipies meer op geskrewe diskoersvoering in die najaag van groter doelwitte as blote sosialisering en groepsolidariteit in spraakgemeenskappe. In die geval van die akademiese diskoers, is die fokus gewoonlik op die uitbreiding van kennis (sien ook Afdeling 3.3). Derdens word persone tipies na

onderskeie diskoersgemeenskappe gewerf deur oorreding, opleiding of relevante kwalifikasie(s), op grond van beroep of spesialisasie.

Diskoersgemeenskappe is gegrond op gedeelde retoriese spasies, waar persone in hierdie spasies sekere tekste en praktyke in gemeen het. Dit sluit in die persone waarop die tekste gerig word, die persone wat die tekste lees en persone wat hierdie tekste skep (Barton, 1994:57). Gee (2002:160) definieer 'n diskoersgemeenskap as 'n gemeenskap waarbinne 'n kenmerkende diskoers tot stand kom deur "… distinctive ways of 'being and doing' that allow people to enact and/or recognize a specific and distinctive socially-situated identity". Swales (1990b:220-222) beskryf die kenmerkende eienskappe van 'n diskoersgemeenskap soos volg:

1. 'n ooreengekome stel gemeenskaplike en publieke doelwitte;
2. meganismes vir interkommunikasie tussen lede;
3. gebruik kommunikatiewe meganismes hoofsaaklik om inligting te verkry en terugvoer te verskaf;
4. beskik oor en gebruik een of meer genres in die kommunikatiewe bevordering van doelwitte;
5. beskik oor 'n spesifieke leksikon en woordeskat; en
6. het 'n drumpelintreevlak vir lede met 'n gepaste graad van relevante inhoud en diskoerskundigheid.

Die voorafgaande sluit aan by wat Gee (2008:157-158, 174), Geisler (1994:81-92) en Gough (2000:44-45) as sekondêre, meer gespesialiseerde, diskoerse beskryf. In hulle interpretasie daarvan, is daar ooreenstemming tussen die konsepte "spraakgemeenskap" en "primêre diskoers".

Vir doeleindes van hierdie studie, kom dit daarop neer dat 'n bewustheid van studente se primêre diskoers belangrik is, aangesien dit die basis lê vir die (sekondêre) geskrewe akademiese diskoers. Hoe beter studente die geskrewe akademiese diskoers kan bemeester, hoe meer sal hulle in staat wees om effektief te kan integreer (sien weer Afdeling 2.3.1 wat handel oor integrasie), en toepaslik deel te neem binne die gedeelde retoriese spasie van die akademiese diskoers (wat daarop dui dat hulle geakkultureer het), as synde 'n sekondêre en gespesialiseerde diskoers.

3.3 Akademiese diskoers en akademiese diskoersgemeenskap

In die voorafgaande afdeling is aangetoon dat verskillende diskoersgemeenskappe ook as unieke kultuurgemeenskappe beskou kan word. Die implikasie hiervan is dat nuwe lede, spesifiek nuwelingeerstejaarstudente, deur ŉ proses van akkulturasie (sien Afdeling 2.3) moet gaan om as volwaardige lede van die nuwe diskoersgemeenskap geag te word.

Volgens Van de Poel en Gasiorek (2012:60) het baie van die kultuurpraktyke binne die akademiese kultuur eksplisiet te doen met taal en taalgebruik en is daarom ook dikwels taalspesifiek. Dit stem ooreen met Kuhn (1977:xxii) wat stel dat die lede van die wetenskaplike gemeenskap saamgebind en onderskei word deur die besit van ŉ gedeelde taal of spesiale dialek.

Alhoewel hierdie studie gemoeid is met die geskrewe akademiese diskoers as ŉ oorhoofse tema, word dit ook erken dat elke vakdissipline inherent ŉ eie diskoers besit – dit val egter buite die bestek van hierdie studie. Daar sal in hierdie afdeling slegs oorhoofs verwys word na algemene akademiese diskoers, waarna die fokus in Afdeling 3.5 vernou sal word na geskrewe akademiese diskoers.

Soos vroeër genoem, is die werk van die akademiese diskoersgemeenskap tot ŉ groot mate taalgebonde. Dit hou in dat nuwelingeerstejaarstudente hierdie "taal", bedoelende akademiese diskoers, moet aanleer om suksesvol na die akademiese diskoersgemeenskap te akkultureer. Hierdie akkulturasie is noodsaaklik, aangesien die werking van die akademiese diskoersgemeenskap onder andere van die akademiese diskoers afhanklik is om binne die spesifieke retoriese ruimte effektief te kan kommunikeer, probleme te kontekstualiseer en daardeur insig te verkry (Hyland, 2009:1). Ook Lemke (1990:1) verwys spesifiek na hierdie gespesialiseerde tipe diskoersgemeenskappe en die rol van akkulturasie. Hy voer aan dat wanneer studente in die wetenskappe onderrig word, dit noodwendig beteken dat daar akkulturasie tot die wetenskapsdiskoersgemeenskap moet plaasvind.

Die aanleer van die akademiese diskoers kan vergelyk word met die aanleer, of selfs verwerwing, van ŉ tweede of vreemde taal, oftewel ŉ gespesialiseerde, sekondêre diskoers (Gee, 2008:175; Van de Poel & Gasiorek, 2012:60). Op hierdie punt moet daar uitgewys word dat akademiese diskoers, as ŉ meer gespesialiseerde diskoers, impliseer dat daar groter kognitiewe vereistes aan die gemeenskapslede gestel word. In die geval van die gebruik van geskrewe akademiese diskoers, soos wat van nuwelingeerstejaarstudente ook verwag word, beteken dit ŉ selfs hoër kognitiewe lading. Die rede hiervoor is die feit dat daar in geskrewe diskoers ŉ bepaalde mate van kennis van die lesersgehoor op sigself, asook die lesergehoor se verwagtinge van geskrewe diskoers, nodig is (Widdowson, 1980:239). Sonder hierdie kennis is dit moeilik om effektief deel te neem aan geskrewe diskoersvoering.

Indien nuwelingeerstejaarstudente se akkulturasie na die akademiese diskoersgemeenskap vergemaklik wil word deur die ontwikkeling van hulle vermoë om die geskrewe akademiese diskoers te beheers, is dit belangrik om uitsluitsel te hê oor wat die kenmerke van akademiese diskoers in die algemeen is, met ʼn spesifieke fokus op die kenmerke van geskrewe akademiese diskoers (sien Afdeling 3.5).

In hierdie opsig stel Johns (1997:54) dat diskoersgemeenskappe gespesialiseerd en professioneel is, aangesien elke beroep oor sy eie organisasies, praktyke, tekstuele konvensies en genres beskik. Grabe en Kaplan (1996:370), sowel as Johns (1997:51), argumenteer ook dat akademiese diskoersgemeenskappe tipies bestaan uit dissipline-spesifieke groeperinge van akademici, wat teoretiese, metodologiese en konvensionele oortuiginge rakende hulle dissipline deel. (Sien ook Afdeling 2.3.1.1, waar daar op sekere kulturele verskille tussen akademiese dissiplines gewys word.) Patterson en Weideman (2013a:111-112) wys daarop dat alhoewel die onderskeie akademiese velde verskillende diskoersgemeenskappe impliseer, bly die oorkoepelende akademiese diskoers ʼn kenmerkende analitiese diskoers. In aansluiting hierby word akademiese denkwyses, volgens Turner (1999:151), gekoppel aan oortuiginge rakende rasionaliteit en logika. Dit word onlosmaaklik verbind aan akademici se poging(s) om kennis met absolute helderheid vas te lê en weer te gee. Ook Hyland (2009:46) wys op hierdie aspek deur te stel dat die akademiese diskoers onderlê word deur bepaalde aannames rakende "... what can be known, how it can be known, and how certainly it can be known".

Akademiese diskoers sentreer inherent op die oordrag van kennis, wat die skep en onderhou van ʼn gepaste retoriese spasie vir redenasie insluit, en waardeur sodanige kennis ontwikkel kan word (Hyland, 2009:1; Turner, 1999:151). Hyland (2009:10), met verwysing na Merton (1942), beskou hierdie aspek as die sentrale karaktereienskap wat akademiese diskoers onderskei van ander diskoerse. Hyland (2009:10) stel ook verder dat akademiese diskoersvoering gerig word deur die skep, konstrueer, evalueer en weergee van kennis. Dit sluit aan by Merton (1942) wat beklemtoon dat kennis binne die akademiese diskoers gemeet word aan voldoende en betroubare bewyslewering binne gepaste metodologiese praktyke. In hierdie opsig stel Merton (1942) dat alhoewel die norme en aanvaarde praktyke van die akademiese diskoersgemeenskap oor ʼn metodologiese rasionaal beskik, hierdie norme en praktyke nie net bindend is omdat dit prosedureel doeltreffend is nie, maar ook omdat die gemeenskap glo dat hierdie sedes reg en goed is. In hierdie opsig kan dit dus as beide metodologiese en morele voorskrifte beskou word (Merton, 1942).

Merton (1942) gaan voort om vier norme van die akademiese diskoersgemeenskap te beskryf, naamlik universalisme, kommunisme, onpartydigheid en georganiseerde skeptisisme. **Universalisme**, soos gebruik in die filosofie, dui daarop dat wetenskaplike stellings onderworpe

is aan vooropgestelde, onpersoonlike kriteria in samehang met observasie en reeds bevestigde kennis. **Kommunisme** behels dat wetenskaplike bevindinge beskou word as ŉ produk van sosiale samewerking, en daarom in die besit van die gemeenskap as ŉ geheel is. **Onpartydigheid** dui daarop dat die geverifieerde produk van kennis belangriker geag word as die persoon en konteks wat die kennis produseer. **Georganiseerde skeptisisme** gaan gepaard met die tydelike opskorting van oordeel sodat standpunte onpartydig oorweeg kan word deur die toepassing van empiriese en logiese kriteria.

Alhoewel Merton (1942) hierdie norme as diskrete imperatiewe hanteer, en as synde onafhanklik van mekaar bespreek het, is dit in praktyk moeilik onderskeibaar van mekaar. Dit kan gesien word aan die feit dat al dié norme uiteindelik neerkom op die noukeurige toepassing van wetenskaplike metodiek in die deeglike en onpartydige oorweging van nuwe kennis, wat tipies is van akademiese diskoers en deel vorm van die akkulturasieproses. Daar kan wel drie bindende beginsels uit oorweging van hierdie imperatiewe afgelei word.

Die eerste beginsel het te doen met die navolging van betroubare en geldige navorsingsmetodiek, soos wat dit deur die navorsingsgemeenskap vasgestel en goedgekeur is. Hierdie metodiek is deel van die aard van navorsing, soos wat dit in die onderskeie dissiplines vergestalt word (verwys na Afdeling 2.3.1.1 vir die aard van die onderskeie dissiplines) en ontwikkel ook deurgaans in samehang met die innovasie wat in die onderskeie dissiplines plaasvind. Wells (1992:290) verwys na hierdie aspek wanneer hy stel dat elke dissipline eie wyses het om kennis te konstrueer – hierdie wyses ontwikkel met die groei van die dissipline en word onderlê deur eiesoortige praktyke wat insluit prosedures, kriteria om relevansie en geldigheid te beoordeel, asook bepaalde konvensies rakende toelaatbare vorme van argumentering.

Tweedens is die onpartydige evaluasie van nuwe kennis wat deur ŉ gepaste navorsingsmetodiek verkry is, van kardinale belang. Hyland (2009:11) illustreer die toepaslikheid van die eerste twee beginsels, met verwysing na Kuhn (1970), deur daarop te wys dat daar dikwels verskillende, kompeterende interpretasies in akademiese diskoers rakende fenomene moontlik is. Om hierdie rede is die onpartydige oorweging en gebruik van gepaste metodiek van uiterste belang, sodat konsensus deur akademiese diskoersvoering bereik kan word. Hierdie aspek word spesifiek deur Kuhn (1970:10) beklemtoon in sy bespreking van die rol wat gedeelde wetenskaplike paradigmas in die konstruering van kennis speel:

> Men whose research is based on shared paradigms are committed to the same rules and standards for scientific practice. That commitment and the apparent consensus it produces are prerequisites for normal science, i.e., for the genesis and continuation of a particular research tradition.

Hyland (2009:12-13) lê hier 'n verband tussen diskoers en paradigma, deur te stel dat akademici slegs konsensus oor kennis bereik, deur die gebruik van hulle dissiplines se diskoers(e). In hierdie opsig argumenteer hy dat oorreding tot konsensus neerkom op die demonstreer van geloofwaardigheid deur akademici se beheersing van gepaste navorsingsmetodologieë, en die vermoë om van gemeenskaps-goedgekeurde argumentasievorme gebruik te maak.

Derdens behoort alle nuut verkrygde kennis aan die navorsingsgemeenskap as 'n geheel. Kennis is dus nie die besit van 'n enkele individu of instelling nie, maar is veronderstel om gemeenskaplik gedeel en aangewend te word vir verdere ontwikkeling van kennis. Hierdie eienskap dui op die inherent konstruktivistiese aard van die akademiese diskoers, aangesien nuwe insigte en kennis bereik word deur voort te bou op bestaande kennis (Pattersen & Weideman, 2013a:112). Hyland (2009:11) tipeer dié eienskap as 'n soort sosiale konstruktivisme, aangesien die akademiese diskoers grootliks gegrond word in staande dissipline-spesifieke argumentsvorme, affiliasies en ooreenkomste. In hierdie opsig bepaal die akademiese diskoersgemeenskap ook tot 'n groot mate watter soort kennis dit waardig is om na te jaag. Hyland (2009:12) verhelder hierdie aspek deur daarop te wys dat akademici werksaam is "… in a particular time and place, and that is the intellectual climate which determines the problems they investigate, the methods they employ, the results they see and the ways they write them up".

Geskrewe akademiese diskoersvoering staan sentraal in hierdie derde beginsel van die akademiese diskoersgemeenskap, aangesien dit van kardinale belang is in die vaslê en deel van akademiese kennis. Hyland (2009:12) verwys ook hierna wanneer hy noem dat die wetenskaplike realiteit gekonstrueer word deur prosesse wat inherent sosiaal is, en grootliks deur die konstruering van oorredende tekste vasgelê word. In hierdie opsig word die sosiale aard van die akademiese diskoersgemeenskap gedemonstreer, aangesien akademiese tekste daarop gemik is om ander gemeenskapslede van die geldigheid van die bespreekte kennis te oortuig. Derhalwe moet die skrywer daartoe in staat wees om gebruik te maak van aanvaarde, goedgekeurde en oorredende geskrewe akademiese diskoerspraktyke (Hyland, 2009:12).

Hierdie drie beginsels, afgelei uit Merton (1942) se norme, dui daarop dat eerstejaarstudente tesame met die geskrewe akademiese diskoers, ook sekere norme moet internaliseer. Dit verwys spesifiek na die navolging van gepaste en aanvaarde navorsingsmetodiek, die gewilligheid om kennis onpartydig te evalueer, asook die gewilligheid om kennis vrylik met die res van die navorsingsgemeenskap te deel. Hierdie beginsels moet daarom terselfdertyd, tesame met beginsels van die geskrewe akademiese diskoers, onderrig word, ten einde suksesvolle akkulturasie te bewerkstellig.

Ter samevatting kan akademiese diskoers beskou word as ’n sekondêre diskoers wat voortspruit uit ’n analitiese denkwyse wat deur bepaalde vasgestelde en dissipline-spesifieke metodologiese strukture onderlê word. Die doel van akademiese diskoers is die verwerwing, neerlê, oordrag/deel en bewaar van kennis. Daar word sterk gesteun op geskrewe akademiese diskoers om hierdie doelwitte te bereik, wat inherent ook beteken dat geskrewe akademiese diskoers in sekere vaste formate (sien Afdeling 3.6 wat handel oor genres en tekstipes) voorkom, met duidelik herkenbare linguistiese kenmerke.

3.4 Geletterdheid, akademiese geletterdheid en akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap

Die uitgangspunt van hierdie studie is dat ’n multimodale, inleidende module in akademiese geletterdheid, met ’n fokus op outonome leer, studente van hulp kan wees in akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap, spesifiek wat akademiese skryf betref. Ter verduideliking van akademiese geletterdheid, word daar hierna eers ’n oorsig oor geletterdheid in die breë gebied. Daarna word ’n grondige ondersoek uitgevoer oor geletterdheid in die Suid-Afrikaanse konteks, aangesien dit ’n aanduiding sal gee van wat daar algemeen in studente se basiskulture van hulle verwag word. Hierna vind ’n diepgaande bespreking plaas oor akademiese geletterdheid, met ’n spesifieke fokus op geskrewe akademiese diskoersvoering as ’n sekondêre diskoers waarheen geakkultureer moet word.

3.4.1 Geletterdheid in die breë

Die term “geletterdheid” verwys tradisioneel (van ongeveer die 15de eeu af) na persone wat oor die vermoë beskik om te lees en te skryf (Barton, 1994:20; Brockmeier & Olsen, 2009:3; Gee, 2012:26; Graff, 1987:2; Johl, 2002:52). Selfs vandag word die term “geletterdheid” alledaags gebruik om te verwys na ’n basiese bekwaamheid in die sosiale praktyke van lees en skryf (Olsen & Torrance, 2009:xiv; Street, 1984:1). Dit dui daarop dat bekwaamheid in die mees basiese vorme van geletterdheid binne ’n primêre diskoers, ’n voorvereiste is vir persone om deel te neem aan geskrewe diskoersvorme. In die konteks van hierdie studie, is dit ’n voorvereiste vir die aanleer van geskrewe akademiese diskoers as ’n sekondêre diskoers. As sodanig vorm dit die basis waarop akademiese geletterdheid gekonstrueer word, asook die gepaardgaande vermoë om aan geskrewe akademiese diskoersvoering deel te neem.

Die term “geletterdheid”, word nie altyd op dieselfde wyse gedefinieer nie, en verwys daarom ook nie konstant na dieselfde verwagtinge nie (Graff, 1987:3; Kell & Kell, 2014:7). Kell en Kell (2014:7) voer aan dat definisies van geletterdheid gekoppel word aan wat dit beteken om geletterd te wees – iets wat meestal deur die dominante kultuur bepaal word. Om hierdie rede is daar selfs vandag

heelwat variasie te bespeur in definisies van geletterdheid van verskillende lande en samelewings (Kell & Kell, 2014:7-8; UNESCO, 2006:156-158).

UNESCO (2006:30) wys verder daarop dat daar geen internasionale definisie van geletterdheid is wat al die fasette van geletterdheid kan omvat nie, en dat geletterdheid op sigself inderdaad ook op vele verskillende maniere verstaan en geïnterpreteer kan word. Hier word ŉ aansluiting met Street (1984:1) gevind, wat stel dat representasies van geletterdheid uit spesifieke ideologieë spruit. Hierdie ideologieë is dikwels op inherente aannames gegrond wat onduidelik geformuleer is. Dit het dus implikasies ten opsigte van wat die tersaaklike definisie(s) van geletterdheid werklik impliseer (Brockmeier & Olsen, 2009:4; Kell & Kell, 2014:7).

Verder is daar ook nie slegs een soort geletterdheid nie. Johns (1997:3) verwys in die akademiese konteks na vele geletterdhede wat op verskillende wyses verwerf en vir verskillende doeleindes aangewend word. Sy verduidelik dit soos volg:

> For a variety of reasons, some of us can read literature more effectively than we can read engineering texts, generally because of our past experiences, personal motivations, or community affiliations. As professionals, we can write successfully for some academic journals, yet our manuscripts are rejected by others. Therefore, at any time, a literate person relates in a more sophisticated manner to some texts, roles, and contexts than to others. And individual literacies change. Their evolution is influenced by a person's interests, cultures, languages, and experiences, and by responses of others to their texts.

Dit kom dus eerstens daarop neer dat definisies van geletterdheid nie uniform is nie, en ook nie staties nie. Verder ontwikkel en verfyn persone gedurig bepaalde geletterdhede, soos wat dit deur hulle konteks vereis word in die bereiking van hulle doelwitte. Vir nuwelingeerstejaarstudente behels hierdie proses die ontwikkeling van kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid in geskrewe akademiese diskoersvoering, waarop die ontwikkeling van akademiese geletterdheid geskoei word.

3.4.2 Geletterdheid in die Suid-Afrikaanse konteks

In Suid-Afrika dui navorsing daarop dat lae vlakke van geletterdheid, skynbaar gebaseer op ŉ definisie van taal- en wiskundige geletterdheid, ŉ algemene probleem is (Bloch, 2008:128; Isdale *et al.*, 2016:1; Strydom & Mentz, 2010:6). Dié lae geletterdheidsvlakke word onder andere toegeskryf aan lae geletterdheidsvlakke onder ouers, swak voeding en sosiale fragmentasie (Du Plessis & Gerber, 2012:83). Die opvoedingsisteem self gaan gebuk onder vele uitdagings, insluitende deurgaanse veranderinge en wysigings aan kurrikula, gebrekkige onderwysopleiding, onvoldoende ondersteuning aan onderwysers, beperkte onderrigtyd en probleme met die

beskikbaarheid van onderrigmateriaal (Du Plessis & Gerber, 2012:83). Hierdie problematiek is reeds in die vorige twee hoofstukke bespreek.

Die voorafgaande navorsing neem egter nie die nie-tradisionele geletterdhede van studente, gesetel in hulle primêre diskoerse, in ag nie. Nie-tradisionele geletterdhede verwys onder andere na die spreek en verstaan van ŉ verskeidenheid tale (Carstens, A., 2012:10; De Kadt, 2000:31) asook digitale, politieke, visuele en kulturele geletterdheid (Van Houte, 2008:17). Binne hierdie nie-tradisionele geletterdhede word kennis dikwels deur ander modusse as geskrewe diskoersvoering gekonstrueer, insluitende digkuns, sang, dans en visuele kommunikasie (Carstens, A., 2012:10). In hierdie opsig verwys Gough (2000:46) byvoorbeeld na die vermoë in mondelinge kulture om oorspronklike en kreatiewe werke uit die vuis te lewer. Dit is dan juis op hierdie nie-tradisionele geletterdhede (primêre diskoers(e)) van studente waarop die sekondêre akademiese diskoers gekonstrueer moet word. Sien byvoorbeeld Gee (1990), Geisler (1994:240), Gough (2000:45) en Johl (2002:43) vir meer oor die rol van primêre diskoers in die konstruering van sekondêre diskoerse.

In die geval van hierdie studie se intervensiepopulasie (sien Afdeling 1.6.2.1) bestaan die studente grootliks, indien nie uitsluitlik nie, uit Afrikaanse moedertaalsprekende studente. Binne hierdie groepering is daar verskillende grade van digitale geletterdheid ter sprake en, afhangende van studente se betrokke skoolervaring, verskillende grade van visuele geletterdheid samehangend met verskillende grade van gemak in die konstrueer van visuele kommunikasie. Hierdie vorme van geletterdheid is belangrik in modules met ŉ multimodale aanpak, veral wanneer daar vervlegting van fisiese kontaksessies met aanlyn modusse ter sprake is. Dit beteken ook dat hierdie aspekte in module-ontwerp aandag aan geskenk behoort te word, ten einde studente wat nie so digitaal en visueel geletterd is nie, toepaslik te begelei in hulle deelname aan ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Verder is die ontwikkeling van akademiese geletterdheid ŉ wyse waarop hoër-onderriginstellings studente kan bystaan in die ontwikkeling en beheersing van akademiese diskoersvoering, insluitend geskrewe akademiese diskoersvoering. Binne ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule word nuwelingeerstejaarstudente, figuurlik gesproke, ontmoet in hulle primêre diskoers en begelei in die ontwikkeling van die sekondêre akademiese diskoers. Dit vorm in effek die basis vir die verwerwing van akademiese geletterdheid (Carstens, A., 2012:11).

3.4.3 Akademiese geletterdheid

Akademiese geletterdheid kan in die breë beskou word as ŉ tipe geletterdheid wat na lees- en skryfvermoë binne die akademiese diskoersomgewing verwys (Lea & Street, 1998:158; Parkinson *et al.*, 2008:13-14; Snow & Ucelli, 2009:112). Van Dyk en Van de Poel (2013:46) ag

dit meer spesifiek as kennis en vermoë wat studente in staat stel om effektief in die akademiese diskoersomgewing te kommunikeer en funksioneer, ter bereiking van akademiese doelwitte.

Hierdie betekenis van akademiese geletterdheid het ontwikkel vanuit die aanvanklike beskouing van geletterdheid as ŉ stel outonome vaardighede. Volgens Boughey en McKenna (2016:3) is die vermoë om te lees en skryf vanuit hierdie perspektief geag as "… involving a set of skills focusing on the encoding and decoding of printed text". Hierdie beskouing korrespondeer met die studievaardighedebenadering tot akademiese geletterdheid (Lea & Street, 1998:158-159). Street (s.a.) argumenteer dat onderliggende kulturele en ideologiese norme in hierdie model verbloem is, ten einde ŉ oënskynlike universele, neutrale geletterdheidsmodel voor te hou. As teenvoeter hiervoor het Street (1984) ŉ ideologiese model van geletterdheid voorgestel, waar geletterdheid volgens Street (s.a.) as ŉ sosiale praktyk beskou is, "that (…) is always embedded in socially constructed epistemological principles". Dit sluit aan by die akademiese sosialiseringsbenadering, wat daarop fokus om studente te ondersteun in die akkulturasie tot die akademiese kultuurgemeenskap (Lea & Street, 1998:159). Hieruit het dit gevolg dat daar vele wyses is waarop tekste gekonstrueer kan word, wat dus dui op vele geletterdhede (Boughey & McKenna, 2016:3).

Uiteindelik het die idee van "akademiese geletterdhede" hieruit ontwikkel. Hierdie benadering dui op die produsering van toepaslike akademiese tekste, wat ook gepas is vir die dissipline-spesifieke konteks(te) waarop hierdie akademiese tekste gemik word (Boughey & McKenna, 2016:3). Volgens Lea en Street (1998:159) word die skryfvermoë van studente in hierdie benadering gekoppel aan "… issues at the level of epistemology and identities rather than skill or socialisation". Sien ook Afdeling 3.6.1 vir ŉ bespreking rakende die onderskeie benaderings tot die onderrig van genres en tekstipes binne die konteks van akademiese geletterdheid.

Ter afsluiting kan gestel word dat daar ŉ sterk verband tussen akademiese geletterdheid en akademiese diskoersvoering bestaan. Volgens Boughey (2002:299) is dit belangrik dat studente die wyses verstaan waarop taal gebruik word om ervaringe binne die akademiese omgewing te struktureer. Jordaan en Meintjes (2015:285) argumenteer soortgelyk dat ŉ student se akademiese geletterdheid gelykstaande is aan die mate waartoe die verskillende aspekte van die akademiese diskoers verstaan en bemeester word.

3.4.3.1 Akademiese geletterdheid en geskrewe diskoersvoering

Die vermoë om aan geskrewe akademiese diskoersvoering deel te neem, is noodsaaklik aangesien daar dikwels van studente verwag word om geskrewe akademiese tekste te lewer vir assessering (Hyland, 2009:2; Lillis & Scott, 2007:9; Mei, 2006:330; Snow & Ucelli, 2009:112; Van Dyk & Van de Poel, 2013:47,51). Geskrewe akademiese diskoersvoering is egter ŉ uitdagende aktiwiteit wat ŉ groot mate van gespesialiseerde taalvermoë vereis (Hyland, 2009:2). Hierdie

problematiek hou verband met nuwelingeerstejaarstudente se gebrekkige kennis van geskrewe akademiese diskoerskonvensies (sien in hierdie verband ook Afdeling 3.5); sowel as die inherente problematiek met geskrewe diskoersvoering waarop Widdowson (1980) wys. Hierdie problematiek ontstaan wanneer skrywers betekenis probeer oordra sonder die voordeel van direkte interaksie met hulle gehoor. Volgens Widdowson (1980:239) lei dit daartoe dat die skrywer betrokke is …

> … in a covert interaction, shifting roles in Socratic fashion to pose and respond to questions like “What do you mean by that?” “So What?” “Can you give an example?” and so on. All the time he must provide for the possible lack of convergence of shared knowledge: of the world, of social conventions, of the language itself.

Vir nuwelingeerstejaarstudente impliseer dit dus nie slegs blote skryfvermoë nie, maar ook die aanleer van nuwe denkwyses, gesetel in onderliggende dissipline-spesifieke paradigmas. Hierdie kontekstuele inligting is nodig ter antisipasie van en reaksie op moontlike terugvoer uit die gehoor. Dié taak word bemoeilik, omdat nuwelingeerstejaarstudente nog nie akkuraat kan voorspel hoe dié onbekende akademiese gehoor binne die gedeelde retoriese spasie van geskrewe akademiese diskoersvoering hulle uitinge gaan verstaan, of daarop gaan reageer nie.

Geisler (1994:240) integreer hierdie problematiek in haar definisie van akademiese geletterdheid deur dit te beskryf as die vermoë om inhoud en vertelling samehangend binne gepaste diskoerskonvensies te konstrueer, in die abstrakte retoriese spasie van outeurskap. Dit gaan met ander woorde oor die vermoë om gepas en doeltreffend deur middel van geskrewe akademiese diskoers met die groter akademiese diskoersgemeenskap te kommunikeer. Dit sluit ook aan by Van Dyk en Van de Poel (2013:46) wat daarop wys dat akademiese geletterdheid sosiale (uitruil van inligting), kognitiewe (om inligting te begryp, organiseer en daaroor te redeneer), sowel as linguistiese (talige) dimensies het. Die verband tussen akademiese geletterdheid, kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid (Afdeling 3.4.3.2) en geskrewe akademiese diskoersvoering (Afdeling 3.5) kan in hierdie dimensies herken word.

3.4.3.2 Akademiese geletterdheid en diskoersbekwaamheid

Akademiese geletterdheidsvaardighede is, soos in die vorige hoofstuk genoem, van kritieke belang vir studente se akademiese sukses, deurdat dit epistemologiese toegang vir alle studente, insluitende voorheen benadeelde groeperinge, bevorder (Dhunpath *et al*., 2015:12; Morrow, 2009:78). Daar kan gevolglik ŉ verband gelê word tussen studente se mate van akademiese geletterdheid en hulle sukses in hoëronderrig (Weideman, 2003:56). Die rede hiervoor is dat hierdie vaardighede verbind word aan suksesvolle omgang binne akademiese diskoers in die algemeen, sowel as suksesvolle geskrewe diskoersvoering wat as ŉ meetinstrument in

assessering aangewend word. Dit is ook duidelik dat diskoersbekwaamheid in akademiese diskoers, spesifiek die geskrewe akademiese diskoers, baie nou saamhang met akademiese geletterdheid. In effek gaan dit dus oor diskoersbekwaamheid binne die akademiese diskoersgemeenskap.

Akademiese diskoersbekwaamheid kan aan bepaalde eienskappe herken word, wat ook in Weideman (2003:61) se konstruk vir akademiese geletterdheid neerslag vind. Hierdie konstruk is later deur Patterson en Weideman (2013b:140-141) aangepas en word vervolgens weergegee. Die aangepaste konstruk van akademiese geletterdheid bestaan uit die volgende 17 aspekte (Patterson & Weideman, 2013b:140-141):

1. kritiese denkvermoë (die analisering van die gebruik van tegnieke en argumente), sowel as logiese en sistematiese redenering met betrekking tot eie, sowel as navorsing van ander;
2. onderskei tussen noodsaaklike en nie-noodsaaklike inligting, feite en opinies, stellings en argumente, oorsaak en gevolg, asook klassifisering, kategorisering en hantering van data in die tref van vergelykings;
3. interaksie met tekste: bespreking, bevraagtekening, saamstem/verskil, evaluering, ondersoek en navorsing van probleme, analisering, verbandlegging tussen tekste, maak van logiese gevolgtrekkinge, en gevolglike produksie van nuwe tekste;
4. sintetiseer en integreer inligting uit ŉ verskeidenheid van bronne met eie kennis ter konstruering van nuwe stellings, met ŉ begrip van akademiese integriteit en risiko's van plagiaat;
5. verstaan van verhoudinge tussen verskillende dele van ŉ teks, bewustheid van die logiese ontwikkeling en organisering van ŉ akademiese teks, vanaf inleiding tot slot, en kennis van die gebruik van taal om samehang tussen verskillende teksgedeeltes te bewerkstellig;
6. wete van wat as bewyse vir ŉ argument kwalifiseer, ekstrapolering van inligting deur die maak van afleidings, en die toepas van inligting of implikasies in ander kontekste;
7. kreatiewe denke: vind van verbeeldingryke en oorspronklike oplossings, metodes of idees deur dinkskrumme, breinkaarte, visualisering en assosiasie;
8. interpreteer, gebruik en produsering van inligting in grafiese of visuele formaat;
9. verstaan en gebruik van akademiese woordeskat, sowel as inhouds- of dissipline-spesifieke woordeskat binne konteks;

10. interpretasie van metafore en idiome binne akademiese taalgebruik, asook bewustheid van konnotasie, woordspel en dubbelsinnigheid;

11. interpretasie van verskillende genres en tekstipes, insluitend sensitiwiteit vir die betekenis wat dit oordra, sowel as die gehoor waarop dit gemik is;

12. gebruik van gespesialiseerde of komplekse grammatiese strukture, hoë leksikale diversiteit, formele gesaghebbende uitdrukkings, en abstrakte/tegniese konsepte wat ook oor grammatiese agentskap kan besit;

13. skep van betekenis bo sinsvlak;

14. raaksien van opeenvolging en ordening, die maak van eenvoudige numeriese skattings en berekeninge wat relevant tot akademiese inligting is, wat vergelykings moontlik maak en in argumentasie gebruik kan word;

15. interpretasie van eie lees/skryf en aanpassing vir analitiese/argumentatiewe doeleindes binne die konteks van eie ondervinding;

16. verstaan van die kommunikatiewe funksie van verskeie wyses van uitdrukking in akademiese taal (soos definiëring, voorbeeldverskaffing, afleiding, ekstrapolering, argumentering); en

17. skryf op ŉ gesaghebbende wyse, wat ŉ eie teenwoordigheid insluit in die toespreek van ŉ denkbeeldige gehoor bestaande uit spesialiste/nuwelinge/algemene publiek/media.

Die ooreenstemming tussen hierdie konstruk en die grondbeginsels, vereistes en konvensies van akademiese diskoers, sowel as die akademiese diskoersgemeenskap, kom duidelik na vore. Dit kan gesien word in die klem wat in die aangepaste konstruk geplaas word op kognitiewe vereistes ter suksesvolle deelname aan geskrewe akademiese diskoersvoering. Sien onder andere punte 1, 3 en 7 van die aangepaste konstruk, wat bepaalde kognitiewe vereistes beklemtoon.

Met betrekking tot die effektiwiteit van die ontwikkeling van akademiese geletterdheid deur akademiese geletterdheidsmodules, sowel as die gevolglike ontwikkeling van akademiese diskoersbekwaamheid op grond hiervan, is daar vele bewyse vir die noodsaaklikheid én doeltreffendheid van sodanige benadering. Pascarella en Terenzini (2005:400) het byvoorbeeld in ŉ oorsig van studies rakende die impak van akademiese geletterdheidsmodules bevind dat die voordele vir studente wat akademiese geletterdheidsmodules neem, deurgaans deur die onderskeie studies bewys is. Hierdie resultate kom ook voor in die Suid-Afrikaanse konteks waar soortgelyke studies, soos dié van De Klerk *et al*. (2006), Fouché, I. *et al*. (2017), Van Dyk *et al*.

(2009), Van Schalkwyk *et al*. (2009) en Van Rooy en Coetzee-Van Rooy (2015) oor die algemeen toon dat akademiese geletterdheidsmodules wel ŉ positiewe impak op studente se akademiese prestasie het. Soortgelyk dui hierdie studies ook daarop dat dié modules goeie voorspellers van toekomstige studentesukses is (Scott, 2009:19).

Verder is daar deurgaans sterk bewyse dat akademiese geletterdheidsmodules ŉ besliste rol speel in die bevordering van studente se akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap (Carstens, A., 2012:10; De Klerk *et al*., 2006:167-168; Fouché, I. *et al.*, 2017:15; Van Dyk *et al*., 2009:342; Van Schalkwyk *et al.*, 2009:189-190). Hierdie akkulturasie dui dus op die ontwikkeling van akademiese diskoersbevoegdheid. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat akademiese geletterdheid epistemologiese toegang tot en suksesvolle deelname aan die akademiese diskoersgemeenskap en -strukture bevorder (Morrow, 2009:78). Dit speel met ander woorde ŉ bewese rol in die akkulturasie van eerstejaarstudente na die akademiese diskoersomgewing. In hierdie sin kan die akkulturasieproses dus duidelik deur akademiese geletterdheidsmodules bevorder word.

Voortvloeiend hieruit, is dit nodig om bestek te neem van die konsepte van kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid, aangesien dit teoretiese begronding verskaf rakende wat in ŉ onderrigbenadering nodig is. Dit sluit ook aan by akademiese geletterdheid as ŉ onderliggende instrument om akkulturasie tot geskrewe akademiese diskoers te bewerkstellig. Hierdie konsepte sal dan, ná bespreking, in verband gebring word met akademiese geletterdheid binne die groter konteks van akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap.

3.4.3.3 Kommunikatiewe bekwaamheid en diskoersbekwaamheid

Diskoersbekwaamheid word oor die algemeen beskou as ŉ onderlinge aspek van kommunikatiewe bekwaamheid. In die bevordering van akademiese geletterdheid vir die doeleindes van geskrewe akademiese diskoersvoering, is ŉ klem op diskoersbekwaamheid op sigself van belang. Diskoersbekwaamheid word beklemtoon, aangesien dit ŉ sentrale rol speel in die ontwikkeling van studente se vermoë om effektief aan geskrewe akademiese diskoersvoering binne ŉ genregebaseerde benadering van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid deel te neem. In die volgende twee subafdelings word ŉ breë oorsig oor kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid verskaf, alvorens die verband met akademiese geletterdheid op sigself in Afdeling 3.4.3.4 gelê word.

3.4.3.3.1 Kommunikatiewe bekwaamheid

Die konsep van "kommunikatiewe bekwaamheid" kom eerste na vore in Chomsky (1965) se teorie van linguistiese bekwaamheid, gegrond op sy bespreking van die generatiewe grammatika

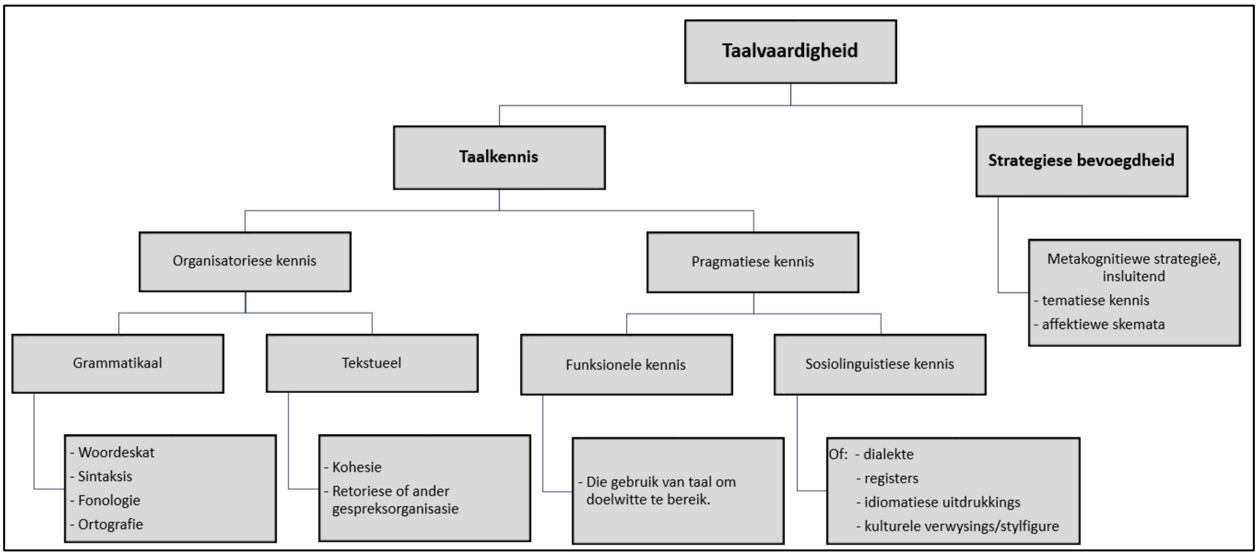
(Celce-Murcia, 2007:42). Hierdie ontwikkeling verteenwoordig die aanvang van ŉ groter klem op die bewerkstelliging van kommunikasie, selfs al is bepaalde linguistiese komponente nog nie ten volle deur studente bemeester nie. Savignon (2018:2-3) verwys na hierdie verskuiwing deur Chomsky (1965), vanaf sogenaamde “Skinnerian behaviourism”, as ŉ noodsaaklike ontwikkeling in die evolusie van kommunikatiewe onderrigbenaderings.

Uit hierdie aanvangspunt kom daar met verloop van tyd verskeie teoretiese ontwikkelinge, met betrekking tot watter aspekte presies deur die konsep “kommunikatiewe bekwaamheid” omsluit word. Dit sluit in Chomsky (1965:4) se onderskeid tussen linguistiese en handelingsbekwaamheid; Hymes (1972:54-55) wat handelingsbekwaamheid uitbrei om ook sosiolinguistiese bekwaamheid in te sluit; Widdowson (1980:238) wat ŉ konseptuele verskuiwing van handelingsbekwaamheid na kommunikatiewe kapasiteit maak; en Canale en Swain (1980:6, 30) wat handelingsbekwaamheid beklemtoon en as ŉ aparte element van strategiese bekwaamheid beklemtoon, wat aansluit by Widdowson (1978) se argumente oor die verhouding tussen formele en funksionele bekwaamheid.

Hierdie ontwikkelinge lei uiteindelik na Bachman en Palmer (1996), wie se raamwerk van taalvermoë as relevant vir dié studie beskou word in die verstaan van kommunikatiewe bekwaamheid. Dit is nieteenstaande die kompleksiteite verbonde aan die assessering van taalvermoë deur taaltoetsing waarop Skehan (1987, 1988 & 2009) wys.

Bachman en Palmer (1996:67-68) beskryf die skep en interpretasie van diskoers as ŉ wisselwerking tussen die taalkennis van individue en metakognitiewe strategieë, oftewel strategiese bekwaamheid. Sien Figuur 3.1 vir voorbeelde van hierdie aspekte. Kommunikatiewe bevoegdheid word dan deur hierdie wisselwerking tussen taalkennis en strategiese bekwaamheid gerealiseer.

Vervolgens word Bachman en Palmer (1996:68) se uiteensetting van taalvermoë in Figuur 3.1 weergegee, soos wat dit deur Van Dyk en Weideman (2004:12) voorgestel is, met twee wysigings. Eerstens het Van Dyk en Weideman (2004:12) die uiteensetting van funksionele kennis bondig saamgevat en tweedens het ek die term “grafologie” vervang met “ortografie”. Die rede hiervoor is dat “grafologie” algemeen verwys na die studie van skrif op sigself (e-WAT, s.a.), terwyl “ortografie” verwys na algemene taalkonvensies van die gebruik van skrif (e-WAT, s.a.). Binne konteks beskou ek dus “ortografie” as die meer korrekte term.



Figuur 3.1: **Bachman en Palmer (1996:68) soos voorgestel deur Van Dyk en Weideman (2004:12), met enkele wysigings deur die navorser (MJS)**

Die ontwikkeling in die begrip van kommunikatiewe bekwaamheid, soos in hierdie afdeling bespreek, lei dus na ŉ definisie wat linguistiese, strategiese, handelings- en sosiolinguistiese aspekte behoort in te sluit. As sodanig word kommunikatiewe bekwaamheid vir die doeleindes van hierdie studie gedefinieer as die vermoë om taal korrek, kontekstueel gepas, samehangend en vloeiend te kan gebruik. Aangesien geskrewe akademiese diskoers ŉ spesifieke fokus van hierdie studie is, wat binne ŉ genre-gebaseerde benadering aangewend wil word, word die rol van diskoersbekwaamheid in kommunikatiewe bekwaamheid vervolgens in meer besonderhede bespreek.

3.4.3.3.2 Diskoersbekwaamheid

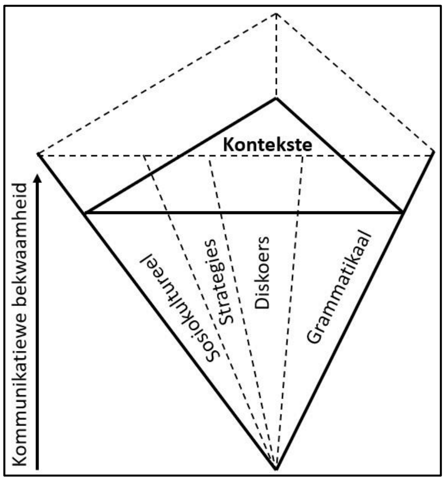
Diskoersbekwaamheid vind aansluiting by kommunikatiewe bekwaamheid binne die aspekte van sosiolinguistiese en strategiese bekwaamheid. In die werk van Canale (1983), Celce-Murcia *et al.* (1995), Celce-Murcia (2007), die RvE (2001) en Savignon (2002), word daar so ver gegaan om hierdie aspek as sentraal in kommunikatiewe bekwaamheid te stel.[8] Alhoewel hierdie sentraliteit debatteerbaar mag wees, is die konsep van diskoersbekwaamheid wel belangrik vir dié studie, omdat dit aansluit by die produsering van gepaste tekste as deel van ŉ genre-spesifieke benadering (sien Afdeling 3.6.3).

Soortgelyk aan kommunikatiewe bekwaamheid het die konsep van diskoersbekwaamheid mettertyd ontwikkel, tot wat vandag daaronder verstaan word. Die begin daarvan kan min of meer

[8] ŉ Chronologiese oorsig oor die genoemde bronne volg in hierdie afdeling.

by Canale (1983:6) bespeur word, wat die kommunikatiewe kategorie van handelingsbekwaamheid herbenoem het na diskoersbekwaamheid. Diskoersbekwaamheid, volgens Canale (1983:9), behels die beheersing van grammatikale vorme en betekenisse om 'n korrekte en betekenisvolle teks binne verskillende genres te konstrueer. Die RvE (2001:123) sluit aspekte by hulle definisie in, soos die vermoë om sinne korrek saam te stel en gepas te orden met inagname van aspekte soos tematiese organisasie, kohesie, koherensie, styl, register en retoriese effektiwiteit. Dit sluit verder aan by bewustheid van en vermoë in tekskonstruksie volgens die toepaslike genre- en tekstipereëls (RvE, 2001:123).

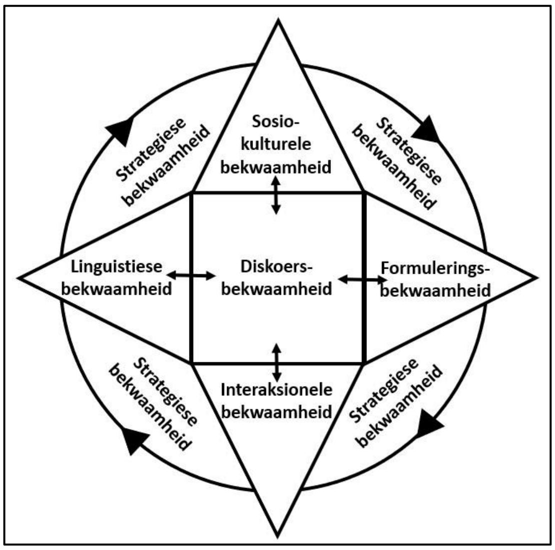
Savignon (2002:8-9) definieer diskoersbekwaamheid as die onderlinge verbondenheid van 'n reeks uitinge of geskrewe woorde of frases om as geheel 'n betekenisvolle teks te skep. Volgens haar is dit gelyk aan ander hoofaspekte van kommunikatiewe bekwaamheid, naamlik sosiokulturele, strategiese, diskoers-, en grammatikale bekwaamheid. Sy illustreer hierdie wisselwerking aan die hand van 'n omgekeerde piramidemodel (sien Figuur 3.2). Hierdie model beeld uit hoe oefening en ondervinding in 'n toenemend wyer reeks van kommunikatiewe kontekste en gebeurtenisse kommunikatiewe bekwaamheid, insluitend diskoersbekwaamheid, geleidelik uitbrei.



Figuur 3.2: Komponente van kommunikatiewe bekwaamheid (Savignon, 2002:8)

Celce-Murcia *et al*. (1995) én Celce-Murcia (2007) erken die sentrale rol van diskoersbekwaamheid in kommunikatiewe bekwaamheid. Diskoersbekwaamheid word beskryf as die keuse, opeenvolging en ordening van woorde, frases en uitinge om 'n saamgestelde boodskap oor te dra (Celce-Murcia *et al.,* 1995:13; Celce-Murcia, 2007:46). Dit betrek inherent ook die ander kategorieë van kommunikatiewe bekwaamheid, in die skepping van genre-gepaste tekste (Celce-Murcia, 2007:46). Celce-Murcia (2007) dui die sentrale rol van

diskoersbekwaamheid aan in haar hersiene model van kommunikatiewe bekwaamheid (sien Figuur 3.3).



Figuur 3.3: Celce-Murcia (2007:45) se hersiene model van kommunikatiewe bekwaamheid

In die lig van die voorafgaande uiteensetting, kan diskoersbekwaamheid binne die konteks van hierdie studie oorkoepelend gedefinieer word as die onderskeie kommunikatiewe vermoëns wat benodig word om ŉ gepaste, genre-spesifieke teks te produseer in geskrewe akademiese diskoers. Vervolgens word die wisselwerking tussen diskoersbekwaamheid en akademiese geletterdheid bespreek.

3.4.3.4 Die belang van diskoersbekwaamheid vir akademiese geletterdheid

Algemene geletterdheid, diskoersbekwaamheid en akademiese geletterdheid kan nie maklik geskei word nie, aangesien die een integraal tot die ander is. In hierdie geval vorm algemene geletterdheid die fondasie waarop diskoersbekwaamheid gebou word, as ŉ komponent van kommunikatiewe bekwaamheid en gekoppel aan akademiese geletterdheid.

Bruce (2008:1) wys daarop dat diskoersbekwaamheid sentraal staan in die bemeestering van geskrewe akademiese diskoers deur nuwelingeerstejaarstudente. Volgens hom dui dit daarop dat nuwelingskrywers die vermoë behoort te ontwikkel om ŉ wye reeks verskillende tipes kennis te kan integreer. Hierdeur kan ŉ uitgebreide teks binne die geskrewe akademiese diskoers geskep word, wat beide linguisties akkuraat en sosiaal gepas is (Bruce, 2008:1). Sodanige proses vind geleidelik plaas deur die blootstelling van nuwelingeerstejaarstudente aan geskrewe akademiese diskoers. Woods (2006:ix) beskryf dit as ŉ geleidelike verwerwing van vaardigheid

in die patrone en roetines van taalgebruik. Insgelyks beskou Hyland (2009:48) die ontwikkeling van diskoersbekwaamheid as belangrik om nuwelingeerstejaarstudente in staat te stel om effektief as lede van die geskrewe akademiese diskoersgemeenskap te funksioneer.

Vir nuwelingeerstejaarstudente is kennis van en bekwaamheid in akademiese diskoerskonvensies uiters belangrik, aangesien sosiale verhoudings deur taal tot stand kom (Woods, 2006:viii). Verder is taal ook ŉ vormende krag in die wyse waarop persone oor hulle leefwêreld nadink en dit konstrueer (Blommaert, 2005:4; Woods, 2006:viii). In die geval van nuwelingeerstejaarstudente word dit soortgelyk die wyse waarop hulle toegang verkry deur die aanleer van akademiese geletterdheid, deur diskoersbekwaamheid en gepaardgaande deelname aan akademiese diskoersvoering. Dit laat nuwelingstudente toe om tuis te raak en vir hulleself ŉ eie spasie binne die akademiese diskoersgemeenskap te konstrueer.

Aangesien geskrewe akademiese diskoers sentraal staan in die bereiking van akademiese geletterdheid deur diskoersbekwaamheid, is dit belangrik om ook spesifiek die kenmerke daarvan uit te lig. Hierdie aspekte kom in die volgende afdeling aan bod.

3.5 Kenmerkende eienskappe van geskrewe akademiese diskoers

Geskrewe akademiese diskoers word gerig deur dieselfde beginsels as akademiese diskoers (Afdeling 3.3). Dit word, met ander woorde, eerstens deur bepaalde paradigmas of denkwyses onderlê (sien Afdeling 3.2.2), met spesifieke verwagtinge rakende onpartydigheid, rasionaliteit en logika. Hierdie aspek vind uiting in spesifieke, konteksgebonde metodologiese praktyke. In die geval van nuwelingeerstejaarstudente is die eerste kennismaking met hierdie praktyke dikwels deur ŉ verwagting dat hulle kennis deur middel van geskrewe akademiese diskoersvoering moet demonstreer (sien Afdeling 3.4.3.1).

Tweedens is dit sosiaal-konstruktivisties van aard, wat bepaalde verwagtinge impliseer rakende bewustheid, inkorporasie en evaluering van die werk van ander erkende lede van die akademiese gemeenskap (sien Afdeling 3.5.3). ŉ Verdere aspek van hierdie sosiaal-konstruktivistiese benadering sluit die vermoë in om van gepaste register gebruik te maak, te voldoen aan bepaalde geskrewe akademiese diskoerskonvensies, die gepaste strukturele ordening van tekste en die gebruikmaking van goedgekeurde, geskrewe akademiese genres.

Binne geskrewe akademiese diskoersvoering is dit nie moontlik om die bogenoemde aspekte klinkklaar van mekaar te skei nie, aangesien sekere aspekte ook deel vorm van ander aspekte en alles deel is van die groter geheel. Alhoewel daar dus in die volgende subafdelings gepoog word om hierdie aspekte ter wille van die bespreking op ŉ logiese wyse te orden, vorm dit in werklikheid ŉ veelfasettige geheel. Die elemente wat in die opvolgende bespreking voorkom,

vorm deel van dit wat in die empiriese ondersoek onder die loep gekom het – verwys na Afdeling 6.3.

3.5.1 Metodologie, onpartydigheid, rasionaliteit en logika

Ter ondersteuning van die eerste kenmerk, wat fokus op onpartydigheid, rasionaliteit en logika, word die wetenskaplike prosedure binne akademiese tekste gewoonlik sterk beklemtoon, as ŉ aspek wat outoriteit aan die navorser se werkswyse verskaf (Hyland, 2009:13; Johns, 1997:58). As sodanig word daar implisiet van skrywers verwag om in te skakel by hierdie paradigma en hierdie oortuiginge ook binne hulle tekste te reflekteer (Johns, 1997:61).

Ter nakoming van onpartydigheid, word daar verwag dat navorsers sodanig met hulle studies sal omgaan, en dat vooroordeel tot ŉ minimum beperk óf heeltemal uitgeskakel sal word (Lourens, 2004:5). In aansluiting met hierdie klem op onpartydigheid, word die teenwoordigheid van die navorser konvensioneel dikwels tot ŉ groot mate binne die teks verbloem (Hyland, 2009:7,13). Die mate waartoe die navorser se teenwoordigheid verbloem word, of waartoe die navorser aktief binne die teks teenwoordig is, kan wel wissel na aanleiding van die navorser se eie skryfstyl en metodiek (Taylor, 2009:149-151). In aksienavorsing, byvoorbeeld, is dit algemene praktyk dat navorsers eksplisiet in tekste teenwoordig is in die verslagdoening oor hulle studies. Sien, ter illustrasie, die voorbeelde van aksienavorsing in Mills en Gay (2016:481). Jordaan (2014:100-101) voer in hierdie verband aan dat dit wenslik is om onervare skrywers aan te moedig om eerder hulle skrywersteenwoordigheid te verbloem. Volgens haar is die rede hiervoor dat onervare skrywers nog nie genoeg dissipline-spesifieke kennis besit nie, en gevolglik beskerm ŉ onpartydige skryfstyl hulle tot ŉ mate teen die gevolge van moontlike oningeligte of ondeurdagte uitsprake wat hulle in hulle skryfwerk mag maak.

Aangesien hierdie studie fokus op ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule vir nuwelingeerstejaarstudente, word die fokus daarom geplaas op ŉ groter mate van verbloeming van die navorser se teenwoordigheid. Bykomend tot Jordaan (2014:100-101) se voorafgenoemde redenasie, word dié konvensie grootliks gehuldig in geskrewe akademiese diskoers (Biber, 2006:51; Hyland, 2009:7,13; Ivanič, 1998:273; Johns, 1997:59-60). Die verbloeming van die navorser se teenwoordigheid is verder ook iets wat tipies nie op skool van nuwelingeerstejaarstudente verwag is nie (Johns, 1997:60). Vergelyk byvoorbeeld die verwagtinge rondom skryfwerk op skool, soos uiteengesit deur Jordaan en Meintjes (2015:286-287). Van hierdie verskille in die konteks van geskrewe akademiese diskoers, sluit nie net die blote weergee van feite in nie, maar ook eie bespreking/interpretasie/analise daarvan, skryftemas wat fokus op meer komplekse vraagstukke, en die formulering van ŉ objektiewe argument

(Jordaan & Meintjes, 2015:286-287). Om hierdie rede is dit ŉ aspek wat bewustelik onderrig en ingeoefen behoort te word in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Nog ŉ tegniek wat dikwels in geskrewe akademiese diskoers gebruik word ter wille van onpartydigheid, is ŉ kwalifiserende skryfstyl (Boughey, 2002:299; Geisler, 1994:23; Johns, 1997:60-61). Dit behels dat die stel van feite in die algemeen bewustelik versag word deur kwalifisering, ten einde ruimte te laat vir die ontwikkelende akademiese gesprek. Hierdie tegniek moet wel ook oordeelkundig gebruik word, aangesien onbetwisbare feite of argumente wat in die teks bewys is, as sodanig gestel behoort te word.

3.5.2 Onderliggende kognitiewe proses in akademiese argumentvoering

Volgens Wingate (2012:146) word daar in akademiese diskoers ŉ wye verskeidenheid betekenisse aan die term "argument" gekoppel. Sy noem as voorbeeld sommige van die wyses waarop "argument" verstaan word – ŉ argumentatiewe verloop van tesis tot gevolgtrekking, individuele stellings op sigself, of selfs ŉ teks as geheel. Toulmin (2003:87) het ŉ meer geïntegreerde siening en beskou "argument" as " ... both a gross, anatomical structure and a finer, as-it-were physiological one". In hierdie analogie kan daar ooreenstemming gesien word met sekere van die aspekte wat as deel van koherensie in Afdeling 3.5.3.3 bespreek is. Ooreenstemming kan spesifiek tussen makrostrukturele koherensie (die anatomie as geheel) en ander aspekte soos inligtingverspreiding en lokale koherensie (fyner, fisiologiese eienskappe) bespeur word.

Hoe dit ook al sy, akademiese argumentvoering word onderlê deur ŉ spesifieke kognitiewe proses waardeur ŉ basiese argument tot stand gebring word. In die aanvanklike fases mag hierdie proses bloot uit die versamel en deurdink van uiteenlopende feite bestaan. Sodra genoegsame inligting in breë trekke beskikbaar is, behoort daar egter voortgegaan word met die organisering en in verband bring van sodanige inligting. Dit is dan binne hierdie proses waar basiese argumente op die mikrovlak tot stand gebring word, deur die ordening en uiteensetting van bepaalde universele komponente. Toulmin (2003:15) verwys na hierdie universele komponente as veld-onafhanklike elemente, aangesien dit nie aan enige spesifieke dissipline gekoppel is nie.

Eerstens word alle argumente op stellings/gevolgtrekkinge gebaseer. Volgens Toulmin (2003:90) is dit onontbeerlik dat elke stelling of gevolgtrekking in ŉ argument deur feite/data onderlê word. Hierdie feite/data moet op ŉ logiese wyse, hetsy implisiet of eksplisiet, aangewend word om by die stelling/gevolgtrekking uit te kom (Toulmin, 2003:91). Toulmin (2003) verwys na hierdie proses as die formulering van waarborge. Waarborge kan ook na verwys word as "begronding" of "uitgangspunt(e)" (Fairbairn & Winch, 2011:231). Alhoewel "waarborge" op sigself veld-onafhanklik is, word hulle konstruksie in akademiese diskoers grootliks bepaal deur die spesifieke

akademiese terrein waarin die argument voorkom (Toulmin, 2003:96). Die metodiek waarmee waarborge gekonstrueer word, is daarom veld-afhanklik.

Hierdie eerste komponente, soos deur Toulmin (2003) beskryf, stem ooreen met Taljard (2015:260) se beskouing dat alle argumente die elemente van stelling, bewys (oftewel feite/data) en ŉ denksprong (oftewel waarborg) bevat.

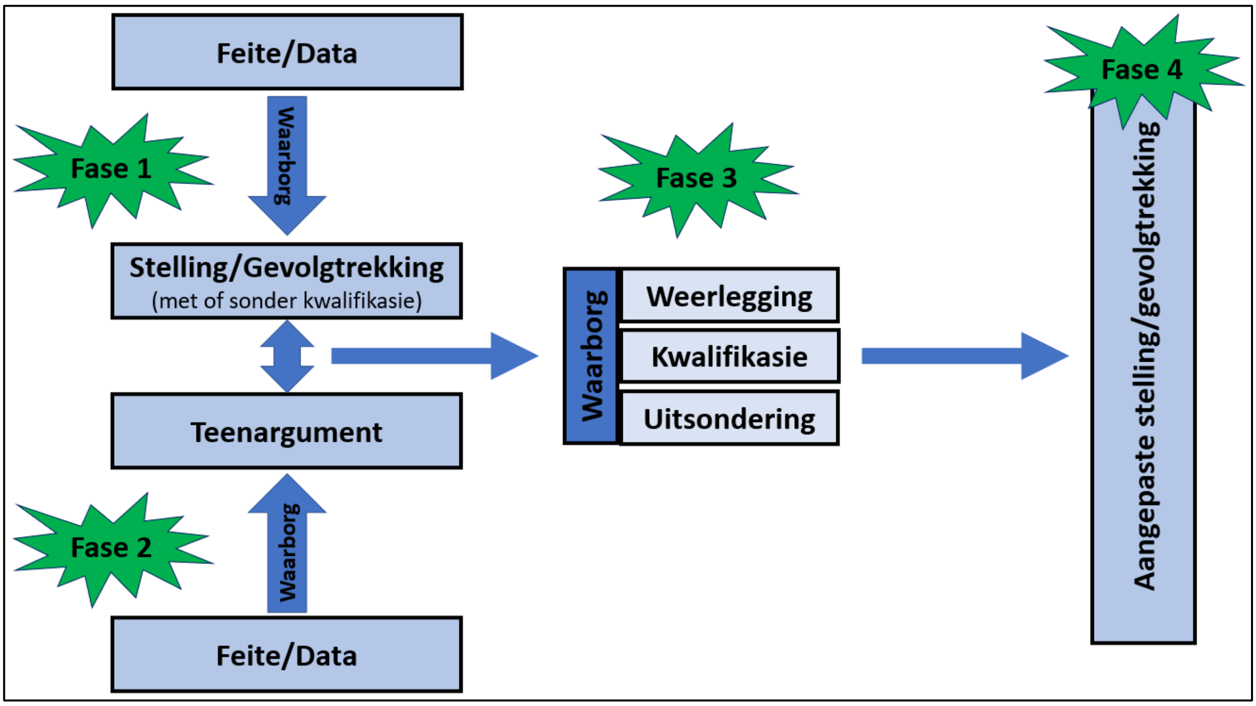
Die mate van sekerheid wat die waarborg kan verskaf, rig vervolgens weer die tipe taal wat aangewend word in die kommunikasie van die argument. Stellings/gevolgtrekkinge wat op grond van die waarborge met ŉ mindere of meerdere mate van sekerheid gemaak kan word, se formulering sal noodwendig ŉ meerdere of mindere mate van tentatiewe taalgebruik bevat (Toulmin, 2003:93). Toulmin (2003:94) verwys na hierdie tentatiewe taalgebruik as die kwalifisering van die stelling/gevolgtrekking en dit kan gekombineer word met bykomende kwalifiserende inligting wat die stelling/gevolgtrekking temper.

Toulmin (2003:94) wys vervolgens uit dat ŉ stelling/gevolgtrekking kan lei tot die konstruering van teenargumente. Daar kan afgelei word dat teenargumente ook deur data/feite onderlê word en dus ook die formulering van waarborge behels. Dit is natuurlik moontlik dat teenargumente soms die oorspronklike stelling/gevolgtrekking onteenseglik verkeerd kan bewys. Meer dikwels word teenargumente op een van drie verskillende wyses hanteer (Andrianatos *et al.*, 2020:146-147). Dit kan deur weerlegging as ongeldig bewys word, dit kan met kwalifikasie aanvaar word, of dit kan as ŉ uitsondering op die stelling/gevolgtrekking aangeteken word. Beide die laaste twee scenario's eindig met ŉ wysiging of verdere kwalifikasie van die oorspronklike stelling/gevolgtrekking.

Die saamstel van ŉ akademiese argument behels dus verskillende argumentatiewe fases waardeur nuwelingeerstejaarstudente op ŉ kognitiewe vlak moet beweeg. Die uitdaging is om hierdie kognitiewe proses akkuraat en volgens die vereiste geskrewe akademiese diskoersvoering neer te pen. Dit is ongeag of dit op die mikrovlak is, as deel van algemene geskrewe akademiese diskoersvoering, of binne ŉ oorkoepelende makrostruktuur wanneer ŉ eksplisiete, argumentatiewe akademiese skryfstuk verwag word. Meintjes (2015a:29) verwys na hierdie aspek wanneer sy aanvoer dat skryfvermoë oor die algemeen ŉ tweeledige proses is, wat beide kognitiewe en linguistiese elemente binne ŉ bepaalde sosiale konteks betrek.

Ter opsomming word die voorafgaande bespreking rakende die onderliggende kognitiewe proses wat spruit uit die aanvanklike versameling en deurdink van inligting, feite en data in Figuur 3.4 uiteengesit. Hiervolgens word daar in die eerste fase ŉ gewaarborgde stelling/gevolgtrekking geformuleer, in die tweede fase ŉ gewaarborgde teenargument, die derde fase behels die

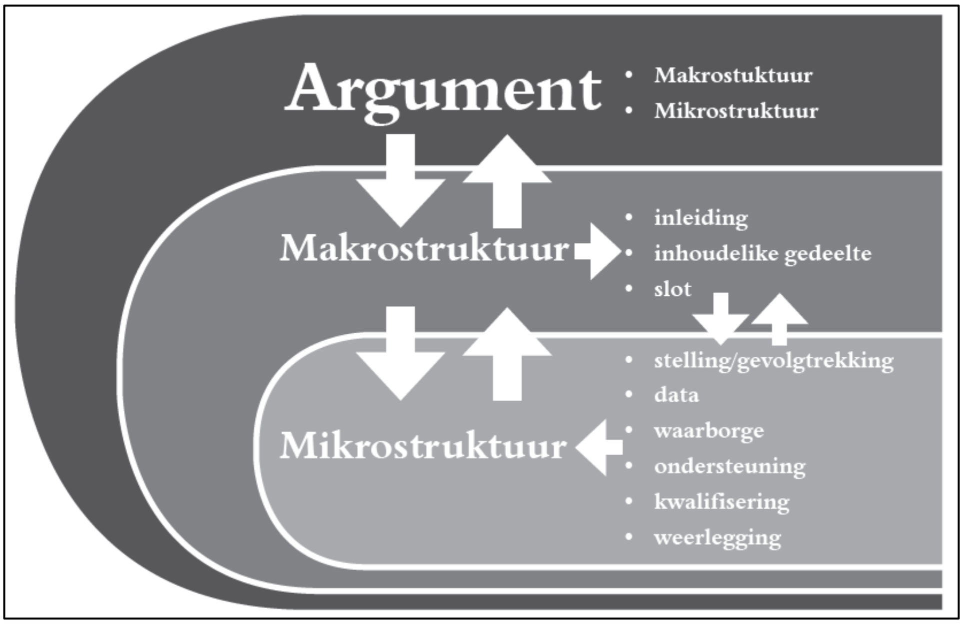
hantering van die teenargument, wat dan lei na ŉ aangepaste stelling/gevolgtrekking in die vierde fase. Dit verteenwoordig die oorkoepelende denkproses in die saamstel van ŉ argument.



Figuur 3.4: Onderliggende kognitiewe proses in die strukturering van ŉ argument

3.5.3 Sosiaal-konstruktivistiese aspekte en die akademiese argument

Die kognitiewe proses rondom die saamstel van ŉ argument, soos in Afdeling 3.5.2 bespreek, vind gewoonlik neerslag in geskrewe akademiese diskoers wanneer nuwelingeerstejaarstudente hulle kognitiewe vermoë ten toon stel vir assesseringsdoeleindes (Mei, 2006:330). Daar bestaan heelwat modelle wat ŉ oorkoepelende basiese struktuur voorhou, insluitend dié van Cope *et al.* (2013:422), Meintjes (2016:86) en Taljard (2015:261). Vir die doeleindes van hierdie studie word daar na Meintjes (2016:86) se uiteensetting verwys – sien Figuur 3.5.



Figuur 3.5: Die makro- en mikrostruktuur van 'n geskrewe argument (Meintjes, 2016:86)

Meintjes (2016:86) se uiteensetting van geskrewe argumente se makro- en mikrostruktuur is handig, aangesien sy alle vlakke van die argument in ag neem. Die makrostruktuur word in meer besonderhede in Afdeling 3.5.3.4.4 bespreek, terwyl die mikrostrukturele elemente as deel van Afdeling 3.5.2 in die onderliggende kognitiewe proses bespreek is.

Jordaan en Meintjes (2015:289) wys daarop dat daar van 'n deduktiewe of induktiewe aanslag gebruik gemaak kan word in die konstruksie van argumente. Deduktiewe argumentasie volg 'n patroon waar daar eers na die onderwerp oor die algemeen verwys word, waarna die stelling dan met spesifieke inligting ondersteun word (Andrianatos *et al.*, 2020:142; Jordaan & Meintjes, 2015:289). Induktiewe argumentasie, aan die ander kant, begin met spesifieke inligting wat dan op die algemene konteks van toepassing gemaak word (Andrianatos *et al.*, 2020:142; Stephens *et al.*, 2018:218). Induktiewe argumentasie lei na 'n gevolgtrekking wat moontlik waar is, maar nie noodwendig nie (Andrianatos *et al.*, 2020:142; Stephens *et al.*, 2018:218) en bevat dikwels tentatiewe taalgebruik (Fairbairn & Winch, 2011:234). In hierdie opsig word 'n tregterformaat dikwels aanbeveel, waar daar in die inleiding begin word met die algemene, waarna daar in die liggaam na spesifieke inligting beweeg word, alvorens die breër implikasies en gevolgtrekking dan weer in die slot aangebied word (Du Toit & Smith-Müller, 2003:142).

In die oordrag van die geformuleerde argument binne geskrewe akademiese diskoers, noem Wingate (2012:146) drie aspekte wat tipies ontwikkel moet word. Dit is (1) die kritiese analise van inligting in toepaslike bronne ter ondersteuning, (2) die nuwelingeerstejaarstudent se ontwikkeling

van ŉ posisie en (3) die koherente oordrag van sodanige posisie. Dit kom dus neer op toepaslike brongebruik, die ontwikkeling van kognitiewe argumentatiewe prosesse in die bedink en uiteensetting van ŉ argument (soos in Afdeling 3.5.2 uiteengesit), en laastens die gepaste oordrag binne die toepaslike geskrewe akademiese diskoers se spesifieke genrekonvensies.

Die toepaslike gebruik van inligting ter ondersteuning, vind aansluiting by die norm van betroubaarheid en die voortbou op voorafgaande navorsing (sien Afdeling 3.3). Volgens Du Toit en Smith-Müller (2003:138) kan betroubaarheid bereik word wanneer navorsers ŉ deeglike studie van bronne maak, en/of ŉ voldoende empiriese ondersoek gedoen het. In akademiese tekste moet die skrywer dan ŉ argument saamstel wat deur feite uit gepaste akademiese bronne ondersteun word (Bedeker, 2004:89; Du Toit & Smith-Müller, 2003:138; Hyland, 2009:7; Lourens, 2004:20-22; Van de Poel & Gasiorek, 2007:9).

Gekoppel aan hierdie aspek van bewyslewering in die voortbou op voorafgaande inligting, is daar ŉ streng verwagting dat gepaste erkenning aan sodanige bronne verskaf sal word (Bedeker, 2004:89; Du Toit & Smith-Müller, 2003:140; Johns, 1997:58; Jordaan, 2016:149; Jordaan & Meintjes, 2015:287; Van de Poel en Gasiorek, 2007:9). Ivanič (1998:272) beskou hierdie praktyk as ŉ baie spesifieke kenmerk van akademiese diskoers, wat dui op die waarde wat aan versamelde kennis toegeskryf word. Hierdie erkenning behoort volgens die voorskrifte van ŉ aanvaarde verwysingstyl plaas te vind (Bedeker, 2004; Jordaan & Meintjes, 2015:287).

Die bostaande beginsels vind uiting in geskrewe akademiese diskoers deur die gebruik van die akademiese taalregister, binne gepaste akademiese genre-strukture wat van studente verwag word om te produseer (Wingate, 2012:146). Vervolgens word geskrewe akademiese diskoerskonvensies met betrekking tot argumentstruktuur bespreek.

3.5.3.1 Gepaste akademiese argumentatiewe genres vir ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule

Akademiese skryftake vir eerstejaarstudente vereis gewoonlik ŉ logiese uiteensetting (of argumentstruktuur) van een of ander aard, wat kan wissel na aanleiding van die geskrewe akademiese genre en gepaste tekstipes binne sodanige genre (sien Afdeling 3.6). In hierdie afdeling word daar spesifiek verwys na verklarende en argumentatiewe skryfstukke, as tipiese akademiese genres wat eerstejaarstudente mag teëkom.

Verklarende skryfstukke[9] word deur Bruffee[10] (soos aangehaal deur Henry & Roseberry,

---

[9] "Verklarende" word hier gebruik as ŉ vertaling vir "expository".
[10] Bruffee (1980) is uit druk uit en kon ook nie aanlyn gevind word nie. Daar word gevolglik staatgemaak op Henry en Roseberry (1997:479) se interpretasie daarvan.

1997:479) beskryf as 'n skryfstuk wat 'n standpunt oor 'n spesifieke saak of tema daarstel, en dit dan verdedig of verduidelik. Volgens Henry en Roseberry (1997:479-480) dui dit daarop dat 'n baie wye reeks van tekste onder die klassifikasie van verklarende skryfstukke val. Hierteenoor is die verwagting in argumentatiewe skryfstukke dat studente 'n tema moet ondersoek; bewyse versamel, genereer en evalueer; en op 'n bondige wyse 'n standpunt in verhouding met die tema daarstel (Bruffee[11], soos aangehaal deur Larasati, 2018:6). Dit kom gevolglik daarop neer dat 'n oordeel, hetsy ten gunste of in teenstand, uiteindelik gevel word (Hyland, 1990:68; Larasati, 2018:6). Alhoewel daar dus 'n mate van ooreenstemming tussen hierdie twee tipes skryfstukke is, in die sin daarvan dat daar in albei 'n standpunt gestel en verdedig word, is argumentatiewe skryfstukke in terme van kognitiewe lading veel meer veeleisend.

Aangesien hierdie studie fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë in 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule, word daar meer gefokus op die logiese uiteensetting van die betrokke onderwerp as die onderrig van die formele akademiese argument. Die rede hiervoor is dat die vermoë om 'n onderwerp logies te kan uiteensit eers ontwikkel moet word, alvorens daar van studente verwag kan word om 'n argumentatiewe skryfstuk, wat kognitief meer uitdagend is, te skryf. Dit beteken daarom ook dat daar spesifiek op verklarende akademiese skryfstukke, waarin studente oor 'n relevante onderwerp uitbrei, in hierdie studie gefokus sal word. Dit dien dan as voorbereiding vir latere, meer uitdagende, akademiese skryfwerk.

Nieteenstaande die bogenoemde, is dit steeds nodig om enkele aspekte van argumentasie en bewyslewering op sigself te bespreek, aangesien dit ook tot 'n mate relevant is vir verklarende skryfstukke. Bewyslewering staan sentraal in die oorredende funksie van argumentasie, aangesien gepaste bewyse noodsaaklik is om die skrywer se standpunt te ondersteun en as geldig te bewys (Du Toit & Smith-Müller, 2003:138; Hyland, 2009:13; Jordaan & Meintjes, 2015:288; Merton, 1942; Taylor, 2009:3; Turner, 1999:156; Van Loon *et al.*, 2011:33). In hierdie opsig is die stel van 'n sentrale argument wat deur data, voorbeelde en vertelling ondersteun word, 'n noodsaaklike akademiese vermoë binne die akademiese diskoersgemeenskap (Johns, 1997:58-59), en so ook binne geskrewe akademiese diskoersvoering.

Bewyse moet logies en gestruktureerd op mekaar volg om 'n georganiseerde argument daar te stel (Jordaan & Meintjes, 2015:288; Taylor, 2009:3; Van de Poel en Gasiorek, 2007:9). Dit impliseer dikwels 'n liniêre struktuur, wat gesien kan word by gegewe stellings wat lei tot 'n logiese gevolgtrekking; of 'n stelling wat gemaak word, gevolg deur 'n regverdiging daarvan (Turner, 1999:156). Verder moet die bewyse relevant wees tot die probleem- en/of tesisstelling wat aan

---

[11] Bruffee (1993) verwys na 'n heruitgawe van Bruffee (1980), en is insgelyks uit druk uit. Gevolglik word daar hier op Larasati (2018:6) se interpretasie daarvan staatgemaak.

die begin van die ondersoek verskaf is (Du Toit & Smith-Müller, 2003:140; Turner, 1999:156; Van de Poel & Gasiorek, 2007:9).

Bewyslewering steun tipies op voorafgaande bronne waarna daar met gepaste verwysing verwys word. In geskrewe akademiese diskoers is dit belangrik om hierdie inligting gepas aan te wend deur herformulering en rekonstruksie binne studente se eie beredenering of uiteensetting (Johns, 1997:62-63). Daardeur word verseker dat studente nie slegs inligting uit ander bronne herhaal nie, maar dit ook op gepaste wyse integreer in hulle geskrewe akademiese diskoersvoering (Fairbairn & Winch, 2011:120; Johns, 1997:62-63). Dit is veral belangrik wanneer studente opponerende standpunte teëkom, wat gepas bespreek en, indien toepaslik, weerlê behoort te word (Van Loon *et al.*, 2011:33).

Verder kan bewyse ook verwys na die gebruik van inligting wat visueel voorgestel word. Dit sluit in grafieke, tabelle, figure, infografieke of enige ander vorm van visuele inligting. Mabila *et al.* (2015:217) wys vanuit ŉ ekonomiese konteks daarop dat data en inligting wat prestasie weergee, geleenthede identifiseer en bepaalde vooruitskattings maak, die effektiefste in visuele formaat oorgedra kan word. Dit is egter nie net die geval in die ekonomie nie, maar in feitlik enige akademiese veld waarin navorsing, en veral kwantitatiewe navorsing, verrig word. Aangesien visuele inligting algemeen in die akademiese diskoers voorkom, is dit belangrik dat studente die vermoë het om sodanige inligting met begrip te kan ontleed en woordeliks akkuraat mee te kan omgaan (Mabila *et al.*, 2015:217). Hierdie vermoë is noodsaaklik in akademiese diskoersvoering, aangesien woordelikse bespreking van visuele inligting tipies op visuele voorstellings volg (Grabe & Kaplan, 1996:370-371).

Turner (1999:156) wys daarop dat die akademiese argument na beide die formulering van idees en die strukturele koherensie daarvan binne ŉ gepaste akademiese teks verwys. Let weereens daarop dat argumentasie en bewyslewering in die konteks van hierdie studie veralgemeen word ter wille van toepassing in verklarende skryfstukke. Dit dui dus op ŉ verband met die akademiese denkwyse, asook genrekonvensies. Jordaan en Meintjes (2015:285) stel in hierdie opsig dat studente se bemeestering van die konstrueer van geldige argumente, gepaardgaande met gepaste en voldoende bewyslewering, ŉ sterk aanduider is van ŉ student se geskrewe akademiese diskoersbekwaamheid. Hierin kan daar ŉ verband gesien word met die mate waartoe studente reeds tot die akademiese diskoersgemeenskap geakkultureer het, en waar daar moontlik nog leemtes mag wees.

Ten spyte van die belang van argumentkonstruksievermoë in geskrewe akademiese diskoersvoering, word daar in hierdie studie ŉ groter premie geplaas op nuwelingeerstejaarstudente se bewustheid van en vermoë om koherensie (sien Afdeling 3.5.3.4)

in gepaste geskrewe akademiese diskoersgenres te demonstreer. Die rede hiervoor is dat die funksie van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid is om studente in te lei in akademiese diskoers deur bekendstelling aan geskrewe akademiese diskoersvoering. Deur hierdie proses word studente bewusgemaak van die gepaardgaande oorkoepelende kognitiewe prosesse, wat betrekking het op aspekte soos bewyslewering en redegewing, inherent aan geskrewe akademiese diskoersvoering. Dit lê dus ŉ basis vir die verwerwing van verdere, gespesialiseerde argumentatiewe kennis en konseptuele raamwerke, soos wat dit in hulle spesifieke studievelde na vore kom.

Afgesien van die aspek van argumentasie, is die registerkenmerke van geskrewe akademiese diskoers ook van belang. Dit word vervolgens bespreek.

3.5.3.2 Registerkenmerke van die geskrewe akademiese diskoers

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar van Aarts *et al.* (2011:1174) se definisie van akademiese register gebruik gemaak:

> The academic language register involves the use of language for cognitively complex, decontextualized communication and has specific features at the lexical, grammatical, and textual level.

Hierdie definisie is gepas, aangesien dit aansluit by die beskrywing van die akademiese diskoersgemeenskap as gebruikers van ŉ gespesialiseerde sekondêre diskoers. Hierdie gespesialiseerde diskoers word aangewend in die ontwikkeling van wetenskaplike kennis deur spesifieke, metodologiese praktyke, asook die doeltreffende oordrag van sodanige kennis. Dit sluit aan by die eerste element van kognitiewe komplekse en gedekontekstualiseerde kommunikasie, wat in die gegewe definisie genoem word. Hierdie aspekte sluit verder aan by die normatiewe aspekte rakende akkulturasie na die geskrewe akademiese diskoersomgewing.

Uit hierdie definisie kom dit voor dat hierdie kommunikasie spesifieke talige kenmerke besit op leksikale, grammatiese en tekstuele vlak. Vervolgens word daar op die kenmerke uit elkeen van hierdie vlakke uitgebrei in die onderstaande subafdelings.

3.5.3.2.1 Registerkenmerke op leksikale vlak

Die term "leksikaal" verwys volgens die e-WAT (s.a.) na die "[g]eheel van betekeniswaardes van ŉ woord, woorddeel of woordgroep, afgelei uit die praktiese taalgebruik, maar losgemaak van konteks en konnotasies". In hierdie opsig is die geskrewe akademiese diskoers kenmerkend in verskeie opsigte. Dit is belangrik dat eerstejaarstudente in ŉ inleidende akademiese

geletterdheidsmodule bewusgemaak moet word van hierdie kenmerkende gebruik op leksikale vlak, ten einde hulle vermoë in die aanwend van hierdie aspekte te bevorder.

In die geskrewe akademiese register, kom daar ʼn buitengewone klem op ʼn bondige, akkurate skryfwyse voor (Du Toit & Smith-Müller, 2003:144-145; Ivanič, 1998:262; Johns, 1997:58; Turner, 1999:154). Die implikasie hiervan is dat daar dikwels ʼn hoë leksikale digtheid[12] gevind word (Ivanič, 1998:262), wat deur nominalisering gekenmerk word (Ivanič, 1998:267). Soortgelyk is daar ook ʼn hoë frekwensie van selfstandige naamwoordkombinasies, byvoorbeeld "omgewingsbestuur" en "navorsingsdoelwit" (Biber, 2006:51). Die hoë voorkoms van selfstandige naamwoordkombinasies, impliseer ook ʼn meer dikwelse gebruik van betreklike bysinne (Biber, 2006:72, 75) en vaste voorsetselgroepe (Biber, 2006:75). Sien ook Afdeling 3.5.3.4.3 waar kollokasie as fenomeen spesifiek bespreek word.

Nog ʼn identifiserende kenmerk van die akademiese register is dat die inhoud gewoonlik handel oor verhoudinge tussen abstrakte entiteite en persone se intellektuele aktiwiteite (Ivanič, 1998:263). In hierdie opsig verwys selfstandige naamwoorde dikwels na abstrakte konsepte of prosesse, soos "sisteem", "faktor" en "ontwerp" (Biber, 2006:52). Hierdie aspek word gekenmerk aan die werkwoorde wat in die diskoers gebruik word (Ivanič, 1998:263), asook die woordkeuses wat dui op die argumentatiewe aard van die teks (Ivanič, 1998:271). Argumentatiewe woorde/frases sluit onder andere in "argumenteer", "ten spyte van", "kritiek" en "analise" in (Ivanič, 1998:271).

In die akademiese register is daar tradisioneel ʼn lae gebruiksvoorkoms van eerste persoonsvoornaamwoorde (Biber, 2006:51; Ivanič, 1998:273; Johns, 1997:59-60), ter wille van onpartydigheid (sien ook Afdeling 3.3). Daar word in hierdie opsig dikwels van die passiefkonstruksie gebruik gemaak, om hierdie kenmerk te verwesenlik (Biber, 2006:64; Johns, 1997:60). Die passiefkonstruksie is handig, aangesien dit help met die weglating van eerste persoonsvoornaamwoorde ten einde stellings in akademiese skryfwerk meer objektief te laat voorkom. Sien die onderstaande self-gegenereerde voorbeeld wat die onderskeid illustreer.

Aktiewe, meer subjektiewe formulering:	Ek vermoed dat dagga vele mediese voordele het.

Passiewe, meer objektiewe formulering:	Die vermoede bestaan dat dagga vele mediese voordele het.

[12] Die Engelse vertaling is "lexically dense".

Soos wat die akademiese diskoers ontwikkel, lyk dit wel of imperatiewe om die gebruik van persoonlike voornaamwoorde meer buigbaar word (Meintjes, 2015b:34). Taylor (2009:149) voer byvoorbeeld aan dat die gebruik van die eerste persoon “ek” in sommige gevalle wel toelaatbaar kan wees, met die voorbehoud dat dit oordeelkundig gebruik behoort te word. Dit sluit gevalle in waar die skrywer ŉ betrokke oordeel as sy eie wil beklemtoon, wanneer die skrywer sy eie sekerheid in die uitkoms van sy beredenering wil stel, en wanneer die skrywer sy nagevolgde navorsingsprosedure/-metode van analise wil uiteensit (Taylor, 2009:149-151).

Die voorkoms van eerstepersoonsvoornaamwoorde kan ook wissel na aanleiding van die dissipline en die tipe metodologie wat gevolg word. Dink byvoorbeeld weer aan aksienavorsing, soos na verwys is in Afdeling 3.5.1. Aksienavorsing is ŉ kwalitatiewe metodologie wat voorkom binne opvoedkunde, organisasie-ontwikkeling, sosiale wetenskappe en gesondheidsorg (Whitehead *et al*., 2003:6). In hierdie metodologie word die gebruik van persoonlike voornaamwoorde dikwels aangemoedig. Pine (2009:241-243) voer byvoorbeeld aan dat die gebruik van persoonlike voornaamwoorde in aksienavorsing noodsaaklik is om eienaarskap van navorsing te bewerkstellig, sowel as om die subjektiewe “ek” in navorsing te erken (Pine, 2009:243).

Verder word dramatiserende of beeldende taalgebruik as onvanpas in wetenskaplike tekste beskou (Du Toit & Smith-Müller, 2003:147). In hierdie opsig dui dit daarop dat woorde wat emosionaliteit aandui vermy word, sowel as algemene metaforiese taalgebruik (Johns, 1997:60). Daar kan geredeneer word dat emosionele en dramatiserende taalgebruik ŉ negatiewe effek op die voorkoms van onpartydigheid mag hê. Beeldende en metaforiese taalgebruik kan, myns insiens, ook tot misverstande lei, indien die leser nie dieselfde kulturele konteks as die skrywer deel nie.

In die volgende afdeling word registerkenmerke van geskrewe akademiese diskoers op grammatikale vlak bespreek.

3.5.3.2.2 Registerkenmerke op grammatikale vlak

Daar is ŉ verwagting in geskrewe akademiese diskoers dat skryfwerk korrek moet wees in terme van grammatika, interpunksie en spelling, aangesien akademiese diskoers noukeurigheid van metode en korrektheid voorop stel (Van de Poel & Gasiorek, 2007:9). In hierdie verband stel Grabe en Kaplan (1996:374) dat akademiese skrywers noukeurig te werk moet gaan met betrekking tot formatering en navolging van algemene skryfkonvensies, en dat hulle moet let op die produsering van gepaste tekste. Dit is, volgens Grabe en Kaplan (1996:374), belangrik, aangesien akademiese skrywers se professionaliteit deur ander akademici op hierdie gronde beoordeel word. Eerstejaarstudente is dikwels nie bewus van die belang van hierdie aspekte

binne die geskrewe akademiese diskoers nie, aangesien hulle skryfwerk op skoolvlak nie spesifiek gemik was op professionele vakkundiges as teikengehoor nie (Jordaan & Meintjes, 2015:287). Dit is daarom weereens belangrik om hulle van hierdie kontekstuele verskuiwing bewus te maak.

Alhoewel daar geredeneer kan word dat interpunksie en spelling deel vorm van grammatika (Onze Taal, 2014), word daar vir die doeleindes van hierdie studie ŉ onderskeid tussen dié drie aspekte getref, aangesien sodanige onderskeid die onderrig van koherente sinstrukture op sigself en die terugvoer op akademiese skryfwerk aan nuwelingeerstejaarstudente binne ŉ akademiese geletterdheidskonteks vergemaklik. Die gebruik van "grammatika" in hierdie studie, verwys daarom na aspekte wat te make het met die morfologie en sintaksis van taal (Aarts, 2011:3; Greenbaum, 1991:1; Huddleston, 1984:1). "Spelling" verwys na die korrekte spelwyse van woorde, insluitend die korrekte gebruik van diakritiese tekens en die korrekte los- en vasskryf van woorde (Beter Afrikaans, s.a.a.). Laastens verwys "interpunksie" na die korrekte gebruik van leestekens (Beter Afrikaans, s.a.a.). Al drie hierdie aspekte is van belang in die konstruering van koherente sinne as deel van akademiese skryfwerk.

3.5.3.2.3 Registerkenmerke op tekstuele vlak

Geskrewe akademiese diskoers is sosiaal konstruktivisties van aard (sien die inleiding van Afdeling 3.5.3), wat daartoe lei dat daar ŉ hoë voorkoms van metadiskoers in akademiese tekste is (Geisler, 1994:23; Johns, 1997:59; Jordaan, 2016:150). Hierdie hoë voorkoms kan toegeskryf word aan die lengte en kompleksiteit wat dikwels in akademiese skryfwerk teenwoordig is. Daarom word daar van metadiskoers gebruik gemaak om lesers deur die tekste te begelei, ten einde te verseker dat die skrywer se boodskap doeltreffend oorgedra word (Jordaan, 2016:150). Dit kom gewoonlik daarop neer dat lesers deur die metadiskoers bygestaan word in voorspelling en opsomming van tekste, asook in die verstaan van die verhouding tussen onderwerp(e) en argument(e) (Geisler, 1994:23; Johns, 1997:59). Metadiskoers word verder bespreek in Afdeling 3.5.3.4.5, aangesien dit aansluit by die bewerkstelliging van koherensie in geskrewe akademiese tekste.

Ter aansluiting by die konvensie van bondigheid, inligtingsdigtheid en strukturele hegtheid word daar in akademiese tekste ŉ besondere klem op kohesie en koherensie gelê. Volgens Weideman (2011:73) het kohesie en koherensie te doen met die kontinuïteit van ŉ teks. Kohesie het betrekking op die onderlinge verbindings van idees, sinne en afdelings in ŉ teks (Carstens & Van de Poel, 2012:106; Gee, 1990:107, 131; Weideman, 2011:73), terwyl koherensie verwys na die tekstuele makrostruktuur in terme van gepastheid van die doelgerigte oordrag van inhoud (Celce-

Murcia *et al.*, 1995:15). Carstens en Van de Poel (2012:123) som koherensie op as “die wyse waarop ŉ teks vir gebruikers *sin maak* en *samehang vertoon*”.

Om die twee begrippe dan kortliks saam te vat, kan daar gestel word dat kohesie die verbindings binne ŉ teks behels, terwyl koherensie te doen het met of die teks sin maak. Kohesie is duidelik integraal tot koherensie, aangesien dit moeilik sal wees om ŉ teks te verstaan indien die gepaste onderlinge verbindings tussen sinne, idees en afdelings ontbreek. Hierdie begrippe sluit ook aan by die definisies van kommunikatiewe bekwaamheid en diskoersbekwaamheid (sien Afdeling 3.4.3.3), soos wat dit in hierdie studie gebruik word. Dit dui met ander woorde daarop dat taal korrek, kontekstueel gepas, samehangend en vloeiend aangewend behoort te word in die produsering van geskrewe akademiese diskoers.

Daar word in Afdeling 3.5.3.4.3 verder uitgebrei op kohesie as ŉ onderafdeling van koherensie. Koherensie, insluitend teks- en lesergebaseerde koherensie, word vervolgens bespreek, soos wat dit van toepassing is op ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid met ŉ fokus op geskrewe akademiese diskoers. Hierdie agtergrond is noodsaaklik, aangesien die skryf van volledige akademiese argumente nie geslaagd kan plaasvind indien studente nie in staat is om koherent te skryf nie.

3.5.3.3 Koherensie

Daar is heelwat wyses waarop die begrip “koherensie” geïnterpreteer kan word, soos dit voorkom literatuuroorsigte van Carstens (1997:477-479) en Sarzhoska-Georgievska (2016:19-20). Op die mees basiese vlak dui die begrip “koherensie” daarop dat ŉ teks vir die leser moet sin maak, ten einde effektiewe kommunikasie te bewerkstellig (Bamberg, 1983:417; De Beaugrande & Dressler, 1981:84, 109). Carstens (1997:480) se uiteensetting van aspekte wat ŉ definisie van koherensie behoort te omvat, dui daarop dat beide die teks as boodskap, sowel as die ontvanger ŉ rol speel in die totstandkoming van koherensie. Dit sluit aan by die onderskeid tussen teksgebaseerde en lesergebaseerde koherensie wat dikwels in die literatuur getref word.

Lesergebaseerde koherensie dui op die wyse waarop die leser die teks se boodskap verstaan, wat gegrond word op lesers se eie kennis en ervaring van betrokke tekste (Bamberg, 1983:419; Johns, 1986:250; Lee, 2002:138; Sarzhoska-Georgievska, 2016:19). Dit dui met ander woorde op die wyse waarop lesers hulle eie genrekennis gebruik in die verstaan van die tekste wat hulle lees. **Teksgebaseerde koherensie**, aan die ander kant, hou verband met kohesiewe verbandlegging (Al Siyabi, 2019:66; Bamberg, 1983:418; Lee, 2002:137), sowel as samehangendheid waarop argumentatiewe punte/temas/besprekingspunte geopper en toepaslik ondersteun word (Al Siyabi, 2019:66; Johns, 1986:249). Sodanige koherensie kan ook gedeeltelik gemeet word aan hoe goed ŉ teks aan inherente genrespesifikasies konformeer (Роєнко,

2017:293; Sarzhoska-Georgievska, 2016:19), wat ŉ skakeling met lesergebaseerde koherensie toon.

Die feit dat daar ŉ onderlinge wisselwerking tussen teks- en lesergebaseerde eienskappe van koherensie is, word deur die literatuur ondersteun (Al Siyabi, 2019:61; De Beaugrande & Dressler, 1981:6-7; Johns, 1986:247; Knoch, 2009:93; Menzel *et al.*, 2017:1). Volgens Al Siyabi (2019:83-84) kan ŉ omvattende definisie van koherensie dus soos volg daar uitsien:

> Coherence refers to a number of aspects of the text connectedness, represented in the unity of meaning and ideas, the logical ordering of thoughts, the interaction that occurs between the writer and reader, the textual information (e.g. cohesion that helps establish the connectedness in the text) and the non-textual information (e.g. the assumed knowledge of the subject matter, experience and the knowledge of the world) utilized in the production and comprehension process of a certain text.

In hierdie studie word koherensie daarom beskou as ŉ simbiotiese wisselwerking tussen teks- en lesergebaseerde aspekte. Studente moet enersyds ŉ koherente teks kan skep op die tekstuele vlak deur die korrekte gebruik van kommunikatiewe nutsmiddele binne akademiese diskoers, en andersyds die teks so formuleer dat dit vir ander lesers in die akademiese diskoersomgewing verstaanbaar is.

3.5.3.4 Onderlinge aspekte van koherensie

Die graad en diepte waartoe koherensie in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule aan eerstejaarstudente onderrig kan word, word vanselfsprekend beperk deur tydsbeperkinge en die gereedheid van eerstejaarstudente vir hierdie aspekte. Nieteenstaande is dit tog nodig om daaraan aandag te skenk, selfs al bly dit op die vlak van bewusmaking, aangesien hierdie tipe skryfvermoë-ontwikkeling nie op skoolvlak plaasvind nie (Carstens, 2009:2). Om hierdie rede word daar nou ŉ verdere oorsig oor onderlinge aspekte van koherensie verskaf, ter basislegging vir die produseer van genre-gepaste akademiese tekste op eerstejaarsvlak as deel van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule met die fokus op akademiese skryfvermoë. Daar kan na Hoofstuk 7 verwys word, vir die wyses waarop hierdie inligting relevant was vir die assessering van akademiese skryfvermoë in die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Achili (2007:13) en Meintjes (2015a:94) brei uit op koherensie deur meer breedvoerig op die volgende tekstuele aspekte te wys; naamlik inligtingverspreiding, lokale koherensie, kohesie, makrostruktuur en metadiskoers. Alhoewel daar ook ander indelings van koherensie-gebonde tekstuele aspekte is (sien byvoorbeeld Lee, 1998:37-38), is Achili (2007) se indeling nuttig vir die doeleindes van hierdie studie. Sien Tabel 3.1 wat hierna volg, vir die tekstuele aspekte van

koherensie, met ŉ verkorte definisie van elk. Let op hoe die verskillende aspekte bymekaar aansluit in die konstruksie van koherensie as ŉ geheel (teksgebaseerde aspekte sowel as lesergebaseerde aspekte). Daar word vervolgens ŉ oorsig oor elke tekstuele aspek verskaf.

Tabel 3.1: Tekstuele aspekte van koherensie met verkorte definisies

Tekstuele aspek	Verkorte definisie
Inligtingverspreiding	Hoe inligting uiteengesit word, met betrekking tot ordening op die mikrovlak
Lokale koherensie	Verbinding van vorige inligting met volgende inligting
Kohesie	Tegnieke vir die verbinding van vorige inligting met volgende inligting
Makrostruktuur	Oorkoepelende teksstruktuur, gebonde aan genrekonvensies
Metadiskoers	Skrywer se eksplisiete begeleiding van leser deur die teks

3.5.3.4.1 Inligtingverspreiding

Volgens Meintjes (2015a:96) het inligtingverspreiding te doen met die liniêre organisasie van tekste. Dit is ŉ fundamentele boublok wat die res van die genoemde tekstuele aspekte onderlê.

Volgens Arnold *et al.* (2013) kan inligtingverspreiding aan een van twee moontlike strukktureringsfunksies in ŉ teks geken word. Eerstens kan dit ŉ nuwe gegewe inligtingstruktuur wees, waar die gegewe deel inligting bevat wat reeds gestel of geïmpliseer is en die nuwe deel bykomende inligting tot die reeds gestelde inligting toevoeg. Sien ook Achili (2007:17-20), Lee (1998:37-38) en Salih (2008:32) in hierdie verband. Tweedens kan dit op ŉ onderwerp gefokusde tipe inligtingstruktuur dui. In hierdie geval bevat die tema agtergrond of geïmpliseerde kennis, terwyl die fokus ŉ bepaalde invalshoek of beklemtoning aandui.

Arnold *et al.* (2013) dui verder aan dat die linguistiese vorme waarbinne die inligtingverspreiding voorkom, uiters afhanklik is van die status van die inligting. Dit het implikasies vir waar in ŉ sin belangriker inligting voorkom, wat op die beurt weer ŉ invloed het op die woordvorme, -ordening en grammatikale konstruksie van sinne. In hierdie opsig stel Lee (1998:37-38) en Lee (2002:140) dat inligtingstrukture waar gegewe inligting eerste verskaf word, gevolg deur nuwe inligting, meer koherent is.

Die voorafgaande inligting rakende inligting verspreiding, is op verskeie wyses relevant in die skryfwerk van eerstejaarstudente. Dit het, onder andere, betrekking op die vermoë om gepas te parafraseer. In hierdie opsig word daar van studente verwag word om inligting te herfraseer, ŉ gepaste verwysing in te voeg, sowel as om die inligting óf toe te pas, óf te interpreteer, óf krities te beoordeel (Andrianatos *et al.*, 2020:230). Sien ook die bespreking rakende gepaste bewyslewering binne die akademiese konteks in Afdeling 3.5.3.1. Dit kan verder ook ŉ rol speel in paragrafering oor die algemeen, waar daar eerstens ŉ algemene temasin gestel word, alvorens verdere inligting in steunsinne verskaf word (Ackermann *et al.*, 2020:135).

3.5.3.4.2 Lokale koherensie

In die psigologie verwys Albrecht en O'Brien (1993:1061) na lokale koherensie as die verbinding van huidige geprosesseerde inligting met die onmiddellike voorafgaande inligting of konteks – spesifiek binne die voorafgaande twee tot drie sinne. Hierdie interpretasie is soortgelyk op tekste binne geskrewe akademiese diskoers van toepassing, soos uit Mesgar en Strube (2018:4328, 4336) afgelei kan word. Hulle beskou lokale koherensie as tekstuele samehang op die vlak van sin tot sin oorgange, spesifiek binne die konteks van direk voorafgaande of opvolgende sinne.

Lokale koherensie is afhanklik van genoegsame kohesie (Carstens, 1997:485; Lee, 2002:139). Kohesie is egter nie op sigself die bepaler van lokale koherensie nie. Aldus Meintjes (2015a:95) se interpretasie van Knoch (2009:94) se oorsig oor die rol van tematiese struktuuranalise en lokale koherensie; kom lokale koherensie, ongeag van genoegsame kohesie, slegs voor wanneer onderwerpsontwikkeling plaasvind deur die opeenvolging van onderwerpsinne wat ŉ onderwerpsuitbreiding tot gevolg het. Insgelyks beskou Grosz *et al.* (1995:5) lokale koherensie as koherensie tussen die inligting wat in ŉ bepaalde segment/teks verskaf word.

In die onderrig aan eerstejaarstudente, word lokale koherensie dikwels implisiet in samehang met kohesie behandel, aangesien beide te make het met ideeverbinding tussen opeenvolgende sinne.

3.5.3.4.3 Kohesie

Kohesie dui kortliks op die hegte verhouding tussen sinne in ŉ paragraaf (Andrianatos *et al.*, 2020:160), wat deur Lourens (2004:51) beskryf word as "die meer *sigbare* (sic) vorm van samehang in ŉ teks". Rahayu (2020:17) definieer dit meer spesifiek as die teenwoordigheid van verbandleggende aanwysers, wat die herhaling van bepaalde kernkonsepte oor die teks heen aan die leser duidelik maak. Insgelyks verwys Menzel *et al.* (2017:1-2) na kohesie as eksplisiete aanwysers van verbande tussen idees in ŉ teks, deur die gebruik van leksikale en grammatikale elemente. Laastens omskryf Al Siyabi (2019:83) kohesie as "... explicit clues in a text that signify

relationships between words and sentences which help the text reader to make connections between the different parts of the text".

Tekssamehang is binne geskrewe akademiese diskoers van uiterste belang, aangesien die leser slegs die teks kan volg as daar deurentyd eksplisiete samehang tussen sinne en paragrawe is (Du Toit & Smith-Müller, 2003:143; Halliday & Hasan, 1976:10; Knoch, 2009:97; Savignon, 2002:9; Van Loon *et al.*, 2011:27). Hierdie hegte verhouding word bereik deur duidelike kohesiewe verbandlegging op sins- en paragraafvlak, wat help om die boodskap van die teks effektief oor te dra (Jordaan, 2016:153-154; Lourens, 2004:51).

Daar is heelwat kategoriserings van verbandleggingstegnieke ter wille van die bevordering van kohesie, insluitend Carstens (1997), Fouché, N. (2016), en Halliday en Hasan (1976). Die mees algemene kategoriserings, sluit die onderstaande elemente in.

Referensiële tegnieke, ook genoem "eggotegnieke", verwys na samehangstrategieë waar betekenisskakeling plaasvind deur implisiete of eksplisiete verwysing na bepaalde herhalende inligting, diskoersentiteite, of referente (Ackermann *et al.*, 2020:138-139; Carstens, 1997:127; De Beaugrande & Dressler, 1981:49). Op teksvlak, om kohesie binne die teks te bereik, verwys dit met ander woorde na endoforiese betekenisskakeling (Halliday & Hasan, 1976:33). Dit is in teenstelling met eksoforiese betekenisskakeling na tekseksterne inligting, diskoersentiteite of referente (Halliday & Hasan, 1976:33). By teksinterne inligting is die betekenisskakeling anafories indien dit na voorafgaande inligting verwys, en katafories indien dit na opvolgende inligting verwys (De Beaugrande & Dressler, 1981:60-61; Halliday & Hasan, 1976:33).

Alhoewel Lourens (2004:51-54) samevattend na referensiële tegnieke verwys as bloot betekenisskakeling deur verwysing, kan hierdie tegnieke ook onderskei word as kohesiewe strategieë van verwysing, vervanging en herhaling. Referensiële tegnieke, as oorkoepelende kategorie, dui dus op die wyses waarop uitbreiding binne tekste vir die leser koherent in verband gehou word met die kernidees, -inligting of -rolspelers waaroor daar uitgebrei word.

Die meeste bronne is dit eens dat **verbandsmerkers** ʼn belangrike aspek van tekstuele kohesie, en daarom ook koherensie, is (Andrianatos *et al.*, 2020:235; Carstens, 1997:262-263; Carstens & Van de Poel, 2012:106; Oshima & Hogue, 2006:25; Van de Poel & Gasiorek, 2007:52). Verbandsmerkers word in ʼn goed gestruktureerde teks aangewend om duidelike verbande te lê tussen die kleiner eenhede van die teks (sinne, paragrawe en afdelings) en die teks as ʼn geheel (Biber, 2006:70; Taylor, 2009:16). Dit sluit aan by Du Toit en Smith-Müller (2003:143) wat verbandsmerkers op sigself beskryf as iets wat nie besonder informatief is nie, maar tog wel die leser help om verbande raak te sien en hulle betoog te struktureer. Jordaan (2016:151) verwys

na hierdie verbandleggende funksie as ŉ interaktiewe metadiskoerskategorie (sien ook Afdeling 3.5.3.4.5 vir meer oor metadiskoers), waarbinne verbandsmerkers bepaalde funksies vervul.

Verbandsmerkers word algemeen in vier hoofkategorieë verdeel na aanleiding van die tipe funksie wat die verbandsmerker verrig, naamlik aaneenskakelende, teenstellende, redegewende en tydsaanduidende verbande (Andrianatos *et al.*, 2020:238-239; Carstens, 1997:291-293; Fouché, N., 2016:99; Halliday & Hasan, 1976:238; Jordaan, 2016:164-167). Daar kan na Jordaan (2016) se herkategorisering van Carstens (1997) se indeling verwys word, vir voorbeeldwoorde uit elke kategorie. Hierdie voorbeeldwoorde is spesifiek afkomstig vanuit twee korpora van studente se akademiese skryfwerk, waar die grootste korpus gefokus was op eerstejaarstudente, en gevolglik relevant is binne die konteks van hierdie studie.

Afgesien van die voorafgaande verbandleggingstegnieke, is die elemente van ellips en kollokasie ook in hierdie bespreking van belang. Die rede hiervoor is die implisiete rol van hierdie elemente in verbandlegging.

Ellips verwys na sinne en/of frases wat sodanig gestruktureer is dat dit een of ander item of stuk inligting voorveronderstel (De Beaugrande & Dressler, 1981:49; Halliday & Hasan, 1976:143). Halliday en Hasan (1976:142), sowel as Fouché, N. (2016:99), benadruk dat alhoewel ellips na ŉ ontbrekende element of stuk inligting verwys, die teks tog nog verstaanbaar is. Daardie element of stuk inligting is as't ware vanselfsprekend (Halliday & Hasan, 1976:142).

Vir die doeleindes van eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk is kennis van ellips implisiet daaraan om te verseker dat studente nie té veel in hulle skryfwerk aan aannames en vanselfsprekendhede oorlaat nie. Studente moet met ander woorde in hulle skryfwerk genoeg inligting verskaf vir akkurate en doeltreffende kommunikasie met hulle lesers. Net soos kennis oor ellips belangrik is om onder (eerstejaar)studente se aandag te bring, is dit ook belangrik dat studente oor die nodige kennis beskik van kollokasies.

Kollokasies word deur Daley *et al.* (2004:10) beskryf as woorditems wat beduidend meer kontekstueel saam voorkom, as wat die woorditems se algemene frekwensie en die lengte van die teks sou voorspel. Voorbeelde van kollokasies in Afrikaans sluit frases in soos "vertroue in", "geheg aan", "bemoei met", "weerstand bied teen", "skuld delg", "opper beswaar" en "voorstel verwerp" (Otto, 1998:101-103). Dit is nodig vir studente om ŉ bewustheid van kollokasies te hê, omdat kollokasies ŉ kohesiewe funksie binne tekste vervul (Halliday & Hasan, 1976:284) en aangesien daar bepaalde kollokasies is wat meer binne ŉ gespesialiseerde woordeskat voorkom (Firth, 1957:195).

3.5.3.4.4 Makrostruktuur

Op ŉ kognitiewe vlak verwys makrostrukture na hoërorde semantiese of konseptuele strukture waarvolgens ŉ diskoers georganiseer word (Van Dijk, 1980:v). Volgens Van Dijk (1980:15) stel dit oorkoepelende betekenisvorming in staat, wat tot stand gebring word deur die verhoudings van laer orde betekenisse. Begripsvorming word sodoende deur makrostrukture gefasiliteer, wanneer daar met komplekse inligting gewerk word (Van Dijk, 1980:15). Hierdie kognitiewe verhoudinge word deur skrywers op ŉ teksvlak bewerkstellig, waar Lee (1998:37) makrostruktuur beskryf as ŉ algehele teksstruktuur. Dié algehele teksstruktuur bestaan gewoonlik uit ŉ inleiding, ŉ liggaam en ŉ slot (Du Toit & Smith-Müller, 2003:142; Jordaan & Meintjes, 2015:288).

Met betrekking tot koherensieverhoudinge, neig geskrewe akademiese tekste, insluitend akademiese skryfstukke, om siklies van aard te wees. Dit wil sê dat die onderwerp in beide die begin (inleiding) en einde (slot) voorkom (Van Loon *et al.*, 2011:27). Die inleiding stel dus die onderwerp van die skryfstuk, die liggaam sit die onderwerp logies uiteen en die slot reflekteer op die inleiding en die liggaam (Taylor, 2009:92). Hierdie uitleg word ook benut en geïntegreer binne die struktuur van die akademiese argument. Die liggaam van die teks bestaan tipies uit paragrawe wat soms ook in afdelings saamgegroepeer word, afhangende van die lengte van die teks (Van Loon *et al.*, 2011:27). Elkeen van hierdie makrostrukturele aspekte word vervolgens bespreek.

Inleiding

Die inleidende gedeelde bevat gewoonlik ŉ algemene oorsig, uiteensetting of kontekstualisering van die onderwerp (Andrianatos *et al.*, 2020:157; Du Toit & Smith-Müller, 2003:142; Johns, 1997:58-59; Jordaan & Meintjes, 2015:288; Taylor, 2009:92-94; Van de Poel & Gasiorek, 2007:47; Van Loon *et al.*, 2011:27), wat dikwels dui op een of ander probleem of problematiek (Henning *et al.*, 2005:12; Taylor, 2009:92). In argumentatiewe skryfstukke sal ŉ eksplisiete probleemstelling gewoonlik volg (Andrianatos *et al.*, 2020:157). In nie-argumentatiewe genres, soos verklarende skryfstukke, kan die onderwerp ook bloot ŉ kwessie of saak van akademiese belang wees.

ŉ Verdere element van die inleiding is een of ander aanduiding van wat die kern is van die akademiese bespreking wat gevoer gaan word (Andrianatos *et al.*, 2020:157; Creme & Lea, 2008:83; Du Toit & Smith-Müller, 2003:142; Taylor, 2009:94; Johns, 1997:58-59; Jordaan & Meintjes, 2015:288; Lourens, 2004:41; Meintjes, 2016:87; Taylor, 2009:92-94; Turner, 1999:156; Van Loon *et al.*, 2011:27). Daar word na hierdie element verwys as die "tesisstelling" of "sentrale argument". In argumentatiewe skryfstukke behels dit ŉ antwoord of standpunt in reaksie op die probleemstelling (Andrianatos *et al.*, 2020:157; Henning *et al.*, 2005:8; Van de Poel & Gasiorek, 2007:49). In verklarende skryfstukke dien die tesisstelling as ŉ wegspringpunt vir die

verduideliking of ontwikkeling van ŉ sentrale idee (Henning *et al.*, 2005:8). Tipies sal ŉ tesisstelling ook ŉ afbakening van die onderwerp se parameters bevat, sowel as ŉ aanduiding verskaf van hoe die onderwerp benader gaan word (Henning *et al.*, 2005:8; Lourens, 2004:41).

Laastens word daar verwag dat ŉ vooruitskouing van die verdere verloop van die akademiese skryfstuk binne die inleidende gedeelte verskaf sal word (Andrianatos *et al.*, 2020:158; Henning *et al.*, 2005:13). Dit sluit in ŉ oorsig van die hoofpunte in die teks, sowel as spesifieke fokuspunte (Lourens, 2004:42).

Liggaam

In die liggaam van die akademiese skryfstuk, word daar tipies van studente verwag om uit te brei op die tesisstelling. Afhangende van watter tekstipe(s) (sien Afdeling 3.6.2) in die skryfopdrag betrek gaan word, kan die liggaam op verskillende wyses gestruktureer word. Daar word wel steeds van die skrywer verwag om die liggaam gepas te struktureer op ŉ wyse wat die logiese uiteensetting van die inligting ondersteun. Dit het implikasies vir paragraafstruktuur, asook gepaardgaande kohesie en koherensie (Henning *et al.*, 2005:80-82). Alhoewel koherensie en kohesie hier as deel van die liggaam van ŉ skryfstuk bespreek word, is dit ewe belangrik vir die inleiding en slot van ŉ akademiese skryfstuk.

Paragrafering in tekste is belangrik, aangesien dit makliker is om tekste te verstaan wanneer die onderskeie gedagtes in die teks in eie eenhede (paragrawe) verdeel word (Combrink, 1995:3). Die algemene beginsel is dat alle paragrawe tematies saamgestel word en fokus op ŉ bepaalde onderwerp of ŉ aspek van ŉ onderwerp (Combrink, 1995:5; Craswell, 2005:81; Fairbairn & Winch, 2011:99; Henning *et al.*, 2005:78; Oshima & Hogue, 2006:64). Elke paragraaf moet die ontvou van die sentrale tema bevorder, en dus ŉ duidelike aansluiting by die sentrale tema toon (Craswell, 2005:82; Craswell & Poore, 2005:80; Meintjes, 2016:87). Dit is verder ook van belang dat paragrawe koherente tekseenhede moet vorm (Craswell, 2005:83; Craswell & Poore, 2005:81; Du Toit & Smith-Müller, 2003:143; Jordaan, 2016:149; Van de Poel & Gasiorek, 2007:52).

Volgens Lourens (2004:42-43) word daar in die liggaam van ŉ skryfstuk twee soorte paragrawe aangetref, naamlik uiteensettende paragrawe en oorgangsparagrawe. In uiteensettende paragrawe word nuwe inligting aangebied, ondersoek en bespreek (Lourens, 2004:42). Daar sal ook dikwels in hierdie paragrawe van inligting uit bronne gebruik gemaak word om die bespreking te ondersteun (Van de Poel & Gasiorek, 2007:49). Oorgangsparagrawe is korter eenhede wat aansluiting tussen verskillende afdelings of idees binne die teks verskaf (Lourens, 2004:43).

Binne paragrawe vervul sinne bepaalde kenmerkende funksies. ŉ Koherente paragraaf bevat gewoonlik ŉ herkenbare temasin, hetsy eksplisiet of implisiet. Die temasin van ŉ paragraaf bevat

die onderwerp of temagedagte waarom die res van die paragraaf wentel (Combrink, 1995:5; Henning *et al.*, 2005:78; Jordaan, 2016:149; Lourens, 2004:44). Temasinne is meestal die eerste sin van ʼn paragraaf (Combrink, 1995:7; Lourens, 2004:44), maar kan ook die laaste sin van ʼn paragraaf wees (Combrink, 1995:7; Lourens, 2004:47). Soms kan daar ʼn plansin ná die temasin voorkom, wat kortliks verduidelik hoe die res van die paragraaf gaan ontplooi (Combrink, 1995:7). Die res van die paragraaf word saamgestel uit steunsinne, wat toepaslike toeligting op die temasin verskaf (Combrink, 1995:5; Du Toit & Smith-Müller, 2003:143; Lourens, 2004:44). Dit kan uitbreiding op en verduideliking van die onderwerp insluit (Jordaan, 2016:149; Lourens, 2004:45); sowel as bewyslewering, kontrastering, verskaffing van voorbeelde en die verklaring van effekte (Lourens, 2004:45).

Laastens kan ʼn paragraaf eindig met óf ʼn oorgangsin, óf ʼn slotsin, maar dit is nie ʼn absolute vereiste nie (Craswell, 2005:84-85; Lourens, 2004:45). Die funksie van ʼn oorgangsin is om skakeling met die volgende paragraaf/afdeling/eenheid te verskaf (Oshima & Hogue, 2006:69), gewoonlik deur middel van vooruitskouing (Jordaan, 2016:149). Du Toit en Smith-Müller (2003:143) wys daarop dat sodanige oorgange tussen paragrawe ʼn sinvolle verloop van die argument behoort te illustreer. Jordaan (2016:149) brei verder op oorgangsinne uit deur te stel dat sodanige sinne ook in die posisie van ʼn temasin van ʼn opvolgende paragraaf kan staan, of selfs ʼn eie oorgangsparagraaf kan wees (sien ook Craswell, 2005:86; Lourens, 2004:43). Laastens is die funksie van ʼn slotsin om paragrawe af te sluit deur ʼn samevatting of ʼn gevolgtrekking met betrekking tot die temasin te verskaf (Jordaan, 2016:149).

ʼn Fokus op samehang is van kardinale belang in die strukturering van ʼn skryfstuk (Andrianatos *et al.*, 2020:160; Lourens, 2004:50) en behoort reeds te begin op sins- en paragraafvlak (Andrianatos *et al.*, 2020:160; Carstens & Van de Poel, 2012:399; Combrink, 1995:26; Craswell, 2005:87). Aspekte van kohesie en koherensie, wat reeds vroeër bespreek is, is van belang in die bewerkstelliging van samehang.

Slot

In die slotgedeelte van ʼn akademiese skryfstuk word ʼn kort samevattende terugverwysing na die hoofpunte van die argument wat in die skryfstuk gevoer is, sonder enige eksplisiete herhaling, verskaf (Du Toit & Smith-Müller, 2003:144; Taylor, 2009:135; Jordaan & Meintjes, 2015:288; Oshima & Hogue, 2006:72; Taylor, 2009:135; Van de Poel & Gasiorek, 2007:51). Die verband van hierdie hoofpunte met die tesisstelling (soos in die inleiding gestel) sal nogmaals bondig verhelder word, alvorens daar tot ʼn finale gevolgtrekking gekom word (Du Toit & Smith-Müller, 2003:144; Jordaan & Meintjes, 2015:288; Oshima & Hogue, 2006:69; Van de Poel & Gasiorek, 2007:51; Van Loon *et al.* 2011:27). Laastens kan dit ook voorkom dat daar in die slot moontlikhede vir verdere ondersoek geïdentifiseer sal word (Du Toit & Smith-Müller, 2003:144;

Oshima & Hogue, 2006:69), of dat sekere aanbevelings op grond van die argument gemaak sal word. Nuwe inligting, insluitend verwysings na bronne waarvan daar nog nie in die skryfstuk gebruik gemaak is nie, word nie in die slot verskaf nie. Die rede hiervoor is dat daar verwag word dat alle relevante inligting reeds in die liggaam bespreek is. Soortgelyk mag ŉ slot in akademiese skryfwerk nie eindig met ŉ idioom, oproep of uitroepteken nie (Combrink, 1995:81), omrede dit ook hier nie van pas is op grond van die kommunikatiewe funksie en objektiewe aard van akademiese skryfwerk nie.

3.5.3.4.5 Metadiskoers

Metadiskoers word deur Jordaan (2014:30) beskryf as "… middele wat ŉ skrywer aanwend om die lesers op ŉ bepaalde manier deur ŉ teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek". Hierdie begeleiding sluit hulp aan die leser met organisering, interpretasie en evaluasie van verskafte inligting in (Crismore *et al.*, 1993:40; Lee, 1998:38). Lee (1998:38) voeg verder by dat daar ŉ mate van funksionele ooreenstemming tussen metadiskoers en kohesie is, aangesien sommige kohesiestrategieë ook in metadiskoers aangewend word. Jordaan (2016:151) sluit aan by hierdie siening deur haar beskrywing van verbandsmerkers as ŉ interaktiewe metadiskoerskategorie (sien Afdeling 3.5.3.4.3). Fairbairn en Winch (2011:179) beaam hierdie sentimente in die konteks van argumentasie deur daarop te wys dat metadiskoers lesers as't ware deur die tekstuele argument begelei.

Volgens Hyland en Tse (2004:156) is metadiskoers verder ŉ strategie wat skrywers gebruik om hulle houding teenoor beide die inhoud en gehoor van die teks uit te druk. Hyland (soos aangehaal deur Hyland & Tse, 2004:157)[13] voer aan dat die term metadiskoers tipies gebruik word as …

> ... an umbrella term to include a heterogeneous array of cohesive and interpersonal features which help relate a text to its context by assisting readers to connect, organize, and interpret material in a way preferred by the writer and with regards to the understandings and values of a particular discourse community.

Metadiskoers kan, onder andere, aspekte insluit soos wyses waarop die skrywer se persona in die teks voorkom, tentatiewe taalgebruik, beklemtoning, aanduiders van die outeur se standpunt/houding teenoor bepaalde inligting, die direkte aanspreek of insluiting van lesers in die

[13] Daar word in hierdie geval staatgemaak op Hyland en Tse (2004) se interpretasie in die teks, aangesien ek nie die gedeelte waarna hulle spesifiek in Hyland (1998) verwys, kan vind nie. Dit mag wees dat dit hulle samevatting van Hyland (1998) as ŉ geheel is.

teks en ook die mate waarop die outeur se teenwoordigheid direk in die teks bespeurbaar is (Hyland, 1998:443-444).

Soos genoem in die aanloop tot hierdie afdeling (Afdeling 3.5.3.4) is dit nie moontlik om al die genoemde onderlinge aspekte van koherensie breedvoerig te onderrig nie. Nieteenstaande is elkeen van hierdie elemente – selfs op eerstejaarsvlak – wel belangrik vir die produsering van geskrewe akademiese diskoers. Daarom is kennis van hierdie aspekte, hoe oorsigtelik of geïmpliseerd ook al, tog nodig vir die doeleindes van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule wat fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Vervolgens word daar gefokus op ŉ bespreking van genres en tekstipes in geskrewe akademiese diskoers.

3.6 Genres en tekstipes in geskrewe akademiese diskoers

Uit Afdeling 3.3 is dit duidelik dat geskrewe tekste sentraal staan in die akademiese diskoersgemeenskap. Daarom is dit ook belangrik om kennis te besit rakende die onderskeie genres waarbinne geskrewe akademiese diskoersvoering plaasvind, aangesien daar van studente verwag word om gepaste tekste binne die akademiese diskoersgemeenskap te skep (Carstens, 2009:3).

ŉ Oorsig van genreliteratuur dui daarop dat genre opsigself nie konsekwent gedefinieer word nie (Biber, 2006:10; Bruce, 2008:7-8; Carstens & Van de Poel, 2012:67; Lee, 2001:37; Wang, 2009:81) en dat daar baie dikwels ook nie ŉ konsekwente onderskeid, indien enige, tussen genre en tekstipe getref word nie. Daar is wel ooreenkomste tussen die verskillende definisies te vinde. Dit dui daarop dat genres in die geskrewe akademiese diskoers beskou word as tekste met ŉ spesifieke kommunikatiewe funksie of doelwit (Bhatia, 2014:37; Carstens, 2008b:50; Carstens, 2009:46; Grabe & Kaplan, 1996:136; Johns, 1997:56; Malmkjær, 2010:210; Paltridge, 2006:82-87; Swales, 1990a:45-57; Wang, 2009:82-83), wat ŉ gestandaardiseerde interne struktuur of maklik herkenbare eienskappe besit (Bhatia, 2014:37; Biber, 2006:11; Bruce, 2008:6; Carstens, 2009:46; Hyland, 2003:21; Hyland, 2009:26; Lee, 2001:38; Paltridge, 2006:82-87; Swales, 1990a:45-57). Soortgelyk toon die ooreenkomste in die definiëring van tekstipes binne die akademiese diskoersgemeenskap daarop dat tekstipes retoriese kategorieë is (Carstens, 2008b:50; Lee, 2001:41; Paltridge, 2006:88), herkenbaar aan teksinterne linguistiese kenmerke (Bruce, 2008:8-9; Carstens, 2008b:50; Lee, 2001:38) en dat ŉ spesifieke genre uit meerdere tekstipes kan bestaan (Bruce, 2008:95; Paltridge, 2006:88; Wang, 2009:82-83).

Daar word bepaalde voorbeelde van genres en tekstipes, wat spesifiek van toepassing is op geskrewe akademiese diskoers, ter illustrasie in Tabel 3.2 voorgehou. Daar word ook voorbeelde uit Carstens en Van de Poel (2010:67-69) se uiteensetting ingesluit, alhoewel hulle nie spesifiek onderskei tussen genres en tekstipes nie. Dit wil eerder voorkom asof die twee terme (genres en

tekstipes) as wisselvorme hanteer word, soos ook in Carstens (1997:90) die geval is. Carstens en Van de Poel (2012:68) se indeling self tref verder nie ŉ klinkklare onderskeid nie. As voorbeeld kan, wat Carstens en Van de Poel (2012:67-69) as ŉ toespraak tipeer, ewe maklik inpas onder die hooftekssoorte van retoriese tekste, oorredende tekste, inligtinggewende tekste of selfs ekspressiewe tekste, afhangende van die konteks. Eweneens kan akademiese artikels as sekondêre tekssoorte inpas by informatief, argumentatief, instruktief, narratief en evaluerend – afhangend van die konteks. In sommige gevalle, soos byvoorbeeld akademiese tekste, lesings en verslae, is dit selfs moontlik om twee of meer van hierdie sekondêre tekssoorte in dieselfde teks aan te tref. Op grond van hierdie ooreenstemming van Carstens en Van de Poel (2012:68) se sekondêre tipes met dit wat dié studie as tekstipes tipeer, word dit daarom ook so hanteer in die uiteensetting in Tabel 3.2. Soortgelyk word hulle voorbeelde gelyk gestel aan wat hierdie studie as genres tipeer, ter wille van eenvormigheid.

Tabel 3.2: Voorbeelde van genres en tekstipes binne die geskrewe akademiese diskoers

	Carstens (2008b:50)	**Carstens en Van de Poel (2010:68)**	**Paltridge (2006:84-85)**
Genres	Laboratoriumverslae Gevallestudies Referate Navorsingsverslae Kritiese analises Projekvoorstelle	Akademiese artikels Verslae Verhandelinge Spesialisboeke Handboeke Lesings Politieke tekste	Akademiese lesings
Tekstipes	Narratief Beskrywing Uitlegging Argumentasie	Informatief Argumentatief Instruktief Narratief Evaluerend Direktief	Verduideliking Evaluering Argumentasie

Vervolgens word geskrewe akademiese genres en tekstipes, soos wat dit op studente van toepassing is, grondig bespreek ten opsigte van die verskillende benaderings, asook die onderskeie, relevante genres en tekstipes.

3.6.1 Benaderings tot die onderrig van genres en tekstipes binne die akademiese geletterdheidskonteks

Met betrekking tot genreteorie oor die algemeen, verwys Hyland (2003:21-22) na drie breë en oorvleuelende benaderings, te wete die Sisteem-Funksionele Linguistiek, Nuwe Retoriek en Engels (oftewel Taal) vir Spesifieke Doeleindes. Hierdie benaderings erken almal die onderliggende, gedeelde aspekte van genre, maar "kyk" deur verskillende lense na die onderrig van genres aan studente. Dit word hierna bespreek.

Sisteem-Funksionele Linguistiek (SFL) verwys na die kommunikatiewe, doelwitgeoriënteerde karakter van taalgebruik binne sosiale kontekste, waarvolgens genres aan die hand van leksikogrammatikale patrone en retoriese kenmerke gekategoriseer kan word (Hyland, 2003:21-22; Hyland, 2006:46; Meintjes, 2015a:66; Pienaar, 2009:11; Van Dyk & Van de Poel, 2013:56). Hierdie benadering is nuttig vir onderrigontwerp, veral wanneer die fokus in 'n module op bewusmaking van geskrewe genres en genrefunksies binne betrokke akademiese dissiplines is. Johns (2002:5) verwys hier na die onderrigleersiklus, soos voorgehou in Hyon (1996:705), waar onderriggewers 'n voorbeeld van 'n teks uit 'n bepaalde genre sal voorhou, die tekstuele kenmerke met die studente bespreek, en dan die studente sal lei in 'n bespreking rakende die genre se sosiale funksie en -doelwit. Op grond van hierdie basis, word studente dan geleidelik meer outonomie toegelaat in die skep van soortgelyke tekste (Johns, 2002:5).

Die fokus van die **Nuwe Retoriek** is die retoriese kontekste waarbinne genres gebruik word, eerder as 'n gedetailleerde analise van die onderskeie tekselemente (Hyland, 2003:21-22; Hyon, 1996:696). Die sosiale doel, gekontekstualiseer binne die retoriese situasie, word dus in die Nuwe Retoriek beklemtoon (Meintjes, 2015a:65). Johns (2002:8) verwys na die Nuwe Retoriek as inherent dialogies in die sin dat "all relevant texts and other influences are integral to an ongoing discussion among participants". Johns (2002:9) brei verder hierop uit deur te stel dat onderriggewers in Nuwe Retoriek dikwels 'n sessie sal begin en eindig deur 'n bespreking van die genre se retoriese situasie, eerder as die leksiko-grammatikale elemente van die genre-teks. Dikwels sal hierdie bespreking dan ook bepaalde magsverhoudinge beklemtoon, soos "hegemonic texts (and text writers) and the students or novices who are learning about (and oppressed) by them" (Johns, 2002:9). Alhoewel daar 'n raakvlak is tussen hierdie tipe bespreking en die idee van akademiese akkulturasie, beskou ek só 'n oorbeklemtoning van magsverhoudinge in baie opsigte as onkonstruktief binne die akademiese geletterdheidskonteks. Hoewel studente bewus moet wees van die retoriese situasie waarbinne bepaalde akademiese genres funksioneer, behoort dit eerder ter ondersteuning van studente se akkulturasieproses te wees, as iets wat moontlik verdere vervreemding kan dryf.

Taal vir Spesifieke Doeleindes (TSD) het ŉ meer linguistiese oriëntasie en sien genre as gestruktureerde kommunikatiewe gebeurtenisse wat deur bepaalde diskoersgemeenskappe gebruik word (Hyland, 2003:21-22; Meintjes, 2015a:68; Swales, 1990a:45-47). Dit gaan dus hier oor die kommunikatiewe doelwit wat bereik wil word, waardeur die struktuur en inhoud van ŉ genre bepaal word (Hyland, 2003:21-22). Derhalwe inkorporeer hierdie benadering aspekte van SFL en NR om konteksgebonde aspekte, sowel as funksionele kommunikatiewe aspekte, te omvat. Johns (2002:7) skryf hierdie tendens toe aan TSD-onderriggewers se pragmatiese uitkyk op kursusontwerp. In hierdie opsig toon hierdie benadering dus ook ŉ ooreenkoms met die konsep van diskoersbekwaamheid as ŉ sentrale aspek van kommunikatiewe bekwaamheid (sien Afdeling 3.4.3.3).

Die genrebenadering van TSD, wat in hierdie afdeling na verwys sal word as **Taal vir Akademiese Doeleindes (TAD)** (Meintjes, 2015a:68-69), is binne die konteks van hierdie studie van belang. Die rede hiervoor is dat hierdie benadering ook aspekte van SFL en Nuwe Retoriek, soos relevant en prakties bruikbaar, kan omvat in die ontwerp van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid. In sekere opsigte word die produk van sodanige benadering vervat in ŉ “postmetode”-benadering, soos wat Carstens (2008a:83-84) daarna verwys. Volgens Carstens (2008a:84) erken so ŉ benadering die bevoegdheid en outonomie van die dosent om gepaste onderrig te ontwerp, sowel as om dit moontlik vir die dosent te maak om kontekspesifieke klaskamerstrategieë te skep. In hierdie studie word hierdie benadering dan aangewend in die ontwerp van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid, met die fokus op akademiese skryfvermoë.

3.6.2 Akademiese genres en tekstipe met die fokus op die geskrewe akademiese diskoers

Vir die effektiewe toepassing van ŉ TAD-benadering in ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid, is dit belangrik om te weet watter tekste vir studente relevant is. Hierdie kennis is noodsaaklik, aangesien dit ŉ invloed het op die teksvorm en -inhoud wat deur die studente geproduseer moet word. Dit sluit aan by die inherente verwagting dat nuwelingeerstejaarstudente se akademiese skryfwerk beide in vorm en inhoud aan die vereistes van geskrewe akademiese diskoers behoort te voldoen (Carstens, 2009:3), in hierdie geval met betrekking tot die produsering van toepaslike tekste. Carstens (2008b:50) wys ook uit dat akademiese skryf slegs effektief onderrig kan word indien daar spesifiek gefokus word op die genres wat algemeen in akademiese dissiplines voorkom. In hierdie opsig dui Mills (2004:124) daarop dat implisiete taalnorme en -reëls deur hierdie tipe analise van geskrewe tekste eksplisiet gemaak kan word.

Beide Carstens (2008b) en Moore en Morton (2007) verskaf uiteensettings van genres en tekstipes wat studente dikwels teëkom, en ook moet skep, gedurende die loop van hulle studies. Hierdie uiteensettings is nuttig, aangesien dit aandui watter genres en tekstipes ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule behoort te behandel. Carstens (2008b:60) kom tot die gevolgtrekking dat dit toepaslik is om in die Suid-Afrikaanse konteks te fokus op die verklarende akademiese skryfstuk in die Geesteswetenskappe, sowel as ander navorsingsgerigte dissiplines. In diensgerigte dissiplines, dui sy verder daarop dat die skryf van verslae van belang is. In die internasionale konteks noem Moore en Morton (2007:206-207) ŉ hele reeks van genres wat universiteitstudente gereeld moet produseer, wat akademiese skryfstukke en verslae (beide gevallestudies en eksperimentele verslae) insluit. So ook wys Bhatia (2014:36) en Van Loon *et al*. (2011) daarop dat eerstejaarstudente dikwels akademiese skryfstukke moet produseer in ŉ verskeidenheid van dissiplines.

In die geval van tekstipes noem Carstens (2008b:60) en Moore en Morton (2007:206-207) albei beskrywing, verduideliking en evaluasie. Carstens se lys bevat ook bespreking, analise en argumentering; terwyl Moore en Morton verder vergelyking, voorspelling, opsomming, beoordeling, aanbeveling en instruksie noem. Van Loon *et al.* (2011:29, 33) impliseer onder andere die tekstipes van verduideliking, uiteensetting en argumentering. Bykomend kan daar uit Carstens (2008b:61) se analise afgelei word dat tekstipes soos bespreking, analise, beskrywing, verduideliking, argumentering en evaluasie in ŉ verskeidenheid akademiese genres gevind word.

Uit ŉ praktiese oogpunt moet daar ag geslaan word op die tyds- en omvangsbeperkinge waaraan ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule onderhewig is. Om hierdie rede is ek van mening dat dit sin maak om in sodanige module die fokus te beperk tot die produsering van verklarende akademiese skryfstukke (sien Afdeling 3.5.3.1). Die rede hiervoor is dat daar geargumenteer kan word dat ŉ benadering gefokus op die akademiese skryfstuk as genre, steeds studente ondersteun in die skryf van ander genres omrede dieselfde tekstipes in verskillende genres gevind word. Daar kan, byvoorbeeld, uit Bhatia (2014:35-37) afgelei word dat ŉ inleidende kennis tot tekstipes wel tot voordeel van studente strek, aangesien dit ŉ basis verskaf vir studente om met dissipline-spesifieke inligting om te gaan. Carstens (2009:13) argumenteer soortgelyk dat hierdie tipe genrebekwaamheid oordraagbaar van een konteks na ŉ ander is.

Laastens behoort studente aan die een kant op ŉ natuurlike wyse blootstelling te ontvang aan die ander relevante genres van hulle dissiplines, deur die loop van hulle ander modules. Aan die ander kant laat ŉ beperkte fokus op ŉ enkele genre, akademiese geletterdheidsdosente genoeg ruimte om toepaslike aspekte van die geskrewe akademiese diskoers te onderrig. Daar word in die volgende afdeling uitgebrei op die nut van ŉ genregebaseerde onderrigbenadering.

3.6.3 Die nut van genregebaseerde onderrigbenaderings

Daar is heelwat voordele aan genregebaseerde onderrigbenaderings. Volgens Carstens (2009:9-16) vergemaklik dit (1) die stel van konkrete leerdoelwitte, wat dit ook makliker maak om (2) gepaste inhoudeenhede vir die beskikbare onderrigtyd of leereenheidlengte te identifiseer. Dit is verder gebaseer op (3) outentieke gebruikersbehoeftes en stel (4) ŉ raamwerk daar vir die bereiking van die genregeïmpliseerde kommunikatiewe doelwitte. As sodanig help dit studente om (5) toegang te verkry tot die geskrewe akademiese diskoers, deurdat (6) genrestrukture en linguistieke eienskappe eksplisiet onderrig kan word. Laastens moedig ŉ genregebaseerde benadering (7) kritiese denke en refleksie aan (wat ook noodsaaklik is in die ontwikkeling van outonome leer, sien Afdeling 4.4).

Soortgelyk verwys Bruce (2008:6) na drie sterkpunte van genregebaseerde modules. Eerstens is dit moontlik om in die klaskonteks op groter eenhede van taal (en teks) te kan fokus (sien ook Carstens, 2009:10-12). Tweedens kan dit gebruik word om die organisatoriese of prosedurele elemente van geskrewe diskoers te beklemtoon. Derdens is dit ook moontlik om linguistiese komponente as funksionele kenmerke binne die konteks van groter taaleenhede te onderrig.

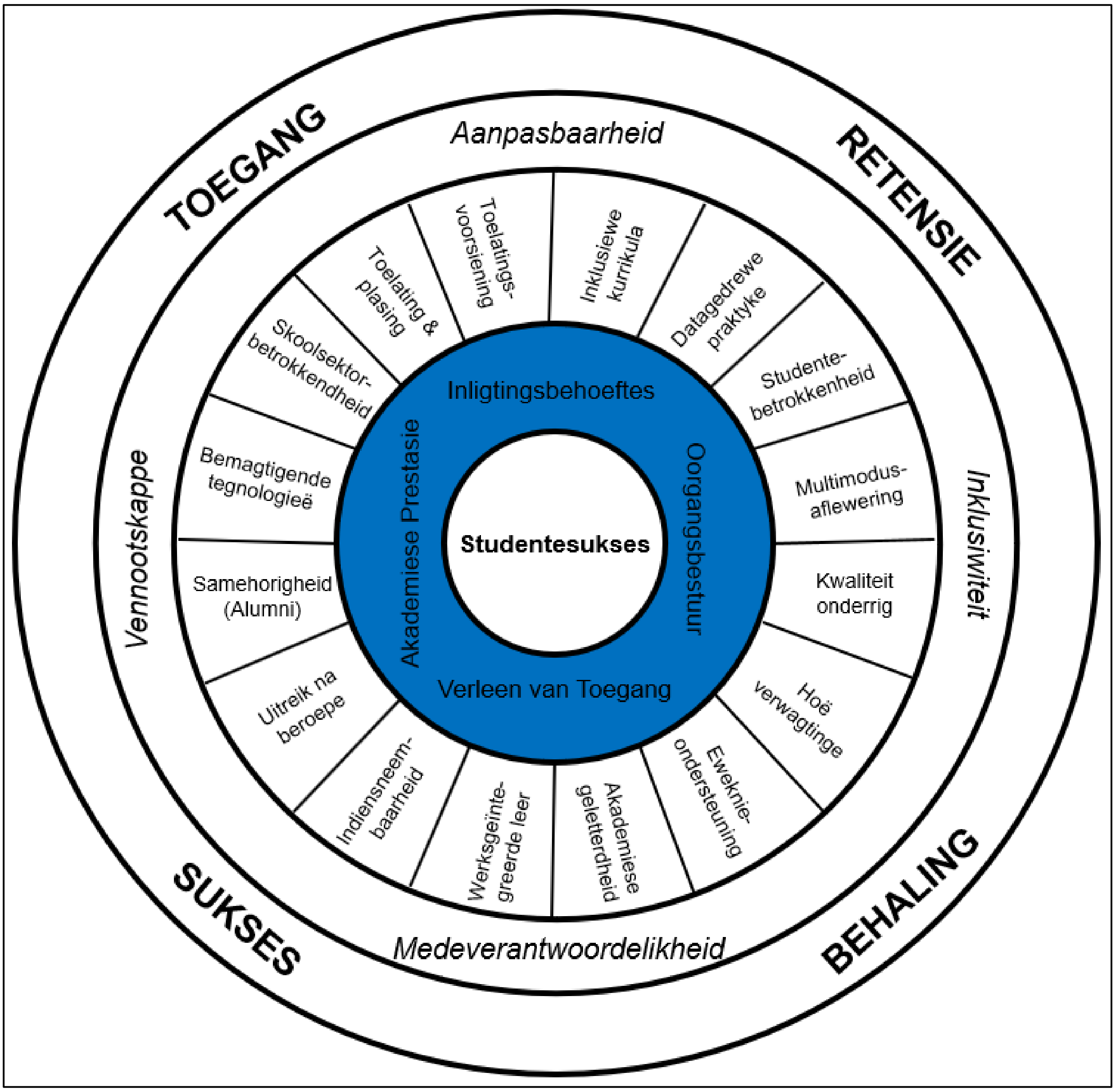
Daar is wel kritiek teen genregebaseerde benaderings, soos deur Carstens (2008a:83) gestel, wat kortliks daarop neerkom dat dit oormatig voorskriftelik, patroonmatig en rigied kan wees. In die konteks van ŉ inleidende module vir akademiese geletterdheid, is ŉ sterk fokus op die “resep” vir ŉ akademiese skryfstuk egter meer waarskynlik om voordelig vir nuwelingeerstejaarstudente te wees. Die rede hiervoor is dat die fokus, in ŉ genregebaseerde benadering, juis daarop gemik is om dit wat implisiet is, eksplisiet vir nuwelingeerstejaarstudente te maak, soos ook in Afdeling 3.4.2 genoem. Bykomend behoort studente genoeg outentieke tekste binne die groter raamwerk van hulle studies teë te kom, om ŉ bewustheid van spesifieke gebruiksfokusse en moontlike variasies te kweek. Dosente kan ook hierdie bewustheid versterk, deur deurgaans daarna te verwys dat die skryfstuk waarmee gewerk word, as voorbeeld dien van verkenning en inoefening, binne die groter geskrewe akademiese diskoers.

3.7 Toepassing van hierdie inligting in die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule aan die NWU

Die inligting wat in hierdie hoofstuk bespreek is, hang nou saam met aspekte van akkulturasie wat in Hoofstuk 2 onder die loep gekom het. In Hoofstuk 2 is daar gestel dat akkulturasie na die akademiese diskoersomgewing, spesifiek die geskrewe akademiese diskoersomgewing, noodsaaklik is ten einde studentesukses aan te moedig. Hier, in Hoofstuk 3, is daar uiteengesit wat die geskrewe akademiese diskoersomgewing behels, sowel as verwys na die rol van akademiese geletterdheid in akkulturasie na hierdie omgewing.

Hierdie twee aspekte, in kombinasie, is nodig ter bereiking van navorsingsdoelwitte 1 en 2. In hierdie opsig verskaf inligting rakende kenmerke van geskrewe akademiese diskoers, fokus op die behoeftebepaling as deel van die bereiking van navorsingsdoelwit 1. Dit dui veral op die aspekte wat betrekking het op verwagtinge rakende teksproduksie, soos argumentasie, registerkenmerke en koherensie, wat bepalend is in die identifisering van aspekte wat tydens die behoeftebepaling ondersoek behoort te word. As sodanig lê dit dan ook die grondslag vir die bereiking van navorsingsdoelwit 2, wat ten doel het om ŉ gepaste multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, met ŉ fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, vir eerstejaarstudente te ontwerp.

Dit sluit verder aan by die NWU se raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses; spesifiek die tweede kring in die middel wat verband hou met inligtingsbehoeftes, oorgangsbestuur, verleen van toegang en akademiese prestasie. Sien Figuur 3.6 wat hierna volg, waar die toepaslike gedeelte in blou aangedui word. Die geskrewe akademiese diskoers staan sentraal in al vier hierdie aspekte, aangesien dit die medium is waardeur inligting gekommunikeer word. Studente moet dit dus as deel van hulle oorgang en akkulturasieproses aanleer sodat epistemologiese toegang tot die geskrewe akademiese diskoersgemeenskap verkry word, ten einde akademies te kan presteer binne die universiteitsomgewing.



Figuur 3.6: **’n Raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:17)**

Binne hierdie konteks wys Du Plessis *et al.* (2016b:12) daarop dat dit noodsaaklik vir eerstejaarstudente is om bewus te word van die unieke kenmerke van die akademiese diskoers, sowel as om bewustelik stelselmatig na die akademiese diskoersgemeenskap te akkultureer. In terme van geskrewe akademiese diskoersvoering dui dit daarop dat eerstejaarstudente ’n bewustheid moet ontwikkel van die onderliggende norme en beginsels van geskrewe akademiese diskoers, sowel as die kenmerkende eienskappe daarvan (sien Afdeling 3.5). Insgelyks beteken dit dat eerstejaarstudente stelselmatig moet begin om hierdie aspekte aan te leer en ook toe te pas in die produksie van hulle eie geskrewe akademiese tekste.

Die rol van ŉ multimodale, inleidende akademiese geletterdheidsmodule met ŉ fokus op die ontwikkeling van skryfvermoë binne hierdie konteks, is dan om studente deur hierdie akkulturasieproses te begelei. Dit vind plaas deurdat die inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ raamwerk verskaf, waarbinne sodanige onderliggende norme, beginsels en kenmerkende eienskappe eksplisiet aan die studente gemaak word. Terselfdertyd word die studente ook die geleentheid gebied om hulle nuwe kennis rakende die geskrewe akademiese diskoersomgewing prakties toe te pas in die vorm van akademiese skryfopdragte en ander tipes assesserings. Die terugvoer wat hulle op hierdie pogings ontvang, kan van groot waarde wees in die regstelling en verfyning van verdere geskrewe akademiese diskoersvoering. Hierdie proses kan beskou word as ŉ begeleide akkulturasieproses, ten einde die oorhoofse akkulturasieproses te vergemaklik.

3.8 Samevatting en gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is die terme “diskoers” en “diskoersgemeenskap” beskryf, waarna die fokus vernou is na “akademiese diskoers” en die “akademiese diskoersgemeenskap”. Vervolgens is geletterdheid in die algemeen, kommunikatiewe bekwaamheid, diskoersbekwaamheid en die verband van diskoersbekwaamheid met akademiese geletterdheid, bespreek. Kenmerkende eienskappe van geskrewe akademiese diskoersvoering, met verwysing na die onderliggende paradigmas, registerkenmerke, aspekte van koherensie en argumentstruktuur, is verder bespreek. Al hierdie konsepte is van belang in die ontwerp van ŉ multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule met die oog op akademiese skryf. Verder is ŉ oorsig oor die term “genre” verskaf en ŉ onderskeid tussen genre en tekstipe getref, waarna akademiese genres en -tekstipes, soos van toepassing op nuwelingeerstejaarstudente, bespreek is. Daar is ook gewys op genregepaste onderrigbenaderings. Laastens is die toepaslikheid van al hierdie inligting, binne die konteks van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule, bevestig.

Oorhoofs is daar in hierdie hoofstuk aangetoon dat akademiese diskoers gekoppel is aan ŉ unieke akademiese diskoersgemeenskap wat gesentreer is rondom die verwerwing van kennis. Hierdie diskoersgemeenskap word gekenmerk deur ŉ analitiese denkwyse wat betroubare navorsingsmetodiek vooropstel in die onpartydige soeke na akademiese kennis. Nuwe kennis word ook deur hierdie gemeenskap gekonstrueer op voorafgaande bydraes.

Geskrewe akademiese diskoersvoering deur gepaste genres en tekstipes staan sentraal in die akademiese diskoersgemeenskap en nuwe lede word gemeet aan hulle diskoersbekwaamheid. Nuwe lede se diskoersbekwaamheid is ook aanduidend van die mate van akkulturasie tot die akademiese diskoersgemeenskap, wat uiteindelik kan dui op die mate van akademiese sukses wat bereik kan word.

In hierdie opsig kan ŉ multimodale inleidende module in akademiese geletterdheid ŉ belangrike rol speel, deur nuwelingeerstejaarstudente stelselmatig aan geskrewe akademiese diskoers bloot te stel. Akademiese akkulturasie kan deur middel van hierdie blootstelling bevorder word, soos wat hierdie studente geleidelik ŉ eie akademiese identiteit binne die akademiese diskoersgemeenskap konstrueer.

HOOFSTUK 4: MULTIMODALE LEER EN DIE ONTWIKKELING VAN OUTONOMIE

4.1 Inleiding

Daar is tans ŉ sterk beweging na multimodale leer in onderrigleer. Tesame met die voortdurende ontwikkeling van e-nutsmiddele in onderrigleer, word daar boonop deurentyd groter druk op dosente geplaas om meer studente te hanteer. ŉ Fokus op multimodale leer word, spesifiek in die Suid-Afrikaanse konteks, versterk deur studente-opstande wat die effektiewe funksionering van normale onderrigleer dikwels inperk (Swartz, B.C. *et al.*, 2018:50). Dink byvoorbeeld aan die 2015/2016 #FMF-beweging, asook die meer onlangse oproepe om gratis hoëronderwys aan die begin van 2021. Die inperkings met betrekking tot die COVID-19-pandemie het multimodale onderrig ŉ verdere hupstoot gegee, aangesien vele universiteite kreatief moes dink om steeds leer te kon aanmoedig onder streng inperkings en vele struikelblokke (Bordoloi *et al.*, 2021:42-43). Onstabiliteit, om welke rede dan ook, noodsaak kampusgemeenskappe om buigbaar te wees in die modus van aanbieding.

Afgesien van die ontwikkeling van meer multimodale modules, poog die NWU om as onderriginstelling op so ŉ wyse geposisioneer te raak dat dit as een van die vooraanstaande universiteite in Suid-Afrika beskou sal word, wat afstandsonderrig en aanlyn modusse betref (NWU, 2020:7). Dit lei opsigself na ŉ groter klem op buigbare, student-gesentreerde onderrig, sowel as die integrasie van gepaardgaande vervlegtheid in modusse van module-aanbieding. Dit is veral waar in die geval van inleidende modules van akademiese geletterdheid wat by die NWU aangebied word, waar ŉ beperkte aantal dosente met beperkte kontaktyd, aansienlike hoeveelhede inhoud met groot hoeveelhede studente moet behandel. Tydens 2019 was daar, byvoorbeeld, 1 813 studente vir die inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111) ingeskryf, waar klasgroepe tussen nege dosente verdeel is. Daar is meer inligting oor 2019 se module-inhoud in Hoofstuk 7 beskikbaar.

Tesame met hierdie sterk beweging na multimodale leer, noodsaak dit ook ooreenstemmende aandag aan die ontwikkeling van outonomie onder studente. Die rede hiervoor is dat studente met ŉ groter mate van ontwikkelde outonomie, meer waarskynlik is om suksesvol in multimodale modules te wees (Deschacht & Goeman, 2015:87; Hung & Chou, 2015:315; Ludwig-Hardman & Dunlap, 2003:2; Nicolova & Collis, 1998:60; Spratt *et al.*, 2002:247; Zacharis, 2015:44).

Die doel van hierdie hoofstuk is om die fondasie te lê vir die bereiking van navorsingsdoelwit 2, naamlik om ŉ Afrikaanse multimodale inleidende module in akademiese geletterdheid, met die klem op outonome leer te ontwerp. Sodanig module het ten doel om akademiese akkulturasie in

terme van akademiese skryfvermoë te bevorder. Vervolgens word daar eerstens ŉ oorsig van die nut van konstruktivisme in multimodale en outonome leer verskaf. Dit is belangrik om konstruktivisme te verreken, aangesien ŉ konstruktivistiese benadering nuttig in die ontwerp van multimodale modules is (sien Afdeling 4.2.1). Tweedens word ook na leerstyle verwys, waarna die belangrikste aspekte van multimodale leer bespreek word. Laastens word aspekte wat verband hou met die ontwikkeling van outonome leer, uiteengesit. Al hierdie aspekte is op verskillende wyses van belang in die verstaan van multimodale leer, soos dit ook in die onderskeie afdelings na vore sal kom.

4.2 Onderliggende aspekte aan multimodale leerontwerp met ŉ klem op die ontwikkeling van outonomie: konstruktivisme en leerstyle

In hierdie afdeling word konstruktivisme en leerstyle bespreek, in terme van die rol wat dit speel in multimodale leerontwerp met ŉ klem op die ontwikkeling van outonomie.

4.2.1 Konstruktivisme

Konstruktivisme is ŉ belangrike element in die ontwerp van ŉ multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, en word gevolglik aangewend in vele multimodale module-ontwerpe. Die aanwend van konstruktivisme is eerstens voordelig in ŉ multimodale leeromgewing, aangesien dit interaktiwiteit aanspoor en studente aanmoedig om nuwe kennis vanuit vorige ervaringe te konstrueer (Al-Huneidi & Schreurs, 2012:4). Om dieselfde rede is dit ook gewens in multimodale modules as ŉ wyse om die ontwikkeling van outonomiteit te bevorder. Dit bevorder outonomiteit omdat multimodale leer hoër eise stel aan studente se selfregulering en selfmotivering (Nicolova & Collis, 1998:60), sowel as die feit dat daar ŉ noue verband is tussen die ontwikkeling van outonomie en leerdergesentreerde konstruktivistiese benaderings (Benson & Voller, 1997:6; Little, 1995:175; Little, 2007:18; Thanasoulas, 2000). Hierdie prosesse is ook taalgebaseerd en word aangedryf deur die interaksies van studente met mekaar, asook met dosente. Die belang van konstruktivisme geld vir ontwerpspesifikasies van sowel die multimodale onderrigbenadering en die onderrigomgewing, met inbegrip van die insluiting van e-elemente.

In onderrigleer word konstruktivisme algemeen beskou as ŉ benadering waar daar aanvaar word dat studente aktiewe konstrueerders van kennis is (Bada, 2015:66; Driscoll, 2013:387; Rüschoff & Ritter, 2001:221, 224). Hierdie kenniskonstruksie word gebaseer op reeds bestaande kennis (Bada, 2015:66; Jonassen, 1994:34-35; Little, 1995:175; Little, 2004b:1; Little, 2007:18-20; Little, 2010:3; Rüschoff & Ritter, 2001:221), wat volgens Bada (2015:66-67) neerkom op ŉ proses waar studente "... discover and transform information, check new information against old, and revise rules when they do not longer apply". Dit is ŉ dinamiese proses waardeur studente poog om sin te maak van hulle ondervindinge en om nuwe inligting in hulle lewenservaringe te integreer

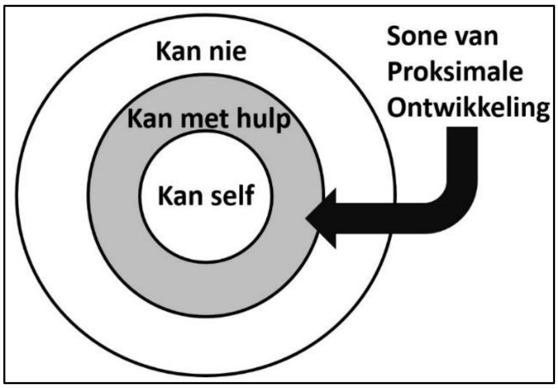
(Driscoll, 2013:387-388; Jonassen, 1994:34-35). Hierdie integrasieproses kan op twee wyses plaasvind, naamlik nuwe ondervindinge/inligting kan deur inkorporasie geassimileer word, óf kennisraamwerke kan herkonstrueer word om dit binne reeds beskikbare mentale kapasiteit te akkommodeer (Bada, 2015:67). Dit beteken ook dat kennis nie absoluut is nie – reeds verworwe kennis kan aangepas word op grond van nuwe inligting (Driscoll, 2013:388).

Dit is dus inherent ŉ leerdergesentreerde benadering, wat afhanklik is van die vermoë van leerders om outonoom te werk te gaan. Leerdergesentreerde omgewings is omgewings wat die aktiewe betrokkenheid van studente beklemtoon, en as sodanig ontwerp is om hulle toe te laat om hulle eie leer te rig deur te fokus op onderwerpe wat vir hulle betekenisvol is (Shea *et al.*, 2006:176). Shea *et al*. (2006:176) stel verder dat leerdergesentreerde omgewings rondom die sterkpunte, doelwitte, belangstellings en passies van studente ontwerp behoort te word, terwyl daar terselfdertyd gefokus behoort te word op die ontwikkeling van kennis, vaardighede en vermoëns wat oordraagbaar is buite die onmiddellike leerervaring. In hierdie beskrywing van leerdergesentreerde omgewings, kan daar ŉ baie duidelike verband gesien word tussen leerdergesentreerdheid en die ontwikkeling van outonomie. Die rede hiervoor is dat beide leerdergesentreerde en outonome benaderings die rol van studente in die konstrueer van hulle eie leerervaring beklemtoon (sien ook Afdeling 4.4.2.3).

Aan die ander kant kan daar ook ŉ koppeling tussen die daarstel van konstruktivistiese leeromgewings en multimodale leeromgewings gesien word, veral ten opsigte van die "ryk" leeromgewings wat Rüschoff en Ritter (2001:221) voorstaan. Die idee van ŉ "ryk" leeromgewing word deur Bada (2015:67) ondersteun, wat argumenteer dat dit noodsaaklik is om leeromgewings daar te stel wat studente blootstel aan die materiaal wat bestudeer word. Driscoll (2013:393) voer ook aan dat sodanige omgewings kompleks, realisties en relevant moet wees en Tam (2000:52) wys daarop dat werklike en betekenisvolle probleme ondersoek moet word. Binne die akademiese geletterdheidsomgewing, kan die voorgenoemde gelyk gestel word aan toepaslike, akademiese genres en outentieke geskrewe akademiese tekste waaraan studente blootgestel behoort te word, binne ŉ genre-gedrewe, kommunikatiewe onderrigbenadering (sien ook die inleiding van Afdeling 7.3 hieroor). Volgens Driscoll (2013:393) kan konstruktivistiese doelwitte optimaal bereik word deur ŉ verskeidenheid van onderrigleertoestande as deel van die konstruktivistiese leeromgewing. Konstruktivistiese doelwitte kom nie slegs in kontakonderrigsituasies voor nie, maar dit sluit ook baie natuurlik aan by dit wat multimodale onderrigleer kan bied.

Konstruktivistiese leerdoelwitte vereis inherent ŉ leerdergesentreerde onderrigbenadering. In die literatuur word die leerdergesentreerde onderrigbenadering met betrekking tot die ontwikkeling

van leerderoutonomie, onderlê deur Vygotsky (1978) se teorie rakende die Sone van Proksimale Ontwikkeling (SPO). Sien Figuur 4.1 vir ʼn voorstelling hiervan.



Figuur 4.1: Voorstelling van Sone van Proksimale Ontwikkeling (Vygotsky, 1978)

Volgens Vygotsky (1978) is daar ten minste twee vlakke van identifiseerbare ontwikkelingstadia. Die eerste vlak is die werklike ontwikkelingsvlak, wat die resultaat is van reeds voltooide ontwikkelingsiklusse (Vygotsky, 1978:85). Hierdie vlak dui op take wat studente[14] op hulle eie kan uitvoer. Vygotsky (1978:86) verwys na die tweede ontwikkelingsvlak as die SPO, oftewel die sone van proksimale ontwikkeling. Hierdie SPO dui op die potensiële ontwikkelingsvlak waarbinne studente take kan oplos met die hulp van of in samewerking met ander, hetsy dosente, fasiliteerders, meer vaardige eweknieë of ander persone. Die geïmpliseerde laaste vlak dui dan op take wat studente, selfs met hulp, nie kan uitvoer nie.

In terme van akademiese skryfvermoë sou die nuwelingeerstejaarstudente waarvoor die inleidende module in akademiese geletterdheid ontwerp word, in die "kan met hulp"-kategorie geklassifiseer word, aangesien dit deel vorm van die akkulturasieproses waarna daar in Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3 verwys is.

Leerdergesentreerde benaderings is inherent op konstruktivisme gegrond, in die veronderstelling dat kennis gekonstrueer, eerder as ontdek of aangeleer word (Thanasoulas, 2000). Hierdie konstruering vind plaas deur studente se onderlinge interaksie met mekaar, met dosente, of ander persone (Blidi, 2017:xxvii; Jonassen, 1994:37; Little, 1996:4; Little, 2004b:1). Sosiale interaksie is belangrik in hierdie proses, aangesien dit hoër psigologiese funksies soos bewustelike konsentrasie, logiese memorisering en konsepvorming aktiveer en internaliseer (Little, 2007:22). Dit is ook inherent ʼn individualistiese outonome proses, deurdat hierdie interne konstruering slegs deur studente self uitgevoer kan word (Little, 1996:4; Little, 2010:3-4). In ʼn multimodale module

[14] Vygotsky (1978:85) verwys hier na kinders, maar vir die doeleindes van hierdie studie word dit op studente van toepassing gemaak.

kan sodanige interaksie bereik word deur gepaste aanlyn aktiwiteite, sowel as aktiwiteite tydens fisiese kontaksessies.

Eksterne invloed, deur middel van sosiale interaksie, is onontbeerlik in konstruktivistiese prosesse en moet soveel as moontlik aangemoedig en ondersteun word. In hierdie verband word die belang van koöperatiewe leer deur Driscoll (2013:291), Jonassen (1994:37) en Tam (2000:52) uitgewys. Koöperatiewe leer verwys volgens Olsen en Kagan[15] (soos aangehaal deur Richards & Rodgers, 2014:244) na groepleeraktiwiteite wat sodanig georganiseer is dat dit afhanklik is van die uitruil van inligting tussen die studente, en waar studente ook verantwoordelik is vir hulle eie leer, sowel as gemotiveerd is om die ander studente te help leer. In 'n multimodale module kan hierdie interaksie weereens plaasvind tydens fisiese kontaksessies, sowel as deur e-kanale.

In hierdie opsig is die rigtinggewende invloed van dosente ook van kardinale belang. Die rede hiervoor is dat heelwat nuwelingeerstejaarstudente nog nie oor die nodige dissiplinekennis beskik om sonder dosente se hulp hulle eie leer te rig en dissiplinekennis, spesifiek akademiese geletterdheid in hierdie geval, effektief te konstrueer nie (Little, 2000:8; Little, 2004b:1; Little, 2007:20). Sodanige sosiale interaksie, met medestudente en dosente, sal op verskeie wyses binne 'n akademiese geletterdsheidmodule kan plaasvind. Dit sluit onder andere klasbesprekings rakende relevante onderwerpe wat aan akademiese skryfvermoë gekoppel word in, sowel as groepswerk in die voltooiing van bepaalde skryfopdragte. Die dosent het in hierdie konteks ook 'n verantwoordelikheid om 'n gepaste balans tussen individuele en groepleeraktiwiteite binne die multimodale modulekonteks te verseker.

Klasbespreking kan fisies in die klaskamerruimte plaasvind tussen studente en medestudente, of tussen studente en die dosent, of tussen studente met die dosent as fasiliteerder. Bespreking is ook buite die klaskamer moontlik in beide fisiese ruimtes en e-ruimtes, soos e-gespreksfora. Binne die konteks van 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule kan sodanige besprekings gekoppel word aan onderwerpsverkenning ter voorbereiding vir fisiese skryfwerk. Inligting met die oog op die skryftaak kan ook aan die hand van verskillende bronne bespreek word, ten einde akademiese skryfvermoëns soos bewerkstelliging van koherensie, uiteensetting van skryfstukstruktuur en inligtingsintegrasie deur middel van parafrase en verwysing te begin ontwikkel.

Groepswerk is nog 'n wyse waarop interaksie bereik kan word (Little, 2000:10). Met betrekking tot groepswerk wys Jones en Chen (2008:21) daarop dat studente in multimodale leermodules

---

[15] Dit was nie moontlik om die primêre bron van Olsen en Kagan te bekom nie en gevolglik word daar op Richards en Rodgers (2014:244) se direkte aanhaling van hulle definisie van koöperatiewe leer staatgemaak.

groepswerk meer bevredigend vind as hulle eweknieë in tradisionele klasse. Die rede vir hierdie persepsie is dat studente soms van mening is dat besluitnemingsprosesse op hierdie wyse meer effektief plaasvind, en dat groepsinteraksie daartoe bydra om doelwitte meer effektief te bereik (Jones & Chen, 2008:21). Hierdie ervaring van studente in multimodale leermodules, kan waarskynlik toegeskryf word aan die gerief waarmee e-inligtingsbronne bekom kan word, tesame met die gemak waarmee hulle met mekaar in verbinding kan tree, wat deur e-kanale moontlik gemaak word. Die mate van vervlegtheid (sien die inleiding van Afdeling 4.3) wat bereik kan word met groepswerk, hang egter inherent af van die soort geskrewe akademiese aktiwiteit en die vereistes wat aan dié aktiwiteit gekoppel word.

In hierdie afdeling is daar heelwat relevante aspekte bespreek wat die ontwikkeling van gepaste multimodale onderrigleerbenaderings, insluitend die ontwikkeling van outonomie, beïnvloed. Dit sluit in die belang van outentieke leerervarings, “ryk” leeromgewings, asook sosiale interaksie en koöperatiewe leer. Deur hierdie fokus op ŉ leerdergesentreerde benadering te plaas, kan daar vir studente sinvolle onderrigleerervarings daargestel word. Daar bestaan egter heelwat problematiek in die werklike universiteitsomgewing rakende strategieë wat die ontwikkeling van outonomie kan aanmoedig, wat hierdie strewe aan bande lê. Daar sal, waar van toepassing, verder hierop uitgebrei word in die res van die hoofstuk, soos wat die spesifieke aspekte ter sprake kom in die bespreking van multimodale en outonome leer. Vervolgens word daar eers op die rol van leerstyle gefokus, wat, soos vroeër genoem, nog ŉ aspek is wat multimodale en outonome leer kan beïnvloed.

4.2.2 Leerstyle

Multimodale leer, asook die subkomponente van vervlegte en outonome leer, kan nie sinvol bespreek word sonder die verwysing na leerstyle nie. Die rede hiervoor is dat multimodale leer as gepas geag kan word om in die behoeftes van studente met ŉ verskeidenheid leerstyle te voorsien. Daar moet wel genoem word dat daar heelwat kritiek teen die konsep van “leerstyle” en die toepassing daarvan in onderrig is (Kirschner, 2017; Pashler *et al.*, 2008). In die onderstaande bespreking word daar na enkele van hierdie punte van kritiek verwys, insluitend die problematiek rakende die definiëring van leerstyle en die toepassing daarvan in die onderrig-leersituasie.

Die term “leerstyle” is moeilik om te definieer, aangesien dit afhang van die spesifieke leerstyl wat onder bespreking is (Santo, 2006:73; Zajacova, 2013:1790). Bykomend is daar vele leerstylkategoriserings, wat vertak in verskillende tipes voorkeure wat studente mag openbaar (Zarrabi, 2020:23). Dit bevestig Curry (1983:3) se siening dat die term “leerstyl” soms oorgebruik word en slegs nuttig is vir die breedste van kategorisasies.

Alhoewel dit dus moeilik is om leerstyle oorkoepelend te definieer, is dit tog belangrik om daarop te let dat daar verskillende denkvoorkeure, gepaardgaande met meervoudige intelligensies, is wat as leerstyle beskryf kan word. Om hierdie aspek dus in terme van hierdie studie te verreken, sonder om die fokus as ’n geheel na ’n indringende bespreking van leerstyle te verskuif, word daar gevolglik doelbewus van ’n breë definisie van die konsep gebruik gemaak. As sodanig word “leerstyle”, vir die doeleinde van hierdie studie, op grond van Zajacova (2013:1790) gedefinieer as die geneigdheid om bepaalde leerstrategieë aan te neem, asook om te neig na sekere bekende en reeds ingeoefende kognitiewe strategieë en -prosesse. Dit kom neer op die idee dat studente makliker kan leer, indien leerstof vir hulle aangebied word op wyses waarmee hulle reeds gemaklik is, of waarvoor hulle ’n voorkeur toon (Willingham *et al.*, 2015:266).

Met inbegrip van dosente waarvan daar dikwels verwag word om in hulle onderrig verskillende leerstyle te betrek, is Coffield *et al.* (2004:118, 121) bekommerd oor die vereenvoudigde wyse waarop die aanwending van leerstyle soms aan dosente voorgehou word. Hierdie bekommernis spruit daaruit dat problematiese aspekte van die onderskeie leerstyle dikwels nie ook vir dosente uiteengesit word nie. Coffield *et al.* (2004:125) wys verder daarop dat dit vir dosente oorweldigend kan wees om te poog om in hulle onderrig, leergeleenthede te skep vir die onderskeie leerstylvoorkeure wat studente moontlik mag vertoon:

> The one implication for practice which is repeated throughout the literature on learning styles is that it is the responsibility of teachers, tutors and managers to adapt their teaching style to accommodate the learning style of their students or staff members. But such an unqualified exhortation is both unhelpful and unrealistic, because it could be interpreted as meaning that the teacher/tutor/manager is obliged to respond appropriately to visual and verbal learners (and perhaps haptic learners also); to inductive and deductive, reflective and active, sequential and global, conceptual and concrete learners; and to those who like working in groups as well as those who prefer learning individually. Despite the strong convictions with which these ideas are promoted, we failed to find a substantial body of empirical evidence that such strategies have been tried and found successful. Advice of this type strikes practitioners as unworkable and so it tends to remain untested.

Die onderrig van geskrewe akademiese diskoers kan met ander woorde belemmer word indien daar deurgaans wyses gevind moet word om alle soorte leerstyle te probeer akkommodeer. Sodanige poging impliseer ’n fokusverskuiwing, waar die dosent genoop word om meer aandag te skenk aan die akkommodering van onderskeie leerstyle, as die onderrig van die kernmodule-inhoud self.

Dit is wel moontlik vir ’n multimodale onderrigaanpak om hierdie problematiek gedeeltelik die hoof te bied, aangesien verskillende modaliteite betrek kan word. Met verwysing na die bevordering

van die skryfvermoë van eerstejaarstudente in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule, sluit dit byvoorbeeld die soeke en integrasie van aanlyn inligting in verskeie formate (soos geskrewe, visuele en klankmateriaal) in, sowel as die leerdergesentreerde, konstruktivistiese wisselwerking binne die klassituasie tussen klasbespreking, koöperatiewe leer en groepsaktiwiteite.

Hierdie akkommodering van onderskeie leerstyle, waar dit moontlik is en waar dit nie ŉ fokusverskuiwing weg van die kernmodule-inhoud veroorsaak nie, kan voordelig wees vir studente. Coffield *et al*. (2004:119) wys daarop dat ŉ bewustheid van die onderskeie leerstyle onder studente aangewend kan word vir studente om meer doelbewus leer te bewerkstellig. Volgens hulle kan hierdie doelwit bereik word deur leerstyle as ŉ instrument te gebruik in die ontwikkeling van studente se metakognitiewe denke oor hulle eie leer. Dit kan studente meer effektiewe leerders maak en terselfdertyd hulle eie selfvertroue en betrokkenheid by hulle studies verhoog (Coffield *et al.,* 2004:119; Shah *et al.*, 2013:214). Hier word ŉ aansluiting gevind by die bemagtiging van studente as deel van die ontwikkeling van outonomie, wat in Afdeling 4.4.2.2 bespreek word. Sodanige bemagtiging kan in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule aangewend word om ŉ groter betrokkenheid van studente met onderrigleer in die module te bewerkstellig. Daar kan sodoende ook ŉ verhoogde interaksie met die inhoud en toepassing rakende akademiese skryfvermoë aangemoedig word.

Verder het Sankey *et al*. (2010:861) in ŉ multimodale leeromgewing, gerig op die ondersteuning van verskillende leerstyle, bevind dat alhoewel studente nie noodwendig kwantitatief beter gevaar het nie, die studente tog die multimodale onderrigleeromgewing meer interessant gevind het en dit geniet het om daarvan gebruik te maak. Studente het spesifiek gehou van die kombinasie van verskillende soorte leerhulpbronne en opsies (Sankey *et al.*, 2010:861). Hier kan aansluiting by Gardner gevind word, met inbegrip van sy veelvuldige intelligensie teorie, wat stel dat dosente onderrig op soveel as moontlik verskillende wyses behoort aan te bied, ten einde meer studente te bereik (Gardner, 2011:409-410; MI Oasis, s.a.). Hierdie siening word ook deur Picciano (2009:14) voorgehou, wat argumenteer dat die vervlegting van verskeie benaderings in ŉ multimodale benadering tot onderrigleer ŉ effektiewe wyse is om leer te ondersteun en studentebetrokkenheid te verhoog.

Dit lyk daarom of daar ŉ behoefte aan uiteenlopende tipes inligting, onderrig en modaliteite by studente bestaan, ten einde hulle belangstelling in onderrigmateriaal te prikkel. Voldoening aan hierdie behoefte hou die voordele in dat studente meer betrokke bly by module-inhoud, en ook die geleentheid het om hulle vaardighede in ander leerstylareas, waar hulle nie so gemaklik is nie, te ontwikkel.

In afsluiting tot hierdie afdeling is dit dus eerstens duidelik dat dit nie moontlik is om ŉ module te ontwerp wat in alle leerbehoeftes van alle studente kan voorsien nie. Dit lyk of dit veel voordeliger vir studente sal wees indien dosente as deel van ŉ multimodale aanpak verskillende leerstyle betrek en in interaksie met mekaar bring. Dit vergemaklik ook die taak van dosente, aangesien daar sinergisties van verskillende modaliteite gebruik gemaak kan word, soos wat dit toepaslik is in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Multimodale leeromgewings en benaderings speel gevolglik ŉ belangrike rol in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë van eerstejaarstudente. In die volgende afdeling word daar vervolgens verder uitgebrei op multimodale leer self.

4.3 Multimodale leer

Die term "multimodale leer" word nie deurgaans dieselfde gedefinieer en gebruik in die literatuur nie (Olivier, 2020:2). Vir die doeleindes van hierdie studie word "multimodale leer" soortgelyk gedefinieer aan die wyse waarop Ioannou *et al.* (2016) dit in hulle studie aangewend het. Daarvolgens kan dit beskou word as ŉ leeromgewing wat eerstens fisiese en digitale hulpmiddele gebruik om interaksie te bewerkstellig, en tweedens inligting in verskillende formate integreer, soos teks, prente, diagramme en klank (Ioannou *et al.*, 2016:1028). In hierdie beskouing kan die noue verbintenis van multimodale leer met vervlegte leer geïdentifiseer word. Olivier (2020:1) wys juis daarop dat multimodale leer spruit uit die terreine van multimodaliteit en vervlegte leer.

Vervlegte leer beskryf in die breë ŉ groot variasie van vermenging tussen fisiese klaskamerkontaktyd en die gebruik van aanlyn omgewings en funksionaliteite as onderrigmetode (Annetta *et al.,* 2010:153; Goeman & Van Laer, 2012:98; Jones & Chen, 2008:16; Picciano, 2009:8; Rudestam & Schoenholtz-Read, 2010:4). Garrison en Vaughan (2008:6) stel spesifiek dat:

> Blended learning combines the properties and possibilities of both [the traditional classroom and e-learning] to go beyond the capabilities of each separately. It recognizes the strengths of integrating verbal and text-based communication and creates a unique fusion of synchronous and asynchronous, direct and mediated modes of communication in that the proportion of face-to-face and online learning activities may vary considerably.

Die doel met die aanwending van vervlegte leer, en gevolglike multimodale leer, is daarom om die voordele van kontakklasse te vermeng met die voordele wat aanlyn modusse bied. Die maatstaf vir die mate van vervlegte leer wat deur hierdie vermenging bereik word, behels die mate van integrasie met fisiese klaskamerkontaktyd en die hoeveelheid en wyse waarop e-elemente gebruik word (Garrison & Kanuka, 2004:96; Graham, 2006:5-6; Osguthorpe & Graham,

2003:229). Die spektrum van vervlegte leer sluit onder andere ook afstandskursusse in, wat feitlik uitsluitlik in ŉ e-modus gelewer word met enkele fisiese kontaksessies, sowel as kontakmodules met enkele e-elemente.

Vervolgens word daar uitgebrei op bepaalde aspekte van multimodale leer, met die verstandhouding dat dit ook vervlegte leer impliseer. Eerstens sal daar gemotiveer word waarom die beweging na multimodale leer nodig is, waarna daar uitgebrei sal word op die ontwerpvereistes wat nodig is vir ŉ multimodale leeromgewing wat op akademiese skryf fokus.

4.3.1 Waarom die beweging na multimodale leer?

Navorsing dui op ŉ beduidende groei in die gebruik van multimodale modules binne universiteitsomgewings (Graham, 2006:3; Hung & Chou, 2015:315; Means *et al.,* 2013:5; Osguthorpe & Graham, 2003:229; Porter & Graham, 2016:749; Shea *et al.*, 2006:175; Wang *et al.,* 2015:380). Picciano (2009:8-9) skryf dit daaraan toe dat aanlyn tegnologie beskou word as ŉ wyse om studente-betrokkenheid by onderrigleer te bevorder en studente-toegang te vergroot. Hierdie groei is nie verrassend nie, gegewe die vele voordele verbonde aan multimodale leer.

Eerstens is daar ŉ groeiende hoeveelheid toepassings (toeps) en/of programmatuur met verskeie funksionaliteite wat elektronies aflyn en/of aanlyn deur die internet beskikbaar is. In hierdie hoofstuk word daar na hierdie toeps en/of programmatuur en gepaardgaande funksionaliteite verwys as e-elemente. Dié e-elemente word dikwels ondersteun deur, en kan koppel aan reeds bestaande leerbestuurstelsels (LBS'e) binne universiteitstelsels. Die feit dat LBS'e deur universiteite gebruik en onderhou word, beteken gewoonlik ook dat deurlopende ondersteuning vir dosente en studente beskikbaar is. Dit maak LBS'e en gepaardgaande e-elemente maklik en toeganklik om te gebruik.

Die beskikbaarheid van LBS'e en e-elemente maak dit vir dosente moontlik om meer fisiese kontaktyd met studente te spandeer aan aktiwiteite binne die klaskamer. Die rede hiervoor is dat aktiwiteite, soos klastoetse, voorbereidende werk en ander aktiwiteite maklik in e-omgewings (soos LBS'e) kan plaasvind. In hierdie opsig ondersteun die beweging na multimodale leer ook bewegings na leerdergesentreerde, konstruktivistiese benaderings en gepaardgaande onderrigbenaderings, soos omgekeerde klaskamers (*flipped classrooms)*.

Omgekeerde klaskamers is spesifiek van waarde in multimodale leer, aangesien die aanwending van e-elemente in hierdie benadering byvoorbeeld heelwat tyd kan bespaar in die behandeling van teorie. ŉ Omgekeerde klaskamerbenadering word deur Bishop en Verleger (2013) gedefinieer as ŉ benadering wat gebruik maak van "asynchronous video lectures and practice problems as homework, and active, group-based problem solving activities in the classroom". In

hierdie definisie is daar verskeie raakvlakke met die beginsels onderliggend aan multimodale leer, asook met elemente wat ŉ rol speel in die ontwikkeling van leerderoutonomie, veral in die gebruik van aktiewe en groepgebaseerde probleemoplossing. Dit sluit ook aan by benaderings tot die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, aangesien die akademiese skryfproses deur so ŉ benadering gemedieer en ondersteun kan word.

Dit is nie net die gebruik van LBS'e en e-nutsmiddele wat van waarde vir studente is nie, maar ook die toevoeging van addisionele e-inligtingsbronne. E-inligtingsbronne kan inligting wat deur dosente en gedrukte handboeke verskaf word, komplementeer en aanvul. Dit sluit in alternatiewe inligtingsbronne soos onderrigvideo's, webwerwe gekoppel aan sekere industrieë en maatskappye, ŉ wye spektrum van nuuswebwerwe (soos News24, ANN, CNN, BBC en Al-Jazeera) en webwerwe van organisasies soos die Verenigde Nasies, die Wêreldbank en Climate Watch. Daar is veral voordele in die gebruik van aanvullende video's tot voorgeskrewe leesmateriaal, aangesien die akademiese diskoers in voorgeskrewe materiaal dikwels uitdagend vir nuwelingeerstejaarstudente kan wees (Stockwell *et al.,* 2015:933). In hierdie opsig help sodanige video's studente om vinniger ŉ algemene oorsig oor die inhoud te bekom en ook om belangrike gedeeltes makliker te identifiseer (Stockwell *et al.*, 2015:933-934). In die geval van hierdie studie kan ŉ algemene oorsig deur middel van visuele materiaal dan weer neerslag vind in akademiese skryf, wanneer daar aan akademiese skryfstukke beplan en geskryf word. Dit vorm gevolglik deel van die ontsluitingsproses en dui nie op ŉ vervanging van die primêre bronteks(te) nie.

Navorsing dui verder daarop dat studente multimodale leermodules oor die algemeen positief ervaar (Deschacht & Goeman, 2015:84; Garrison & Kanuka, 2004:100; Stockwell *et al.,* 2015:936) en wys ook op ŉ verhoging in klasbywoning en prestasie van studente in multimodale modules. In multimodale, vervlegte modules met omgekeerde klasbenaderings, waar daar van aanvullende videomateriaal gebruik gemaak word, skryf Stockwell *et al.* (2015:934) ŉ verhoogde klasbywoning toe aan die feit dat video's studente se belangstelling prikkel, wat dan lei tot ŉ verhoogde motivering vir klasbywoning. Dit kan moontlik ook daaraan toegeskryf word dat hierdie studente meer selfversekerd gevoel het omdat hulle die voorbereidende materiaal verstaan het. Beide hierdie faktore dui op ŉ verhoging in intrinsieke motivering, wat in Afdeling 4.4.1 ook uitgewys sal word as ŉ belangrike eienskap van outonome leer. Dit lyk asof die gebruik van e-elemente natuurlik aansluit by outonome benaderings, asook konstruktiewe en leerdergebaseerde benaderings (Zacharis, 2015:44).

Aan die ander kant neig studente-uitval om beduidend hoër te wees in multimodale leermodules (Deschacht & Goeman, 2015:84; Ludwig-Hardman & Dunlap, 2003:1), waarskynlik omdat multimodale leeromgewings hoër eise stel aan studente se inisiatief, selfmotivering en selfbestuur

(Nicolova & Collis, 1998:60). In hierdie opsig wys Clark (2008:3) daarop dat goeie tydsbestuurvaardighede, besef van verantwoordelikheid en die ontwikkeling van outonomie voorvereistes van e-leer, en by implikasie ook van multimodale leer, is. Dit dui op die belang daarvan om die outonomie van studente te ontwikkel, om daardeur uitval teë te werk (Hung & Chou, 2015:315; Ludwig-Hardman & Dunlap, 2003:2). Die voorgenoemde kan toegeskryf word aan die feit dat studente wat volhard in aanlyn modules, hoër vlakke van akademiese lokus van kontrole en metakognitiewe selfregulerende vermoë toon (Deschacht & Goeman, 2015:87) – juis die vermoë wat in outonome leerders ontwikkel word.

Laastens hou multimodale leeromgewings ook die risiko in om vir die dosente wat dit moet ontwerp en onderhou ŉ oorweldigende taak te word. In Pedro en Van der Merwe (2020:391) se studie het dit na vore gekom dat die verskuiwing na tegnologie in onderrig sommige onderwysers angstig laat voel. In hierdie opsig maak Pedro en Van der Merwe (2020:391) die volgende opmerking:

> Een van die grootste struikelblokke vir die integrasie van tegnologie is dus die onsekerheid wat dikwels gepaard gaan met die gebruik van tegnologie, veral vir diegene wat nie aanvanklik in hulle onderrigloopbaan daaraan blootgestel is nie. Die onsekerhede veroorsaak oënskynlik vrees en alhoewel die meeste onderwysers die waarde van tegnologie-integrasie as ŉ hulpmiddel in die taalonderrigruimte raaksien, oorskadu die angs wat deur vernuwing veroorsaak word, die aktiewe en effektiewe infasering van onderrigleertegnologieë in 21ste-eeuse onderrig- en leerpraktyke.

Verhoogde tydsdruk gedurende die semester kan ook daartoe lei dat dosente eerder op meer tradisionele, en dus bekende, metodes terugval om te verseker dat alle uitkomste bereik word (Pedro & Van der Merwe, 2020:397).

Ter samevatting is daar ŉ baie definitiewe groei in die gebruik van multimodale modules in universiteitsomgewings, aangesien die hedendaagse tegnologiese omgewing dit ŉ natuurlike ontwikkeling vir onderrigleer maak. In modules waar daar beperkte kontaktyd is, kan multimodale modules dit vir dosente moontlik maak om deur tegnologiegebaseerde onderrigleerstrategieë kontaktyd meer effektief binne die bestaande beperkinge te benut. Hierdie kontaktyd kan benut word in leerdergesentreerde en konstruktivistiese benaderings tot onderrigleer. Dit hou voordele vir studente in, wat weer ŉ positiewe invloed op intrinsieke motivering, klasbywoning en prestasie toon. Aan die ander kant stel dit ook hoër eise aan studente, wat die gepaardgaande ontwikkeling van outonomie noodsaak. Insgelyks kan die moontlike kompleksiteit van multimodale onderrigleer sonder goeie beplanning maklik vir dosente ŉ oorweldigende taak word. Goeie beplanning is dus van uiterste belang om multimodale onderrigleer effektief te implementeer.

4.3.2 Ontwerpvereistes vir multimodale leeromgewings

Aangesien multimodale omgewings inherent na so ŉ groot verspreiding van die vervlegtheidspektrum (sien die inleidende gedeelte in Afdeling 4.3) kan verwys, is dit slegs moontlik om oorhoofs die algemene beginsels van multimodale ontwerp te bespreek.

Die eerste rigtende beginsel is dat multimodale omgewings moet pas by die mate van vervlegting wat in sodanige omgewings beoog word. Dit maak, byvoorbeeld, nie sin om in ŉ studiegids aan te dui dat ŉ module hoofsaaklik aanlyn gaan funksioneer, maar in werklikheid verwys dit slegs na enkele aspekte wat buite die klaskamer deur ŉ LBS gefasiliteer word nie (Bowyer & Chambers, 2017:17). Daar moet dus ŉ ooreenstemming wees tussen die verwagtinge van die modulevervlegting wat geskep word, en hoe die vervlegting in realiteit daar uitsien (Cleveland-Innes & Wilton, 2018:5). Aansluitend by hierdie punt, moet e-komponente logies en duidelik uiteengesit word en gebruikersvriendelik wees vir dosente én studente (Cleveland-Innes & Wilton, 2018:31).

Die tweede rigtende beginsel geld in gevalle waar universiteite reeds van ŉ bestaande LBS gebruik maak, en addisionele e-komponente óf versoenbaar met die LBS behoort te wees, óf relevante data (soos punte) maklik oordraagbaar na die bestaande LBS behoort te wees (Cleveland-Innes & Wilton, 2018:30). Dosente moet daarom oordeelkundig handel in die keuse van e-elemente wat hulle as deel van multimodale ontwerp wil gebruik, ten einde probleme met tegnologiese infrastruktuur te vermy (Graham *et al.*, 2013:5; The Oxford Group, 2013:4).

Derdens behoort e-komponente deeglik deurdink en noukeurig ontwerp te word (The Oxford Group, 2013:15). Alhoewel dit maklik is om veranderinge aan e-komponente aan te bring, is dit beter om moontlike verwarring onder studente so ver as moontlik te vermy. Indien studente, byvoorbeeld, reeds bekend is met ŉ bepaalde doenwyse of spesifieke e-middele, kan dit baie verwarrend wees indien die leeromgewing skielik anders daar uitsien of as ŉ bykomende e-middel bemeester moet word. Goeie ontwerp begelei studente doeltreffend deur e-komponente (Gurley, 2018:198). Deur effektiewe begeleiding word die skyn van ŉ leidende dosentteenwoordigheid verhoog, wat waarde toevoeg tot studente se gebruikerservaring van e-komponente (Garrison & Kanuka, 2004:98).

Laastens behoort daar slegs van e-komponente en -elemente gebruik gemaak te word, wanneer dit as ŉ natuurlike uitvloeisel van die onderrigleerontwerp genoodsaak word om studente se leerervaring te bevoordeel (Galvis, 2018:11). Insgelyks moet dit ook waarde toevoeg tot dosente se bestuur en administreer van multimodale modules, wat insluit beplanning, monitering en evaluering van leer (Little, 2004b:3).

Met betrekking tot multimodale ontwerpe in die aanleer van taal, wys Little (2004b:3) daarop dat e-komponente die nodige ruimte moet skep waarbinne studente aan hulle taalvermoë kan oefen. In multimodale modules wat op die ontwikkeling van outonomie fokus, moet e-komponente verder studenterefleksie ondersteun (Little, 2004b:3). Ten opsigte van dosente behoort e-komponente genoeg ruimte te laat vir die modellering van geskrewe akademiese diskoersgebruik (Little, 2004b:3). Dit sou byvoorbeeld kon plaasvind deur dosente se geskrewe akademiese diskoersgebruik wanneer dosente aan studente geskrewe instruksies en/of voorbeelde voorhou.

Goeie beplanning vorm dus duidelik die basis vir goeie ontwerp, met betrekking tot multimodale leeromgewings. Dit moet egter ook geskied aan die hand van stelsels wat die universiteit reeds in plek het, ten einde gepaste ondersteuning vir dosente en studente te verseker, asook om integrasie met ander universiteitstelsels te verseker. Hierdie aspek is belangrik, juis omdat daar soveel e-middele beskikbaar is. Daar moet dus daarteen gewaak word om studente nie te oorweldig met ŉ magdom e-middele wat deur onderskeie dosente in hulle onderrigleerbenaderings gebruik word nie. Die multimodale ontwerp van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule word in Afdeling 7.3.2 bespreek aan die hand van die beginsels wat in hierdie afdeling gestel is.

Multimodale leer het die potensiaal om ŉ ryk leerervaring vir studente te skep (sien Afdeling 4.2.1), maar, soos in Afdeling 4.3.1 genoem, moet dit gekombineer word met die ontwikkeling van outonome leer om effektief te wees. Hierdie aspek kom vervolgens aan bod.

4.4 Outonome leer

In die breë word outonomie beskryf as studente se vermoë om hulle eie leer te rig, asook die neem van verantwoordelikheid vir en beheer oor eie leer (Blidi, 2017:xxiv-xxv; Ciechanowska, 2011:6; Cotterall, 1995:195; Dam & Legenhausen, 2011:180; Dickinson, 1995:166-167; Little, 1995:175; Little, 2007:15; Little, s.a.:1; Thanasoulas, 2000; Tholin, 2007?:1; Ushioda, 2003:99). Daar word in die literatuur oor outonomie ook dikwels verwys na die eienskap van selfgerigtheid, met verwysing na die onderstaande definisie van Knowles (1975:18).

> In its broadest meaning, “self-directed learning” describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.

Na aanleiding van die bostaande, kan die afleiding gemaak word dat outonome leer verbind word aan die *vermoë* van studente om hulle eie leer te rig, terwyl selfgerigte leer te make het met die *vaardigheid* wat studente toon in die bewerkstelliging van hulle outonomie. Die twee komponente

is dus in wese in wisselwerking met mekaar. Binne die konteks van hierdie studie word beide hierdie komponente veronderstel wanneer daar na outonomie verwys word. Die uiteindelike doel in die ontwikkeling van outonomie is juis om die **vermoë** by studente te kweek om aanpasbaar en selfgerig te funksioneer as lewenslange leerders.

Little (2010) en Little (2012) identifiseer spesifiek twee algemene konstruksies van outonomie, wat kortliks in Tabel 4.1 uiteengesit word.

Tabel 4.1: Twee konstruksies van leerderoutonomie (Little, 2010; Little 2012)

Konstruksie 1	Konstruksie 2
Gebaseer op Holec (1981)	Gebaseer op Dam (1995) en Barnes (1976)
Klem op individueel-kognitief-organisatories	Simbiotiese verhouding tussen individueel-kognitief-organisatories en sosiaal-interaktief-samewerkend
Beweging van onderwysergerig na selfgerig	Alle leer is selfgerig en hierdie selfgerigtheid moet eksplisiet gemaak en geharnas word
Aanleer van taal word as apart van die bereiking van outonomie beskou	Doelbewuste en aktiewe gebruik van taal in die bereiking van leerdoelwitte

Alhoewel Little (2010) hierdie twee aparte konstruksies voorhou, wys hy telkens in sy teoretisering daarop dat konstruksie 1 ŉ deelvormende komponent van konstruksie 2 is. Dit kom dus voor asof dit eintlik nie twee aparte konstruksies is nie, maar eerder dat konstruksie 2 ŉ natuurlike ontwikkeling van konstruksie 1 is. As sodanig maak dit meer sin om in ŉ klasbenadering te fokus op die simbiotiese verhouding tussen die aspekte en kennis wat individueel ontwikkel, met inaggenome die aspekte en kennis wat konstruktief deur sosiale en samewerkende interaksie ontwikkel kan word. Dit sluit aan by Iwasiw (1987) se deurgaanse beklemtoning van die belang van deurlopende dialoog en gepaste ondersteunende rigtinggewing deur die dosent in die ontwikkeling van studente-outonomie.

In hierdie opsig is dit ook duidelik dat leerderoutonomie herken kan word aan en ontwikkel word deur leerdergesentreerde konstruktivistiese benaderings, wat refleksieprosedures beklemtoon. In die ontwerp van ŉ multimodale module in akademiese geletterdheid wat fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, sal daar dus dan ook ŉ fokus moet wees op leerdergesentreerde konstruktivistiese benaderings in die ondersteuning van die ontwikkeling van outonome leer.

Outonome en multimodale leer sluit op ŉ natuurlike wyse by mekaar aan, veral in die bevordering van bogenoemde konstruktiewe samewerkende interaksie. In hierdie opsig maak die e-elemente van multimodale leer dit vir dosente moontlik om konstruktiewe samewerkende interaksie uit te

brei tot selfs buite die klaskamer. Aangesien die e-elemente in multimodale leer ook dikwels geskrewe diskoersvoering beklemtoon (Garrison & Kanuka, 2004:97), kan dit potensieel studente in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule op drie wyses ondersteun (Garrison & Kanuka, 2004:97-99). Eerstens is dit vir studente moontlik om ongebonde aan plek en tot ŉ sekere mate tyd, met mekaar in gesprek te tree. Tweedens bied dit die ruimte vir studente om geskrewe akademiese diskoersvoering te oefen, deur die gebruik van bepaalde e-elemente, soos die gebruik van gespreksfora en aanlyn oefeninge (Akhtar *et al.*, 2019:1170; Scott *et al.*, 2017:17). Derdens ondersteun dit die ontwikkeling van outonomie deur refleksie, asook die ontwikkeling van idees in reflektiewe ruimtes (Cleveland-Innes & Wilton, 2018:13).

4.4.1 Waarom outonomie?

Afgesien van die feit dat outonomie ŉ integrale komponent is van suksesvolle leer in multimodale modules (Clark, 2008:3; Dziuban & Moskal, 2001:61; Nicolova & Collis, 1998:60; Spratt *et al.*, 2002:61; Zacharis, 2015:44), is outonomie ook om verskeie ander redes belangrik in die opvoedkundige konteks.

Eerstens bevorder outonomie groter leerstylaanpasbaarheid by studente (Blidi, 2017:3; Ng & Confessore, 2010:7). Ng en Confessore (2010:1-2) wys spesifiek op die positiewe verband wat gevind is tussen die aantal leerstyle waarmee studente gemaklik kan werk en die mate waartoe hulle as relatief outonome leerders in verskillende leersituasies kan funksioneer. Hierdie aspek is belangrik, aangesien onderrigleer in sekere leerstyle dikwels gerig word deur dosente se eie onderrigstylvoorkeure. Studente het dus nie ŉ waarborg dat onderrig, hetsy in tradisionele of multimodale modules, by hulle voorkeurleerstyl sal pas nie. Die vermoë om aanpasbaar te wees, kan dus voordele vir studente inhou.

Tweedens kan daar aansluiting gevind word tussen die ontwikkeling van outonomie in leer en verhoogde intrinsieke motivering (Dickinson, 1995:165; Little, s.a.:2). ŉ Verhoging in intrinsieke motivering weens die ontwikkeling van outonomie kom voor as ŉ natuurlike gevolg van die aanvaarding van verantwoordelikheid vir eie leer en die ontwikkeling van reflektiewe selfbestuur (Dickinson, 1995:171; Little, s.a.:2). As ŉ gevolg van dié intrinsieke motivering vind daar dan verdere ontwikkeling en ondersteuning van outonome leeraktiwiteite plaas, deur die konstruktiewe en samewerkende interaksie van studente met ander gemotiveerde en ondersteunende persone (Ushioda, 2003:92), soos byvoorbeeld medestudente. Dit is ŉ noodsaaklike aspek om studente se persepsie van groei, bemeestering en vaardigheidsontwikkeling in die akademiese omgewing te bevorder, wat op die beurt die ontwikkeling van outonome selfregulering aanspoor (Dickinson, 1995:171; Ushioda, 2003:97). Motivering, veral intrinsieke motivering, is verder ook in die algemeen uiters belangrik, aangesien

studente wat nie oor genoegsame motivering beskik nie, selfs met die beste kurrikula en onderrig nie suksesvol sal wees nie (Dörnyei & Csizér, 1998:203). Aan die ander kant sal studente met hoë interne motivering hulle daarop toespits om wesenlike agterstande te oorbrug om uiteindelik suksesvol te wees (Dörnyei & Csizér, 1998:204).

Die grootste voordeel van outonome leer lê egter daarin dat dit die basis lê vir lewenslange leer (Ciechanowska, 2011:2), aangesien die ontwikkeling van outonome leer studente in staat stel om ook hulle kennis en vaardighede buite die onmiddellike konteks van leer toe te pas (Dam, 2000:18-19; Little, 1997:94; Little, s.a.:1-2). Dit kan daarom ook van onskatbare waarde wees in studente se uiteindelike loopbane, wanneer hulle universiteitsopleiding voltooi is. Verder is studente wat daartoe in staat is om outonoom te funksioneer, ook gemaklik daarmee om, wanneer nodig, verdere leer na te jaag (Blidi, 2017:xxx; Little, 1997:94). Hierdie vaardighede rus studente toe om in hulle toekomstige loopbane meer effektief te kan funksioneer in vinnig veranderende omgewings (Blidi, 2017:xxx).

Binne die konteks van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid vir nuwelingeerstejaarstudente, is sodanige module ook onderworpe aan die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR)-vlak 5-vereistes, waar die vlakbeskrywer genommer as i soos volg lees (SAKO, 2012:8):

> Management of learning, in respect of which a learner is able to demonstrate the ability to evaluate his or her performance or the performance of others, and to take appropriate action where necessary; to take responsibility for his or her learning within a structured learning process; and to promote the learning of others.

Die punte wat in hierdie beskrywing van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) genoem word, naamlik studente op hierdie vlak se vermoë om hulle eie leer te bestuur en verantwoordelikheid daarvoor te neem, korreleer met dit wat deur die ontwikkeling van outonomie bereik wil word. Die ontwikkeling van outonomie in studente is daarom nie nét nodig vir hulle bereiking van sukses in multimodale modules nie, maar is ook ŉ algemene vereiste wat deur SAKO gestel word.

Die ontwikkeling van outonomie speel dus ŉ rol in leerstylaanpasbaarheid, verhoogde intrinsieke motivering en basislegging vir lewenslange leer. Al drie hierdie faktore het dus nie net die potensiaal om studente se akkulturasie na die akademiese diskoersomgewing te vergemaklik nie, maar ook om hulle sukses in ander modules en op ander terreine te bevorder. Dit is daarom belangrik om te let op die ontwikkeling van outonomie in ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule.

Alhoewel daar vele voordele aan die ontwikkeling van outonomie onder studente is, moet daar erken word dat dit nie ŉ eenvoudige proses is nie. Studente kan aanvanklik onwillig wees om meer betrokke by hulle eie leer te raak, aangesien hulle daaraan gewoond is dat die onderriggewer (hetsy onderwyser of dosent) die meeste van die tyd in beheer is van hulle leerproses (Spratt *et al.,* 2002:255). Indien studente ook daaraan gewoond is om nie huiswerk of voorbereiding vir klas te doen nie, kan dit ŉ nadelige uitwerking op die prestasie van die klas as ŉ geheel hê.

In effek beteken hierdie uitdaging dat dit veral aan die begin ŉ oordrewe fokus op dosente plaas as die drywende agente agter die prosesse om meer outonome studente te ontwikkel. Dit is daarom belangrik dat dosente bewus moet wees van die ontwikkelingsfases waardeur ŉ klaskamer as ŉ geheel kan beweeg in die ontwikkeling van outonomie. Breen en Mann (1997:143) stel die ontwikkelingsproses van outonomie onder studente voor as ŉ beweging van leerafhanklikheid na eerstens leeronafhanklikheid of individualisme en dan uiteindelik na interafhanklikheid tussen studente en dosente (sien Tabel 4.2).

Tabel 4.2: Die evolusie van outonomie in die klaskamer (Breen & Mann, 1997:143)

Die studente	**Klaskamergroep** (Dosent en studente)
Fase 1 Afhanklik	*Fase 1* Outokraties
Fase 2 Onafhanklik of individualisties	*Fase 2* Anargies, onseker en gefragmenteerd
Fase 3 Interafhanklik	*Fase 3* Samewerkende leergemeenskap

Breen en Mann (1997:144) wys ook daarop dat die werklike proses nie so eenvoudig stapsgewys plaasvind nie. Studente kan op verskillende stadia wissel tussen die fases en in sommige gevalle selfs tydelik agteruitgaan, indien sekere leeraktiwiteite vir hulle te kompleks voorkom (Breen & Mann, 1997:144). Dit het ook ŉ ooreenstemmende effek op die fase(s) waarin die klaskamergroep as ŉ geheel op sekere stadia funksioneer (Breen & Mann, 1997:144). Die kompleksiteit van hierdie proses beklemtoon die uiters belangrike rol van dosente in die rig en bestuur van hierdie proses (sien Afdeling 4.4.3).

Nietemin is die ontwikkeling van outonomie steeds belangrik, veral binne die konteks van ŉ multimodale leeromgewing. Vervolgens gaan die wyses waarop outonomie ontwikkel kan word, bespreek word.

4.4.2 Ontwikkeling van outonomie in ŉ multimodale inleidende module in akademiese geletterdheid

In die ontwikkeling van outonomie in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule, is daar bepaalde belangrike aspekte wat ter wille van die multimodale module-ontwerp in ag geneem behoort te word. Dit sluit onder andere die implisiete rol van taal in hierdie proses in, studentebemagtiging, die rol van refleksie, die gepaste gebruik van assessering en die belangrike rol wat dosente in die ontwikkelingsproses speel. Hierdie aspekte word as belangrik geag, omdat dit alles deel uitmaak van meganismes wat studente in hulle akkulturasieproses na die geskrewe akademiese diskoersomgewing kan ondersteun. Dit sluit gevolglik ook aan by aspekte van akkulturasie, soos bespreek in Afdeling 2.3, sowel as die belang van die geskrewe akademiese diskoers, soos bespreek in Afdeling 3.5. Vervolgens word die implisiete rol van taal in die volgende afdeling bespreek.

4.4.2.1 Die implisiete rol van taal

Met betrekking tot taal moet daar gelet word op die onderskeid tussen die gebruik van taal vir onderrigleer en die onderrigleer van taal. In hierdie opsig wys Little (2010:4) daarop dat taal nie net die wyse is waarop vaardighede en kennis geartikuleer word nie, maar ook die kanaal is waardeur sodanige vaardighede en kennis bemiddel en bemeester word. Hierdie aspek is ook in Hoofstuk 3 ter sprake, wat fokus op die geskrewe akademiese diskoersomgewing.

Barnes (soos aangehaal deur Little, 2010:4)[16] beklemtoon die belangrike rol van taalgebruik in leer, aangesien dit volgens hom die wyse is waarop studente hulle denke ontwikkel en kennis konstrueer. Swain (2006:95) eggo Barnes (1976) en Vygotsky (1978) in hierdie opsig deur daarop te wys dat die ontwikkeling en funksionering van alle hoërorde kognitiewe prosesse deur taal bemiddel word. Volgens Swain (2006:95) en Little (2007:20-21) het taal ŉ merkbare invloed op die ontwikkeling van studente se kognisie, spesifiek deurdat studente se kognitiewe prosesse ontwikkel soos wat studente met hulleself en andere redeneer in die proses om sin te maak van bepaalde konsepte. Dit sluit aan by die ontwikkeling van studente se vermoë om akademiese diskoers, insluitend geskrewe akademiese diskoers, te beheers. Dit het dus ook ŉ invloed op die akademiese prestasie, en gevolglike mate van akademiese sukses waartoe nuwelingeerstejaarstudente uiteindelik in staat gaan wees.

Dit is dus duidelik dat alle onderrigleer inherent deur middel van taal plaasvind (sien ook Afdeling 3.4.3.1 vir die rol van geskrewe akademiese diskoersvoering in onderrigleer). In ŉ meer

[16] Dit was ongelukkig nie moontlik om die primêre Barnes (1976) teks te bekom nie. As sodanig word hier op Little (2010:4) se interpretasie daarvan staatgemaak.

tradisionele klaskameropset, is taal die medium waardeur dosente tydens lesings inligting oordra. In konstruktiewe, leerdergesentreerde benaderings, is dit die medium waardeur studente akademiese kennis ontwikkel deur onderlinge, samewerkende taalgebaseerde verkenning en argumentering. Dit is ook deur middel van taal wat studente akademiese kennis demonstreer, hetsy mondelings of skriftelik.

Met betrekking tot ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid is taal nog meer belangrik, omdat studente se primêre diskoers gebruik word om die sekondêre akademiese diskoers mee te bewerkstellig. Aangesien onderrig in ŉ multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, soos dit ook in kontakonderrig die geval is, dan reeds deur middel van taal (beide mondeling en skriftelik) plaasvind, sal dit verder van dosente afhang om te verseker dat daar deurgaans van akademiese diskoers, mondeling en geskrewe, in onderrigleerinteraksies gebruik gemaak word (Little, 2004a:18-19; Little, 2010:4; Little, s.a.:3; Nunan, 2003:193-202). Dit sluit klaskamerinteraksies, samewerking en refleksie in (Little, 2004b:1), sowel as enige e-elemente (insluitend e-omgewings, e-tekste en e-aktiwiteite) wat binne ŉ multimodale omgewing gebruik word. Hierdie aspek is belangrik, aangesien dit juis deur die bewustelike gebruik van akademiese diskoers is wat studente nuwe insig in die akademiese diskoers ontwikkel en sodoende hulle taalaanleerproses bevorder (Swain, 2006:98).

Nuwelingeerstejaarstudente gaan waarskynlik nie vanuit die staanspoor akademiese diskoers korrek en deurgaans kan gebruik nie (Little, s.a.:2), aangesien daar wesenlike verskille tussen die skool en universiteit is, en hulle nog nie voldoende geakkultureer het nie. Deur reseptiewe stimulering, soos deur die voorbeeld wat dosente in die klaskamer en in die multimodale omgewing stel, en die geskrewe akademiese diskoers in handboeke, studiegidse en ander studiemateriaal, kan studente se eie ontwikkeling van geskrewe akademiese diskoersbekwaamheid ondersteun word.

Tesame met die deurlopende gebruik van akademiese diskoers, moet geskrewe akademiese diskoers self ook deurgaans in beide kontakgeleenthede en deur middel van e-middele onderrig word in die inleidende module vir akademiese geletterdheid (Little, 2004b:1; Little, 2010:4; Swain, 2006:98). Hierdie aspek is belangrik om studente se taalkennis sowel as hul strategiese vermoë (volgens die Bachman & Palmer-definisie van taalvermoë soos gepubliseer in 1996 – sien ook Afdeling 3.4.3.3) wat betref akademiese diskoers, uit te brei. Sodanige metalinguistiese kennis, tesame met studente se metakognitiewe vermoë, kan hulle in staat stel om vinniger bepaalde beginsels onderliggend aan akademiese diskoersvoering te verstaan.

Onderrigleeraktiwiteite gemik op die aanleer van taal, het twee funksies. Dit is eerstens ŉ medium waardeur studente hulle huidige vlak van kommunikatiewe bekwaamheid kan demonstreer

(Crabbe, 2007:117), deur klaskamerinteraksies en formele assesserings. Tweedens is dit ŉ bron vir refleksie rakende hulle prestasie en tekortkominge (Cotterall, 2000:111-112; Crabbe, 2007:117). Vir hierdie proses om effektief te wees, is dit daarom belangrik om tydige terugvoer te lewer in ŉ toeganklike medium. Toeganklike mediums kan mondelinge of geskrewe terugvoer insluit, sowel as individuele terugvoer of terugvoer in groepsverband. Daar behoort ook geleentheid te wees vir refleksie en verbetering. Dit mag egter nie altyd moontlik wees nie, afhangende van die tipe assessering en die tydstip waarop dit in die onderrigleerskedule plaasgevind het. Afhangende van die soort aktiwiteit, kan hierdie aspekte in die klaskamer, sowel as in e-ruimtes gefasiliteer word.

In hierdie opsig wys Little (1996:8) daarop dat taal, en in hierdie geval geskrewe akademiese diskoers, slegs deur oefening, gepaard met die verwerwing van bewustelike metalinguistiese kennis, aangeleer kan word. Dit is verder ook belangrik dat die aktiwiteite wat gebruik word vir die bewustelike oefening van akademiese diskoers, kommunikatief betekenisvol moet wees (Little, 2004a:22). Sodanige kommunikatiewe betekenisvolheid kan bereik word deur sover as moontlik van outentieke akademiese tekste gebruik te maak en te fokus op akademiese genres en tekstipes wat nuwelingeerstejaarstudente gaan teëkom en wat van hulle verwag gaan word om te produseer (Cotterall, 2000:111-112). Hierdie aspek toon weereens ŉ verband met die skep van ŉ ryk multimodale leeromgewing, waarna daar in Afdeling 4.2.1 verwys is.

In ŉ multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, kan akademiese diskoers deurgaans in beide die fisiese kontaktyd en in e-komponente gebruik en geoefen word. Dit sluit in aspekte van reseptiewe en produktiewe vermoë, deur gepaste oefening (sien ook Afdeling 7.3 vir meer oor reseptiewe en produktiewe vermoë).

Op grond van die inligting wat in hierdie afdeling bespreek is, is dit duidelik dat taal ŉ belangrike rol speel in die ontwikkeling van outonomie, sowel as in die ontwikkeling van akademiese diskoersvermoë. ŉ Deurgaanse klem op geskrewe akademiese diskoers binne die multimodale leeromgewing verskaf enersyds aan studente ŉ voorbeeld om na te volg, en andersyds ŉ geleentheid om hulle eie vermoë te ontwikkel. Dit is deel van die akkulturasieproses en sluit aan by die bemagtiging van studente, wat vervolgens bespreek word.

4.4.2.2 Bemagtiging van studente

Soos genoem in die inleidende gedeelte van hierdie afdeling (Afdeling 4.4) is outonomie die vermoë van studente om hulle eie leer te rig, om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te neem, sowel as om beheer van hulle eie leer te neem. Deur die bemagtiging van studente, kan al hierdie aspekte omsluit word. In wese kom dit daarop neer dat studente ŉ aandeel behoort te hê in die rig van en verantwoordelikheid neem vir hulle eie leerproses (Little, 2004a:22-23; Little, s.a.:2).

Ook Bull (2017:10) stel in hierdie opsig dat dit moontlik is vir "... learners and teachers to partner in identifying learning needs, setting goals, planning the learning experience and monitoring progress toward learning". Dit lyk of dit ŉ ooreenstemming toon met Knowles (1984:17), as seminale bron, se perspektief op die benadering van volwasse leerders, waar hy ook aanbeveel dat studente betrek moet word in die beplanning van onderrig, sowel as ŉ rol behoort te speel in die identifisering van hulle eie leerbehoeftes. In hierdie studie word studente deur middel van die behoeftebepaling in Hoofstuk 6 betrek by die identifisering van leerbehoeftes. Knowles (1984:18) gaan ook verder deur te stel dat studente betrek behoort te word in die formulering van leerdoelwitte, sowel as by die onderrigleerontwerp.

Alhoewel hierdie aanbevelings deur Knowles (1984:18) gemaak word ten opsigte van volwasse leerders, kom dit ook in die literatuur oor die bevordering van outonomie onder leerlinge en studente na vore. Dit sluit aan by die teorie van selfbeskikking, waarbinne mense, volgens Deci *et al*. (1994:120), beskou word as "... proactive organisms whose natural or intrinsic functioning can either be facilitated or impeded by the social context". In hierdie geval kan die bemagtiging van studente volgens Deci *et al.* (1994:138) sosiaal in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule ondersteun word deur ŉ rasionaal vir bepaalde besluite te verskaf, studente se gevoelens te erken en ook besluitneming in terme van die module toe te laat. Die inkorporeer van studente-besluitneming word hedendaags erken as ŉ belangrike element van leerdergesentreerde onderrigbenaderings (Owston, 2018:78; Trinder, 2015:85), wat ŉ groter sin van eienaarskap in die module en hulle leerproses by studente kweek.

Die bemagtiging van studente deur hulle ŉ aandeel in onderrigontwerp toe te laat, maak dit bykomend vir dosente moontlik om met studente se insette meer gepaste leerontwerpe saam te stel (Tholin, 2007?:1). ŉ Verdere voordeel hiervan is dat dit ook studente inherent noodsaak om te reflekteer op die inhoud en prosesse van hulle leer (Little, 2007:20), wat ook die ontwikkeling van outonomie aanspoor. In hierdie opsig kan daar verder ŉ verband gelê word met die idee van responsiewe onderrig. Deur ŉ responsiewe onderrigbenadering kan dosente in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule toepaslike aanpassings aan die onderrigleerontwerp aanbring, ten einde te verseker dat belangrike vaardighede aan studente onderrig word op ŉ wyse wat studente ondersteun en vir studente sin maak (Tomlinson & McTighe, 2006:18). Ook hierdie benadering wys onder andere op die belang van dosente-studente-verhoudinge, die belang daarvan om studente se eie gereedheid vir die behandeling van bepaalde aspekte in ag te neem, asook die belang daarvan om studente se eie belangstellings in die onderrigontwerp te integreer ten einde motivering aan te moedig (Tomlinson & McTighe, 2006:18-19).

In onderrigleersituasies waar outonomie die bepalende benadering is, kan leerderbemagtiging beteken dat studente alle rigtinggewende besluite neem, wat insluit die bepaling van uitkomste

en die maatstawwe wat in assesserings gebruik word. Binne die universiteitsomgewing is hierdie hoë mate van outonomie egter nie noodwendig toepaslik nie, om verskeie redes:

- Studente is dikwels nie gereed om op hierdie hoë vlak van outonomie te funksioneer nie (Blidi, 2017:2; Little, 2007:17, 23).
- Universiteitsmodules het reeds oorkoepelende voorgeskrewe uitkomste wat aan die hand van voorgeskrewe maatstawwe gemeet word. Daar is dus nie die ruimte vir studente om self oorkoepelende uitkomste en maatstawwe te bepaal nie.
- Op ’n praktiese vlak kan so ’n benadering waar duisende studente uit uiteenlopend dissiplines, verdeel in onderskeie klasgroepe wat deur verskillende dosente onderrig word, ernstige implikasies vir nodige eenvormigheid vir kwaliteitsversekering inhou, indien daar nie ’n eenvormige benadering is nie.

Die wese van die universiteitsomgewing beperk daarom die mate van outonomie wat realisties aan studente verleen kan word. Die vraag kan dus nou gestel word tot watter mate en in watter aspekte studentebetrokkenheid ter wille van die ontwikkeling van outonomie, wel geakkommodeer kan word. In die breë sou daar op drie terreine gekonsentreer kan word, naamlik sekere leerinhoud, onderrigleeraktiwiteite en assesserings. Al hierdie aspekte deel egter die voorbehoud dat dit nie ’n uitermatige gedeelte van die leerplan kan beslaan nie, gegewe die reeds genoemde beperkinge. Waar dit wel as deel van die leerplan ingewerk word, moet dit deeglik deurdink word en sistematies op ’n toepaslike wyse geïntegreer word.

’n Moontlike kompromie mag dalk wees om studente toe te laat om besluite te neem, waar dit enigsins moontlik is. Indien ’n akademiese skryfstuk geskryf moet word, kan hulle dalk insette lewer in die keuse van die onderwerp. Of, indien daar terugvoer op ’n akademiese skryfstuk verskaf moet word, kan die studente dalk vooraf aandui waarmee hulle die meeste probleme ondervind het. Studente kan ook vooraf, met die bemiddeling van die dosent, kriteria vir aanvaarbare akademiese diskoers en skryfwerk opstel. Op hierdie wyse kan daar ag geslaan word op hulle spesifieke behoeftes, en dit verleen ’n mate van eienaarskap in die module aan die studente. Dit is vanselfsprekend nie die enigste moontlikhede vir die skep van bemagtiging deur die bevordering van eienaarskap nie. Afhangende van die unieke kontekste van modules, en die betrokke dosente en studente, is daar waarskynlik vele ander wyses waardeur bemagtiging en gedeelde eienaarskap aangespoor kan word.

In ’n multimodale omgewing is die bemagtiging van studente wel ’n komplekse kwessie, aangesien e-komponente van die multimodale omgewing baie goed ontwerp behoort te wees. Hung en Chou (2015:323) het bevind dat aanlyn onderriggewers aan hulle studente onder andere die volgende

behoort te bied: effektiewe organisering, wat insluit goed gedefinieerde module-uitkomste en leerdoelwitte, duidelik geformuleerde sillabusse, goed geartikuleerde verwagtinge en bevredigende beskikbaarheid van kursusmateriaal. Hierdie aspekte staan in direkte kontras met elemente van bemagtiging, wat studente tot ʼn baie groot mate wil betrek by hierdie prosesse. Dosente sal deeglik moet dink oor watter metodiek gebruik kan word om hierdie aspekte op die beste wyse in die betrokke multimodale omgewings te laat realiseer. Die mees praktiese wyse mag dalk weereens daarop neerkom om studente soveel besluite as wat prakties gepas is te laat neem, hoe klein hierdie besluite ook mag wees.

Dam en Legenhausen (2011:180) beveel aan dat studente as ʼn eerste stap persoonlik betrokke moet raak by die onderrigleer, deur die stel van "waarom"- en "hoe"-vrae. Dit kan op akademiese geletterdheid van toepassing gemaak word, deur vrae soos:

- Waarom het jy besluit om te studeer?
- Waarom dink jy is akademiese geletterdheid belangrik?
- Hoe dink jy leer ʼn student om akademies geletterd te wees?

Hierdie stel vrae kan verder aangevul word met vrae oor pertinente inligting wat in die behoeftebepaling na vore kom.

Dam en Legenhausen (2011:181) stel ook reflektiewe vrae voor, wat in die konteks van ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule soos volg kan uitsien.

- Wat was die belangrikste punte uit vandag se klas?
- Waarom dink jy is hierdie aspekte belangrik?
- Watter van die behandelde aspekte het jy bemeester, en watter aspekte moet jy nog aan werk?
- Waar en hoe kan jy die behandelde werk in jou akademiese skryfwerk toepas?
- Hoe kan jy die behandelde werk toepas in jou ander akademiese modules?
- Is daar enige iets waarmee jy verdere hulp benodig?

Met betrekking tot leerinhoud kan studente as deel van ʼn multimodale aanpak self e-inhoud, soos video's, inligtinggewende webblaaie en webgebaseerde tutoriale vind, en elektronies met die ander studente deel. Verder kan hulle ook reflekteer op hulle eie spesifieke behoeftes en

tekortkominge met betrekking tot geskrewe akademiese diskoers binne die universiteitsomgewing, en dit later in groepsverband as deel van ŉ kontakles bespreek. Dit kan aangevul word deurdat studente ook tekste wat binne die akademiese diskoers geskryf is en wat hulle as problematies ervaar, vind. Dit kan tekste wees uit handboeke van ander modules, of selfs joernaalartikels. In die geval van joernaalartikels, kan dit geïntegreer word met die behandeling van die gebruik van biblioteekdatabasisse en -soektogte. Sodanige tekste kan dan in groepsverband tydens ŉ kontaksessie bespreek word, met die doel om te bepaal waarom dit moeilik is en watter akademiese geletterdheidsvaardighede moontlik sal kan help in die ontbloting van hierdie tekste.

Met betrekking tot assessering kan studente reflekteer op wat gemeet behoort te word in terme van ŉ bepaalde stuk leerinhoud. Op grond hiervan kan hulle dan self ŉ assessering (en memorandum) ontwikkel. Deur hierdie benadering word assessering implisiet ingespan as leer, en die dosent kan ook die ontwikkelde assesserings gedeeltelik gebruik, met aanpassings indien nodig, as ŉ assessering vir die studente.

Die voorstelle in hierdie afdeling demonstreer die integrale deel wat refleksie speel in die ontwikkeling van outonomie. In die maak van voorstelle vir leerinhoud is reflektiewe prosesse nodig vir studente om gepaste materiaal te identifiseer. In die keuse en ontwerp van aktiwiteite is refleksie nodig om gapings en gepaste werkswyses te identifiseer. Net so is refleksie in die opstel van ŉ assessering nodig om gepaste maatstawwe te bepaal, sowel as die tipe assessering en inhoud wat geassesseer gaan word. Dit is egter ook duidelik dat daar perke is aan die mate waarop dit op universiteitsvlak binne die NWU-konteks betrek kan word. Nietemin kan dit van nut wees om reflektiewe prosesse so ver as moontlik te betrek, waar dit moontlik mag wees. Refleksie op sigself word verder bespreek in die volgende afdeling.

4.4.2.3 Refleksie deur studente

Refleksie is ŉ onontbeerlike aspek van outonome leer, aangesien studente deur reflektiewe prosesse hulle kennis konstrueer en vaslê, asook verdere leer daarmee rig (Blidi, 2017:9; Cotterall, 2000:116; Dam, 2003:135; Dam & Legenhausen, 2011:181; Little, 1997:94; Little, 2004a:22-23; Little, 2007:20; Little, s.a.:2; Tholin, 2007?:1). Deur te reflekteer kan studente hulle eie prestasie beoordeel, maatstawwe vir die beoordeling van prestasie vasstel én areas vir verdere ontwikkeling identifiseer (Cotterall, 2000:116; Little, 2004a:22; Little, 2010:5; Tholin, 2007?:1).

In aansluiting hierby beskou Dam (2000:28) selfevaluerende refleksie as die basis vir opvolgende eweknie-evaluering en/of amptelike evaluering deur die dosent. Selfevaluering help studente om ŉ indruk van hulle eie prestasie mee te formuleer, wat dan getoets kan word teen die

prestasiebeoordeling van ŉ eweknie- of dosentevaluering. Dit vorm dus in wese ŉ proses wat natuurlik in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule geïntegreer kan word, aangesien daar juis ook van ŉ prosesskryfbenadering gebruik gemaak word. Sodanige opvolgende refleksies aktiveer metakognitiewe vaardighede, wat suksesvolle leer kan aanspoor.

In hierdie opsig bestaan daar ook ŉ raakvlak tussen refleksie en taalgebruik in onderrigleer in die sin dat denke deur taalgebruik ontwikkel word (sien Afdeling 4.4.2.1). Hier is dus ŉ geleentheid vir praktiese oefening van akademiese diskoers, hetsy mondeling of geskrewe. Hierdie natuurlike toepassing is waarskynlik ook waarom die literatuur rondom die ontwikkeling van outonomie in die aanleer van taal soveel klem op die studente se neerlê van denke in joernale plaas (Blidi, 2017:11; Cotterall, 2000:115; Dam, 1999:71; Little, 2010:5; Tholin, 2007?:1).

Joernale word in die literatuur voorgehou as ŉ wyse vir studente om tred te hou met beide hulle interne diskoers, sowel as die eksterne diskoers tussen eweknieë en met die dosent, rondom die proses van onderrigleer (Dam, 1999:71; Little, 2004a:22). Cotterall (2000:115) verwys hier spesifiek na bewusmaking deur vrae soos: Waarom doen ons dit? Hoe gaan dit ons help? Wat maak dit moeilik? Wat het jy vandag gedoen? Wat het jy vandag geleer? Wat gaan jy in die toekoms anders doen, op grond van vandag se klas? Soortgelyk gebruik Dam (1999:71) joernale vir bewusmaking tydens klas deur studente te vra om verwagte probleme/suksesse met betrekking tot bepaalde leeraktiwiteite aan te teken. Dam (1999:71) moedig ook studente aan om hulle joernale te gebruik vir die neem van notas gedurende klas. Toegang tot studente se refleksies kan verder vir die dosent nuttig wees as ŉ wyse om te bepaal waar ekstra ondersteuning nodig is en hoe studente verskillende aspekte van die onderrigleerproses ervaar (Cotterall, 2000:115).

Bykomend hou sodanige reflektiewe joernaalhouding vele voordele in. Volgens Fritson *et al.* (2011:157) bevorder joernaalhouding konstruering en sintetisering van studente se denke met inagname van module-inhoud en uitkomste. Hampton & Morrow (2003:186) wys daarop dat dit ŉ bewustheid van die self, en die posisie van die self binne die leerkonteks, onder studente aanmoedig, wat belangstelling prikkel en leer tot gevolg het. In aansluiting hierby, noem Fritson *et al*. (2011:157-158) die volgende voordele van reflektiewe joernaalhouding deur studente: die bevordering van begrip van module-inhoud, metakognisie en selfanalise, en studentebetrokkenheid.

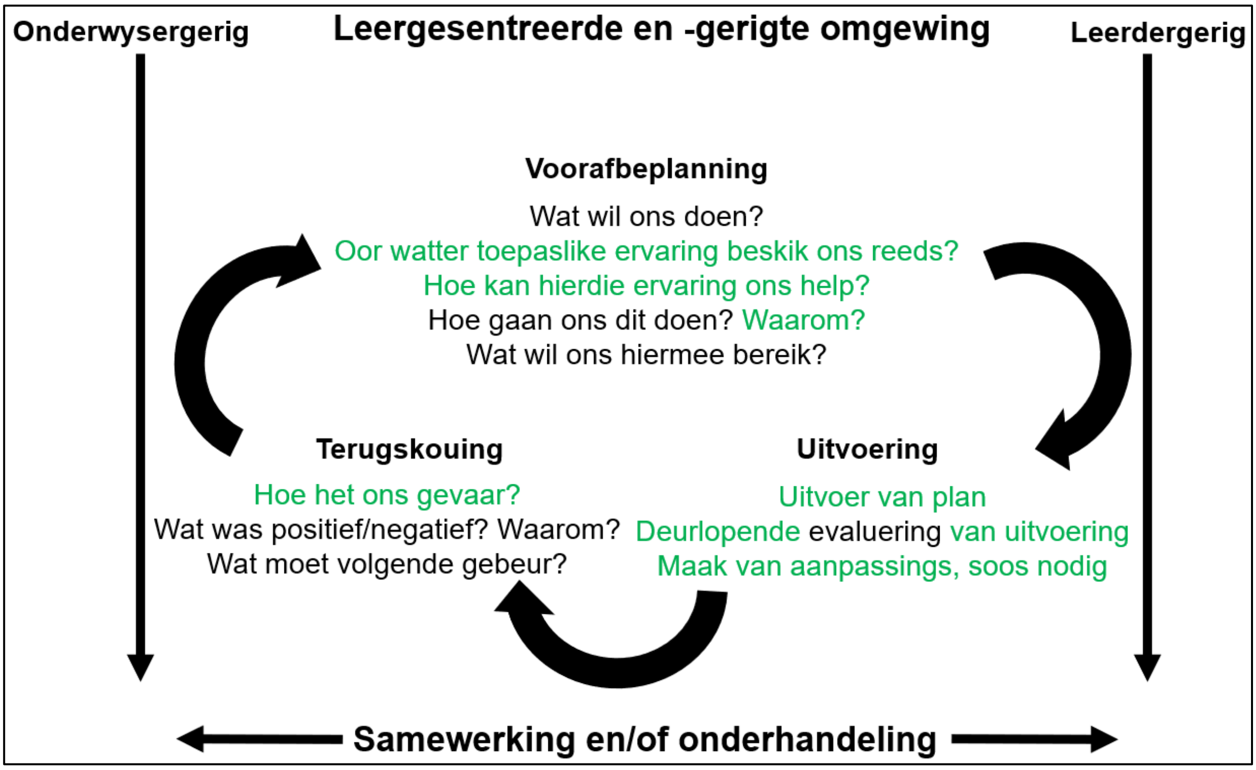
Aan die ander kant kan ŉ joernaalbenadering ook problematies wees. Alhoewel die waarde van joernaalhouding duidelik is, moet dit opgeweeg word teen dosente se beskikbare tyd en ander verantwoordelikhede. Hierdie oorweging is belangrik, omdat joernaalhouding, veral by nuwelingeerstejaarstudente wat nie gewoond is daaraan nie, ŉ relatiewe hoë mate van

dosentbetrokkenheid vereis om die aktiwiteit te rig. Daarsonder word dit in my ervaring ŉ afskeep/gorrelaktiwiteit wat bloot vir punte voltooi word.

Indien daar geoordeel word dat daar wel plek is vir joernaalhouding in ŉ module, sou die aanteken van studente se refleksies, myns insiens, op verskillende wyses benader kan word. Studente sou van tradisionele hardekopiejoernale kon gebruik maak, of refleksies kon aanteken in gepaste e-ruimtes (blogs, geskrewe e-assesseringsruimtes of gespreksfora) wat daarvoor toegewys is. Die voordeel van hardekopiejoernale is dat studente dit deurentyd by hulle kan hê, gereed vir klasrefleksie of die neem van notas. Aan die ander kant kan dit moeilik vir dosente wees om hardekopiejoernale in te neem, deur te werk en terug te handig. Refleksie in geallokeerde e-ruimtes maak dit weer maklik vir die dosent om studente se refleksies na te gaan, maar moeilik vir studente om vinnig ŉ paar notas te neem of refleksie tydens klas uit te voer.

Die praktiese implikasie van die voorafgaande bespreking is dus dat dit waarskynlik die beste sal wees om van ŉ kombinasie van die twee wyses gebruik te maak. In ŉ kombinasie van hierdie twee metodes kan studente van hardekopiejoernale gebruik maak vir klasrefleksie en die neem van notas, terwyl verdere refleksie in e-ruimtes kan plaasvind. Dosente sou ook kon vereis, indien nodig, dat foto's of skanderings van hardekopiejoernale periodiek na gepaste e-ruimtes opgelaai word. Dit kan wees ter wille van rekordhouding indien punte daaraan gekoppel word, of selfs net om te verseker dat studente wel die taak voltooi.

Met betrekking tot die integrering van refleksie in ŉ multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, is die ander vraag dan hoe dit prakties kan deel vorm van die onderrigleerproses. Om hierdie vraag te beantwoord, kan daar verwys word na Dam se 1999- en 2000-modelle wat ek vir hierdie doeleinde aangepas het en vervolgens in Figuur 4.2 voorhou. Hierdie model is gegrond op Dam se konseptualisering van ŉ leeromgewing waarbinne outonome leer ondersteun en ontwikkel word. Die aanpassings aan Dam se modelle is gemaak om die sikliese aard en fases van die proses duideliker te stel. Verder word die byvoegings wat ek ter wille van ŉ meer volledige proses gemaak het, in groen aangedui. Dit kom basies neer op die deurlopende besinning van wat in die onderrigproses gebeur, ten einde uiteindelik ŉ meer effektiewe proses daar te stel.



Figuur 4.2: Aanpassing van Dam se 1999- en 2000-model van onderrigleeropeenvolging (Dam, 1999:67; Dam, 2000:21)

Daar kan in Figuur 4.2 gesien word dat refleksie inherent in alle stadia van die onderrigleerproses kan voorkom en dit laat dan die onus op dosente om hierdie reflektiewe prosesse eksplisiet aan studente te maak (Little, 2004a:22). Daar moet ook in gedagte gehou word dat refleksie, soos in Figuur 4.2, toepaslik op beide ŉ makrovlak (die totale strekking van die module) en op ŉ mikrovlak (ŉ enkele kontakgeleentheid of aktiwiteit) kan wees (Little, 2004a:22). Dosente sal dus moet oordeel op watter plekke in ŉ inleidende module vir akademiese geletterdheid dit prakties en nuttig is om reflektiewe aspekte na vore te bring. Dam en Legenhausen (2011:181) beklemtoon dat sodanige refleksie ook nie baie klastyd hoef te beslaan nie en dat dit deurgaans in ŉ les geïntegreer kan word, deur byvoorbeeld enkele kort Likertskaalvrae.

Refleksie is dus ŉ onontbeerlike aspek in die ontwikkeling van studente-outonomie, aangesien dit metakognitiewe denke rakende die onderrigleerproses aanspoor. In hierdie evaluerende refleksie leer studente as sodanig hoe ŉ basiese onderrigleerproses daar uitsien, wat hulle in staat stel om dit ook outonoom in ander areas, soos in die skryf van ŉ akademiese skryfstuk, te begin implementeer. Daarom behoort dit soveel as moontlik deur dosente in ŉ inleidende module vir akademiese geletterdheid aangemoedig te word; nie net as ŉ wyse om studente meer doelgerig betrokke te maak in sodanige module nie, maar ook om toe te pas in ander relevante areas.

4.4.2.4 Die gepaste gebruik van assessering in die ontwikkeling van outonomie

Verskeie vorme van assessering kan effektief gebruik word om die ontwikkeling van outonomie te ondersteun. Dit is veral met verwysing na assessering-as-leer (waar assessering leer onder studente aanmoedig) en assessering-vir-leer (waar assessering gebruik word om te bepaal oor watter leer studente reeds beskik en waar daar nog leemtes is). Hierdie assesserings sal tipies ook deel vorm van die formatiewe en summatiewe assesserings van 'n betrokke module. Tipes assessering wat hier nuttig kan wees, individueel of in groepsverband, sluit in selfevaluasie, eweknie-evaluasie en formele evaluasie.

In 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule kan dit die vorm aanneem van self- en eweknie-evaluasie van kleiner skryfopdragte, binne 'n begeleide proses wat deur die dosent gemedieer word. Wat wel belangrik in die outonome leeromgewing is, is dat die sukses van hierdie evaluasies afhanklik is van die mate waartoe studente se vermoë om dit te kan uitvoer, reeds ontwikkel is. Studente kan slegs eweknie-evaluasies effektief uitvoer, indien hulle reeds die nodige vermoë vir selfevaluasie ontwikkel het (Dam & Legenhausen, 2011:183). Soortgelyk sal studente in outonome klaskamers slegs ontvanklik wees vir “eksterne” assessering deur die dosente, indien hulle vaardighede in self- en eweknie-evaluering ontwikkel en toegepas het (Dam & Legenhausen, 2011:183).

In 'n multimodale inleidende module tot akademiese geletterdheid, met die fokus op skryfvermoë, vorm die assessering van geskrewe werk 'n belangrike komponent. In hierdie opsig is die akademiese skryfstuk ook die formaat waardeur assessering van akademiese skryfvermoë gewoonlik sal plaasvind. Vir 'n inleidende module in akademiese geletterdheid, mag dit wel wys wees om hierdie assessering afwaarts aan te pas na 'n enkele paragraaf, 'n verkorte skryfstuk, of selfs 'n begeleide skryfstuk. Hierdie aanpassing is nodig, aangesien 'n volkome akademiese skryfstuk op so 'n vroeë stadium waarskynlik deur talle nuwelingeerstejaarstudente as oorweldigend ervaar kan word, veral met verwysing na die kwessies wat in Afdeling 2.3.3.3 en Afdeling 3.4.3.1 bespreek is.

Met betrekking tot skryfstukevaluasie in 'n outonome opset, beveel Dam en Legenhausen (2011:183) aan dat studente in die assesseringsproses betrek word deur vooraf ook self hulle eie skryfstukke te assesseer. Die voorvereiste hiervoor is dat die studente as 'n grondslag reeds deur klasbespreking en refleksie bepaalde skemata rakende goeie akademiese skryfstukke ontwikkel het, waarteen hulle selfassessering kan plaasvind (Dam & Legenhausen, 2011:183). Daaropvolgend kan dit nuttig wees om eweknie-assessering te laat plaasvind. Volgens Dam en Legenhausen (2011:184) het hierdie proses die gevolg dat studente uiteindelik meer ontvanklik

is vir dosente se assessering en kommentaar, aangesien studente dan verbande tussen die formele assessering en hulle self- en eweknie-assessering kan lê.

Hierdie benadering is in sekere akademiese jare reeds ten dele in die huidige inleidende akademiese geletterdheidsmodule toegepas, met gemengde resultate. In my ervaring het die effektiwiteit gewissel, waar ek in klein klasgroepe (11 tot 14 studente), waar studente hegte bande met hulle klasmaats gevorm het, goeie resultate waargeneem het. In groter klasgroepe (30 tot 90 studente) was die resultate wisselvallig. Dit het in die groter klasgroepe voorgekom asof studente wat akademies sterker was, ŉ groter betrokkenheid by hierdie tipe oefeninge geopenbaar het, terwyl studente wat minder geïnteresseerd in akademiese vaardighede was, minder aandag aan hierdie tipe oefeninge geskenk het. Dit is moontlik dat die studente wat akademies sterker was, reeds ŉ groter mate van outonomie ontwikkel het, wat tot gevolg gehad het dat hulle meer effektief aan hierdie aktiwiteite kon deelneem. Verder kan dit ook wees dat hulle bloot meer toegewyd was, soos wat dit tipies by sterker studente die geval kan wees.

Hierdie fenomeen kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die ongeïnteresseerde studente bloot nog nie genoeg van die basiese akademiese vaardighede bemeester het om produktief te kon deelneem nie, of dat hulle net nie in hierdie aktiwiteite belanggestel het nie. In die geval van die klein klasgroepe, het die groter sosiale verbintenis met mekaar waarskynlik ook ŉ groter gevoel van geborgenheid bewerkstellig. Hierdie gevoel van veiligheid in die klaskamer kon ŉ rol gespeel het in die studente se motivering om saam met hulle klasmaats aan die aktiwiteite deel te neem. Dit mag daarom wees dat klasgroepgrootte ŉ bepalende oorweging vir hierdie tipe oefening is, tensy dit elektronies op ŉ ander, meer effektiewe wyse uitgevoer kan word.

Indien hierdie werkswyse in ŉ multimodale inleidende module vir akademiese geletterdheid geïntegreer sou word, sou dit beteken dat klasgroepe deur verskeie fases en weergawes van ŉ akademiese skryfstuk moet beweeg. Daar sal ŉ klasbespreking moet plaasvind oor wat die belangrike aspekte is waaraan akademiese skryfstukke gemeet word. Wanneer hierdie aspekte geïdentifiseer is, kan daar vereis word dat die studente die aspekte wat hulle geïdentifiseer het, gaan meet teen die werklike assesseringskema en skriftelik reflekteer op die ooreenkomste en verskille wat hulle waarneem, asook oor die waarskynlike rasionaal agter elkeen van die assesseringskriteria. Wanneer hierdie proses voltooi is, sou studente individueel ŉ eerste weergawe van die skryfstuk self-assesseer, verbeter en dan die tweede weergawe van die skryfstuk deur ŉ eweknie laat assesseer en verbeter. Indien die skryfstuk in groepe voltooi word, sou die stappe van self- en eweknie-assessering gelyklopend hanteer kon word. Na afloop van hierdie prosesse, sal so ŉ akademiese skryfstuk dan ingehandig kan word vir evaluering deur die betrokke dosent. Op sodanige wyse kan assessering dan aangewend word in ŉ inleidende module vir akademiese geletterdheid met ŉ fokus op skryfvermoë, ten einde ook die ontwikkeling

van outonomie aan te moedig. Daar moet wel ook gelet word op die kardinale rol wat dosente in hierdie prosesse speel, wat in die volgende afdeling bespreek word.

4.4.3 Rol van dosente

In die ontwikkeling van leerderoutonomie, is daar bepaalde verantwoordelikhede wat dosente moet nakom. Die eerste verantwoordelikheid is om die vasgestelde verwagtinge van die module aan studente te kommunikeer (Dam, 2003:140; Nunan, 2003:193-202). Dit sluit inligting rakende module-uitkomste, maatstawwe en amptelike assesserings in. Hierdie stap is nodig sodat studente weet waarheen hulle behoort te werk in die besluite wat hulle neem en doelwitte wat hulle stel as deel van hulle ontwikkeling in outonomie (Cotterall, 2000:111; Crabbe, 2007:117).

Tweedens behoort dosente studente te betrek in die ontwikkeling en keuse van leeraktiwiteite, sowel as moontlike werkswyses wat gevolg kan word (Crabbe, 2007:118, 120; Dam, 2003:140; Little, 2004a:18-19; Little, 2007:23; Little, s.a.:3; Nunan, 2003:193-202). Hierdie benadering verhoog studente se bewustheid en begrip van die rasionaal agter leeraktiwiteite, wat hulle help om meer met hulle eie leer te identifiseer en ook tot ŉ gepaardgaande verhoging in intrinsieke motivering lei (Blidi, 2017:xxvii). Gepaardgaande hiermee, behoort dosente ook die studente te help om gepaste leerdoelwitte te stel, wat deur leeraktiwiteite en werkswyses bereik behoort te word (Dam, 2003:140; Little, 2004a:18-19; Little, 2007:23; Little, s.a.:3; Nunan, 2003:193-202). Verder behoort dosente ook daarop te fokus om wyses te vind om die keuses wat studente in hierdie aspekte uitoefen, te ondersteun en te steier waar nodig (Cotterall, 2000:111; Dam, 2003:14). Hierdie aspekte behels die bemagtiging van studente (Afdeling 4.4.2.2) om hulle outonomie te ontwikkel en hulle te help om uiteindelik ook meer outonoom te kan funksioneer.

Derdens is dit noodsaaklik dat dosente studente help om ŉ geskrewe rekord van hulle leer te ontwikkel (Little, 2004a:18-19; Little, s.a.:3), asook om voortdurend op hulle leer te reflekteer (Dam, 2003:135). Sodanige rekordhouding en refleksie kan deur joernaalhouding plaasvind. Indien joernaalhouding nie prakties moontlik is nie, kan dit ook deur gereelde klasoefeninge en deurlopende kleiner assesserings geskied. Gepaardgaande met hierdie aspek, moet dosente ook verseker dat daar gereeld tyd en ruimte vir onderlinge dialoog tussen studente is, asook tussen studente en dosente (Dam, 2003:14). Hierdie klaskamer- of e-gesprekke is belangrik, aangesien dit refleksie verder aanmoedig en studente help om denke en kennis te konstrueer (Little, 2000:11).

Laastens is dit ook belangrik dat voortdurende evaluasie plaasvind (Dam, 2003:140; Dam & Legenhausen, 2011:178; Little, 2004a:18-19; Little, s.a.:3), omdat evaluasie ŉ inherent motiverende rol speel wanneer studente meetbare bewyse van hulle vordering kan sien (Dam & Legenhausen, 2011:178). Terselfdertyd help dit ook dosente om tred te hou met studente se

vordering en om te verseker dat die studente besig is om in die regte rigting met hulle leer te beweeg (Dam & Legenhausen, 2011:178).

Die voorafgaande verantwoordelikhede noodsaak dosente om deurgaans attent te wees op die vlak van en behoefte aan outonomie wat studente openbaar (Little, 2004a:22). Op grond van wat dosente waarneem, moet hulle dan oordeel hoeveel outonomie die studente gereed is om te neem en in watter opsigte (Little, 1996:7). Om hierdie tipe oordeel te vel, sou ek voorstel dat dosente met kleiner mates van outonomiese aktiwiteite begin en vasstel hoe die studente daarmee vaar. Op grond daarvan kan besluit word of die studente gereed is vir 'n volgende, groter mate van outonomie, al dan nie. In die ondersteuning van hierdie proses, behoort dosente ook heeltyd te soek na geleenthede waar studente outonomie sou kon uitoefen, hetsy in keuse of ontwerp van aktiwiteite, onderrigleerontwerpe of in enige ander modulearea (Cotterall, 2000:110; Little, 2007:26). Aangesien outonome benaderings ook grootliks leerdergesentreerd en konstruktivisties is, behoort dosente verder deurgaans geleenthede te skep waar studente onderling konstruktief kan saamwerk ter ontwikkeling van outonomie.

Waar studente wel hoër vlakke van outonomie openbaar, is dosente verder ook daarvoor verantwoordelik om te verseker dat die studente effektief en doelgerig werk. Hierdie bewustheid van die wyse waarop studente werk is nodig, sodat dosente ook bewus daarvan is wanneer studente vir hulleself doelwitte stel wat nie uitdagend genoeg is nie, afdwaal in onverwante areas of besig is met oneffektiewe werkswyses (Little, 2003:24). In sodanige gevalle behoort daar gepaste leiding aan die studente verskaf te word. Leiding aan studente sluit ook voorstelle in vir prosedures of kennisvelde waarvan studente nie noodwendig bewus gaan wees nie sodat studente hulle leer toepaslik kan verbreed (Little, 2007:24).

Die bostaande werkswyse is wel afhanklik van klasgrootte en die dosent se eie werkslading, aangesien heelwat van die voorstelle 'n mate van individuele aandag aan studente kan vereis. In groot klasse gaan dit baie moeilik wees om deurlopend tred te hou met al hierdie aspekte, en dit mag dosente noodsaak om terug te val op meer generiese werkswyses. Insgelyks is dit nie in groot klasse moontlik om individuele aandag aan elke student se leerbehoeftes en moontlikhede vir ontwikkeling te skenk nie. Hierdie riglyne behoort binne konteks van die dosent se eie klassituasie gelees te word.

Dosente vervul dus 'n kardinale en veelfasettige rol in die ontwikkeling van outonomie onder studente. Hierdie rol is ook verder meer uitdagend wanneer die ontwikkelingsfases waardeur dosente outonome klaskamers moet lei, in ag geneem word.

4.5 Toepassing van hierdie inligting in die ontwerp van ’n multimodale akademiese geletterdheidsmodule aan die NWU

Binne die konteks van hierdie studie vind die inligting in dié hoofstuk aansluiting by navorsingsdoelwit 2, wat handel oor die ontwerp van ’n multimodale akademiese geletterdheidsmodule wat fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Daar is spesifiek gefokus op wat multimodaliteit impliseer (Afdeling 4.3), insluitend ’n leerdergesentreerde en konstruktivistiese aanslag (Afdeling 4.2.1) en die gelyklopende ontwikkeling van outonome studente (Afdeling 4.4).

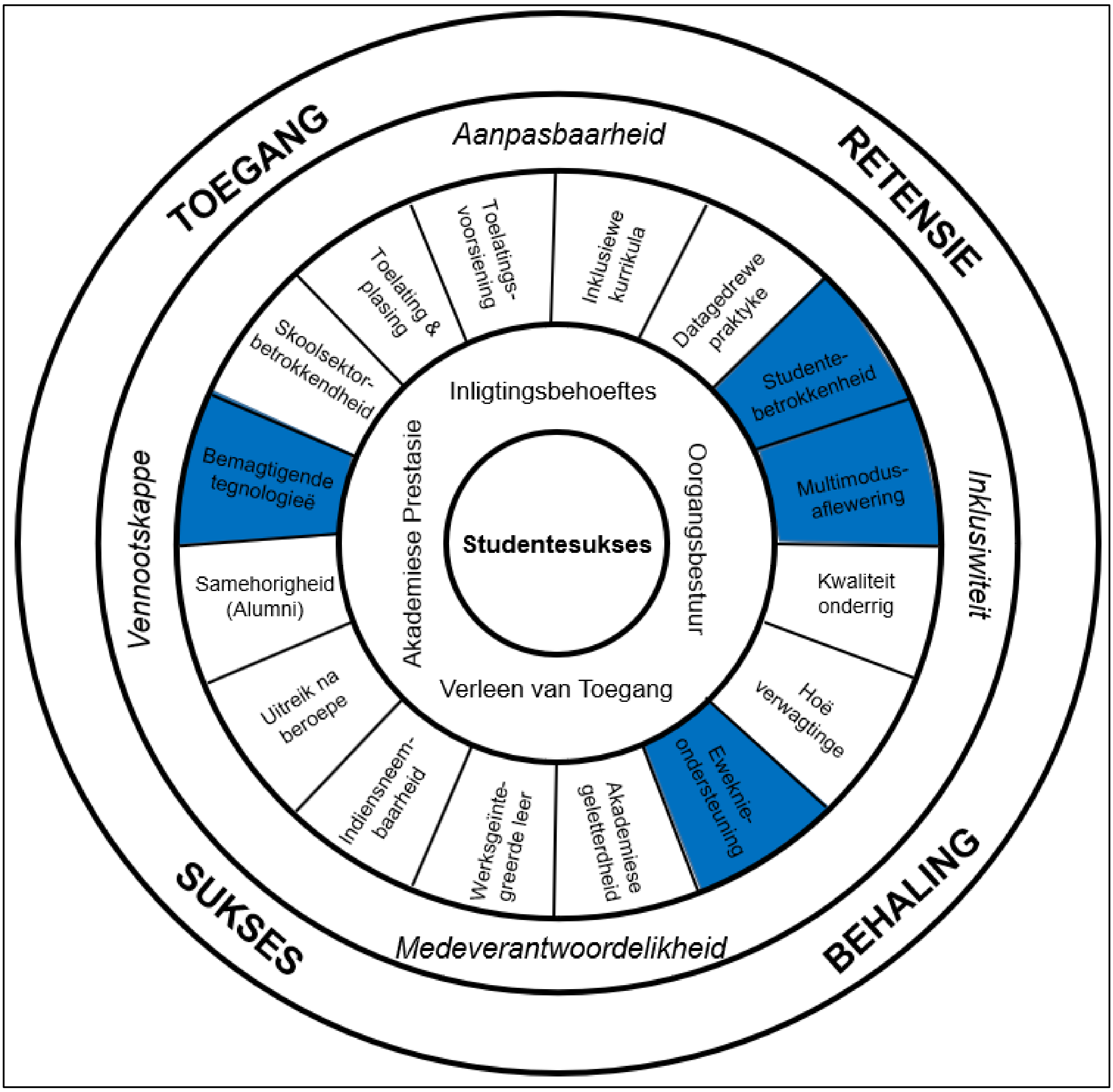
Met betrekking tot multimodale onderrigleer, is daar verskeie redes waarom hierdie benadering tans relevant is (sien Afdeling 4.3.1), insluitend die vermoë om groter getalle studente in ’n meer buigbare omgewing te hanteer en die relevantheid daarvan in die hedendaagse snel-ontwikkelende e-gebaseerde inligtingsomgewing. By implikasie noodsaak dit ’n nuwe wyse van hantering, ten einde studente toe te rus om binne die e-gebaseerde inligtingsomgewing te funksioneer. Die NWU (2020:8) erken hierdie realiteit in hulle onderrigleerbenadering, deur te stel dat:

> The context in which people learn is changing constantly. Students live in an unpredictable world, where many of the careers that they will pursue do not yet exist. The challenge for educators is to design meaningful learning experiences that engage students in opportunities to acquire the critical, evaluative and research skills to be able to form coherent understanding in a variety of contexts, and to develop into lifelong learners who will flourish in a fast growing and often uncertain world.

Multimodaliteit is ’n gegewe in die onderrigomgewing, waar lesings, tekste, video’s en ander modaliteite deurlopend in kombinasie gebruik word. Bykomend word die doelgerigte vervlegting van modusse, tussen klaskamerinteraksies, aanlyn onderrig en e-gebaseerde leer al hoe meer relevant. In die NWU (2020:7) se onderrigleerbenadering word hierdie noodsaaklikheid erken, deur die belang van studente-ondersteuning deur volledige aanlyn, sowel as multimodale leergeleenthede te beklemtoon.

Die bespreking in hierdie hoofstuk sluit verder aan by die NWU se raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses; spesifiek die segmente in die derde kring van Figuur 4.3 wat hierna volg, wat verband hou met bemagtigende tegnologieë, studente-betrokkenheid, multi-modus aflewering en eweknie-ondersteuning. Sien Figuur 4.3 waar die toepaslike segmente in blou aangedui word. Multimodale leer, soos bespreek in Afdeling 4.3, het betrekking op bemagtigende tegnologieë en multi-modus aflewering, in die sin dat multimodale module-ontwerp op tegnologiese ontwikkeling staatmaak ten einde multimodale module-ontwerpe te laat realiseer.

Outonome leer, soos bespreek in Afdeling 4.4, het weer betrekking op studentebetrokkenheid en eweknie-ondersteuning as deel van 'n leerdergebaseerde konstruktivistiese aanpak.



Figuur 4.3: **'n Raamwerk vir studentetoegang, -retensie, -behaling en -sukses (Du Plessis *et al.*, 2016b:17)**

In hierdie stadium kan die multimodale onderrigleerontwerp wat vir die voorgestelde inleidende module in akademiese geletterdheid gebruik gaan word, nie meer grondig bespreek word nie. Die rede hiervoor is dat, vir hierdie ontwerp om gepas en doeltreffend te wees, dit gelyklopend met die module-ontwikkeling moet plaasvind. Op hierdie wyse kan dit wat in die module beoog word, toepaslik met 'n multimodale-aanpak geïntegreer word. In Hoofstuk 7 sal hierdie aspekte dus na

vore kom, wanneer die module-ontwerp uiteengesit word – sien veral Afdeling 7.3.2 vir die meer besonderhede oor hierdie ontwerp.

Hier kan wel voorlopig besin word op die sinvolle integrasie van strategieë ten einde outonomiteit in studente te ontwikkel, binne die voorgestelde inleidende akademiese geletterdheidsmodule. (Sien Afdeling 7.3.3 vir die wyse waarop hierdie aspekte tot uiting gekom het.) Strategieë waarna daar spesifiek in hierdie hoofstuk verwys is, was eerstens die betrekking van studente se primêre diskoers, ten einde die sekondêre akademiese diskoers daarop te konstrueer.

Tweedens is daar verwys na die belang van bemagtiging van studente in die bevordering van outonomiteit. Die kern van hierdie strategie lê daarin dat die bemagtiging van studente in 'n module, deur hulle betrekking by keuses en ontwerp van die module, uiteindelik lei na 'n groter gevoel van eienaarskap. Deur die ervaring van eienaarskap, word intrinsieke motiveringsvlakke binne die module verhoog.

Derdens is die rol van refleksie bespreek in die bevordering van outonomiteit. Dit word belangrik geag om reflektiewe praktyke in 'n multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule wat fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, te bevorder, aangesien dit 'n sentrale kognitiewe komponent binne konstruktivistiese leer is. Reflektiewe prosesse is noodsaaklik in kenniskonstruksie, -vaslegging, eie prestasiebeoordeling en die eie identifisering van leerareas vir verdere ontwikkeling. Die universiteitsomgewing, asook die klasgrootte van die studente, beperk egter wat realisties vir dosente in hierdie opset moontlik gaan wees.

Vierdens is daar verwys na die rol van 'n toepaslike assesseringsbenadering en spesifiek 'n geïntegreerde assesseringbenadering waar die assesserings self op mekaar bou. Ook hier word die ontwikkeling van reflekterende prosesse beklemtoon, deur ook vorme van selfevaluasie te ondersteun. Selfevaluasie word beklemtoon, aangesien dit studente meer ontvanklik maak vir evaluerende terugvoer vanaf die dosent self. Soortgelyk aan die rol van refleksie, word die ideaal wat hier in die literatuur voorgestel word, beperk deur die werklike onderrigtoestande in die klaskamer – veral ten opsigte van beskikbare tyd en klasgroepgrootte. Aan die ander kant word daar reeds van 'n prosesbenadering ten opsigte van skryf in die huidige akademiese geletterdheidsmodules gebruik gemaak. Hierdie proses verleen dit self baie natuurlik tot die betrekking van deurlopende assessering, asook self- en eweknie-evaluering, as deel van die onderrigleerbenadering. Hierdie aspekte word verder in Hoofstukke 6 en 8 bespreek.

Laastens is daar bepaalde wyses waarop dosente self ruimte kan skep vir die ontwikkeling van outonomie. In die eerste plek is duidelike kommunikasie oor die module se uitkomste, maatstawwe en assessering noodsaaklik, ten einde 'n duidelike visie vir studente te skep. Verder is dit belangrik om te soek vir geleenthede, hoe klein en mins invloedryk ook al, waar studente

keuses oor die module kan maak. Hierdie keuses kan enige iets insluit, vanaf insette in die onderwerp waaroor geskryf gaan word, tot onderhandeling oor op watter datum ŉ kleiner assessering/oefening spesifiek gaan plaasvind. Dié keuses is belangrik, aangesien dit die gevoel van eienaarskap, en gevolglik intrinsieke motivering, onder studente verhoog. Bykomend behoort daar een of ander vorm van ŉ geskrewe rekord van studente se vordering in die module te wees, hetsy deur geskrewe refleksies en/of die punterekord wat deurlopende assesseringspraktyk oplewer.

Daar kan dus nou gestel word dat ŉ multimodale wyse in die hantering van die ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule beslis nodig is in die hedendaagse tegnologiese en inligtingsomgewing. Die samestelling van sodanige ontwerp behoort die module-inhoud, soos wat deur die behoeftebepaling (Hoofstuk 6) en module-uitkomste (Hoofstukke 6 en 8) vereis word, te ondersteun en waarde daartoe toe te voeg. Sodanige ontwerp behoort dus saamgestel te word, met hierdie vereistes in gedagte. Op so ŉ wyse kan ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule met ŉ fokus op skryfvermoë uiteindelik ook meer relevant wees en waarde toevoeg tot nuwelingeerstejaarstudente se eerstejaarservaring en gevolglike akkulturasie tot die akademiese diskoersomgewing.

4.6 Samevatting en gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is daar uitgebrei op multimodale en outonome leer sodat dit as rigtende beginsels gebruik kan word in die ontwerp van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid met die klem op akademiese skryfvermoë. Multimodale leermodules bied heelwat voordele aan studente sowel as dosente, wat insluit die makliker byhou van administrasie deur dosente, meer kontaktyd met studente wat aan praktiese oefening spandeer kan word en ŉ wyer beskikbaarheid van bronne. Daar is uitgewys dat studentesukses in multimodale modules afhanklik is van die mate waartoe studente in staat is om outonoom te funksioneer. Dit dui dus op die noodsaaklikheid daarvan om outonomie in nuwelingeerstejaarstudente, gepaardgaande met akademiese skryfvermoë, te ontwikkel.

Alhoewel outonome leer in hierdie hoofstuk as ŉ integrale komponent van multimodale leer bespreek is, is dit op sigself ook ŉ uiters belangrike vermoë wat in studente ontwikkel behoort te word. Outonome studente is daartoe in staat om meer selfgerig te werk. Dit is nie net belangrik vir die ondersteuning van multimodale leer nie, maar ook vir die klem wat tans op die ontwikkeling van lewenslange leerders gelê word. Dit is omdat studente as outonome leerders daartoe in staat is om te oordeel waar hulle nog hulle leer kan aanvul en dan stappe neem om dit dan wel te laat realiseer.

Die inligting in hierdie hoofstuk vind neerslag in die module-ontwerp van ’n inleidende akademiese geletterdheidsmodule, met ’n fokus op skryfvermoë. Die onderrigontwerp van sodanige module word in Hoofstuk 7 verder bespreek.

HOOFSTUK 5: OORSIG OOR INSTRUKSIONELE ONTWERPPROSES VAN HIERDIE STUDIE

5.1 Inleiding

In die voorafgaande teoretiese hoofstukke is daar ŉ basis vir hierdie studie se praktiese aspekte gelê, deur die bespreking van eerstejaarsakkulturasie in Hoofstuk 2, geskrewe akademiese diskoers binne konteks van akademiese geletterdheid in Hoofstuk 3 en multimodale en outonome leer in Hoofstuk 4. Die doel van hierdie hoofstuk is om kortliks bepaalde teoretiese aspekte rakende instruksionele ontwerp te bespreek, ten einde ŉ basis te vorm vir die opvolgende hoofstukke van hierdie studie.

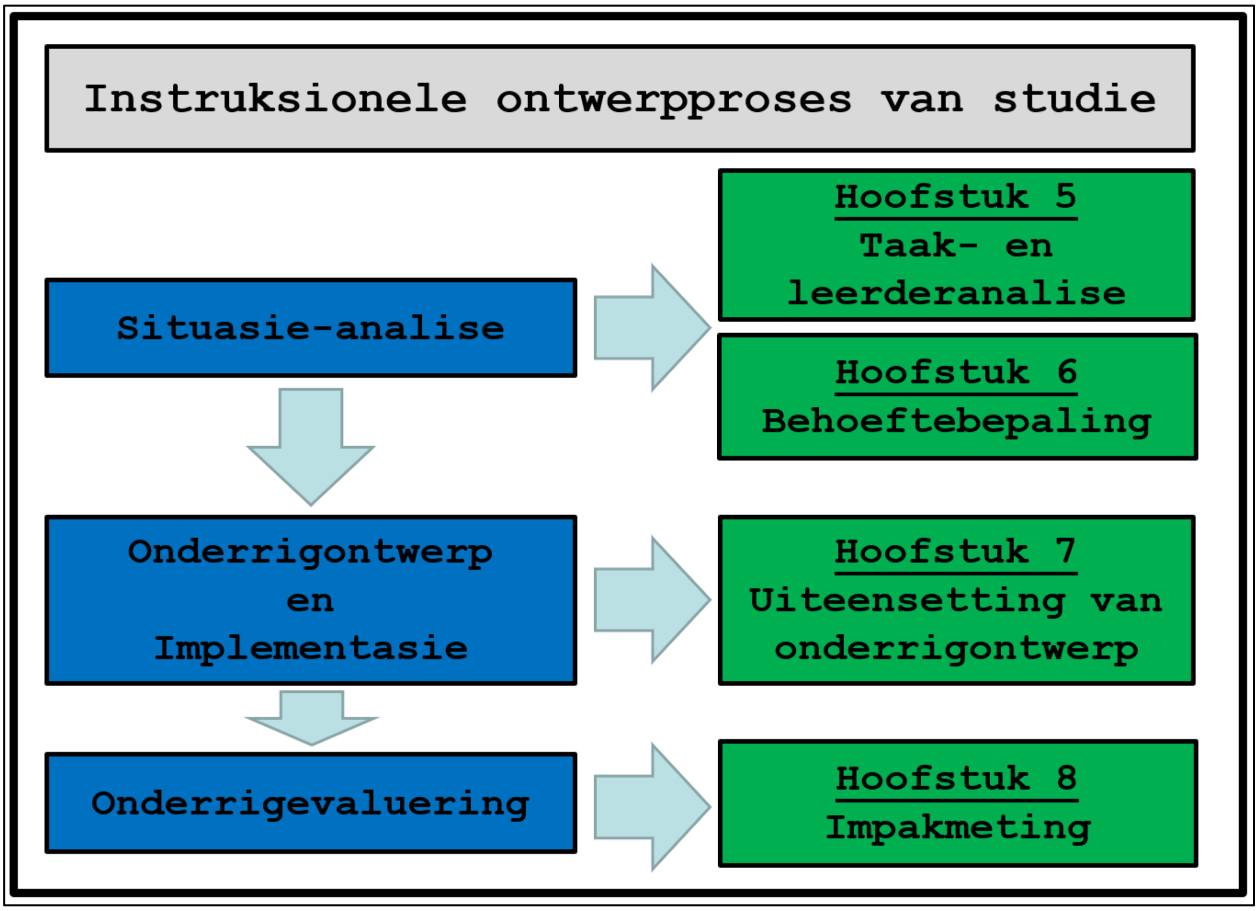
5.2 Wat is instruksionele ontwerp?

Morrison *et al.* (2013:8) definieer instruksionele ontwerp as ŉ sistematiese ontwerpproses wat gebaseer word op kennis van leerteorieë, inligtingtegnologie, sistematiese analise, onderrignavorsing en bestuursmetodes. Dit is dus ŉ eklektiese veld wat gebruik maak van relevante aspekte uit ander dissiplines, soos wat dit bydra tot die verbetering van onderrigleerontwerp. Dit het verder, aldus Morrison *et al.* (2013:4), ten doel om meer doeltreffende, effektiewe en minder komplekse onderrigleer te bewerkstellig.

5.3 Oorsig oor instruksionele ontwerp van hierdie studie

Volgens Cennamo en Kalk (2005:4) is feitlik alle klassieke instruksionele ontwerpmodelle een of ander variasie van die ADDIE-model, wat bestaan uit die volgende aspekte, naamlik analiseer (A -*analyse*), ontwerp (D – *design*), ontwikkel (D – *develop*), implementeer (I – *implement*) en evalueer (E – *evaluate*). Daar word vervolgens van Branch (2009) gebruik gemaak om elkeen van dié aspekte kortliks te beskryf. Volgens Branch (2009:17) is die hooffokus tydens die analiseerfase daarop gemik om prestasie-gapings te identifiseer en instruksionele doelwitte vas te stel ten einde aan die betrokke teikengroep se behoeftes te voldoen. Dit dui dus in wese op die uitvoer van ŉ behoeftebepaling. Die doel van die ontwerpfase is om vas te stel presies watter uitkomste bereik wil word, sowel as watter wyses gepas is om te meet vir die bereiking van die uitkomste (Branch, 2009:17). Dit lê die basis vir die ontwikkelfase, wat gebruik word om die leerhulpbronne vir die betrokke module te ontwikkel (Branch, 2009:18). Daarna volg die implementeringsfase, waar die leeromgewing en hulpbronne aangewend word binne die module wat deur die studente voltooi word (Branch, 2009:18). Laastens volg die evalueringsfase, waarbinne die effektiwiteit van die instruksionele produkte en prosesse geëvalueer word (Branch, 2009:18).

Vir die doeleindes van hierdie studie, sal daar hoofsaaklik van Brown en Green (2016) se aanslag tot instruksionele ontwerp gebruik gemaak word. Die rede hiervoor is dat die beplande struktuur van dié studie aansluit by Brown en Green (2016) se aanpak tot instruksionele ontwerp. Hierdie benadering bestaan uit drie basiese komponente, naamlik situasie-analise, onderrigontwerp en -implementasie, sowel as onderrigevaluering (Brown & Green, 2016:ix-x). Ook in hierdie benadering kan die elemente van ADDIE bespeur word. In hierdie uiteensetting is situasie-analise gelykstaande aan die analiseringsfase; onderrigontwerp en -implementasie is gelykstaande aan die komponente van ontwerp, ontwikkel en implementeer; en evaluering is gelykstaande aan evalueer. Sien Figuur 5.1 vir 'n visuele oorsig van die instruksionele ontwerpproses wat in hierdie studie gevolg word.



Figuur 5.1: **Instruksionele ontwerpproses van dié studie, ter bereiking van navorsingsdoelwitte**

Die elemente in Figuur 5.1 dui aan hoe die instruksionele ontwerp van dié studie uiteengesit word in die huidige hoofstuk en die daaropvolgende hoofstukke. Hiervolgens word die situasie-analise in twee dele verdeel, waar hierdie hoofstuk (Hoofstuk 5) fokus op algemene aspekte van situasie-analise binne die konteks van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111) en

Hoofstuk 6 fokus op die uitvoer van ŉ behoeftebepaling. Navorsingsdoelwit 1 is deur middel van die behoeftebepaling in Hoofstuk 6 bereik. Die fokus van navorsingsdoelwit 1 is op die vasstelling van die akademiese geletterdheidsbehoeftes van eerstejaarstudente met betrekking tot akademiese skryfvermoë.

In Hoofstuk 7 is die fokus op die uiteensetting van die voorgestelde onderrigontwerp, wat aansluit by die komponente van onderrigontwerp en implementasie van die instruksionele ontwerp. Dit koppel ook navorsingsdoelwit 2, wat ten doel het om ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule te ontwerp wat outonome en multimodale leer inkorporeer, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë ten einde te voldoen aan die behoeftes van eerstejaarstudente.

Laastens word die onderrigevaluering in die vorm van ŉ impakmeting in Hoofstuk 8 uitgevoer, met die doel om te bepaal tot watter mate die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ betekenisvolle impak op die akademiese skryfvermoë van eerstejaarstudente gehad het. Dit sluit dus aan by navorsingsdoelwit 3, wat ook op hierdie aspek gemik is.

Vervolgens vind daar ŉ bespreking plaas van die aspekte rakende taak- en leerderanalise, wat deel vorm van die situasie-analise as ŉ geheel.

5.4 Taak- en leerderanalise

In hierdie afdeling word ŉ oorsigtelike taak- en leerderanalise verskaf, ten einde die eerste deel van die situasie-analise te voltooi. Die res van die situasie-analise bestaan uit ŉ breedvoerige behoeftebepaling, wat in Hoofstuk 6 uiteengesit word.

5.4.1 Taakanalise

Taakanalise behels die vasstel van watter inhoud in ŉ module behandel behoort te word, en in watter volgorde, ten einde studente in staat te stel om die module-uitkomste te bemeester (Brown & Green, 2016:60; Morrison *et al.*, 2013:76). Volgens Morrison *et al.* (2013:76) word hierdie vasstelling gebaseer op die behoeftes en doelwitte wat van die definisie van die onderrigsprobleem afgelei word. Volgens Ledford en Sleeman (2000:60) orden en beskryf ŉ taakanalise verder meetbare aksies wat deel vorm van die bereiking van die betrokke doelwit.

In die konteks van hierdie studie kan die onderrigprobleem (Morrison *et al.*, 2013:76) afgelei word van dié studie se probleemstelling. In die probleemstelling (sien Afdeling 1.1) word daar in wese gevra hoe ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule aangewend kan word om ŉ betekenisvolle impak op nuwelingeerstejaarstudente se akademiese skryfvermoë te hê. Die geïmpliseerde onderrigdoelwit wat hier bereik wil word, dui dus daarop dat studente se

akademiese skryfvermoë deur hierdie module verbeter wil word. Hierdie doelwit behoort ook binne die konteks van die ALDA 111-module geplaas te word, waar die funksie van die inleidende ALDA 111-module gesien word as inleidende bewusmaking.

Om hierdie doelwit te bereik, word die agtergrond wat in Hoofstuk 3 verskaf is, benodig. Dit verwys spesifiek na die kenmerkende eienskappe van geskrewe akademiese diskoers wat in Afdeling 3.5 uiteengesit word, sowel as die bespreking rakende geskrewe akademiese genres in Afdeling 3.6.2. Dit is met ander woorde hierdie aspekte waarvan studente primêr bewusgemaak behoort te word, ten einde hulle geskrewe akademiese vermoë te verbeter.

As deel van ŉ genre-gebaseerde onderrigbenadering (sien Afdeling 3.6.3), is interaksie met akademiese tekste noodsaaklik ten einde die konteks te verskaf waarbinne bewusmaking van die aspekte wat in die vorige paragraaf genoem is, kan geskied. In die ALDA 111-module word daar daarom deurgaans van tekste gebruik gemaak, hetsy reeds bestaande tekste wat toets vir begrip en bewustheid van tekskonstruksie en teksinterne verhoudings, of die tekste wat die studente self moet skep ten einde hulle akademiese skryfvermoë te demonstreer. Dit sluit aan by die kommunikatiewe bekwaamheid wat deur Richards en Rodgers (2014:200) beskryf word as die gebruik van gestruktureerde opeenvolgende taaleenhede wat in spesifieke kontekste op spesifieke wyses gebruik word. Sien ook Afdeling 3.4.3.3 vir meer besonderhede oor kommunikatiewe bekwaamheid binne die konteks van akademiese geletterdheid.

Daar is natuurlik ook ander aspekte wat betrekking het op ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule, soos byvoorbeeld studievaardighede en luisterstrategieë. Hierdie aspekte word egter nie as deel van hierdie taakanalise bespreek nie, aangesien daar spesifiek gefokus wil word op dit wat in hierdie studie van kernbelang is, naamlik akademiese skryfvermoë.

Op grond van hierdie oorsigtelike taakanalise, is daar as ŉ volgende stap ŉ leerderanalise van die ALDA 111-studente uitgevoer.

5.4.2 Leerderanalise

Daar is sterk onderlinge verbande tussen die taak- en studente-analise, aangesien die take gepas moet wees vir die leerders. In ŉ studente-analise sal daar tipies begin word met die verwagte algemene eienskappe van die studente, soos geslag, ouderdom, werksondervinding en etnisiteit (Morrison *et al.*, 2013:55). Daarna moet daar vasgestel word wat die spesifieke voorvereistes is waaroor die studente behoort te beskik ten einde voordeel uit die module te put (Morrison *et al.*, 2013:55). Dit kan hier ook nuttig wees om van intreetoetse, oftewel vooraftoetsing, gebruik te maak, om vas te stel of die studente gereed is vir wat in die module behandel gaan word (Morrison *et al.*, 2013:56). Sodanige toetsing kan ook ŉ indruk verskaf rakende die studente se huidige vlak

of kennis van die onderwerp (Morrison *et al.,* 2013:82), wat vir dosente ŉ aanduiding kan gee van die vaardighede waaroor die studente reeds beskik (Gagné *et al*., 2005:25).

Sekere persoonlike en/of sosiale eienskappe van die studente behoort, volgens Morrison *et al*. (2013:58), ook oorweeg te word, insluitend ouderdom en vlak van volwassenheid, motivering en houding teenoor die module, asook verwagtinge en beroepsaspirasies. Motivering en houding is veral belangrik, aangesien studente wat nie omgee nie of weerwillig is, op ŉ ander wyse benader behoort te word as studente wat van die aanvang van die module af hoogs gemotiveerd is (Brown & Green, 2016:75; Morrison *et al*., 2013:58). In die geval van apatiese of weerwillige studente is ŉ begrip van wat hulle wel motiveer, noodsaaklik (Gagné *et al*., 2005:25).

In die geval van die tipiese ALDA 111-studente kan daar in terme van algemene eienskappe gestel word dat hierdie studente meestal skoolverlaters is wat aan die universiteit kom studeer ten einde ŉ graad te behaal wat hulle geskik sal maak vir ŉ gekose beroep. Hulle is verder, en meer spesifiek, meestal eerstetaal Afrikaanssprekende nuwelingeerstejaarstudente aan die Potchefstroomkampus van die NWU. Met verwysing na die bespreking in Afdeling 3.4.2, beskik hierdie studente oor wisselende mates van digitale en visuele geletterdheid, en hulle mag ondersteuning in hierdie aspekte benodig.

Verder is hierdie studente in die tydgleuf waarin hulle tipies ALDA 111 neem, in die aanvangsfase van ŉ akkulturasieproses (wat in meer besonderhede in Afdeling 2.3.1 bespreek is) vanaf die skoolomgewing na die universiteitsomgewing. As deel van hierdie proses is hulle ook besig om die akademiese diskoers as ŉ sekondêre diskoers aan te leer (Afdeling 3.3). Deurlopende ondersteuning is noodsaaklik in hierdie prosesse, veral ten opsigte van die ontwikkeling van geskrewe akademiese diskoers as ŉ wyse om akkulturasie te bevorder. Hierdie inleidende akademiese geletterdheidsmodule word ook in Engels aangebied vir studente wat Engels as hulle akademiese voertaal verkies. Die rede hiervoor is dat, alhoewel dit ŉ generiese aanpak tot akademiese skryfvaardigheid is, daar tog spesifieke taalkennis in die onderskeie tale nodig is.

Verder is hierdie studente oor die algemeen onvoldoende voorbereid vir die eise van universiteitstudie, as gevolg van onvoldoende talige akademiese vermoë, aldus ŉ gestandaardiseerde, betroubare en gevalideerde meetinstrument (dit is TAG). Die moontlikheid bestaan ook dat daar bepaalde agterstande in terme van sosiale kapitaal en finansiële kwessies mag wees (sien Afdeling 2.4.2). Bykomend is daar ŉ algemene tendens dat hulle dikwels aanvanklik nie die belang besef van toepaslike voorbereiding en genoegsame studietyd nie, lae vlakke van motivering toon en die mate van toewyding wat universiteitstudie vereis, onderskat (sien Afdeling 2.3.3.3). Die ontwikkeling van outonomie is noodsaaklik om hierdie problematiese

aspekte teë te werk (Afdeling 4.4), veral ten opsigte van die ontwikkeling van ’n verhoogde intrinsieke motivering en die daarstelling van ’n basis vir lewenslange leer (Afdeling 4.4.1).

Een aanbeveling wat Morrison *et al.* (2013:56) maak, is dat daar ’n toetsing van vaardighede aan die begin van ’n module plaasvind. Dit is ten einde studente wat groot leemtes toon, te identifiseer, sowel as studente wat reeds die uitkomste behaal het en dus vrygestel kan word. Hierdie funksie word aan die NWU deur die TAG as plasingstoets vervul, deurdat alle nuwelingeerstejaarstudente dié toets voor die aanvang van die akademiese geletterdheidsmodules aflê. Die TAG word verder in Afdeling 6.3.2.1 bespreek, as een van die instrumente wat in dié studie se behoeftebepaling gebruik word.

Op grond van die TAG, kan daar reeds gestel word dat die studente wat in ALDA 111 geplaas word, ontwikkeling ten opsigte van hulle akademiese geletterdheidsvaardighede benodig. Daar is wel enkele uitsonderings, spesifiek studente uit die Fakulteit Regte en die Fakulteit Natuur- en Landbouwetenskappe. Hierdie twee groepe studente word deur hulle onderskeie fakulteite verplig om ALDA 111 te volg, ongeag hulle TAG-uitslag.

Die studente in ALDA 111 kan dus oorkoepelend beskryf word as nuwelingeerstejaarstudente wat hulp benodig in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë ten einde suksesvol tot die akademiese diskoersomgewing te kan akkultureer.

5.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar ’n kort oorsig verskaf oor instruksionele ontwerp, en die struktuur van die instruksionele ontwerpraamwerk wat hierdie studie volg, is uiteengesit. As deel van die komponent oor situasie-analise van hierdie raamwerk, is taak- en leerderanalise binne die konteks van ALDA 111 ook bespreek. In die volgende hoofstuk, Hoofstuk 6, word die situasie-analise verder gevoer deur ’n behoeftepaling rakende eerstejaarstudente se behoeftes in terme van akkulturasie tot geskrewe akademiese diskoers te doen. Dit is ter bereiking van navorsingsdoelwit 1.

HOOFSTUK 6: DIE BEPLANNING EN UITVOERING VAN 'n BEHOEFTEBEPALING VIR DIE ONTWERP VAN 'n INLEIDENDE AKADEMIESE GELETTERDHEIDSMODULE

6.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is daar gewys op die akkulturasie-uitdagings waarvoor studente te staan kom wanneer hulle die universiteitsomgewing binnekom (Hoofstuk 2). Dit sluit onder andere bepaalde uitdagings in rondom die aanleer van akademiese diskoers, en veral die bemeestering van geskrewe akademiese diskoers (Hoofstuk 3). As sodanig bevestig Hoofstukke 2 en 3 watter vaardighede studente moet ontwikkel in die oorgang van skool na universiteit, ten einde akademies geletterd te raak.

Om studente by te staan in die akkulturasieproses, is dit belangrik dat die uitkomste van 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule met die fokus op die verdere ontwikkeling/bevordering van skryfvermoë, oor gesigs- en inhoudsgeldigheid beskik. Dit beteken dat studente en ander belanghebbendes die module as toepaslik en voldoende moet ervaar. Daarom is dit vir die doel van hierdie studie belangrik om nie net insette van die betrokke studente te ontvang nie (gesigsgeldigheid), maar ook van die dosente wie se verantwoordelikheid dit is om hierdie studente te onderrig en te begelei deur 'n proses van akkulturasie (inhoudsgeldigheid). Hierdeur kan verseker word dat die ontwerpte module wel as relevant en behulpsaam ervaar word. Daarom word daar in hierdie hoofstuk ondersoek ingestel na die beplanning en uitvoering van 'n behoeftebepaling vir 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Daar sal spesifiek gefokus word op navorsingsdoelwit 1, waar vasgestel wil word wat eerstejaarstudente se akademiese geletterdheidsbehoeftes is in terme van suksesvolle akademiese akkulturasie. Dit word in Afdeling 6.2 op konseptuele vlak hanteer, en in Afdeling 6.3 word die empiriese deel daarvan uiteengesit.

Hierdie navorsingsdoelwit het 'n drieledige funksie. Eerstens wil vasgestel word wat eerstejaarstudente se behoeftes is in terme van geskrewe akademiese diskoers. Tweedens wil daar bepaal word watter behoeftes daar by dosente in die algemeen bestaan rakende eerstejaarstudente se geskrewe akademiese diskoers. Derdens word daar gepoog om ook insigte van akademiese geletterdheidsdosente (AG-dosente[17]) as vakkundiges te bekom.

[17] Hierdie onerkende akroniem sal voortaan gebruik word om te dui op "akademiese geletterdheidsdosente".

6.2 Teoretiese grondslag vir behoeftebepaling

Om die teoretiese grondslag vir die bereiking van die drie elemente van navorsingdoelwit 1 (soos bespreek in die inleiding) te lê, sal die volgende benadering in hierdie afdeling gevolg word. Eerstens sal die begrip "behoefte" omskryf word, waarna behoeftebepaling as ŉ dissipline gekontekstualiseer, en van toepassing gemaak sal word binne die konteks van hierdie studie. Daarna sal die behoeftebepalingsproses wat vir hierdie studie gevolg word, uiteengesit word tesame met ŉ bespreking van die betrokke navorsingsinstrumente.

6.2.1 Wat is ŉ behoefte?

ŉ Behoefte word oor die algemeen gedefinieer as ŉ diskrepansie tussen ŉ ideale toestand en die werklike toestand (Altschuld & Kumar, 2010:3; Gupta *et al.*, 2007:14; Kaufman, 1992:53; Kaufman & Herman, 1991:143; Witkin, 1984:6; Witkin & Altschuld, 1995:4).

Brown (1995:38-39) klassifiseer hierdie definisie as deel van ŉ diskrepansiefilosofiese benadering tot behoeftebepaling. Ander filosofiese benaderinge tot behoeftebepaling, volgens dieselfde outeur, sluit in die demokratiese filosofie, waar behoeftes dui op enige verandering wat deur die meerderheid van bepaalde groeperinge verlang word; die analitiese filosofie, wat behoeftes beskou as dit waaraan studente volgende in hulle leerprogram blootgestel behoort te word; en die diagnostiese filosofie, waar ŉ behoefte beskou word as enigiets wat tot nadeel van bepaalde groeperinge sal lei indien dit nie vervul word nie.

In hierdie studie word daar eklekties met die bostaande te werk gegaan. Daarvolgens sal behoeftes eerstens vasgestel word deur bepaalde diskrepansies te identifiseer (diskrepansiefilosofie). Hierdie diskrepansies sal geïdentifiseer word deur die TAG, wat die eerstejaarstudente aan die begin van 2019 aan die NWU afgelê het, te analiseer om vas te stel waar hulle onderpresteer het – dit word met ander woorde ook vanuit ŉ taaltoetsperspektief diagnosties aangewend, hoewel dit hier beskryf word as diskrepansies wat voorkom. Tweedens sal daar ag geslaan word op die noodsaaklike akademiese skryf- en ander geassosieerde vaardighede wat in die akademiese geletterdheidsliteratuur uiteengesit word (diagnostiese filosofie). (Sien ook Hoofstukke 2 en 3.) Laastens sal daar insette bekom word van die begunstigdes, implementeerders en die belanghebbendes (demokratiese filosofie). Die proses wat in hierdie paragraaf beskryf word, sal deurlopend onderlê word deur die analitiese filosofie, om ŉ gepaste module-ontwerp te skep.

Dit is ook belangrik om vir die doel van hierdie studie ŉ onderskeid te tref tussen behoeftes en begeertes. Behoeftes dui op objektiewe noodsaaklikhede wat benodig word om spesifieke uitkomste te bereik (Watkins & Kaufman, 2002:26). Binne die konteks van module-ontwerp kan

enige iets anders kortweg as ŉ begeerte beskou word. Hierdie onderskeid is noodsaaklik, omdat ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid vanselfsprekend nie aan alle verwagtinge van alle groeperinge kan voldoen nie. Die rede hiervoor is dat sodanige module onderhewig is aan die beperkinge van die module-uitkomste en NKR-vlak, soos goedgekeur deur die NWU se Institusionele Komitee vir Akademiese Standaarde (IKAS). Alle uitgesproke verwagtinge moet dus gemeet word teen hierdie raamwerke om te bepaal of dit werklik objektiewe behoeftes is.

Alhoewel die hooffokus binne module-ontwerp daarom behoort te rus op die hantering van objektiewe behoeftes, moet daar ook ruimte gelaat word vir die begeertes van studente. Hierdie stelling word gemaak op grond van die inligting in Hoofstuk 4, wat daarop dui dat ŉ bepaalde speling in aspekte wat binne ŉ module behandel word, noodsaaklik is vir die ontwikkeling van studente wat outonoom en selfgerig in die akademiese omgewing kan funksioneer. Die literatuur wys daarop dat objektiewe behoeftes hanteer behoort te word, in kombinasie met leerbehoeftes (Hutchinson & Waters, 1987:55-56; Nation & Macalister, 2010:24-25; Witkin, 1984:7). Binne hierdie konteks verwys leerbehoeftes na dit wat studente nodig het vir leer om te kan plaasvind en sodanige leerbehoeftes mag ook sekere begeertes insluit. Dit kan dus dui op enige iets van aanvullende vaardighede tot begeertes wat studente kan motiveer om ŉ dieper omgang met module-inhoud te bewerkstellig, soos byvoorbeeld keuse van onderwerpe uit hulle spesifieke vakgebiede. Behoeftes is dus belangrik, aangesien die voldoening daaraan dit moontlik maak vir leer om plaas te vind. Derhalwe sal daar in die volgende afdeling uitgebrei word op die rol van behoeftes in die module-ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

6.2.2 Behoeftebepaling as deel van die studie

Die verskillende rolspelers in ŉ behoeftebepaling sal eerstens uiteengesit word. Daarna word verduidelik waarna "behoeftes" presies verwys binne die konteks van TSD, sowel as die rol wat behoeftes speel binne module-ontwerp. Laastens sal die rol van ŉ sistematiese onderrigontwerpproses bespreek word.

6.2.2.1 Die verskillende rolspelers in ŉ behoeftebepalingsproses

ŉ Kursus of bepaalde behoeftes is nooit alleenstaande elemente nie, maar is konteksgebonde binne ŉ sekere sisteem. In hierdie konteks verwys die term "sisteem" na interaktiewe of interafhanklike gemeenskapsgroeperinge wat saam ŉ geheel vorm en vir ŉ gemeenskaplike doel georganiseer is (Witkin & Altschuld, 1995:13). Die sisteem kan nie buite rekening gelaat word in die behoeftebepaling of die kursusontwerp nie, aangesien daar dikwels ŉ onderlinge wisselwerking tussen die verskillende groeperinge binne ŉ spesifieke sisteem plaasvind, wat ŉ uitwerking of invloed kan hê op die module ontwerp en die bepaalde behoeftes waaraan aandag geskenk word.

ŉ Sisteem bestaan verder uit verskillende groeperinge wat onderling saamwerk om die sisteem as ŉ geheel in staat te stel om effektief te funksioneer. Afgesien van die verskillende groeperinge, is sodanige sisteem ook afhanklik van bepaalde hulpbronne. Hierdie hulpbronne dui op die omgewing en die toestande waarbinne die diens verskaf word (Witkin & Altschuld, 1995:10-11). Alhoewel daar subtiele verskille is in die wyse waarop sisteemgroeperinge in die literatuur geklassifiseer en beskryf word, stem die literatuur grootliks ooreen in die siening dat daar drie hoofgroeperinge is. Voorbeelde van hierdie uiteensetting kan gevind word in Altschuld en Kumar (2010:23), Kaufman (1988:69), Kaufman en Herman (1991:5) en Lynch (2003:15-16). Vir die doeleindes van hierdie studie, sal daar na dié drie groeperinge verwys word as begunstigdes, implementeerders en belanghebbendes. Kaufman (1988:69) verwys na hierdie drie groeperings as beplanningsvennote en hulle sal ook as sodanig in hierdie studie hanteer word.

Binne die konteks van hierdie studie dui begunstigdes op nuwelingeerstejaarstudente as diensontvangers, omdat hierdie module spesifiek vir hulle ontwerp word, ten einde in hulle behoeftes te voorsien (Altschuld & Kumar, 2010:23; Kaufman, 1988:69; Kaufman & Herman, 1991:5; Lynch, 2003:15-16; Van Dyk & Van de Poel, 2013:44; Witkin, 1984:6; Witkin & Altschuld, 1995:10-11). Nuwelingeerstejaarstudente put gevolglik direk voordeel uit die beplande inleidende akademiese geletterdheidsmodule, met die fokus op akademiese skryfvermoë.

Daar kan geargumenteer word dat dosente van ander akademiese modules, die universiteit en professionele organisasies in die rigtings waarvoor studente studeer, ook indirek voordeel put uit dié diens. Daarom sal sommige bronne dit insluit by die begunstigde-groepering (sien byvoorbeeld Lynch, 2003:15-16). Vir die doeleindes van hierdie studie, word dié groeperinge in hierdie studie eerder as belanghebbendes hanteer (Van Dyk & Van de Poel, 2013:44). Die rede vir hierdie klassifisering is omdat die akademiese geletterdheidsbehoeftes ten opsigte van akademiese skryfvermoë van nuwelingeerstejaarstudente die primêre fokus van hierdie studie is. Daar sal wel ook van die behoeftes van dosente wat ander akademiese modules aanbied, en wat in daardie hoedanigheid met nuwelingeerstejaarstudente te doen gaan kry, in ag geneem word. Dit is belangrik om hulle, as direkte belanghebbendes, ook by die behoeftebepalingsproses te betrek.

Ten opsigte van die tweede sisteemgroepering, word daar in hierdie studie ŉ onderskeid getref tussen implementeerders en diensverskaffers. Alhoewel hulle breedweg aan dieselfde sisteemgroepering behoort, dui implementeerders op die dosente wat die inleidende module in akademiese geletterdheid onderrig. Dit is egter nie ŉ klinkklare kategorisering nie, aangesien implementeerders in hierdie geval ook as belanghebbendes geag kan word. Aan die ander kant word die NWU as die diensverskaffer beskou, aangesien dit die NWU is wat indirek die diens bied en as sodanig die nodige hulpbronne verskaf. Dit bly egter primêr die dosente, wat die

akademiese geletterdheidsmodules aanbied, wat in daardie hoedanigheid direk te doen het met die studente as begunstigdes (Kaufman, 1988:69; Kaufman & Herman, 1991:5; Witkin & Altschuld, 1995:10). Op grond hiervan sal daar in hierdie studie op die behoeftes van AG-dosente gefokus word, binne die groter konteks van die NWU as diensverskaffer se behoeftes.

Belanghebbendes, die derde sisteemgroepering, word in hierdie studie beskou as die indirekte voordeeltrekkers uit sodanige inleidende module. Soos reeds genoem, sluit dit onder andere dosente van ander akademiese modules, sowel as AG-dosente in, asook die universiteit, professionele organisasies en die gemeenskap as ŉ groter geheel. Hierdie persone/organisasies verteenwoordig die groter opbrengsgemeenskap wat uit hierdie diens voordeel put (Kaufman, 1988:69; Kaufman & Herman, 1991:5; Lynch, 2003:15-16; Van Dyk & Van de Poel, 2013:44). Vir praktiese doeleindes, sal in hierdie hoofstuk slegs op die behoeftes van dosente wat ander akademiese modules aanbied, gefokus word, aangesien die behoeftes van AG-dosente vir die doeleindes van hierdie studie as implementeerders bespreek word.

In die behoeftebepaling van hierdie studie, sal daar insette van al drie hierdie groeperinge ingesamel word: studente as begunstigdes, AG-dosente as implementeerders en ander vakdosente as belanghebbendes. Dit is belangrik ten einde te verseker dat insette van alle groeperinge bekom is, om beter te voorsien in die behoeftes van die groter geheel. Vervolgens moet daar dan gevra word watter rol behoeftes speel in die module-ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

6.2.2.2 Watter rol speel behoeftes in die module-ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule?

Om die bostaande vraag te beantwoord, sal behoeftes en behoeftebepaling binne die konteks van onderrigontwerp gekontekstualiseer word. Onderrigontwerp is hoofsaaklik ŉ konstruktivistiese proses (Cennamo & Kalk, 2005:3) wat die gefokusde beplanning, ontwerp, ontwikkeling, implementering en evaluering van onderrig behels (Brown & Green, 2016:5-6; Gagné *et al.*, 2005:1; Kurt, 2017; Pratt, 1980:5; Reiser, 2012:5; Richey *et al.*, 2011:1). Omdat dit uiteraard ŉ doelgerigte proses is, is dit belangrik om uit die staanspoor te weet wat met die spesifieke onderrig bereik wil word (Widdowson, 1983:6).

Om hierdie rede is goeie beplanning ŉ kardinale element van die onderrigontwerpproses (Cennamo & Kalk, 2005:2). Volgens Pratt (1980:9) se interpretasie van Hall (1962:78-79), help beplanning die onderrigleerontwerper om op spesifieke doelwitte te fokus, wat die waarskynlikheid van suksesvolle onderrigleer verhoog. Goeie onderrigleerontwerp spaar verder tyd en moeite en vergemaklik ook kommunikasie en koördinering (Pratt, 1980:9). Dit kom dus

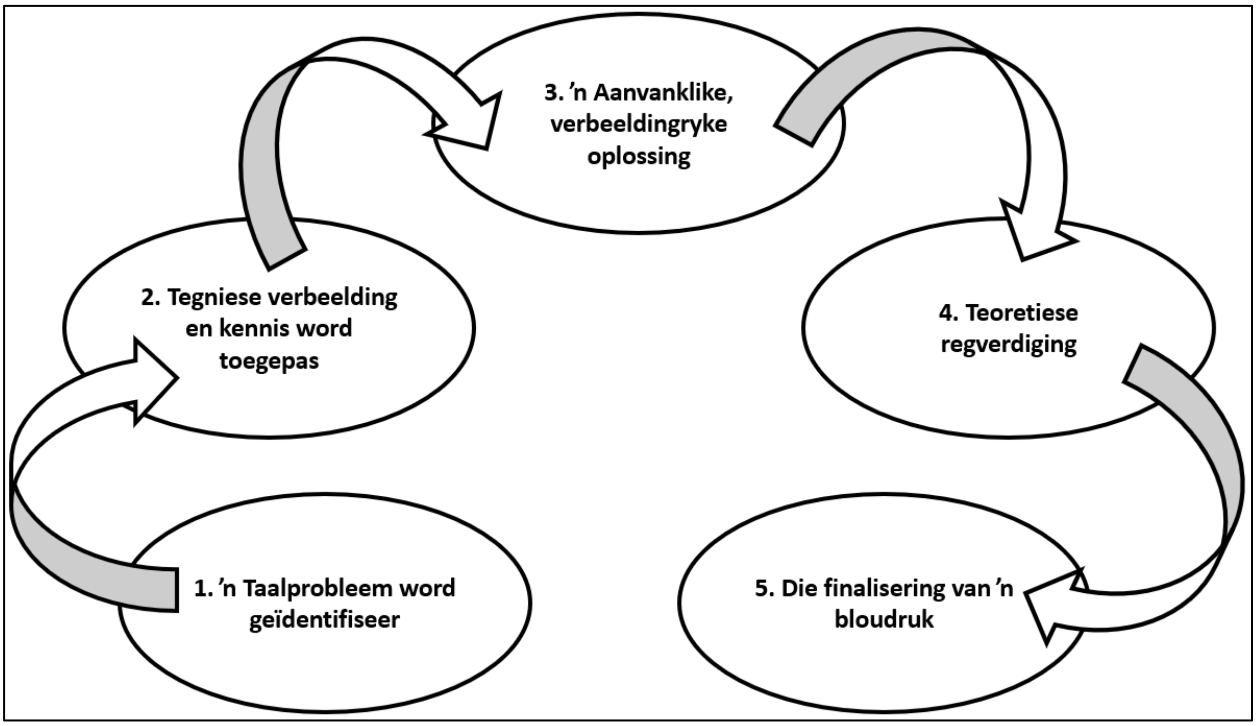
neer op die bewerkstelliging van gepaste vaartbelyning en versekering van effektiwiteit vir die betrokke module.

Behoeftebepaling is ŉ noodsaaklike element in onderrigontwerp, wat deel vorm van die goeie beplanning van ŉ module (Bocanegra-Valle, 2016:568; Brown & Green, 2016:5-6). Dit is ook van toepassing op modules in TSD (Johns & Price-Machado, 2001:49; Nunan, 2001:57). Die onderliggende argument hier is dat dit beide onwenslik en onmoontlik is om alle aspekte van die teikentaal (in hierdie geval verwys teikentaal na akademiese taalvermoë, spesifiek in die skryfmodus) in ŉ enkele sillabus te dek (Nunan, 2001:57). ŉ Behoeftebepaling word dus aangewend om vas te stel wat die studente se spesifieke kommunikatiewe behoeftes is. Hierdie kommunikatiewe behoeftes dui op die doel waarvoor die vermoë wat die studente ontwikkel, gebruik gaan word (Widdowson, 1983:6). Sodanige doel word dan in ŉ module deur spesifieke, meetbare module-uitkomste onderlê (Brown, 1995:71; Kaufman, 1971:250; Nation & Macalister, 2010:3; Widdowson, 1983:6-7), ten einde gepaste inhoud en ontwerpe daar te stel wat voldoen aan die studente se spesifieke kommunikatiewe behoeftes (Cennamo & Kalk, 2005:5; Johns & Price-Machado, 2001:43; Nunan, 2001:57-58).

Waar presies die behoeftebepalingsproses in module-ontwerp inpas, het in die literatuur nie ŉ klinkklare antwoord nie – sien byvoorbeeld Greyling en Adendorff (2014:7) – alhoewel dit lyk of deskundiges oor die algemeen poog om hierdie vraag met prosesmodelle te beantwoord. Brown (1995) hou byvoorbeeld ŉ werkswyse voor waar daar begin word met behoeftebepaling, waardeur doelwitte en uitkomste geïdentifiseer kan word. Gegrond op hierdie doelwitte en uitkomste kan gepaste wyses van assessering bepaal word, wat op die beurt weer die ontwerp van onderrigmateriaal informeer. Hierdie onderrigmateriaal word dan gebruik in die fisiese onderrigleer en uiteindelik word die effektiwiteit van die sisteem aan die einde van die proses geëvalueer. Aan die ander kant hou Nation en Macalister (2010) ŉ proses voor waar module-uitkomste sentraal aan die totale proses staan. Dit vorm dus as sodanig die basis waarin behoeftebepaling, onderrigleer en assessering gegrond word. Insgelyks word onderrigleeromgewings daarteen geëvalueer en dit rig die seleksie van onderbeginsels. Dit stem ook ooreen met Johns en Price-Machado (2001:50) se proses. Hierdie ontwerpe word gegrond op die veronderstelling dat daar een of ander protokol of sistematiek behoort te wees wat die hele onderrigleerproses onderlê.

Daar kan ook verwys word na Weideman (2009:244-245) se voorstelling van die vyf fases van toegepaste taalkundige ontwerpe (sien Figuur 6.1), afgelei van Schuurman (1972:404) se uiteensetting van drie fases in die oplossing van tegnologiese probleme. Hierdie konseptuele uiteensetting van Schuurman (1972:404) is deur Weideman (2009:244-245) bygewerk en van

toepassing gemaak op die toegepaste taalkundige probleemoplossingsprosesse. Laasgenoemde beskou toegepaste linguistiese artefakte, soos ŉ kursus, as ŉ tegniese ontwerp.



Figuur 6.1: Die vyf fases van toegepaste taalkundige ontwerpe (Weideman, 2009:244)

Volgens Weideman (2009:244-245) verloop die ontwerpproses in die oplossing van wat hy taalkundige probleme noem, soos volg: In die eerste fase word die onderriggewer bewus van een of ander taalprobleem. Tydens die tweede fase sal die onderriggewer deur middel van ŉ dinkskrumproses van beide innoverende denke en tegnies/teoretiese kennis gebruik maak om aan wyses te dink waarop die probleem benader en moontlik opgelos kan word. Dit is tipies op ervaring gebaseer. Derdens sal die onderriggewer besluit op ŉ gepaste moontlike oplossing, wat prakties en toepaslik in die situasie sal wees, weereens gegewe sy/haar ervaring. Vierdens sal die onderriggewer dan poog om teoretiese onderleg ter regverdiging van moontlike oplossings te vind – die literatuur sal dus ondersoek word om te bepaal of die onderriggewer se aanvanklike werk en benaderinge korrek was en op welke wyse daar aanpassings gemaak behoort te word, indien nodig. Laastens sal daar uit hierdie proses ŉ bloudruk vir die ontwerp van die kursus neergelê word. Hierdie proses soos wat Weideman (2009) dit uiteensit, word ook geëggo in ander definisies van onderrigontwerp (Brown & Green, 2016:5-6; Reiser, 2012:5).

Alhoewel deskundiges dus poog om die onderrigontwerpproses binne bepaalde raamwerke vas te vang, is die werklikheid dat die ontwerp en bestuur van die onderrigleerproses dikwels geen formele protokol of sistematiek volg nie (Brown & Green, 2016:6; Cennamo & Kalk, 2005:4). Brown (1995:3-4) verwoord hierdie problematiek soos volg:

> The experience of many language teachers are less sequential (…). Few teachers systematically decide on a theory of language learning, define and design the course according to that theory, and then rationally adopt the correct techniques and procedures to deliver their instruction. The experience for most language teachers is much more holistic (or even chaotic), with all the theoretical, planning, and technical activities going on simultaneously in a frenzy of activity. In other words, all elements of the teaching and learning processes might seem to be happening simultaneously, with each component interacting with all the others. Theory, planning, and technique often become integrated – each changing constantly and each influencing the others. Thus the distinctions between approach, design, and procedure become blurred.

Op grond van die bespreking in hierdie afdeling, kan daar geargumenteer word dat daar geen standaardmodel of -proses vir module-ontwerp is wat in alle gevalle toepaslik sal wees nie. Alhoewel alle aspekte wat in die bogenoemde modelle genoem word, tipies gedek word, kan die ordening en benadering dramaties verskil op grond van die konteks en persoonlike benadering van die betrokke navorser(s) of onderriggewer(s).

6.2.2.3 Sistematiese onderrigontwerpproses van hierdie studie

Soos wat daar in Afdeling 5.3 aangedui is, is daar besluit om in hierdie studie Brown en Green (2016) se aanpak tot onderrigontwerp te volg. Gegewe die aard van hierdie studie binne die konteks van toegepaste taalkunde, is dit wel sinvol om ook Weideman (2009) se model van toegepaste taalkundige ontwerpe in hierdie aanpak te betrek.

Hier is gelyklopend begin met 'n literatuurondersoek, om die teoretiese regverdiging van hierdie behoeftebepaling en gevolglike kursusontwerp te steun (sien Hoofstukke 2 tot 4), asook 'n voorlopige behoeftebepaling gegrond op data vanuit Van Dyk (2013) se navorsing, tesame met data uit die 2018-jaargroep waarvoor ek hierdie module aangebied het. In effek het stappe een en vier, soos in Weideman (2009) se proses, dus ter gelykertyd plaasgevind. Hierna is daar aanbeweeg na stappe 2 en 3, sowel as weereens 'n verdere teoretiese regverdiging van die voorgestelde multimodale ontwerp (stap 4). Aan die einde van die studie word aanbevelings vir 'n finale bloudruk daargestel (stap 5).

Die literatuurondersoek van hierdie studie beaam die oorkoepelende module-uitkomste van die huidige inleidende module in akademiese geletterdheid van die NWU. In die studiegids van hierdie module (ALDA 111, soos saamgestel deur Fritz, 2019:2), word die oorhoofse module-uitkomste soos volg uiteengesit:

By afhandeling van hierdie uitkomste behoort die student in staat te wees om:

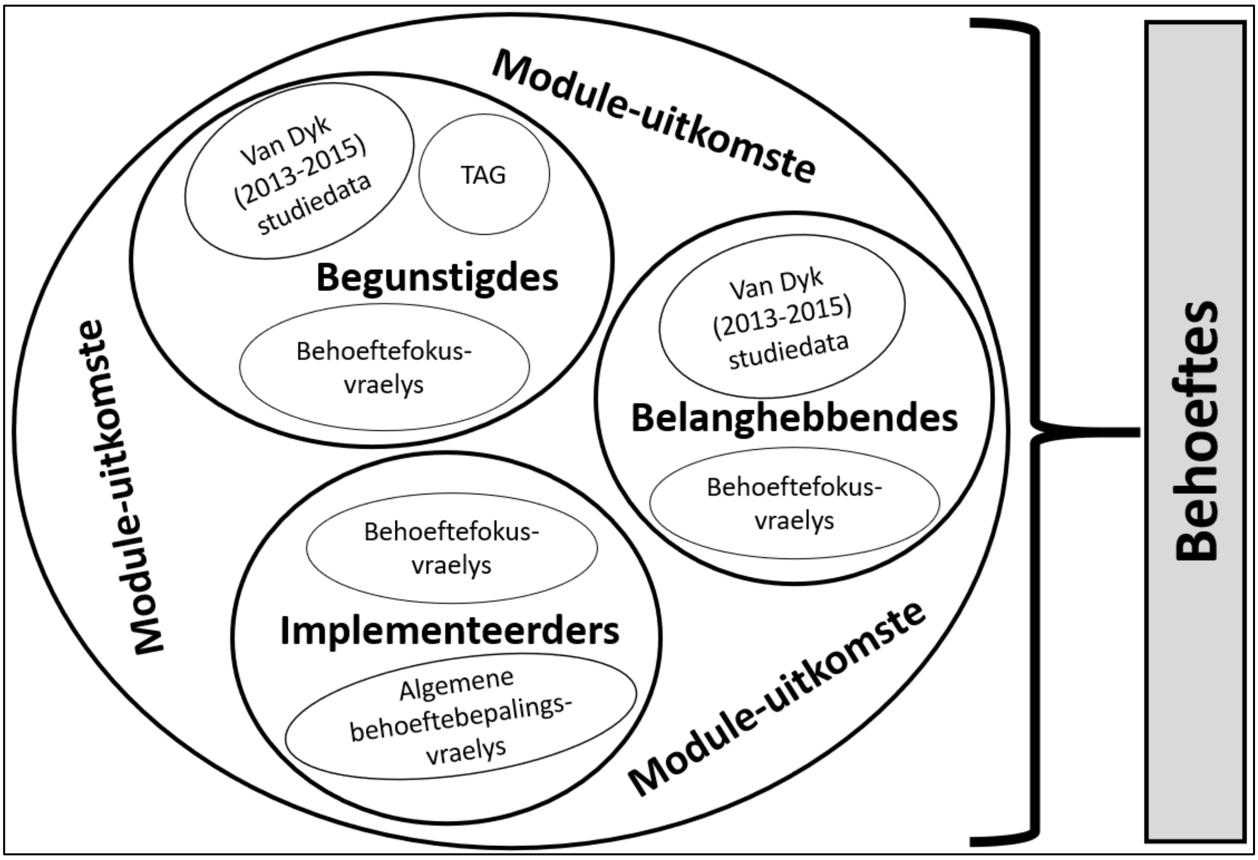
- *die gaping tussen hoërskool en universiteit te oorbrug;*
- *op effektiewe wyse toegang tot akademiese inligting te verkry met die doel om akademiese tekste te verstaan;*
- *akademiese inligting suksesvol te prosesseer; en*
- *akademiese inligting gepas en verantwoordelik te produseer.*

Wat hierdie studie betref is die eerste kolpunt waarna hier verwys word, in Hoofstukke 2 en 3 bespreek en onderlê, en die res van die kolpunte in Hoofstuk 3. Alhoewel hierdie behoeftebepaling moontlike bykomende behoeftes mag identifiseer, sal dit waarskynlik nie nodig wees om dié oorhoofse module-uitkomste op grond daarvan aan te pas nie. Ek huldig hierdie verwagting, aangesien die genoemde module-uitkomste breed geformuleer is en grootliks genoeg voorsiening maak vir bykomende behoeftes. In hierdie opsig onderlê die literatuur ook die bestaande module-uitkomste en dit kom ook nie voor of daar tans enige leemtes in die bestaande module-uitkomste is nie. Om hierdie rede sal dié module-uitkomste ook as uitgangspunt vir dié behoeftebepaling gebruik word. Verdere bespreking van die bostaande module-uitkomste as deel van die onderrigontwerp en implementering van die huidige module, sal in Afdeling 7.2 plaasvind.

Tesame met die module-uitkomste, moet daar ook ag geslaan word op die konteks van die inleidende module, aangesien dit ŉ invloed het op die hoeveelheid tyd wat aan spesifieke aspekte gewy kan word. In hierdie opsig is die inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ eerstesemestermodule, bestaande uit 12 krediete, wat oor een semester aangebied word. Dit dui met ander woorde op 120 veronderstelde uur wat tipies oor 12 klasweke sal strek. In ŉ tipiese semester word daar van studente verwag om ongeveer 24 uur aan kontaktyd, 24 uur aan selfstudie en 72 uur aan voorbereiding, huiswerk en assessering te spandeer. Dit verteenwoordig dan die breë konteks waarbinne die bepaling van behoeftes plaasvind.

6.2.3 Behoeftebepalingsontwerp en instrumente

Soos in die vorige afdeling bespreek, vorm die module-uitkomste van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule die grondslag waarteen alle ingesamelde inligting beoordeel sal word. Indien die prosesuiteensetting, soos in Afdeling 6.2.2.3 verduidelik, met hierdie inligting gekombineer word, kan 'n visuele uiteensetting, soos in Figuur 6.2, van die proses verskaf word.



Figuur 6.2: Behoeftebepalingsproses van hierdie studie

Na aanleiding van Figuur 6.2 se uiteensetting, kan daar gesien word dat die ingesamelde inligting binne konteks van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule se module-uitkomste hanteer en bespreek sal word. Soos reeds genoem, word daar drie instrumente vir die insameling van inligting gebruik – die gebruik hiervan word hierna beskryf en gemotiveer. Die kombinasie van instrument(e) wat vir elke subpopulasie (begunstigdes, implementeerders en belanghebbendes) gebruik sal word, word ook telkens saam met die betrokke populasie gegroepeer in Figuur 6.2. Dieselfde behoeftefokusvraelys word vir alle subpopulasies gebruik, maar met kleinere aanpassings gefokus op die spesifieke groepering.

Die inligting wat deur die onderskeie instrumente ingesamel word, sal in verband gebring word met die inligting wat opgelewer is in Van Dyk se navorsingsprojek getiteld *Towards informed decision making: An investigation into the academic literacy needs and requirements of beneficiaries and stakeholders.* Dié projek is in die tydperk van 2013 tot 2015 uitgevoer met die doel om vas te stel wat, volgens die onderskeie deelnemers in terme van akademiese geletterdheidsvaardighede, nodig is vir studente om sukses in hulle studies te behaal (Van Dyk *et al.*, 2014:1). Aangesien hierdie inligting van Van Dyk (2013) se navorsingsprojek afkomstig is, en nie as deel van hierdie studie ingesamel is nie, word dit as bykomend tot hierdie studie se instrumente beskou en hanteer. Die drie instrumente wat spesifiek as deel van dié studie aangewend is, word vervolgens in meer besonderhede bespreek.

6.2.3.1 Instrument 1: Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG)

TAG word as deel van die behoeftebepaling gebruik om vas te stel in watter opsigte daar leemtes in die studente as begunstigdes se akademiese geletterdheidsvaardighede is. Die TAG is ŉ akademiese geletterdheidstoets wat deur Weideman (2003) se konstruk van akademiese geletterdheid onderlê word (Van Dyk & Weideman, 2004:10). Weideman (2019:6) self beskryf die toets as ŉ voorgraadse, generiese assessering "... of a general initial competence in academic discourse". Die TAG is ŉ betroubare (ICELDA, s.a.; Van der Walt & Steyn, 2014:112-113,119; Van Dyk, 2010:287) en geldige (Van der Walt & Steyn, 2014:112; Van Dyk, 2010:202,210,216,286) instrument.

Met die gebruik van die TAG vir behoeftebepaling, moet daar egter op twee belangrike aspekte gelet word, naamlik bepaalde voorbehoude vir impakmeting en behoeftebepaling, sowel as die toets se primêre funksie as plasingstoets. Fouché *et al.* (2016:6) waarsku in dié verband eerstens dat hierdie tipe toetse, menende TSD-toetse (waaronder die TAG ook ressorteer), versigtig gebruik moet word in impakmetings. Idealerwys behoort die TSD-toets en die samehangende module op ŉ gedeelde TSD-definisie geskoei te wees (Fouché *et al.*, 2016:115). Dieselfde omsigtigheid behoort myns insiens aan die dag gelê te word in behoeftebepalings. Die rede hiervoor is dat die raamwerk vir die behoeftebepaling en gevolglike kursusontwerp ook ooreen behoort te stem sodat daar verseker kan word dat daar ŉ gedeelde fokus tussen hierdie twee elemente is. In hierdie studie is dit wel die geval, aangesien die TAG en dié ondersoek se inleidende module in akademiese geletterdheid deur Weideman (2003) se konstruk van akademiese geletterdheid onderlê word (Ackermann *et al.*, 2020:23; Fritz, 2019:2; Van Dyk, 2010:82-84). Daar word met ander woorde nie slegs op toetsdata teruggeval nie, maar die toetsdata artikuleer ook met die module-inhoude.

Die tweede belangrike aspek is dat die TAG as ŉ plasingstoets ontwerp is (Van Dyk, 2005:41; Van Dyk, 2010:17), eerder as ŉ diagnostiese toets. Alhoewel die TAG hoofsaaklik as ŉ plasingstoets beskou word, kan daar bepaalde afleidings gemaak word uit studente se prestasie ten opsigte van bepaalde aspekte wat deur die toets gemeet word en dit wil voorkom asof daar ook diagnostiese waarde aan hierdie meetinstrument is. Hierdie inligting kan dus aangewend word om ŉ idee te vorm van die areas waar studente behoefte aan ontwikkeling het.

Die voorafgaande aspekte word verder bevestig deur die gebruik van die ander twee instrumente, soos uiteengesit in die volgende twee afdelings. Die inligting wat deur hierdie instrument na vore kom, sal dus nie in isolasie hanteer word nie, maar binne die konteks van die inligting wat die ander instrumente oplewer.

6.2.3.2 Instrument 2: Behoeftefokusvraelys oor akademiese geletterdheidsvaardighede

Die behoeftefokusvraelys van hierdie studie is gebaseer op Fouché *et al.* (2016:141) se gevalideerde *Need-press questionnaire on academic literacy abilities*. Die doel van hierdie behoeftefokusvraelys is om eerstens vas te stel tot watter mate eerstejaarstudente van mening is dat bepaalde akademiese geletterdheidsvaardighede nodig is, en tweedens tot watter mate hierdie vaardighede neerslag behoort te vind in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Fouché, I. (2016:99) regverdig hierdie vraelys deur daarop te wys dat dit module-ontwerp kan informeer op grond van die tipe leerervaring wat eerstejaarstudente nodig ag.

Fouché, I. (2016:99) het die ontwerp van hierdie vraelys oorspronklik gebaseer op die vraelys oor akademiese geletterdheid, wat Van Dyk (2013) se navorsingsprojek onderlê het en wat ook gevalideer is. Die gebruik van hierdie herhaaldelik-aangepaste vraelys is dus ŉ deurlopende verdere verfyning en validasie daarvan vir spesifieke doeleindes. So is die Fouché-verwerking nogmaals aangepas vir gebruik as instrument in hierdie studie deur spesifieke veranderinge aan te bring, hoofsaaklik om die volgende redes:

- Sommige vrae in Fouché *et al.* (2016) se vraelys, stel ŉ tweeledige vraag. Om potensiële onduidelikhede te vermy, is hierdie vrae in twee aparte vrae verdeel.
- Aangesien hierdie studie spesifiek fokus op akademiese skryfvermoë, is vrae wat te doen het met ander aspekte van akademiese geletterdheid, verwyder.
- In sommige gevalle het ek geoordeel dat van die terminologie in die vraelys té gevorderd of vreemd vir eerstejaarstudente is. Daarom is daar gepoog om sovêr moontlik die vrae spesifiek vir Afrikaanssprekende eerstejaarstudente meer toeganklik te maak – let daarop dat die

aanvanklike Van Dyk-vraelys, en toe later die Fouché-vraelys, ook respondente op verdere jaarvlakke ingesluit het.

Vir die doel van hierdie studie is dieselfde behoeftefokusvraelys ook op (1) dosente in ander akademiese modules en (2) dosente in akademiese geletterdheid, met kleiner veranderinge, van toepassing gemaak. Dit is aangesien eersgenoemde dosente ŉ unieke insig het in die vaardighede wat eerstejaarstudente nodig het om in die algemene akademiese diskoersomgewing te oorleef. Laasgenoemde dosente beskik oor unieke vakkundige kennis wat betrek behoort te word by die ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

6.2.3.3 Instrument 3: Vraelys oor multimodale en outonome leer

Met betrekking tot die inligtinginsameling van AG-dosente is daar besluit om ook ŉ vraelys oor aspekte van multimodale en outonome leer by te voeg. Hierdie vraelys word as belangrik geag, aangesien AG-dosente ook die implementeerders (sien Afdeling 6.2.2.1) is, wat die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule moet aanbied. Daarom is dit belangrik om bewus te wees van moontlike onderrigvoorkeure, -idees en/of- behoeftes wat hulle as implementeerders mag hê.

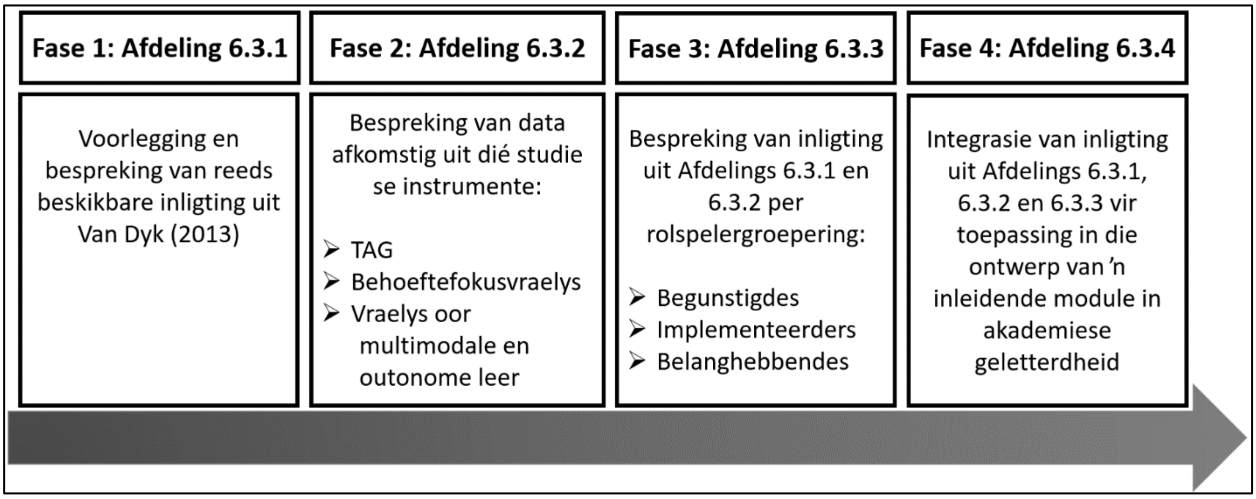
Dié addisionele vraelys fokus daarom spesifiek op kwessies rakende die multimodale en outonome leer, asook die wyse waarop dit binne ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule benader behoort te word. Vervolgens word daar aanbeweeg na die bespreking van die data wat in hierdie studie vir behoeftebepaling aangewend gaan word.

6.3 Data-analise van behoeftebepaling

In hierdie afdeling word die werklike behoeftebepaling, waarvoor die teoretiese grondslag in Afdeling 6.2 gelê is, tot uitvoering gebring. Derhalwe word daar gefokus op ontleding en bespreking van die ingesamelde behoeftebepalingsdata, ter bereiking van navorsingsdoelwit 1. Soos reeds genoem, is hierdie doelwit daarop gefokus om vas te stel wat die akademiese geletterdheidsbehoeftes van nuwelingeerstejaarstudente is, ten opsigte van akademiese skryfvermoë ter akademiese akkulturasie.

Hierdie doelwit sal deur vier opeenvolgende fases bereik word, wat in Figuur 6.3 visueel voorgestel word. Tydens die eerste fase sal reeds beskikbare en relevante inligting uit Van Dyk (2013), in Afdeling 6.3.1 bespreek word. Soos genoem in Afdeling 6.2.3, word hierdie inligting as bykomend tot die inligting wat deur dié studie se instrumente ingesamel is, beskou. In die tweede fase sal die data wat vir hierdie studie ingesamel is, per instrument in Afdeling 6.3.2 bespreek word. Die derde fase (Afdeling 6.3.3) behels ŉ bespreking van die inligting afkomstig vanaf die onderskeie instrumente uit Afdeling 6.3.2 per rolspelergroepering. In die laaste fase, fase 4

(Afdeling 6.3.4), sal daar gefokus word op die toepassing van hierdie inligting vir die ontwerp van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid met ŉ fokus op skryfvermoë, ten einde eerstejaarstudente se akademiese akkulturasie te bevorder.



Figuur 6.3: **Vloeidiagram van databespreking**

In die geval van die rolspelergroeperinge, sal daar in sekere gedeeltes van die bespreking ook vergelykings getref word tussen die onderskeie fakulteitsgroeperinge binne die rolspelergroeperinge. Vir die doeleindes van hierdie studie word die onderlinge fakulteitsgroeperinge verdeel volgens De Vos *et al*. (2011:4) se uitbreiding op Mouton (1996:9) se klassifikasie van die wetenskappe, ook in ag geneem (Tabel 1.1). Dié kategorieë is NFW, SW en GW.

Indien nodig kan die leser op hierdie punt verwys na Figuur 6.2, vir ŉ visuele uiteensetting van hoe al die aspekte van die behoeftebepaling met mekaar in verband gebring word. Bykomend tot Figuur 6.2, moet daar ook verwys word na Tabel 6.1, ter verheldering van die bespreking in hierdie afdeling. Tabel 6.1 verskaf ŉ oorsig van die areas van ooreenstemming binne die onderskeie instrumente van hierdie studie se behoeftebepaling. Die syfers wat in Tabel 6.1 voorkom, verwys telkens na die spesifieke vraagnommers wat in die onderskeie instrumente betrekking het op die toepaslike area van ooreenstemming.

Die term "areas van ooreenstemming" verwys hier na relevante aspekte binne die module-inhoud wat binne die onderskeie instrumente na vore kom. Hierdie areas van ooreenstemming is geïdentifiseer op aanbeveling van NWU Statistiese Konsultasiedienste, ten einde oorkoepelende vergelykende bespreking van die onderskeie instrumente te vergemaklik. Die areas is afgelei vanuit ALDA 111 se oorhoofse module-uitkomste in kombinasie met die onderskeie akademiese geletterdheidsvaardighede waaroor daar inligting ingesamel is in Van Dyk (2013) en waarop die

behoeftefokusvraelys gemik is. Dié inligting is ook in verband gebring met hierdie studie se doelwitte, om te verseker dat alle navorsing binne die bestek van dié studie bly. Dit kom dan daarop neer dat daar, deur die gebruik van hierdie areas van ooreenstemming, raakpunte tussen die onderskeie instrumente voorgehou kan word vir 'n oorkoepelende bespreking.

Na aanleiding van die kriteria vir geskrewe akademiese diskoersvoering in Hoofstuk 3, sowel as die gestelde module-uitkomste in Afdeling 6.2.2.3, kan daar bykomend twee oorhoofse kategorieë onderskei word. Die onderskeie areas van ooreenstemming vorm dan subkategorieë van dié twee oorhoofse kategorieë. Hierdie twee oorhoofse kategorieë behels aspekte wat verband hou met die prosessering van inligting en aspekte wat te doen het met die gevolglike produksie van inligting in geskrewe akademiese formaat. In dié studie se analises word items wat te make het met die prosessering van inligting in die aanloop tot produksie dus gekategoriseer onder "akademiese lees" en items wat te doen het met die produksie van inligting onder "akademiese skryf".

Tabel 6.1: Uiteensetting van areas van ooreenstemming tussen navorsingsinstrumente

	Van Dyk (2013)	**Behoeftefokusvraelys**	**TAG 2019**[18]
Akademiese lees			
Teksbegrip	13.4, 25.8, 25.9	1, 2, 4	16-19, 21-25, 27-32, 35, 36
Relevante en betroubare inligting	13.17, 25.18, 25.19	16, 26, 27	22
Akademiese woordeskat	13.5, 25.12	5, 7	20, 26, 29, 30, 33-35, 37-40
Opdraginstruksies	13.2, 13.6, 13.10, 13.11, 13.12, 25.10	10, 11	-
Visuele inligting	13.23, 13.24, 25.22	18	6-10
Brongebruik	-	21, 25	-
Akademiese skryf			
Parafrase	-	3, 22	24, 32
Integrasie van inligting	13.33, 13.34, 25.20, 25.21	22, 25, 28, 29	-
Akademiese woordeskat	25.12	6, 8	41-50
Akademiese teksstruktuur	13.15, 13.20	12, 13, 14, 17	1-5, 21
Akademiese register	13.7, 13.19, 25.11	9	-
Visuele inligting	13.25, 13.26, 25.27	19, 20	-
Brongebruik	13.31, 13.35, 13.36	15, 16, 23, 24, 29	-

[18] Vrae in die TAG wat fokus op tekstipe en sinstruktuur/grammatika is nie in hierdie uiteensetting verreken nie.

Die toepaslike gedeeltes uit die onderskeie instrumente word in die opvolgende subafdelings telkens weergegee, soos wat dit relevant tot die bespreking is. Aangesien dit reeds as deel van die bespreking voorkom, word die onderskeie instrumente dus nie as addenda by hierdie proefskrif aangeheg nie. Vervolgens word hier voortgegaan met die ontleding en bespreking van relevante studiedata uit Van Dyk (2013) se navorsing.

6.3.1 Fase 1: Ontleding en bespreking van relevante studiedata uit Van Dyk (2013)

Van Dyk et al. (2013a) het 'n grootskaalse projek geloods aan die NWU met die doel om te bepaal wat die behoeftes van die onderskeie belanghebbendes en begunstigdes in terme van akademiese geletterdheid is. Volgens Van Dyk et al. (2013a) was dit om ingeligte besluitneming te bevorder wat sal bydra tot 'n meer sinvolle effektiewe eerstejaarservaring. Met hierdie ondersoek is daar spesifiek gefokus op die uitgesproke behoeftes van die studente as begunstigdes en die NWU as belanghebbende (Van Dyk et al., 2013a; Van Dyk et al., 2013b).Die studentepopulasie wat deelgeneem het aan Van Dyk (2013) se studie, het bestaan uit ingeskrewe voor- en nagraadse studente aan die NWU gedurende die tydperk 2013 tot 2015.

Daar word in hierdie afdeling spesifiek gefokus op vrae 13 en 25 van die vraelys wat in Van Dyk (2013) se navorsing gebruik is. Die doel met vraag 13 was om vas te stel watter vaardighede studente belangrik ag om suksesvol in hulle akademiese studies te wees, terwyl daar met vraag 25 vasgestel wou word hoe belangrik studente elkeen van die onderskeie aspekte ag in die samestelling van 'n akademiese geletterdheidsmodule. Hierdie twee vrae is belangrik binne die bestek van dié studie, aangesien vraag 13 aansluit by akkulturasie tot die geskrewe akademiese diskoers en vraag 25 sluit aan by aanbevelings vir die ontwerp van 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Hierdie twee aspekte sluit insgelyks ook aan by die behoeftefokusvraelys wat in Afdeling 6.3.2.2 bespreek word, wat op dieselfde aspekte konsentreer. Vervolgens word die oorhoofse vraaggemiddelde vir vrae 13 en 25 onderskeidelik in Tabel 6.2 en Tabel 6.3 weergegee.

Tabel 6.2: Hoe belangrik is die onderskeie vaardighede vir suksesvolle akademiese studie? (Van Dyk, 2013)

Vraag		n	Gem.	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag 13: Beoordeel die volgende vermoëns op ŉ skaal van 1 tot 4 deur aan te dui of jy nie saamstem nie, of wel saamstem (1 = stem beslis nie saam nie, 2 = stem nie saam nie, 3 = stem saam en 4 = stem beslis saam) met elk van die volgende stellings ten opsigte van die belangrikheid vir suksesvolle studie: Jy as student behoort ...					
13.1	teen ŉ gepaste spoed te kan lees	902	3,43	0,85	24,8%
13.2	die doel van voorgeskrewe leeswerk te bepaal.	903	3,30	0,89	27,0%
13.3	op ŉ gepaste leesstrategie te besluit.	900	3,15	0,91	28,9%
13.4	voorgeskrewe leeswerk te verstaan.	904	3,48	0,83	23,9%
13.5	vakterminologie te internaliseer (dit vir jouself verstaanbaar te maak).	904	3,51	0,82	23,4%
13.6	vakterminologie korrek te gebruik.	904	3,47	0,83	23,9%
13.7	die konvensies (formaliteit, woordeskat, spesifieke taal, objektiewe taal, ens.) van akademiese taal korrek te kan gebruik.	901	3,30	0,90	27,3%
13.8	te kan deelneem aan akademiese gesprekke (tydens klas, met klasmaats, met die dosent, in formele aanbiedings, in geskrewe werk, ens).	900	3,09	0,91	29,4%
13.9	teen ŉ spertyd ŉ gepaste akademiese teks te kan skryf.	903	3,37	0,87	25,8%
13.10	voorgeskrewe skryfwerk (opdragte, eksamenvrae, ens.) te kan ontleed.	904	3,29	0,89	27,1%
13.11	voorgeskrewe skryfwerk te kan verstaan (weet wat om te doen).	904	3,42	0,87	25,4%
13.12	die doel van voorgeskrewe skryfwerk te kan bepaal.	904	3,25	0,90	27,7%
13.13	ŉ gepaste strategie vir die voorgeskrewe skryfwerk te kan beplan.	902	3,21	0,90	28,0%
13.14	akademiese skryfwerk te kan beplan.	904	3,25	0,90	27,7%
13.15	akademiese skryfwerk te kan struktureer.	904	3,30	0,90	27,3%
13.16	ŉ akademiese argument te kan produseer.	904	3,30	0,88	26,7%
13.17	die prosesse (onderskeid tussen feit en opinie, relevante en irrelevante inligting, ens.) onderliggend aan akademiese argumentasie te kan toepas.	904	3,29	0,89	27,1%
13.18	metodes te gebruik wat op jou vakgebied van toepassing is.	904	3,40	0,86	25,3%
13.19	skryfkonvensies te gebruik wat op jou vakgebied van toepassing is.	903	3,25	0,91	28,0%
13.20	ŉ hoofpunt of stelling as deel van ŉ argument te kan ontwikkel.	904	3,35	0,87	26,0%
13.21	korter (ŉ bladsy en minder), maar samehangende teksdele te skryf.	902	3,19	0,91	28,5%
13.22	langer (meer as ŉ bladsy), maar samehangende teksdele te skryf.	900	3,16	0,92	29,1%
13.23	grafiese data (grafika/diagramme) te interpreteer.	901	3,28	0,90	27,4%
13.24	visuele data (kaarte/illustrasies) te interpreteer.	902	3,28	0,89	27,1%

Tabel 6.2: Hoe belangrik is die onderskeie vaardighede vir suksesvolle akademiese studie? (Van Dyk, 2013) (vervolg)

Vraag		n	Gem.	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag 13: Beoordeel die volgende vermoëns op ʼn skaal van 1 tot 4 deur aan te dui of jy nie saamstem nie, of wel saamstem (1 = stem beslis nie saam nie, 2 = stem nie saam nie, 3 = stem saam en 4 = stem beslis saam) met elk van die volgende stellings ten opsigte van die belangrikheid vir suksesvolle studie: Jy as student behoort ...					
13.25	grafiese data (grafika/diagramme) by skryfwerk te kan integreer.	900	3,27	0,88	26,9%
13.26	visuele data (kaarte/illustrasies) by skryfwerk te kan integreer.	902	3,21	0,90	28,0%
13.27	die onderliggende konsepte van empiriese navorsing (navorsing deur middel van vraelyste of eksperimente) te kan verstaan.	901	3,18	0,91	28,6%
13.28	die onderliggende konsepte van empiriese navorsing (navorsing deur middel van vraelyste of eksperimente) te kan toepas.	900	3,19	0,90	28,2%
13.29	die metodologieë onderliggend aan empiriese navorsing (navorsing deur middel van vraelyste of eksperimente) te kan verstaan.	899	3,15	0,90	28,6%
13.30	die metodologieë onderliggend aan empiriese navorsing (navorsing deur middel van vraelyste of eksperimente) te kan toepas.	899	3,12	0,92	29,5%
13.31	verskillende bronne vir navorsing te kan gebruik (databasisse, verwysingsmateriaal soos boeke, wetenskaplike tydskrifte, die internet, ens.).	901	3,37	0,88	26,1%
13.32	ʼn gepaste soekstrategie vir doeleindes van navorsing te kan gebruik.	902	3,31	0,89	26,9%
13.33	bewyse uit tekste te kan gebruik om idees te staaf.	904	3,39	0,87	25,7%
13.34	bewyse uit tekste te kan gebruik om idees te bevraagteken.	903	3,30	0,89	27,0%
13.35	ander outeurs toepaslik aan te haal.	901	3,29	0,90	27,4%
13,36	toepaslik na ander outeurs te verwys.	903	3,28	0,90	27,4%
13.37	ʼn rekenaar te kan gebruik.	903	3,54	0,80	22,6%
13.38	die funksies van ʼn rekenaar te kan verstaan.	902	3,44	0,84	24,4%
13.39	opdragte te kan uitvoer deur die basiese beskikbare programmatuur (*MS Word, MS Excel, MS PowerPoint*, ens.) te kan gebruik.	903	3,52	0,81	23,0%

Tabel 6.3: Hoe noodsaaklik is elk van die aspekte vir ʼn akademiese geletterdheidskursus? (Van Dyk, 2013)

Vraag		n	Gem.	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag 25: As jy die geleentheid gehad het om die NWU se akademiese geletterdheidskursus te kon saamstel, hoe noodsaaklik sou jy elkeen van die volgende aspekte ag? (1 = totaal onnodig, 2 = onnodig, 3 = nodig en 4 = noodsaaklik)					
25.1	ʼn Leeskomponent	771	3,34	0,82	24,6%
25.2	ʼn Akademiese skryfkomponent	771	3,47	0,69	19,9%
25.3	ʼn Rekenaar- en inligtingsvaardighedekomponent	771	3,32	0,80	24,1%
25.4	Tydsbestuur	771	3,27	0,78	23,9%
25.5	Selfmotivering	771	3,23	0,82	25,4%
25.6	Hantering van spanning	771	3,24	0,84	25,9%
25.7	Afneem van notas tydens lesings (akademiese luistervaardighede)	771	3,26	0,74	22,7%
25.8	Annotering van teks (notas maak op teks terwyl jy lees vir studie- of navorsingsdoeleindes)	771	3,23	0,74	22,9%
25.9	Leestegnieke (soeklees, vluglees, begripslees, kritiese lees)	771	3,10	0,85	27,4%
25.10	Opdraganalise (sodat jy presies weet wat om te doen voor jy ʼn taak aanpak of ʼn eksamenvraag beantwoord)	771	3,39	0,71	20,9%
25.11	Gepaste akademiese taalgebruik	770	3,48	0,64	18,4%
25.12	Akademiese woordeskat	771	3,45	0,64	18,6%
25.13	Beplanning, strukturering en skryf van ʼn akademiese argument	771	3,41	0,68	19,9%
25.14	Opbou en ontwikkeling van ʼn samehangende akademiese argument	771	3,35	0,67	20,0%
25.15	Navorsingstrategie en -metodologie	771	3,34	0,70	21,0%
25.16	Mondelinge aanbied van referate of seminare	771	3,02	0,86	28,5%
25.17	Gebruik van ʼn rekenaar	771	3,39	0,78	23,0%
25.18	Die identifisering van betroubare inligting	771	3,49	0,63	18,1%
25.19	Die identifisering van relevante inligting	771	3,43	0,66	19,2%
25.20	Hoe om inligting vanuit verskillende bronne op ʼn gepaste wyse te integreer	771	3,45	0,64	18,6%
25.21	Hoe om verskillende standpunte op ʼn gepaste wyse weer te gee	771	3,37	0,66	19,6%
25.22	Analisering en interpretering van grafiese inligting.	771	3,24	0,71	21,9%
25.23	Data-insamelingsmetodes (vraelyste, fokusgroepe, onderhoude, ens.)	771	3,11	0,79	25,4%
25.24	Effektiewe verwerking van ingesamelde data	771	3,23	0,71	22,0%
25.25	Basiese statistiese berekeninge	771	3,09	0,77	24,9%
25.26	Die interpretasie van ingesamelde data	771	3,22	0,70	21,7%
25.27	Verslagdoening van ingesamelde data	771	3,22	0,72	22,4%
25.28	Leerstrategieë vir suksesvolle studie	771	3,33	0,77	23,1%

Indien die terugvoer in Tabel 6.2 en Tabel 6.3 op sigself beskou word, is dit duidelik dat die studente in hierdie studie oorhoofs al die genoemde aspekte as belangrik ag, aangesien geen antwoordgemiddeld onder drie voorkom nie. Hierdie hoë gemiddelde, gegrond op die moontlike vier opsies wat gekies kon word, dui oënskynlik op 'n klein responsverspreiding.

Met betrekking tot standaardafwyking is die resultate nie so duidelik nie. Aangesien standaardafwyking met inagname van die gemiddeld geïnterpreteer word, en "groot" en "klein" verspreidings dui op die mate van verspreiding (Field, 2018:30-31; Rumsey, 2011:77), is die volgende breë riglyn vir interpretasie van dié spesifieke datastel gebruik. In die geval van hierdie data kan daar gestel word dat die kleinste moontlike standaardafwyking nul is, en die grootste moontlike standaardafwyking 1,5 is. Op grond hiervan kan standaardafwykings om 0,375 as klein, om 0,75 as matig en om 1,125 as hoog beskou word. Met inagname daarvan dat die standaardafwykings in Tabel 6.2 gestrek het van 0,80 tot 0,92, en in Tabel 6.3 van 0,63 tot 0,86, kan die standaardafwykings vir hierdie twee tabelle daarom in die breë as matig beskou word.

Wanneer hierdie standaardafwykings egter in die lig van die betrokke variansiekoëffisiënte gelees word, is dit duidelik dat dit tog op 'n kleiner verspreiding van response dui as wat dit op die oog af voorkom. Hierdie stelling word gegrond op die feit dat al die variansiekoëffisiënte in Tabel 6.2 en onder 30% lê. Dit bevestig dat die gemiddelde response van "stem saam" en "stem beslis saam" as betroubaar beskou kan word. Vervolgens word die data in Tabel 6.2 en Tabel 6.3 ook binne die areas van ooreenstemming (soos aangedui in Tabel 6.4) voorgehou.

Tabel 6.4: Data uit Tabel 6.3 en Tabel 6.4, gekategoriseer binne die areas van ooreenstemming

	n	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Akademiese lees				
Teksbegrip	771	3,16	0,69	21,8%
Relevante inligting	923	3,40	0,61	17,9%
Opdraginstruksies	923	3,36	0,64	19,0%
Visuele inligting	922	3,28	0,69	21,0%
Akademiese woordeskat: vraag 13.5	904	3,51	0,82	23,4%
Akademiese woordeskat: vraag 25.12	771	3,45	0,64	18,6%
Akademiese skryf				
Akademiese woordeskat	771	3,45	0,64	18,6%
Integrasie van inligting	923	3,38	0,62	18,3%
Akademiese teksstruktuur	904	3,32	0,80	24,1%
Akademiese register	923	3,34	0,65	19,5%
Visuele inligting	922	3,25	0,69	21,2%
Brongebruik	904	3,31	0,80	24,2%

Die gemiddelde in Tabel 6.4 dui op óf ŉ gemiddelde respons van "stem saam", óf ŉ gemiddelde respons van "stem beslis saam". Insgelyks is daar ook hier ŉ matige standaardafwyking teenwoordig, wat in hierdie geval strek van 0,61 tot 0,82. In die lig van die variansiekoëffisiënte, kan daar ook hier gestel word dat die verspreiding van response om die gemiddeld kleiner is as wat dit moontlik na aanleiding van die standaardafwyking mag voorkom. Die rede hiervoor is dat die variansiekoëffisiënte almal kleiner as 25% is. Dit bevestig dan ook dat die gemiddelde response van "stem saam" en "stem beslis saam" as betroubaar geag kan word.

Op grond van die bespreking in hierdie afdeling kan daar tot die volgende twee gevolgtrekkinge gekom word, rakende die resultate van vrae 13 en 25 in Van Dyk (2013) se vraelys. Eerstens het die betrokke studentepopulasie die genoemde aspekte as nodig vir sukses binne die universiteitsomgewing geag, en tweedens het hulle dit ook beskou as belangrik om onderrig te word as deel van ŉ module in akademiese geletterdheid. Die hoë gemiddelde waardes, die klein standaardafwykings en die klein variansiekoëffisiënte dui op betroubaarheid en daarom kan daar met sekerheid gestel word dat hierdie items belangrik is vir suksesvolle studie en by akademiese geletterdheidsmodules ingesluit behoort te word; aldus die studente. In Afdeling 6.3.3.1.1 word

hierdie inligting verder in verband gebring met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019, as deel van die bespreking om die behoeftes van die begunstigdes te bepaal.

6.3.2 Fase 2: Ontleding en bespreking per instrument

Noudat die historiese data uit Van Dyk (2013) se studie in die vorige afdeling in ag geneem is, kan daar voortgegaan word met die ontleding en bespreking van die data wat binne die bestek van hierdie studie ingesamel. Vervolgens word data afkomstig uit elkeen van hierdie studie se drie instrumente bespreek, naamlik (1) die TAG, (2) die behoeftefokusvraelyste en (3) die vraelys oor multimodale en outonome leer.

6.3.2.1 Instrument 1: Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG)

Die meerderheid studente wat in die inleidende module van akademiese geletterdheid ingedeel is, is studente wat deur die TAG geïdentifiseer is as studente wat die risiko loop om óf onsuksesvol in hulle studies te wees, óf hulle studies in ŉ verlengde tyd af te handel. Die TAG toets tien spesifieke vaardighede wat aan akademiese geletterdheid gekoppel word, soos uiteengesit in Weideman (2003) se konstruk.

Daar is enkele uitsonderings spesifiek met betrekking tot studente uit die NFW, wat ongeag hulle TAG-plasing, die inleidende module in akademiese geletterdheid moet voltooi. Dit kan daarop dui dat studente in hierdie groepering ander behoeftes as studente in SW en GW mag uitspreek.

Wanneer die uitslag van die TAG wat aan die begin van 2019 afgelê is, bestudeer word, kan daar gesien word hoe die studente gevaar het binne die areas van ooreenstemming, soos in Tabel 6.1 vervat. Sien Tabel 6.1 vir die uiteensetting van hierdie gemiddelde. Aangesien die TAG nie vrae bevat het in alle areas van ooreenstemming nie, is sekere areas leeg gelaat in Tabel 6.5. Vir meer inligting rakende die samestelling van hierdie studentepopulasie, sowel as die werkswyse ten opsigte van die aantal beskikbare deelnemers, kan daar onderskeidelik na Afdeling 1.6.4 en Afdeling 8.3 verwys word.

Tabel 6.5: Prestasie in TAG-2019 as vooraftoets (n=50)

Area van ooreenstemming	Betrokke vrae binne area	Hoeveelheid punte	Gemiddelde persentasie behaal	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Akademiese lees					
Akademiese teksbegrip	16-19, 21-25, 27-32, 35, 36	37	43,30%	14,77	34,11%
Relevante en betroubare inligting	22	2	58%	49,86	85,96%
Akademiese Woordeskat	20, 26, 29, 30, 33-35, 37-40	23	34,61%	14,88	42,99%
Opdraginstruksies	-	-	-	-	-
Visuele inligting	6-10	5	39,60%	20	50,49%
Brongebruik	-	-	-	-	-
Akademiese skryf					
Parafrase	24, 32	5	44,40%	36,55	82,55%
Integrasie van inligting	-	-	-	-	-
Akademiese woordeskat	41-50	20	37,8%	14,75	39,02%
Akademiese teksstruktuur	1-5, 21	7	48,57%	24,83	51,12%
Akademiese register	-	-	-	-	-
Visuele inligting	-	-	-	-	-
Brongebruik	-	-	-	-	-

Die studente, met een uitsondering, het in alle areas van ooreenstemming 'n gemiddeld van onder 50% behaal. Die enkele uitsondering was die area van ooreenstemming rakende relevante en betroubare inligting wat slegs een vraag bevat het. Hierdie area het uiters naby aan die maksimum moontlike standaardafwyking gelê met 49,86 uit 'n moontlike 50. Hierdie area van ooreenstemming bevat dus 'n uiterste verspreiding, wat ook gesien kan word aan die variansiekoëffisiënt van 85,96%. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat daar slegs een vraag in hierdie area is, wat gevolglik daarop dui dat hier nie genoeg betroubare inligting is om enige afleiding te kan maak nie.

Die area van ooreenstemming rakende parafrase het insgelyks 'n hoë standaardafwyking van 36,55 getoon, met 'n variansiekoëffisiënt van 82,55%. Dié betrokke area het uit slegs twee vrae bestaan, wat weereens te min betroubare inligting verskaf om enige afleiding te maak. Dit is dus ook statisties gesproke weglaatbaar klein.

Die res van dié areas van ooreenstemming het oor die algemeen kleiner standaardafwykings getoon, met klein na matige variansiekoëffisiënte. Dit dui daarop dat meer betroubare afleidings op grond van die betrokke gemiddelde gemaak kan word. Daarom kan daar gestel word dat die

2019-studente in hierdie studiepopulasie, op grond van hulle gemiddelde prestasie in die onderskeie areas van ooreenstemming van die TAG, aan die begin van 2019 nog oor die algemeen verdere ontwikkeling in die areas van akademiese teksbegrip, akademiese woordeskat (ten opsigte van lees en skryf), visuele inligting en akademiese teksstruktuur nodig gehad het.

Indien die inligting uit die 2019-TAG beskou word vanuit die oogpunt van die onderskeie fakulteitsklassifikasies (sien Tabel 1.1), het die studente uit die NFW-groepering beter gevaar, met 'n gemiddeld van 51,41% as die studente uit GW (31%) en SW (36,71%). Hierdie verskynsel kan daaraan toegeskryf word dat heelwat NFW-studente verplig was om die inleidende module te neem, ongeag van hulle TAG-resultaat. Die standaardafwykings en variansiekoëffisiënte vir al drie die groepe is laag, wat daarop dui dat die studente se resultate naby aan die groep se gemiddeld kluster (sien Tabel 6.6).

Tabel 6.6: TAG-2019 algemene prestasie in onderskeie fakulteitsklassifikasies

	GW	NFW	SW
n	2	17	31
Gem.	31	51,41	36,71
Standaardafwyking	8,49	10,34	6,77
Variansiekoëffisiënt	27,37	20,11	18,44

Met betrekking tot die gebruik van die TAG as 'n aanvangsmeting vir behoeftebepaling, is dit op grond van die statistiek in Tabel 6.5 en Tabel 6.6 duidelik dat die studente oor die algemeen kan baat by 'n inleidende module in akademiese geletterdheid met 'n fokus op akademiese skryfvermoë. Dit sluit die NFW-studente in, wat, met die uitsondering van enkele kursusse wat deur hulle onderskeie fakulteite verplig word om die inleidende module in akademiese geletterdheid te neem.

6.3.2.2 Instrument 2: Behoeftefokusvraelys oor akademiese geletterdheidsvaardighede

In hierdie afdeling word die terugvoer uit elk van die vier behoeftefokusvraelys-populasies bespreek. Hierdie vier populasies verteenwoordig elk van die drie groeperinge wat in Afdeling 6.2.2.1 bespreek is, naamlik begunstigdes, implementeerders en belanghebbendes. Die begunstigdes word verteenwoordig deur 'n groep studente uit 2018, wat die behoeftefokusvraelys aan die einde van ALDA 111 voltooi het as 'n kontrolepopulasie. Hierdie inligting is aanvullend tot die studiepopulasie van ALDA 111-studente in 2019. Die 2019-studente het Afdeling A voltooi

met die aanvang van die ALDA 111-module, en Afdeling B aan die einde van die ALDA 111-module. Die belanghebbendes word verteenwoordig deur ŉ groep dosente van ander modules aan die NWU, en die implementeerders word verteenwoordig deur ŉ groep AG-dosente.

Alhoewel daar aanvanklik in hierdie studie se navorsingsvoorstel beoog is om met ŉ steekproefpopulasie van ten minste 300 studente te werk, het daar in werklikheid in 2019 slegs 60 studente ingeligte toestemming verskaf om aan dié studie deel te neem. Verder is daar vir feitlik geen van hierdie studente volledige datastelle beskikbaar nie. As gevolg hiervan, asook die feit dat daar noodgedwonge van ŉ gerieflikheidsteekproef gebruik gemaak is, word dié studiepopulasie dus as ŉ subpopulasie van die teikenpopulasie beskou (Ellis & Steyn, 2003:51). Daarom sal daar in hierdie afdeling se kwantitatiewe besprekings gebruikgemaak word van effekgrootte met die fokus op praktiese beduidendheid, bedoelende effekgroottes wat dui op ŉ groot genoeg verskil om werklik ŉ effek te hê (Ellis & Steyn, 2003:51). Hierdie data sal in kombinasie met die inligting wat deur ander dosente en AG-dosente in die ooreenstemmende behoeftefokusvraelyste verskaf word, geïnterpreteer word.

Vervolgens word die inligting uit die behoeftefokusvraelyste eers oorkoepelend bespreek in Afdeling 6.3.2.2.1, waarna die vergelykende statistiek in Afdeling 6.3.2.2.2 voorgehou en bespreek word.

6.3.2.2.1 Oorkoepelende bespreking van behoeftefokusvraelyste

In die kwantitatiewe afdeling van die behoeftefokusvraelys moes die onderskeie studiepopulasies reageer op ŉ reeks stellings, deur aan te dui hoe belangrik elke aspek vir suksesvolle eerstejaarstudie is. Die gemiddelde terugvoer uit elk van die populasies word in die opvolgende bespreking voorgehou, ten einde ŉ oorsigtelike indruk te bewerkstellig. Uit hierdie inligting kan daar bepaal word wat oor die algemeen as belangrik beskou is, en waar die populasies van mekaar verskil het. Hierdie oorsig word verder ook in die opvolgende afdelings aangevul deur statistiese vergelykings en analises van die data wat ingesamel is.

Afdeling A van die vraelys (wat vra hoe belangrik elke vaardigheid is vir suksesvolle eerstejaarstudie) word doelbewus apart van Afdeling B (wat vra tot watter mate elke vaardigheid onderrig is / onderrig behoort te word) voorgehou. Die rede hiervoor is aangesien Afdeling A van ŉ vier-punt-Likert-skaal gebruik maak, terwyl Afdeling B van ŉ vyf-punt-Likert-skaal gebruik maak. Gevolglik kan die twee afdelings nie naas mekaar geplaas word nie, aangesien dit misleidend sal wees. Dit stem ooreen met die uiteensetting in Van Dyk (2013) se vraelys, waar hierdie aspekte ook apart hanteer is.

Insgelyks kan die resultate van Afdeling B se studentepopulasies nie direk vergelyk word met die dosentepopulasies nie. Die rede hiervoor is dat die studente moes beoordeel tot watter mate elke aspek onderrig is, en die dosente moes aandui tot watter mate elke aspek onderrig behoort te word. Vir die studente het die Likert-skaal gevolglik gewissel van "heeltemal te min behandel" as die een uiterste tot "heeltemal te veel behandel" as die ander uiterste. Vir die dosente het die Likert-skaal gewissel van "onnodig om te onderrig" as die een uiterste, tot "moet deeglik onderrig word" as die ander uiterste. ʼn Gemiddeld van min of meer drie vir studente beteken in hierdie geval dat hulle van mening is dat die korrekte mate van aandag aan ʼn aspek verskaf is. ʼn Gemiddeld van vier of vyf sou daarop dui dat dit heeltemal té veel behandel is. Dit is in teenstelling met die dosente, waar ʼn vier of vyf sou aandui dat die betrokke aspek deeglik onderrig behoort te word. In hierdie geval kan deeglik nie gelyk aan té veel gestel word nie.

Die Afdeling B-bespreking van die studentepopulasies op grond van die bogenoemde onderskeiding, kom in Hoofstuk 8 aan bod, as deel van die impakmeting. Vervolgens vind daar in die volgende subafdelings ʼn bespreking van die kwantitatiewe afdelings uit die vraelyste plaas, waarna die kwalitatiewe inligting uit die onderskeie vraelyste bespreek word.

Kwantitatiewe data

Die gemiddelde van al die aspekte wat in die onderstaande Afdeling A-uiteensetting in Tabel 6.7 voorgehou word, dui daarop dat al die onderstaande studiepopulasiegroeperings oor die algemeen beslis saamgestem het oor die belang van die onderskeie aspekte. Daar is wel twee uitsonderings hierop, waar die AG-dosente se gemiddelde vir die aspekte van die skep (2,91) en interpreteer (3,18) van visuele data op samestemming dui. Hierdie afwyking is nie op sigself ʼn rede tot kommer nie, maar dit word wel meer betekenisvol wanneer die vergelykende statistiek hierom in Afdeling 6.3.2.2.2 in ag geneem word.

In terme van standaardafwyking, is die minimum moontlike standaardafwyking 0 en die maksimum moontlike standaardafwyking 1,5. Binne hierdie konteks toon die standaardafwykings vir die populasies Afdeling A ʼn klein na matige verspreiding, met alle standaardafwykings onder ʼn gemiddeld van 0,75. In die lig van die variansiekoëffisiëntpersentasies vir hierdie afdeling, lyk dit verder of die responsverspreiding as klein beskou kan word. Hierdie afleiding word gemaak, aangesien alle variansiekoëffisiënte onder 21% is.

Die bogenoemde standaardafwykings en variansiekoëffisiënte bevestig dat die gerapporteerde gemiddelde as akkuraat en oor die algemeen verteenwoordigend van elk van die onderskeie studiepopulasiegroepe beskou kan word. Op grond hiervan kan daar verder ook gestel word dat al die studiepopulasies die aspekte wat in Afdeling A van die behoeftefokusvraelys genoem word, as belangrik ag in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A

Afdeling A – vier-punt-Likert-skaal	Studente 2018 n=13			Studente 2019 n=47			Ander dosente n=35			AG-dosente n=11		
	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hoe belangrik is elk van die volgende?**											
1. Om effektief notas van leesmateriaal te neem	3,62	0,50	13,65	3,66	0,52	14,27	3,89	0,32	8,31	3,36	0,81	24,05
2. Om inligting op te som (saam te vat)	3,77	0,43	11,25	3,55	0,62	17,42	3,77	0,43	11,30	3,55	0,52	14,73
3. Om inligting te parafraseer (in jou eie woorde weer te gee)	3,69	0,50	13,65	3,34	0,73	21,87	3,97	0,17	4,26	3,91	0,30	7,71
4. Om voorgeskrewe leesmateriaal te verstaan	3,85	0,43	11,25	3,91	0,28	7,20	3,94	0,24	5,97	3,82	0,40	10,59
5. Om algemene akademiese woordeskat te verstaan	3,92	0,36	9,41	3,83	0,38	9,92	3,80	0,47	12,44	3,64	0,50	13,87
6. Om algemene akademiese woordeskat korrek te gebruik	3,85	0,43	11,25	3,83	0,38	9,92	3,83	0,38	9,99	3,64	0,50	13,87
7. Om vakspesifieke terminologie te verstaan	3,69	0,63	17,39	3,66	0,52	14,27	3,89	0,32	8,31	3,73	0,47	12,53
8. Om vakspesifieke terminologie korrek binne konteks te gebruik	3,77	0,61	16,46	3,74	0,49	13,02	3,94	0,24	5,97	3,73	0,47	12,53
9. Om die konvensies van akademiese taalgebruik te volg (formaliteit, woordeskat, spesifieke taalgebruik, objektiewe taalgebruik, ens.)	3,85	0,43	11,25	3,68	0,52	14,00	3,89	0,40	10,39	3,64	0,50	13,87

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A (vervolg)

Afdeling A – vier-punt-Likert-skaal	Studente 2018			Studente 2019			Ander dosente			AG-dosente		
	n=13			n=47			n=35			n=11		
	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hoe belangrik is elk van die volgende?**											
10. Om opdraginstruksies te analiseer	3,77	0,47	12,62	3,68	0,56	15,10	3,94	0,24	5,97	3,55	0,69	19,39
11. Om opdraginstruksies te verstaan	3,85	0,43	11,25	3,94	0,25	6,28	3,94	0,24	5,97	3,91	0,30	7,71
12. Die skryf van gestruktureerde skryfwerk (vir eksamens, toetse en opdragte)	3,77	0,47	12,62	3,76	0,48	12,76	3,91	0,28	7,26	3,82	0,40	10,59
13. Die skryf van kort, goed gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (een tot drie paragrawe)	3,69	0,50	13,65	3,40	0,71	20,91	3,89	0,32	8,31	3,91	0,30	7,71
14. Die skryf van lang, goed gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (vier en meer paragrawe)	3,46	0,65	18,85	3,40	0,68	20,00	3,86	0,36	9,20	3,90	0,32	8,11
15. Om te kan onderskei tussen feite en menings, vir gebruik in eie akademiese skryfwerk	3,69	0,50	13,65	3,68	0,56	15,10	3,80	0,47	12,44	3,55	0,69	19,39
16. Om te kan onderskei tussen relevante en irrelevante inligting, vir gebruik in eie akademiese skryfwerk	3,69	0,63	17,39	3,79	0,41	10,92	3,88	0,33	8,42	3,91	0,30	7,71
17. Die ontwikkeling van ŉ sentrale hoofargument	3,85	0,61	16,46	3,57	0,50	13,98	3,82	0,46	11,99	3,70	0,48	13,06

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A (vervolg)

Afdeling A – vier-punt-Likert-skaal	Studente 2018			Studente 2019			Ander dosente			AG-dosente		
	n=13			n=47			n=35			n=11		
	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hoe belangrik is elk van die volgende?**											
18. Die verstaan van visuele data	3,62	0,65	18,58	3,68	0,52	14,00	3,69	0,53	14,37	3,27	0,65	19,76
19. Die skep van visuele data	3,54	0,52	14,82	3,62	0,57	15,84	3,50	0,56	16,12	2,91	0,70	24,08
20. Die integreer van visuele data met geskrewe werk	3,54	0,52	14,82	3,55	0,54	15,31	3,51	0,56	15,99	3,18	0,60	18,95
21. Die gebruik van ŉ verskeidenheid akademiese bronne vir die skryf van ŉ skryfstuk/referaat/opdrag	3,69	0,50	13,65	3,66	0,48	13,09	3,89	0,32	8,31	3,91	0,30	7,71
22. Die prosesseer, interpreteer en weergee in skryfstuk-/opdragformaat van inligting wat in ŉ verskeidenheid akademiese bronne gevind is	3,69	0,50	13,65	3,64	0,61	16,64	3,80	0,47	12,44	3,82	0,40	10,59
23. Teksverwysings in ŉ opdrag/skryfstuk vir ŉ verskeidenheid akademiese bronne	3,77	0,47	12,62	3,72	0,54	14,64	3,85	0,44	11,31	3,82	0,40	10,59
24. Die opstel van ŉ gepaste bronnelys vir die bronne wat in ŉ opdrag/skryfstuk gebruik is	3,85	0,43	11,25	3,68	0,59	16,13	3,94	0,24	6,06	3,73	0,47	12,53
25. Die gebruik van bewyse uit akademiese tekste om idees te ondersteun en te bevraagteken	3,54	0,51	14,38	3,62	0,57	15,84	3,91	0,28	7,26	3,91	0,30	7,71

Tabel 6.7: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van onderskeie studiepopulasies – Afdeling A (vervolg)

Afdeling A – vier-punt-Likert-skaal	**Studente 2018**			**Studente 2019**			**Ander dosente**			**AG-dosente**		
	n=13			**n=47**			**n=35**			**n=11**		
	Gemiddeld	**Standaard-afwyking**	**Variansie-koëffisiënt**	**Gemiddeld**	**Standaard-afwyking**	**Variansie-koëffisiënt**	**Gemiddeld**	**Standaard-afwyking**	**Variansie-koëffisiënt**	**Gemiddeld**	**Standaard-afwyking**	**Variansie-koëffisiënt**
Vraag	**Hoe belangrik is elk van die volgende?**											
26. Die identifiseer van relevante inligting in akademiese bronne	3,85	0,43	11,25	3,70	0,55	14,95	3,83	0,38	9,99	4,00	0,00	0,00
27. Die identifiseer van betroubare inligting in bronne	3,85	0,43	11,25	3,81	0,45	11,79	3,86	0,36	9,20	4,00	0,00	0,00
28. Die integreer van inligting uit verskillende akademiese bronne	3,77	0,47	12,62	3,62	0,68	18,73	3,79	0,41	10,82	3,91	0,30	7,71
29. Die gepaste verwysing na verskillende oogpunte/sienswyses/argumente	3,62	0,51	14,38	3,64	0,57	15,62	3,74	0,44	11,85	3,82	0,40	10,59

Met betrekking tot Afdeling B van die behoeftefokusvraelys word daar in hierdie afdeling vervolgens ŉ oorsig oor die dosente-populasies in Tabel 6.8 verskaf. Die studentepopulasies word nie hier bespreek nie, aangesien hulle Afdeling B-response aangewend word as deel van die impakmeting in Hoofstuk 7.

In Afdeling B van die behoeftefokusvraelys moes die dosente aandui tot watter mate elk van die genoemde aspekte onderrig behoort te word in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Die gemiddelde in Tabel 6.8 dui daarop dat die **ander akademiese dosente** meen dat alle genoemde aspekte hoofsaaklik onderrig behoort te word. Die enkele uitsondering hierop, was vraag 19, wat handel oor die verstaan van voorgeskrewe leesmateriaal. Hierdie item se gemiddeld het geval in die reeks van “meer as ander”.

Met betrekking tot standaardafwyking, het dié items weereens ŉ klein tot matige standaardafwyking getoon. In hierdie geval was die grootste moontlike standaardafwyking twee, waarvan die onderskeie itemstandaardafwykings vir die ander akademiese dosente se response almal onder 1,1 en minder was. In terme van variansiekoëffisiënte was die hoogste persentasie 26%, wat dui op ŉ klein responsverspreiding. In die lig van hierdie standaardafwykings en variansiekoëffisiënte kan die gerapporteerde gemiddelde in Tabel 6.8 daarom ook as akkuraat en oor die algemeen verteenwoordigend van die ander akademiese dosentepopulasie beskou word.

Met betrekking tot die **AG-dosente**, kom daar ŉ groter variansie van gemiddelde in Tabel 6.8 voor. Hierdie variasie is versprei tussen die reekse van “ewe veel as ander”, “meer as ander” en “hoofsaaklik”. In terme van standaardafwyking was daar insgelyks ŉ verspreiding van klein tot matige standaardafwykings, met 1,27 as die hoogste standaardafwyking. Die variansiekoëffisiënte het soortgelyk gestrek van klein na matig, met 38,28% as die grootste variansiekoëffisiënt. Dit toon weereens daarop dat die gerapporteerde gemiddelde vir hierdie studiepopulasie oor die algemeen as akkuraat en verteenwoordigend van hierdie groep beskou kan word.

Tabel 6.8: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van ander akademiese dosente en AG-dosente – Afdeling B

Afdeling B – vyf-punt-Likert-skaal	Ander dosente n=35			AG-dosente n=11		
	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hierdie vaardigheid moet ... behandel word.**					
1. Om effektief notas van leesmateriaal te neem	4,40	0,74	16,72	3,18	1,17	36,70
2. Om inligting op te som (saam te vat)	4,46	0,66	14,75	3,64	1,21	33,17
3. Om inligting te parafraseer (in jou eie woorde weer te gee)	4,69	0,72	15,33	4,73	0,65	13,68
4. Om voorgeskrewe leesmateriaal te verstaan	4,51	0,74	16,45	4,00	0,89	22,36
5. Om algemene akademiese woordeskat te verstaan	4,49	0,85	19,02	3,73	0,90	24,27
6. Om algemene akademiese woordeskat korrek te gebruik	4,54	0,61	13,45	3,91	1,04	26,72
7. Om vakspesifieke terminologie te verstaan	4,29	1,10	25,67	3,73	1,27	34,13
8. Om vakspesifieke terminologie korrek binne konteks te gebruik	4,37	1,06	24,24	4,00	1,10	27,39
9. Om die konvensies van akademiese taalgebruik te volg (formaliteit, woordeskat, spesifieke taalgebruik, objektiewe taalgebruik, ens.)	4,60	0,85	18,42	4,36	0,81	18,54
10. Om opdraginstruksies te analiseer	4,77	0,49	10,27	3,36	1,12	33,30
11. Om opdraginstruksies te verstaan	4,69	0,63	13,47	3,64	0,92	25,42
12. Die skryf van gestruktureerde skryfwerk (vir eksamens, toetse en opdragte)	4,77	0,43	8,93	4,73	0,65	13,68
13. Die skryf van kort, goed gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (een tot drie paragrawe)	4,63	0,65	13,95	4,82	0,40	8,40
14. Die skryf van lang, goed gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (vier en meer paragrawe)	4,66	0,59	12,70	4,82	0,40	8,40
15. Om te kan onderskei tussen feite en menings, vir gebruik in eie akademiese skryfwerk	4,49	0,74	16,55	4,00	1,10	27,39

Tabel 6.8: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van ander akademiese dosente en AG-dosente – Afdeling B (vervolg)

Afdeling B – vyf-punt-Likert-skaal	Ander dosente n=35			AG-dosente n=11		
	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hierdie vaardigheid moet ... behandel word.**					
16. Om te kan onderskei tussen relevante en irrelevante inligting, vir gebruik in eie akademiese skryfwerk	4,66	0,64	13,72	4,45	0,69	15,43
17. Die ontwikkeling van ŉ sentrale hoofargument	4,71	0,63	13,37	4,55	0,69	15,13
18. Die verstaan van visuele data	4,31	0,72	16,65	3,27	1,01	30,83
19. Die skep van visuele data	4,14	0,88	21,22	2,82	1,08	38,28
20. Die integreer van visuele data met geskrewe werk	4,29	0,75	17,51	3,36	1,12	33,30
21. Die gebruik van ŉ verskeidenheid akademiese bronne vir die skryf van ŉ skryfstuk/referaat/opdrag	4,74	0,51	10,66	4,91	0,30	6,14
22. Die prosesseer, interpreteer en weergee in skryfstuk-/opdragformaat van inligting wat in ŉ verskeidenheid akademiese bronne gevind is	4,57	0,74	16,17	4,82	0,40	8,40
23. Teksverwysings in ŉ opdrag/skryfstuk vir ŉ verskeidenheid akademiese bronne	4,68	0,73	15,55	4,82	0,40	8,40
24. Die opstel van ŉ gepaste bronnelys vir die bronne wat in ŉ opdrag/skryfstuk gebruik is	4,79	0,54	11,23	4,64	0,67	14,54
25. Die gebruik van bewyse uit akademiese tekste om idees te ondersteun en te bevraagteken	4,66	0,64	13,72	5,00	0,00	0,00
26. Die identifiseer van relevante inligting in akademiese bronne	4,63	0,60	12,93	4,64	0,67	14,54
27. Die identifiseer van betroubare inligting in bronne	4,74	0,51	10,66	4,91	0,30	6,14
28. Die integreer van inligting uit verskillende akademiese bronne	4,63	0,60	12,93	4,73	0,47	9,88
29. Die gepaste verwysing na verskillende oogpunte/sienswyses/argumente	4,54	0,66	14,47	4,55	0,69	15,13

Binne die konteks van hierdie behoeftebepaling, wat die module-ontwerp van ’n inleidende akademiese geletterdheidsmodule moet informeer, moet daar gelet word op die verskillende tendense tussen die twee dosente populasies. Waar die ander akademiese dosente aangedui het dat feitlik alle aspekte “hoofsaaklik” onderrig moet word, het die AG-dosente ’n groter variasie van beklemtoning aangedui. Dit kan waarskynlik aan die AG-dosente se praktiese onderrigervaring toegeskryf word, aangesien dit baie moeilik sal wees om binne die bestek en beskikbare tyd van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule elkeen van die 29 genoemde aspekte “hoofsaaklik” te onderrig.

Dit wil dus voorkom asof die AG-dosente, hoewel hulle ook al die genoemde aspekte as belangrik beskou (sien Tabel 6.8), in die lig van hulle beperkinge meer gedefinieerde prioriteite het. Daar is ’n besliste fokus op aspekte wat direk met akademiese skryfvermoë te doen het. Ander, neweskikkende aspekte wissel van opsomming (vraag 2), verstaan van voorgeskrewe leesmateriaal (vraag 4), vaardighede wat betrekking het op akademiese woordeskat (vrae 5 tot 8), die verstaan van opdraginstruksies (vraag 11) en onderskeid tussen feite en menings (vraag 15). Die aspekte waaraan die minste prioriteit toegeken is, is die effektiewe neem van notas van leesmateriaal (vraag 1), die analiseer van opdraginstruksies (vraag 10) en vaardighede rakende visuele inligting (vrae 18-19).

Die verskille tussen die populasies word in meer besonderhede bespreek by die vergelykende statistiek in Afdeling 6.3.2.2.2, deur die gebruik van die maat van effekgrootte as ’n wyse om aan te dui watter verskille wel prakties beduidend is. Daar word in die volgende afdeling meer gefokus op die kwalitatiewe data wat aan die einde van die vraelys deur elkeen van die groepe verskaf is.

Kwalitatiewe terugvoer

In die volgende sub-afdelings word die kwalitatiewe terugvoer uit die behoeftefokusvraelyste van die 2018-studente, die dosente uit ander fakulteite en die AG-dosente onderskeidelik verskaf. Die kwalitatiewe terugvoer van die 2019-studente word as deel van die impakmeting in Hoofstuk 8 hanteer, en word gevolglik nie hier bespreek nie. Sien Tabel 6.9 vir ’n vergelykende oorsig van die kwalitatiewe vrae.

Tabel 6.9: Vergelykende oorsig van kwalitatiewe vrae in die behoeftefokusvraelys per groepering

Vraag	Begunstigdes (2018-studente)	Belanghebbendes en implementeerders (Ander en AG-dosente)
30.	Watter vaardighede of strategieë wat in ALDA 111 onderrig is, was vir jou die meeste behulpsaam in jou ander modules?	Hoe kan die inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111) aangepas word om vir eerstejaarstudente van meer waarde in hulle ander modules te wees?
31.	Watter vaardighede of strategieë dink jy behoort daar meer op gefokus te word in ALDA 111?	Watter vaardighede of strategieë is die meeste behulpsaam vir gebruik in ander modules?
32.	Watter vaardighede of strategieë dink jy kan daar minder op gefokus word in ALDA 111?	Watter vaardighede of strategieë behoort daar meer op gefokus te word in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111)?
33.	Hoe kan ALDA 111 aangepas word om vir jou van meer waarde in jou ander modules te wees?	Watter vaardighede of strategieë behoort daar minder op gefokus te word in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111)?
34.	Is daar enige ander kommentaar wat jy wil byvoeg rakende ALDA 111?	Is daar enige ander kommentaar wat u wil byvoeg rakende die inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111)?

Vir hierdie ontledings is daar van Atlas.ti gebruik gemaak. Die response is eerstens saamgegroepeer in die oorkoepelende kategorie waarop die betrokke vraag dui, volgens die uiteensetting in Tabel 6.9. Met betrekking tot die studentepopulasies is daar dus oorkoepelende kategorieë vir behulpsaam in ander modules (vraag 30), groter fokus (vraag 31), kleiner fokus (vraag 32), meer waarde (vraag 33) en ander (vraag 34). Insgelyks is daar vir die dosentepopulasie van die volgende oorkoepelende, vraaggebonde kategorieë gebruik gemaak. Hierdie kategorieë is meer waarde (vraag 30), behulpsaam in ander modules (vraag 31), groter fokus in inleidende akademiese geletterdheidsmodule (vraag 32), kleiner fokus in inleidende akademiese geletterdheidsmodule (vraag 33) en ander (vraag 34). Vervolgens is daar toepaslike subkategorieë onder elke hoofkategorie geskep, na aanleiding van die studente se terugvoer. Slegs aspekte wat van toepassing is op hierdie studie se fokuspunte, naamlik geskrewe akademiese diskoers, outonome leer en akkulturasie, is in ag geneem. Daar kan na Tabel 10.1, Tabel 10.3 en Tabel 10.4 in

Addendum N verwys word vir die volledige kodebome wat in hierdie ontledings gebruik is. Inligting rakende die spesifieke metode wat gevolg is, is in Afdeling 1.6.4 beskikbaar.

Vervolgens word daar nou voortgegaan met die bespreking van die kwalitatiewe terugvoer van die 2018-studentepopulasie.

Kwalitatiewe terugvoer van 2018-studente

Die 2018-studente (n=13) het die volgende aspekte in hulle kommentaar uitgewys as oor die algemeen behulpsaam in hulle ander modules (vraag 30), naamlik die gebruik van verbandsmerkers (n=2), korrekte bronverwysing (n=2), parafrase (n=2), skryf van akademiese opdragte (n=2), akademiese skryfvermoë (n=1), akademiese teksbegrip (n=1), identifiseer van relevante inligting (n=1), interpretasie (n=1), en visuele inligting (n=1). Al hierdie aspekte het op een of ander wyse betrekking op akademiese skryfvermoë, wat daarop dui dat ontwikkeling van akademiese skryfvermoë oor die algemeen van waarde vir die 2018-studentepopulasie was.

Interessant genoeg was dit meestal ook die voorafgaande aspekte waarop hierdie groep studente graag nog ’n groter fokus in ALDA 111 sou wou sien (vraag 31). Die spesifieke aspekte wat in hulle kommentaar genoem is, was korrekte bronverwysing (n=3), die maak van opsommings (n=2), die neem van notas (n=2), die skryf van akademiese opdragte (n=2), die akademiese skryfproses (n=1), die identifiseer van relevante inligting (n=1), parafrase (n=1), en korrekte gebruik van verbandsmerkers (n=1).

Dit wil dus voorkom dat hulle oor die algemeen nog meer tyd sou wou spandeer aan die ontwikkeling van hulle akademiese skryfvermoë, en verwante vaardighede.

Met betrekking tot watter vaardighede of strategieë daar minder in ALDA 111 op gefokus behoort te word (vraag 32), was daar min spesifieke kommentaar. Vyf studente het gevoel dat daar niks is waarop minder gefokus moet word nie. Bronverwysing (n=1), groepswerk (n=1) en oorbrugging van skool na universiteit (n=1) is wel deur ander respondente genoem as aspekte waaraan daar minder aandag spandeer kan word.

Alhoewel groepswerk en bronverwysings hier genoem is as aspekte waarop daar minder gefokus behoort te word, is dit wel nodig om hierdie aspekte te behou in ’n inleidende akademiese geletterdheidsmodule. In die geval van groepswerk, is die rede vir die behoud daarvan dat, afgesien van ’n klein hoeveelheid studente wat dit geopper het, dit deur die vereistes van NKR-vlakbeskrywers 5I en 5J geïmpliseer word. Hierdie vlakbeskrywers wys op die belang van die vermoë om ook

produktief met andere saam te werk in hulle ontwikkeling, eerder as ŉ eng fokus op die ontwikkeling van self (SAKO, 2012:8-9). Dit sluit ook aan by konstruktivisme as ŉ komponent van multimodale (sien Afdeling 4.2.1), sowel as outonome leer (sien Afdeling 4.4). Verder is die kommentaar oor bronverwysing deur een respondent teenstrydig met die vorige kommentaar van ander studente wat gevoel het dat dit behulpsaam en nodig is. Aangesien bronverwysing ŉ integrale deel van die geskrewe akademiese diskoers is, word ook hierdie spesifieke kommentaar buite berekening gelaat.

In die vraag oor hoe ALDA 111 aangepas kan word om van meer waarde in studente se ander modules te wees (vraag 33), was daar heelwat kommentaar. Dit het ingesluit meer onderrig rakende akademiese skryfvermoë (n=2), groter fakulteitspesifiekheid (n=2), meer oor die identifiseer en gebruik van relevante inligting (n=1), meer oor die neem van notas (n=1), en die skryf van akademiese opdragte (n=1). Daar was ook drie respondente wat gevoel het dat daar niks is wat bygevoeg behoort te word nie. Die meerderheid van hierdie kommentaar het dus verwys na aspekte wat deel vorm van geskrewe akademiese diskoers, tesame met die vraag na groter fakulteitspesifiekheid.

In die oop vraag vir algemene kommentaar (vraag 34), was daar slegs drie response. Daar is gevra vir ŉ groter beskikbaarheid van notas rakende die module-inhoud (n=1), gevra vir meer assesserings (n=1) en waardering vir dié module uitgespreek (n=1).

Ter samevatting kan daar gestel word dat die ontwikkeling van aspekte wat deel vorm van geskrewe akademiese diskoersvoering, ŉ deurlopende tema in hierdie kwalitatiewe datastel was. Dit dui daarop dat die studente wel geskrewe akademiese vermoë oorhoofs as belangrik vir hulle studies ag. Vervolgens word die kwalitatiewe terugvoer van die 2019-studente op dieselfde wyse bespreek.

Kwalitatiewe terugvoer van dosente uit ander fakulteite

Die dosente uit die ander fakulteite het ŉ groot verskeidenheid van aspekte genoem wat meer waarde kan toevoeg vir studente in hulle ander akademiese modules (vraag 30), wat vervolgens in Tabel 6.10 van die hoogste tot die laagste N-waarde gerangskik is. Die aspekte wat die meeste voorgekom het, was ŉ vraag na ŉ groter fakulteitspesifieke aanslag (n=11) en meer bewusmaking onder ander dosente rakende die inhoud wat in ALDA 111 behandel word (n=4). Die res van die genoemde aspekte het ŉ wye spektrum beslaan, soos gesien kan word in Tabel 6.10.

Hierdie spektrum van voorstelle het ingesluit dat die studente generiese vaardighede ook behoort aan te leer (n=2), dat die dosente slegs op relevante inligting (vermoedelik tot die studente se eie studieterreine) behoort te fokus (n=2), sowel as dat daar ŉ groter fokus op akademiese skryfvermoë

(n=1), akademiese teksbegrip (n=1), argumentformulering (n=1), bronverwysing (n=1), inligtingverwerking (n=1), inoefening van akademiese vaardighede (n=1) en selfgerigte leer (n=1) moet wees. Bykomend is daar ook genoem dat die module reeds goed werk (n=1), dat daar slegs van die beste dosente vir onderrig gebruik gemaak behoort te word (n=1), dat daar meer gedetailleerde terugvoer op geskrewe opdragte verskaf moet word (n=1) en dat die module vir alle studente verplig behoort te word (n=1).

Tabel 6.10: Wyses waarop ALDA 111 aangepas kan word om waarde tot ander modules toe te voeg

Kommentaar	N-waarde (N = 35)
Fakulteitspesifiek	11
Bewusmaking onder ander dosente	4
Generiese vaardighede ook aanleer	2
Relevante inligting	2
Akademiese skryfvermoë	1
Akademiese teksbegrip	1
ALDA 111 werk reeds goed	1
Argumentformulering	1
Gebruik van beste dosente vir onderrig	1
Gedetailleerde terugvoer op geskrewe opdragte	1
Groter klem op inligtingverwerking	1
Meer inoefening	1
Selfgerigte leer	1
Verplig ALDA 111 vir alle studente	1
Bronverwysing	1

By vraag 31 het die dosente kommentaar gelewer oor die vaardighede of strategieë wat die meeste behulpsaam is vir die gebruik in ander modules – sien Tabel 6.11. Hierdie kommentaar is weereens volgens N-waarde van hoog na laag gerangskik. Feitlik al die genoemde aspekte het met die ontwikkeling van studente se akademiese skryfvermoë te doen gehad, insluitend korrekte bronverwysing (n=11), die vind en identifiseer van relevante inligting (n=7), akademiese skryfvermoë (n=6) en parafrase (n=6).

Tabel 6.11: Aspekte wat die meeste behulpsaam is vir die gebruik in ander modules

Kommentaar	N-waarde (Totale N = 35)
Bronverwysings	11
Relevante inligting	7
Akademiese skryfvermoë	6
Parafrase	6
Akademiese teksbegrip	4
Alles wat in Afdeling A van die behoeftefokusvraelys genoem is	4
Akademiese argumentasie / kritiese denkvaardighede	3
Bewusmaking onder dosente van ander modules	3
Opsommings	2
Akademiese skryfopdragte	1
Akademiese woordeskat	1
Selfgerigte leer	1
Skryf van gepaste e-posse	1
Toepassing van teoretiese aspekte	1

By vraag 32, rakende vaardighede en strategieë waarop daar meer gefokus kan word in ALDA 111, was dieselfde tendens te bespeur wat ook in die studente se terugvoer na vore gekom het. Die dosente het dus ook oor die algemeen gevoel dat die aspekte wat as behulpsaam by vraag 31 geag is, nog meer aandag in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule behoort te geniet. Die aspekte wat hier die meeste na vore gekom het, soos uiteengesit in Tabel 6.12, is onder andere bronverwysings (n=11), parafrase (n=9), die onderrig van die akademiese argument en/of kritiese denkvaardighede (n=7), die vind en identifiseer van relevante akademiese inligting (n=7) en akademiese teksbegrip (n=5). Ook die res van die kommentaar het meestal om ontwikkeling van geskrewe akademiese diskoers gesentreer.

Tabel 6.12: Aspekte waarop daar meer gefokus behoort te word in ALDA 111

Kommentaar	n-waarde (n = 35)
Bronverwysings	11
Parafrase	9
Akademiese argument / kritiese denkvaardighede	7
Relevante inligting	7
Akademiese teksbegrip	5
Akademiese opdragte	4
Akademiese lees	3
Opsommings	3
Alles wat in Afdeling A van die behoeftefokusvraelys genoem is	2
Bewusmaking onder dosente	2
Skryf van e-posse	2
Spelling	2
Akademiese skryfvermoë	1
Akademiese taalgebruik	1
Belang van lees	1
Fakulteitspesifiek	1
Groepswerk	1

Ten opsigte van die vraag oor watter aspekte minder aandag in ALDA 111 behoort te geniet (vraag 33), was die terugvoer baie duidelik dat al hierdie aspekte belangrik is en op gefokus behoort word (n=11). Daar was verder een opmerking wat aangedui het dat die geskiedenis en werking van universiteite minder aandag behoort te geniet. Hierdie opmerking skyn op ŉ miskonsepsie van die respondent te dui, aangesien die geskiedenis en werking van universiteite op sigself nie deel van ALDA 111 se module-inhoud is nie. Dit beklemtoon aan die ander kant wel die genoemde belang van bewusmaking onder ander dosente, rakende die module-inhoud van ALDA 111, ten einde te verseker dat hierdie dosente ŉ akkurate begrip het van wat in ALDA 111 onderrig word. Laastens is daar ook verwys na opsommings (n=1) en bronverwysings (n=1), wat minderheidsienings skyn te wees te oordeel aan die vorige kommentaar by vraag 32. Sien Tabel 6.13 vir ŉ uiteensetting van hierdie terugvoer.

Tabel 6.13: Aspekte waarop daar minder in ALDA 111 gefokus behoort word

Kommentaar	N-waarde (Totale N = 35)
Geen	11
Geskiedenis en werking van universiteite	1
Opsomming	1
Bronverwysings	1

In die oop-kommentaarkategorie (vraag 34), soos uiteengesit in Tabel 6.13, is daar weereens ŉ groot verskeidenheid van aspekte wat na vore gekom het. Van hierdie kommentaar het waardering vir die module ingesluit (n=2), sowel as opmerkings rakende die belang van groter samewerking met ander fakulteite (n=2) en die belang van bewusmaking van die nut van ALDA 111 onder dosente (n=1) en studente (n=1).

Tabel 6.14: Ander kommentaar

Kommentaar	**n-waarde (n = 35)**
Groter samewerking met ander fakulteite is belangrik	2
Studente sukkel om beginsels in ander modules toe te pas	2
Waardering vir module	2
Algemene verbreding van studente se leefwêreld ook belangrik	1
Bewusmaking onder ander dosente	1
Dosente in ander modules kan help om studente van die belang van ALDA 111 in te lig	1
Meer bewusmaking rakende die belang van die module onder studente	1
Meer inoefening nodig	1
Module behoort meer gewig te dra	1
Studente besef nie die belang van die module nie	1
Studente sukkel selfs in hulle honneursjaar nog met hierdie beginsels	1

Ter samevatting van hierdie afdeling kan daar gestel word dat die ander akademiese dosente duidelik die inleidende akademiese geletterdheidsmodule as waardevol beskou. Tog is daar ook 'n groot vraag na meer fakulteitspesifieke onderrig, sowel as groter samewerking tussen die AG-dosente en ander dosente uit die onderskeie fakulteite. Die terugvoer van die studente in die voorafgaande bespreking eggo hierdie vraag na 'n groter skakeling tussen ALDA 111 en fakulteitspesifieke aspekte, daarom is dit 'n aspek wat beslis meer ontwikkel behoort te word in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Kwalitatiewe terugvoer van AG-dosente

In die vraag oor hoe die module aangepas kan word om van meer waarde in eerstejaarstudente se ander modules te wees (vraag 30), is daar ʼn verskeidenheid van aspekte in die kommentaar genoem. Sien Tabel 6.15 vir ʼn uiteensetting van hierdie aspekte. Weereens was daar ʼn vraag na groter fakulteitspesifiekheid (n=3), maar ander aspekte wat betrekking het op die ontwerp en aanpak van die module het ook na vore gekom.

Met betrekking tot ontwerp het die ander aspekte hoofsaaklik neergekom op wyses om die problematiek rondom die aanbied van twee aparte modules in akademiese geletterdheid, naamlik ʼn inleidende en ʼn gevorderde module, uit te skakel. Dit het voorstelle ingesluit soos die aanbied van ʼn enkele akademiese geletterdheidsmodule (n=1), die gebruik van ʼn gesteierde benadering oor die loop van twee semesters (n=1), ʼn verwysing na die mate van inhoudsherhaling tussen die twee modules (n=1) en ʼn voorstel om dit ʼn verpligte module vir alle studente te maak (n=1).

In terme van aanpak, het die kommentaar gefokus op wyses om meer klastyd beskikbaar te stel vir praktiese inoefening. Hierdie voorstelle het ingesluit ʼn fokus op slegs die nodigste akademiese geletterdheidsvaardighede (n=2), meer praktiese klasse vir inoefening (n=2), die daarstel van meer inhoud aanlyn sodat daar meer op praktiese aspekte in die klas gefokus kan word (n=1) en ʼn verminderde fokus op assessering (n=1).

Tabel 6.15: Wyses waarop ALDA 111 aangepas kan word om waarde tot ander modules toe te voeg

Kommentaar	**N-waarde (N = 11)**
Fakulteitspesifiek	3
Fokus slegs op die nodigste akademiese geletterdheidsvaardighede	2
Meer praktiese klassessies is nodig vir inoefening	2
Begin om akademiese taalgebruik op sinsvlak te onderrig	1
Bied slegs een akademiese geletterdheidsmodule aan	1
Gebruik van ’n gesteierde benadering oor die loop van twee semesters	1
Inhoud kan meer aanlyn beskikbaar gestel word, sodat die klasse meer prakties kan wees	1
Meer hulp vir studente met ernstige taalprobleme	1
Meer klem op relevansie van tema, ten einde studente te help om problematiek beter te kontekstualiseer	1
Minder fokus op oormatige toetsing	1
Te veel herhaling tussen die twee modules	1
Maak dit ’n verpligte module vir alle studente	1

By vraag 31, wat die aspekte wat die mees behulpsaam vir gebruik in ander modules behels, het die meerderheid van die terugvoer gesentreer om aspekte wat te doen het met die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Sien Tabel 6.16 vir ’n uiteensetting van hierdie kommentaar. Hierdie kommentaar het onder andere die volgende ingesluit: bronverwysing (n=5), die akademiese argument (n=3), akademiese skryfvermoë (n=3) en parafrase (n=3).

Tabel 6.16: Aspekte wat die mees behulpsaam vir gebruik in ander modules is

Kommentaar	N-waarde (Totale N = 11)
Bronverwysing	5
Akademiese argument	3
Akademiese skryfvermoë	3
Parafrase	3
Akademiese lees	2
Hang van fakulteit af	2
Relevante inligting	2
Akademiese skryfopdragte	1
Akademiese woordeskat	1
Navorsingstrategieë	1
Paragrafering	1
Verwerking van inligting uit bronne	1

Soortgelyk aan die ander studiepopulasie (2018- en 2019-studente, sowel as ander akademiese dosente) het die terugvoer rakende aspekte waarop daar meer in ALDA 111 gefokus behoort te word, ŉ groot ooreenstemming getoon met die aspekte wat as behulpsaam beskou is. Sien Tabel 6.17 vir ŉ uiteensetting van hierdie aspekte. Die meerderheid aspekte wat genoem is, het, soos in die kommentaar op vraag 31, meestal verband gehou met geskrewe akademiese diskoers. Dit sluit in akademiese argument (n=2), akademiese skryfvermoë (n=2), bronverwysing (n=2), en parafrase (n=2).

Tabel 6.17: Aspekte waarop daar meer gefokus behoort te word in ALDA 111

Kommentaar	**N-waarde (N = 11)**
Akademiese lees	3
Akademiese argument	2
Akademiese skryfvermoë	2
Parafrase	2
Bronverwysings	2
Aksiewoorde	1
Dit hang af van die studente se fakulteite	1
Module behoort deur spesialiste uit elke vakgroep aangebied te word	1
Navorsingstrategieë	1
Paragraafstruktuur	1
Relevante inligting	1
Sintaksis	1

Die aspekte waar die AG-dosente van mening was daar minder op gefokus kan word, word in Tabel 6.18 uiteengesit. Dit het onder meer die volgende ingesluit: luisterstrategieë (n=3), oorbrugging van skool na universiteit (n=2) en tydsbestuur (n=2).

Tabel 6.18: Aspekte waarop daar minder in ALDA 111 gefokus behoort te word

Kommentaar	**N-waarde (N = 11)**
Luisterstrategieë	3
Geen	2
Oorbrugging	2
Tydsbestuur	2
Akademiese lees	1
Akademiese skryfvermoë	1
Breinkaarte	1
Hang van fakulteit af	1
Neem van notas	1
Tekste wat nie fakulteitspesifiek is nie	1
Visuele inligting	1
Voorbereiding vir skryf	1

Met betrekking tot ander kommentaar by vraag 34, was daar nie baie terugvoer nie. Die terugvoer wat wel verskaf is, het op verskillende aspekte betrekking gehad. Daar is onder meer gevoel dat AG-dosente slegs die algemene aspekte van akademiese geletterdheid behoort te onderrig, terwyl fakulteitvakspesialiste die fakulteitspesifieke aspekte behoort te hanteer (n=1), dat die module geneem behoort te word wanneer die inligting daarbinne relevant vir die student is (n=1), dat die module deur fakulteitspesifieke spesialiste ontwikkel en aangebied behoort te word (n=1), dat ʼn werkboek vir elke fakulteit onnodig is (n=1) en dat daar te veel assessering in die module plaasvind (n=1).

Ter samevatting kan daar gestel word dat die AG-dosente saamstem met die studente en ander dosente rakende die belang van die ontwikkel van akademiese skryfvermoë, sowel as die noodsaaklikheid van ŉ meer fakulteitspesifieke aanpak. Unieke behoeftes wat wel hier na vore gekom het, was ŉ behoefte aan die herkonseptualiseer van die modulestruktuur, sowel as die neem van stappe om meer klastyd vir praktiese inoefening beskikbaar te stel.

Verdere bespreking van die voorafgaande kwalitatiewe data sal in Afdeling 6.3.3 per rolspelergroepering plaasvind. Daar word nou eers voortgegaan met ŉ vergelykende beskouing van die onderskeie studiepopulasies wat die behoeftefokusvraelyste voltooi het.

6.3.2.2.2 Behoeftefokusvraelys vergelykende statistiek

Daar is reeds bepaal dat hierdie studie se studiepopulasies as subpopulasies van die teikenpopulasies beskou behoort te word op grond van die klein aantal respondente (sien die inleiding van Afdeling 6.3.2.2). Die implikasie hiervan is gevolglik ook dat hierdie subpopulasies té klein is vir p-waardes (dit is statistiese beduidendheid) om relevant te wees (Ellis & Steyn, 2003:51), alhoewel dit steeds gerapporteer word ter volledigheid. Gevolglik fokus hierdie studie op praktiese beduidendheid, eerder as statistiese afleidings (Ellis & Steyn, 2003:51). Praktiese beduidendheid word beskou as ŉ effek wat groot genoeg is om ŉ verskil in praktyk te maak (Ellis & Steyn, 2003:51). In hierdie opsig word “effekgrootte” gebruik as ŉ maat om resultate meer funksioneel en betekenisvol te beskryf, deur verwysing na die grootte van ŉ effek (Schuele & Justice, 2006).

Volgens Cohen (1988:25-26) se riglyn kan ongeveer 0,2 as ŉ klein effek beskou word, ongeveer 0,5 as ŉ medium effek en ongeveer 0,8 as ŉ groot effek. Hierdie selfde maat word onder andere ook na verwys in Ellis en Steyn (2003:52), Field (2018:115) en Pallant (2010:210). Beide Field (2018) en Pallant (2010) bevestig dat dit ŉ riglyn is wat algemeen gebruik word. Vir die doeleindes van hierdie studie, word die riglyn vir ŉ groot effek egter aangepas na 0,7 op aanbeveling van die NWU se statistiese konsultasiediens. Dit kan wel ook in teorie begrond word, na aanleiding van Kline (2000:13,15), wat dit as die minimum vir ŉ goeie maat (of groot effek) beskou.

Die korresponderende terminologie vir die volgende subafdelings word in Tabel 6.19 verskaf. In hierdie tabel word die terminologie om praktiese beduidendheid afgelei uit Ellis en Steyn (2003:53). Die korresponderende terminologie om die belang van die effekgrootte, hang verder saam met die Afdeling A-bewoording van die behoeftefokusvraelys, waar daar gevra word om die **belang** van elke aspek vir suksesvolle universiteitstudie op ŉ Likert-skaal van een tot vier aan te dui. Insgelyks hang die bewoording om effekgrootte in Afdeling B saam met die bewoording van die

behoeftefokusvraelys, waar die respondente gevra word om aan te dui tot watter mate elke aspek **behandel** behoort te word. Op grond hiervan kan daar na aanleiding van die gemiddelde bepaal word watter verskille daar tussen die fakulteitsgroeperinge voorkom, sowel as die effekgrootte van hierdie verskille.

Tabel 6.19: Behoeftebepaling: effekgroottes en korresponderende terminologie

	Maat	**Praktiese beduidendheid**	**Korresponderende besprekingsterminologie**	
			Afdeling A: Studente en dosente	**Afdeling B: Dosente[19]**
Klein effekgrootte	Ongeveer 0,2	onbeduidend	"ewe belangrik"	"ewe veel behandel"
Medium effekgrootte	Ongeveer 0,5	beduidend	"belangriker"	"meer behandel"
Groot effekgrootte	Ongeveer 0,7	prakties beduidend	"veel belangriker"	"baie meer behandel"

In die bespreking sal die effekgrootte telkens tussen hakies verskaf word en die werklike gemiddelde is ook in die tabelle self beskikbaar. Verder sal daar deurgaans van hierdie studie se fakulteitsgroeperinge, na aanleiding van die gestelde klassifikasie van die wetenskappe, gebruik gemaak word. Hierdie verdeling word in die inleiding van Afdeling 6.3 in meer detail uiteengesit. Daarvolgens is die fakulteitsgroeperinge waarmee gewerk word GW, SW en NFW.

Dit laat dan die vraag van hoe om die geïdentifiseerde vlak van beduidendheid binne die onderskeie fakulteitsgroeperinge te hanteer. Daar kan reeds op grond van die bespreking in Afdeling 6.3.2.2.1 gestel word dat alle aspekte wat in die behoeftefokusvraelys genoem is, deur die onderskeie studiepopulasies as belangrik beskou word. Hierdie stelling word gegrond op die feit dat die vraaggemiddelde in daardie afdeling, met twee uitsonderings, daarop gedui het dat die onderskeie

[19] Afdeling B van die studente word in Hoofstuk 7 bespreek, as deel van hierdie studie se impakmeting.

studiepopulasies beslis saamgestem het met elkeen van die aspekte. Dit beteken dus dat alle genoemde aspekte in die behoeftefokusvraelys deel behoort te vorm van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid. Aangesien effekgrootte verder as maat in hierdie studie gebruik word, is dit, myns insiens, gepas om aspekte waar daar ŉ definitiewe **praktiese beduidendheid** (sien Tabel 6.19) voorkom, te beklemtoon in modules wat op die onderskeie fakulteitsgroeperinge gerig is.

Laastens is die behoeftefokusvraelysvrae binne die uiteengesette areas van ooreenstemming (sien Tabel 6.1) getoets vir betroubaarheid met betrekking tot elke betrokke area van ooreenstemming (Field, 2018:821-822). Hierdie betroubaarheidstoetsing is gedoen deur middel van Cronbach se Alpha en word in Tabel 6.20 en Tabel 6.21 uiteengesit. Alhoewel waardes van ongeveer 0,7 tot 0,8 gewoonlik as betroubaar beskou word (Field, 2018:823), word tellings van 0,5 en meer in hierdie studie as betroubaar genoeg geag op aanbeveling van die NWU se Statistiese Konsultasiediens. Hierdie benadering kan regverdig word deur Field (2018:823) se verwoording van Kline (1999)[20], waar hy stel dat:

> Kline (1999) notes that although the generally accepted value of .8 is appropriate for cognitive tests such as intelligence tests, for ability tests a cut-off point of .7 is more suitable. He goes on to say that when dealing with psychological constructs values below even .7 can, realistically, be expected because of the diversity of the constructs being measured.

Bykomend kan daar geargumenteer word dat hierdie aspekte binne die konteks van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule as ŉ geheel, ŉ laer impak impliseer. Dit word selfs nog laer indien daar in ag geneem word dat die inleidende akademiese geletterdheidsmodule deel vorm van ŉ groter universiteitsillabus. Binne hierdie konteks kan ŉ telling van 0,5 dus as ŉ aanvaarbare betroubaarheidskoëffisiënt beskou word.

Vervolgens is dit uit die uiteensetting in Tabel 6.20 duidelik dat feitlik al die saamgestelde kategorieë as betroubaar beskou word, insluitend die akademiese lees Afdeling A-kategorieë van teksbegrip (0,49) en relevante en betroubare inligting (0,45) wat onderskeidelik oprond na 0,5 toe. Die uitsondering is die opdraginstruksieskategorie (0,33), wat nie betroubaar getoets het nie. Om hierdie rede word die vrae in die opdraginstruksie area van ooreenstemming telkens apart hanteer in die vergelykende tabelle wat in hierdie afdeling volg.

[20] Dit lyk asof Field (2018) foutiewelik na Kline (2000) as Kline (1999) verwys. Alhoewel Kline (2000) ook vir hierdie afdeling gekonsulteer is, kon die spesifieke gedeelte waarna Field (2018) hier verwys, nie gevind word nie. Daar word dus hier staatgemaak op Field (2018) se interpretasie van Kline (2000).

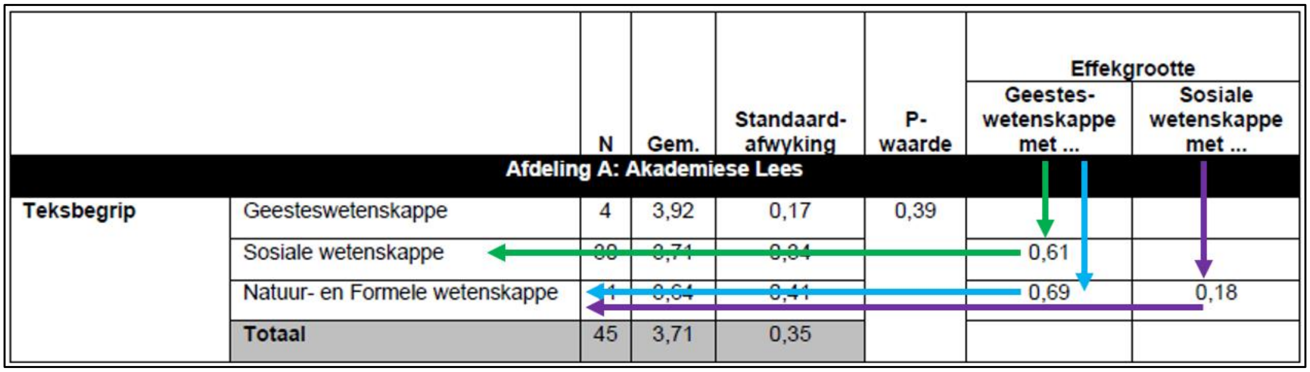
Tabel 6.20: Uiteensetting van areas van ooreenstemming in behoeftefokusvraelys: Akademiese lees

Area	**Afdeling A**	**Afdeling B**
	Cronbach se Alpha	
Akademiese lees		
Teksbegrip 1. Om effektief notas van leesmateriaal te neem 2. Om inligting op te som (saam te vat) 4. Om voorgeskrewe leesmateriaal te verstaan	0,49	0,60
Relevante en betroubare inligting 16. Om te kan onderskei tussen relevante en irrelevante inligting, vir gebruik in jou akademiese skryfwerk 26. Die identifiseer van relevante inligting in akademiese bronne 27. Die identifiseer van betroubare inligting in bronne	0,45	0,80
Akademiese woordeskat 5. Om algemene akademiese woordeskat te verstaan 7. Om vakspesifieke terminologie te verstaan	0,62	0,65
Opdraginstruksies 10. Om opdraginstruksies te analiseer 11. Om opdraginstruksies te verstaan	0,33	0,83
Visuele inligting 18. Die verstaan van visuele data	-	-
Brongebruik 21. Die gebruik van ŉ verskeidenheid akademiese bronne vir die skryf van ŉ skryfstuk/referaat/opdrag 25. Die gebruik van bewyse uit akademiese tekste om idees te ondersteun en te bevraagteken	0,53	0,82

Tabel 6.21: Uiteensetting van areas van ooreenstemming in behoeftefokusvraelys: Akademiese skryf

Area	Afdeling A	Afdeling B
	Cronbach se Alpha	
Akademiese skryf		
Parafrase 3. Om inligting te parafraseer (in jou eie woorde weer te gee) 22. Die prosesseer, interpreteer en weergee in skryfstuk-/opdragformaat van inligting wat in ŉ verskeidenheid akademiese bronne gevind is	0,67	0,55
Integrasie van inligting 22. Die prosesseer, interpreteer en weergee in skryfstuk-/opdragformaat van inligting wat in ŉ verskeidenheid akademiese bronne gevind is 25. Die gebruik van bewyse uit akademiese tekste om idees te ondersteun en te bevraagteken 28. Die integreer van inligting uit verskillende akademiese bronne 29. Die gepaste verwysing na verskillende oogpunte/sienswyses/argumente	0,79	0,86
Akademiese woordeskat 6. Om algemene akademiese woordeskat korrek te gebruik 8. Om vakspesifieke terminologie korrek binne konteks te gebruik	0,51	0,72
Akademiese teksstruktuur 12. Die skryf van gestruktureerde skryfwerk (vir eksamens, toetse en opdragte) 13. Die skryf van kort, goed gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (een tot drie paragrawe) 14. Die skryf van lang, goed gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (vier en meer paragrawe) 17. Die ontwikkeling van ŉ sentrale hoofargument	0,76	0,88
Akademiese register 9. Om die konvensies van akademiese taalgebruik te volg (formaliteit, woordeskat, spesifieke taalgebruik, objektiewe taalgebruik, ens.)	-	-
Visuele inligting 19. Die skep van visuele data 20. Die integreer van visuele data met geskrewe werk	0,75	0,85
Brongebruik 15. Om te kan onderskei tussen feite en menings, vir gebruik in eie akademiese skryfwerk 16. Om te kan onderskei tussen relevante en irrelevante inligting, vir gebruik in eie akademiese skryfwerk 23. Teksverwysings in ŉ opdrag/skryfstuk na ŉ verskeidenheid akademiese bronne 24. Die opstel van ŉ gepaste bronnelys vir die bronne wat in ŉ opdrag/skryfstuk gebruik is 29. Die gepaste verwysing na verskillende oogpunte/sienswyses/argumente	0,73	0,85

Vervolgens word daar voortgegaan met die vergelykende bespreking van elke studiepopulasie se behoeftefokusvraelysresultate. Die vergelykende tabelle in die volgende afdelings lys telkens al drie fakulteitsgroeperinge aan die linkerkant, met die betrokke effekgroottes aan die regterkant. Die bewoording “Geesteswetenskappe met ...” en “Sosiale wetenskappe met ...” word onderaan die “Effekgrootte”-opskrif gevind, en kan dan in verband gebring word met die fakulteitsgroepering aan die linkerkant. Vind in Figuur 6.4 ’n voorbeeld van die lees van hierdie vergelykende tabelle. In die voorbeeld het die vergelyking van GW met SW op ’n effekgrootte van 0,61 gedui (groen pyle), GW met NFW het op ’n effekgrootte van 0,69 gedui (blou pyle) en SW met NFW het op ’n effekgrootte van 0,18 gedui (pers pyle).



		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte: Geestes-wetenskappe met ...	Effekgrootte: Sosiale wetenskappe met ...
Afdeling A: Akademiese Lees							
Teksbegrip	Geesteswetenskappe	4	3,92	0,17	0,39		
	Sosiale wetenskappe	30	3,71	0,34		0,61	
	Natuur- en Formele wetenskappe	1	0,64	0,41		0,69	0,18
	Totaal	45	3,71	0,35			

Figuur 6.4: **Voorbeeld: Lees van vergelykende tabelle**

Ten einde die positiewe formulerings in die volgende bespreking te behou, is dit in sommige gevalle nodig om die effekgrootteverhouding in die teks om te swaai. In hierdie gevalle sal die effekgrootte gevolglik as ’n negatiewe waarde in die teks gerapporteer word, aangesien die teenoorgestelde verhouding van die inligting in die tabel in die teks bespreek word. Byvoorbeeld, in Figuur 6.4 was daar ’n effekgrootte van 0,61 teenwoordig, indien GW met SW vergelyk word. Indien SW met GW vergelyk word, word dit ’n effekgrootte van -0,61, aangesien die teenoorgestelde nou gestel word. Die positiewe of negatiewe waarde hang dus saam met die rigting van die vergelyking.

2019-studentestudiepopulasie fakulteitsvergelyking

Vervolgens word die 2019-studentestudiepopulase se terugvoer vergelykend in die konteks van hulle fakulteitsgroepering bespreek, gegrond op die inligting in Tabel 6.22 en Tabel 6.23. Die effekgrootte word telkens tussen hakies verskaf, en die werklike gemiddelde is in die betrokke tabelle beskikbaar.

Met betrekking tot Afdeling A van die behoeftefokusvraelys se areas van ooreenstemming in akademiese lees, het die volgende na vore gekom:

- GW het teksbegrip belangriker gevind as SW (0,61) en veel belangriker as NFW (0,69). SW en NFW het teksbegrip as omtrent ewe belangrik beskou (0,18).
- Al drie groepe het relevante en betroubare inligting, akademiese woordeskat, opdraginstruksie-analise en -verstaan, en visuele inligting omtrent ewe belangrik geag – sien Tabel 6.22 vir die onderskeie effekgroottes en gemiddelde.
- NFW het brongebruik veel belangriker geag as GW (-0,74). Ook SW het dit belangriker geag as GW (-0,64). SW en NFW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,09).

Ten opsigte van Afdeling A se areas van ooreenstemming in akademiese skryf, het die volgende na vore gekom:

- Al drie groepe het parafrase, integrasie van inligting, akademiese teksstruktuur, en brongebruik as omtrent ewe belangrik geag – sien Tabel 6.23 vir die onderskeie effekgroottes.
- NFW het akademiese woordeskat belangriker geag as GW (-0,53) en SW (-0,39). GW en SW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,05).
- SW (-0,65) en NFW (-0,86) het visuele inligting veel belangriker geag as GW. SW en NFW het dit omtrent ewe belangrik geag (0,19).
- SW het die akademiese register belangriker geag as GW (-0,46) en NFW (0,60). GW en NW het dit omtrent ewe belangrik geag (0,08).

Hierdie resultate het die volgende twee implikasies vir ʼn inleidende module in akademiese geletterdheid. Daar kan eerstens op grond van hierdie vergelykings afgelei word dat daar ʼn groter klem op teksbegrip vir fakulteite in die GW-groepering behoort te wees. Tweedens behoort daar vir fakulteite in die NFW-wetenskappe groepering, sowel as in die SW-groepering, ʼn groter klem op brongebruik en visuele inligting te wees.

Afdeling B van die behoeftefokusvraelys word nie vir hierdie studiepopulasie bespreek nie, aangesien dit deel vorm van die impakmeting wat in Hoofstuk 8 plaasvind. Dit kom wel onder vergelykende bespreking met die ander studiepopulasies voor.

Tabel 6.22: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese lees

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geesteswetenskappe met ...	Sosiale wetenskappe met ...
Afdeling A: Akademiese Lees							
Teksbegrip	Geesteswetenskappe	4	3,92	0,17	0,39		
	Sosiale wetenskappe	30	3,71	0,34		0,61	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,64	0,41		0,69	0,18
	Totaal	45	3,71	0,35			
Relevante en betroubare inligting	Geesteswetenskappe	4	3,83	0,33	0,84		
	Sosiale wetenskappe	30	3,80	0,39		0,09	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,73	0,42		0,25	0,17
	Totaal	45	3,79	0,38			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	4	3,75	0,29	0,86		
	Sosiale wetenskappe	30	3,75	0,39		0,00	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,82	0,25		0,24	0,18
	Totaal	45	3,77	0,35			
Brongebruik	Geesteswetenskappe	4	3,38	0,48	0,40		
	Sosiale wetenskappe	30	3,68	0,46		0,64	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,73	0,41		0,74	0,09
	Totaal	45	3,67	0,45			
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Geesteswetenskappe	4	3,75	0,50	0,86		
	Sosiale wetenskappe	30	3,63	0,61		0,19	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,73	0,47		0,05	0,15
	Totaal	45	3,67	0,56			

Tabel 6.22: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese lees (vervolg)

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geesteswetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling A: Akademiese Lees (vervolg)							
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Geesteswetenskappe	4	4,00	0,00	0,61		
	Sosiale wetenskappe	30	3,93	0,25		0,26	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	4,00	0,00		-[21]	0,26
	Totaal	45	3,96	0,21			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	4	3,75	0,50	0,98		
	Sosiale wetenskappe	30	3,70	0,53		0,09	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,73	0,47		0,05	0,05
	Totaal	45	3,71	0,51			

[21] GW en NFW se gemiddeld was hier presies dieselfde, wat daartoe gelei het dat geen effekgrootte bepaal kon word nie.

Tabel 6.23: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese skryf

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geesteswetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling A: AkademieseSkryf							
Parafrase	Geesteswetenskappe	4	3,75	0,50	0,80		
	Sosiale wetenskappe	30	3,72	0,45		0,07	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,82	0,34		0,14	0,23
	Totaal	45	3,74	0,42			
Integrasie van inligting	Geesteswetenskappe	4	3,56	0,43	0,90		
	Sosiale wetenskappe	30	3,63	0,52		0,12	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,68	0,37		0,28	0,11
	Totaal	45	3,63	0,48			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	4	3,75	0,29	0,49		
	Sosiale wetenskappe	30	3,77	0,37		0,05	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,91	0,30		0,53	0,39
	Totaal	45	3,80	0,34			
Akademiese teksstruktuur	Geesteswetenskappe	4	3,60	0,31	0,94		
	Sosiale wetenskappe	30	3,52	0,49		0,18	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,52	0,45		0,18	0,01
	Totaal	45	3,53	0,46			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	4	3,25	0,50	0,34		
	Sosiale wetenskappe	30	3,58	0,51		0,65	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,68	0,46		0,86	0,19
	Totaal	45	3,58	0,50			

Tabel 6.23: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling A – Akademiese skryf (vervolg)

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geesteswetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling A: AkademieseSkryf (vervolg)							
Brongebruik	Geesteswetenskappe	4	3,80	0,28	0,86		
	Sosiale wetenskappe	30	3,69	0,38		0,28	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,71	0,35		0,26	0,05
	Totaal	45	3,71	0,36			
Akademiese register	Geesteswetenskappe	4	3,50	0,58	0,19		
	Sosiale wetenskappe	30	3,77	0,50		0,46	
	Natuur- en Formele wetenskappe	11	3,45	0,52		0,08	0,60
	Totaal	45	3,67	0,52			

Dosentestudiepopulasie fakulteitsvergelyking

In hierdie ontleding word die terugvoer van ander akademiese dosente uit die drie verskillende fakulteitsgroeperinge, soos uiteengesit in Tabel 1.1, met mekaar in verband gebring. Dit is met ander woorde dosente uit die GW, SW, asook NFW.

In Afdeling A van die behoeftefokusvraelys het daar die volgende onder die ander akademiese dosente na vore gekom, rakende die belang van akademiese lees met betrekking tot die onderskeie areas van ooreenstemming (sien Tabel 6.1 vir ’n oorsig rakende die areas van ooreenstemming). Let weer daarop dat Afdeling A van ’n vier-punt-Likert-skaal gebruik gemaak het.

- NFW het teksbegrip belangriker geag as GW (-0,55) en omtrent ewe belangrik as SW (-0,35). GW en SW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,23).
- GW het relevante en betroubare inligting belangriker geag as SW (0,55) en NFW (0,63). SW en NFW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,07).
- GW het akademiese woordeskat belangriker geag as SW (0,63) en NFW (0,44). SW en NFW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,24).
- Al drie die groepe het die analise en verstaan van opdraginstruksies as omtrent ewe belangrik geag. Sien Tabel 6.24 vir die effekgroottes.
- NFW het visuele inligting belangriker geag as GW (-0,45) en SW (-0,34). GW en SW het visuele inligting ongeveer ewe belangrik geag (0,02).
- GW het brongebruik belangriker geag as SW (0,51) en NFW (0,47). SW en NFW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,22).

Daar het verder in Afdeling A van die behoeftefokusvraelys die volgende in Tabel 6.25 onder die ander akademiese dosente na vore gekom, rakende die belang van akademiese skryf.

- GW het parafrase veel belangriker geag as SW (0,68) en belangriker as NFW (0,61). SW en NFW het dit as omtrent ewe belangrik geag (0,30).
- GW het die integrasie van inligting belangriker geag as SW (0,49) en omtrent ewe belangrik as NFW (0,31). SW en NFW het dit ook omtrent ewe belangrik geag (0,30).
- GW (0,63) en NFW (-0,47) het akademiese woordeskat belangriker geag as SW, en omtrent ewe belangrik in vergelyking met mekaar (0,37).
- GW het akademiese teksstruktuur belangriker geag as NFW (0,42) en SW (0,61). NFW en SW het dit omtrent ewe belangrik geag (-0,32).

- NFW het visuele inligting belangriker geag as GW (-0,37) en SW (-0,39). GW en SW het dit omtrent ewe belangrik geag (0,08).
- GW het brongebruik belangriker geag as SW (0,49) en NFW (0,52). SW en NFW het dit omtrent ewe belangrik geag (0,10).
- Al drie die fakulteitsgroeperinge het akademiese register as omtrent ewe belangrik geag. Sien Tabel 6.25 vir die betrokke effekgroottes.

Tabel 6.24: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese lees

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte: Geesteswetenskappe met	Effekgrootte: Sosiale wetenskappe met
Afdeling A: Akademiese Lees							
Teksbegrip	Geesteswetenskappe	7	3,76	0,32	0,25		
	Sosiale wetenskappe	12	3,83	0,30		0,23	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,94	0,13		0,55	0,35
	Totaal	**35**	**3,87**	**0,25**			
Relevante en betroubare inligting	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,30		
	Sosiale wetenskappe	12	3,83	0,30		0,55	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,81	0,30		0,63	0,07
	Totaal	**35**	**3,86**	**0,27**			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,31		
	Sosiale wetenskappe	12	3,75	0,40		0,63	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,84	0,35		0,44	0,24
	Totaal	**35**	**3,84**	**0,34**			
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,76		
	Sosiale wetenskappe	12	3,92	0,29		0,29	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,94	0,25		0,25	0,07
	Totaal	**35**	**3,94**	**0,24**			
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,76		
	Sosiale wetenskappe	12	3,92	0,29		0,29	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,94	0,25		0,25	0,07
	Totaal	**35**	**3,94**	**0,24**			

Tabel 6.24: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese lees (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte Geesteswetenskappe met	Effekgrootte Sosiale wetenskappe met
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	7	3,57	0,53	0,44		
	Sosiale wetenskappe	12	3,58	0,67		0,02	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,81	0,40		0,45	0,34
	Totaal	**35**	**3,69**	**0,53**			
Brongebruik	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,34		
	Sosiale wetenskappe	12	3,83	0,33		0,51	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,91	0,20		0,47	0,22
	Totaal	**35**	**3,90**	**0,24**			

Tabel 6.25: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese Skryf

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte Geesteswetenskappe met	Effekgrootte Sosiale wetenskappe met
Afdeling A: Akademiese skryf							
Parafrase	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,16		
	Sosiale wetenskappe	12	3,67	0,49		0,68	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,81	0,31		0,61	0,30
	Totaal	**35**	**3,80**	**0,37**			
Integrasie van inligting	Geesteswetenskappe	7	3,93	0,19	0,35		
	Sosiale wetenskappe	12	3,71	0,45		0,49	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,84	0,27		0,31	0,30
	Totaal	**35**	**3,81**	**0,33**			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,09		
	Sosiale wetenskappe	12	3,75	0,40		0,63	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,94	0,17		0,37	0,47
	Totaal	**35**	**3,89**	**0,27**			
Akademiese teksstruktuur	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,23		
	Sosiale wetenskappe	12	3,77	0,38		0,61	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,89	0,26		0,42	0,32
	Totaal	**35**	**3,87**	**0,29**			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	7	3,43	0,53	0,48		
	Sosiale wetenskappe	12	3,38	0,64		0,08	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,63	0,50		0,37	0,39
	Totaal	**35**	**3,50**	**0,56**			

Tabel 6.25: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling A – Akademiese Skryf (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte Geesteswetenskappe met	Effekgrootte Sosiale wetenskappe met
Brongebruik	Geesteswetenskappe	7	3,97	0,08	0,40		
	Sosiale wetenskappe	12	3,83	0,28		0,49	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,80	0,33		0,52	0,10
	Totaal	**35**	**3,85**	**0,28**			
Akademiese register	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,57		
	Sosiale wetenskappe	12	3,92	0,29		0,29	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	3,81	0,54		0,34	0,19
	Totaal	**35**	**3,89**	**0,40**			

Afdeling B van die behoeftefokusvraelys (sien Tabel 6.26 en Tabel 6.27) fokus op die hoeveelheid wat elke aspek in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule behandel behoort te word. Dit geskied weereens binne die onderskeie areas van ooreenstemming (sien Tabel 6.1). In Afdeling B is daar van ŉ vyf-punt-Likert-skaal gebruik gemaak. Rakende akademiese lees, het die volgende in Tabel 6.26 na vore gekom.

- SW (-0,54) en NFW (-0,63) het omtrent ewe veel (0,11) gevoel dat teksbegrip meer behandel behoort te word as GW.
- Ooreenstemming was min of meer dieselfde met betrekking tot relevante en betroubare inligting, akademiese woordeskat, brongebruik en die verstaan van opdraginstruksies. Sien Tabel 6.26 vir die betrokke effekgroottes.
- NFW was van mening dat die analiseer van opdraginstruksies baie meer behandel behoort te word as GW (-0,65), en meer as SW (-0,41). SW was ook van mening dat die analiseer van opdraginstruksies meer behandel behoort te word as GW (-0,41).
- NFW het van die standpunt uitgegaan dat visuele inligting baie meer behandel behoort te word as GW (-0,77), en meer behandel behoort te word as SW (-0,47). GW en SW se siening was dat dit omtrent ewe veel behoort behandel te word (0,20).

Met betrekking tot akademiese skryf het die volgende in Tabel 6.27 na vore gekom:

- Daar is gevoel dat parafrase, integrasie van inligting, akademiese woordeskat, akademiese teksstruktuur en akademiese register ongeveer ewe veel behandel behoort te word. Sien Tabel 6.27 vir die betrokke effekgroottes.
- NFW was van mening dat visuele inligting meer behandel behoort te word as GW (-0,41) en SW (-0,29). GW en SW het aangedui dat dit min of meer tot dieselfde mate behandel behoort te word (0,01).
- GW het die standpunt gehuldig dat brongebruik meer behandel behoort te word as SW (0,40) en NFW (0,45). SW en NFW was van mening dat dit min of meer tot dieselfde mate behandel behoort te word (0,09).

Tabel 6.26: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Lees

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte Geesteswetenskappe met	Effekgrootte Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese Lees							
Teksbegrip	Geesteswetenskappe	7	4,14	0,66	0,26		
	Sosiale wetenskappe	12	4,50	0,58		0,54	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,56	0,51		0,63	0,11
	Totaal	**35**	**4,46**	**0,57**			
Relevante en betroubare inligting	Geesteswetenskappe	7	4,81	0,38	0,58		
	Sosiale wetenskappe	12	4,72	0,40		0,22	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,58	0,61		0,37	0,23
	Totaal	**35**	**4,68**	**0,50**			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	7	4,43	0,67	0,90		
	Sosiale wetenskappe	12	4,46	0,72		0,04	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,31	1,01		0,11	0,14
	Totaal	**35**	**4,39**	**0,84**			
Brongebruik	Geesteswetenskappe	7	4,79	0,39	0,85		
	Sosiale wetenskappe	12	4,71	0,50		0,16	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,66	0,54		0,24	0,10
	Totaal	**35**	**4,70**	**0,49**			
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Geesteswetenskappe	7	4,43	0,79	0,07		
	Sosiale wetenskappe	12	4,75	0,45		0,41	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,94	0,25		0,65	0,41
	Totaal	**35**	**4,77**	**0,49**			

Tabel 6.26: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Lees (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte: Geesteswetenskappe met	Effekgrootte: Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese Lees							
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Geesteswetenskappe	7	4,57	0,79	0,85		
	Sosiale wetenskappe	12	4,75	0,62		0,23	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,69	0,60		0,15	0,10
	Totaal	**35**	**4,69**	**0,63**			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	7	4,00	0,00	0,15		
	Sosiale wetenskappe	12	4,17	0,83		0,20	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,56	0,73		0,77	0,47
	Totaal	**35**	**4,31**	**0,72**			

Tabel 6.27: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Skryf

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte: Geesteswetenskappe met	Effekgrootte: Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese skryf							
Parafrase	Geesteswetenskappe	7	4,64	0,38	0,84		
	Sosiale wetenskappe	12	4,46	0,75		0,25	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,53	0,67		0,17	0,10
	Totaal	**35**	**4,53**	**0,64**			
Integrasie van inligting	Geesteswetenskappe	7	4,75	0,43	0,67		
	Sosiale wetenskappe	12	4,50	0,70		0,36	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,61	0,55		0,26	0,16
	Totaal	**35**	**4,60**	**0,58**			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	7	4,36	0,63	0,85		
	Sosiale wetenskappe	12	4,54	0,75		0,25	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,44	0,70		0,11	0,14
	Totaal	**35**	**4,46**	**0,69**			
Akademiese teksstruktuur	Geesteswetenskappe	7	4,64	0,50	0,65		
	Sosiale wetenskappe	12	4,63	0,48		0,04	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,77	0,35		0,25	0,29
	Totaal	**35**	**4,69**	**0,42**			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	7	4,07	0,73	0,56		
	Sosiale wetenskappe	12	4,08	1,02		0,01	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,38	0,65		0,41	0,29
	Totaal	**35**	**4,21**	**0,80**			

Tabel 6.27: Behoeftefokusvraelys: Akademiese dosente in fakulteitsverband – Afdeling B – Akademiese Skryf (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte	
						Geesteswetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese skryf							
Brongebruik	Geesteswetenskappe	7	4,83	0,37	0,55		
	Sosiale wetenskappe	12	4,62	0,54		0,40	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,56	0,59		0,45	0,09
	Totaal	**35**	**4,63**	**0,53**			
Akademiese register	Geesteswetenskappe	7	4,57	0,79	0,95		
	Sosiale wetenskappe	12	4,67	0,89		0,11	
	Natuur- en Formele wetenskappe	16	4,56	0,89		0,01	0,12
	Totaal	**35**	**4,60**	**0,85**			

In hierdie samevatting sal daar slegs verwys word na aspekte waar daar ŉ praktiese beduidendheid voorgekom het. Die redenasie hieragter is dat die studiepopulasies reeds feitlik alle aspekte as belangrik vir suksesvolle akademiese studie uitgewys het, en daarom word hier slegs gefokus op praktiese beduidende verskille tussen die onderskeie studiepopulasies en fakulteitsgroeperinge. Die rede hiervoor is dat dit hierdie praktiese beduidende verskille is wat beklemtoon behoort te word in die aanduiding van die onderskeie studiepopulasies en fakulteitsgroeperinge se behoeftes.

Daar kan dus ter samevatting gestel word dat daar statisties gesproke (dit is met verwysing na praktiese beduidendheid) nie noemenswaardige verskille tussen die fakulteitsgroeperinge was ten opsigte van akademiese lees nie. Met betrekking tot akademiese skryf toon GW die behoefte aan die ekstra beklemtoning van parafrase in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Afgesien hiervan was daar geen verdere praktiese beduidende verskille aangedui nie. In die volgende afdeling word die 2019-studentepopulasie nou verder vergelyk met die ander akademiese dosentepopulasie.

Vergelyking van 2019-studente met ander akademiese dosente

Wanneer die studente van 2019 se response op die behoeftefokusvraelys vergelyk word met die ander akademiese dosente, is daar ŉ hele paar interessante tendense te bespeur. In Afdeling A is daar gebruik gemaak van ŉ vier-punt-Likert-skaal, en in Afdeling B van ŉ vyf-punt-Likert-skaal. Verder word effekgroottes deurgaans tussen hakies aangedui.

In Afdeling A van die vraelys, wat handel oor die respondente se persepsie rakende die belang van sekere van die areas van ooreenstemming vir suksesvolle akademiese studie, kom die volgende na vore ten opsigte van akademiese lees:

- Die studente en dosente het merendeels die volgende aspekte as ewe belangrik geag, naamlik relevante en betroubare inligting (0,25), akademiese woordeskat (0,30), die verstaan van opdraginstruksies (0,02) en visuele inligting (0,04).
- Dosente het die volgende kategorieë belangriker geag, as wat deur die studente aangedui is: teksbegrip (-0,48), brongebruik (-0,59) en die analiseer van opdraginstruksies (-0,49).
- Daar is geen kategorieë wat die studente belangriker as die dosente beskou het nie.

Ten opsigte van akademies skryf het die volgende na vore gekom:

- Die studente en dosente het die aspekte van parafrase (0,17), akademiese woordeskat (0,32) en visuele inligting (0,13) as ongeveer ewe belangrik gesien.

- Dosente het die volgende kategorieë belangriker geag, as wat deur die studente aangedui is, naamlik akademiese register (-0,42), integrasie van inligting (-0,43) en brongebruik (-0,44).
- Dosente het akademiese teksstruktuur as veel belangriker beskou (-0,79) as wat daar deur die studente aangedui is.

Tabel 6.28: 2019-studente in vergelyking met 2019 akademiese dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling A

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Afdeling A: Akademiese Lees						
Teksbegrip	Studente	48	3,70	0,34	0,01	0,48
	Dosente	35	3,87	0,25		
Relevante en betroubare inligting	Studente	48	3,76	0,39	0,17	0,25
	Dosente	35	3,86	0,27		
Akademiese woordeskat	Studente	48	3,73	0,39	0,16	0,30
	Dosente	35	3,84	0,34		
Brongebruik	Studente	48	3,63	0,47	0,00	0,59
	Dosente	35	3,90	0,24		
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Studente	48	3,65	0,60	0,00	0,49
	Dosente	35	3,94	0,24		
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Studente	48	3,94	0,24	0,92	0,02
	Dosente	35	3,94	0,24		
Visuele inligting	Studente	48	3,67	0,52	0,54	0,04
	Dosente	35	3,69	0,53		
Afdeling A: Akademiese Skryf						
Akademiese register	Studente	48	3,67	0,52	0,03	0,42
	Dosente	35	3,89	0,40		
Parafrase	Studente	48	3,73	0,42	0,42	0,17
	Dosente	35	3,80	0,37		
Integrasie van inligting	Studente	48	3,61	0,47	0,03	0,43
	Dosente	35	3,81	0,33		
Akademiese woordeskat	Studente	48	3,77	0,36	0,10	0,32
	Dosente	35	3,89	0,27		
Akademiese teksstruktuur	Studente	48	3,51	0,46	0,00	0,79
	Dosente	35	3,87	0,29		

Tabel 6.28: 2019-studente in vergelyking met 2019 akademiese dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling A (vervolg)

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Visuele inligting	Studente	48	3,57	0,49	0,54	0,13
	Dosente	35	3,50	0,56		
Brongebruik	Studente	48	3,68	0,37	0,03	0,44
	Dosente	35	3,85	0,28		

Afdeling B van die vraelys het gehandel oor die dosente se persepsies van die mate waartoe elke aspek behandel behoort te word, teenoor die studente se persepsies oor die genoegsaamheid van die aandag wat aan spesifieke aspekte in ALDA 111 geskenk is.

In hierdie afdeling was daar sonder uitsondering ŉ prakties beduidende gaping tussen die mate waartoe ander akademiese dosente verwag het dat hierdie vaardighede onderrig behoort te word, en die eerstejaarstudente se persepsie van die mate waartoe dit wel onderrig is in die module. Dit kom dus voor dat daar ŉ wanverhouding is tussen dit wat die ander akademiese dosente sou verwag en dit wat die eerstejaarstudente ervaar het. Hierdie waarneming moet egter getemper word deur die bespreking wat in Afdeling 6.3.2.2.1 rakende Afdeling B plaasgevind het, met betrekking tot die verwagtinge van ander akademiese dosente met AG-dosente. In daardie bespreking is daarop gewys dat die inleidende akademiese geletterdheidsmodule beperk word deur die bestek en beskikbare tyd met betrekking tot die module se onderrig, en dit kan dus nie alle aspekte tot die ander akademiese dosente se verwagtinge beklemtoon nie.

Tabel 6.29: 2019-studente in vergelyking met 2019 akademiese dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling B

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Afdeling B: Akademiese Lees						
Teksbegrip	Studente	39	3,24	0,68	0,00	1,80
	Dosente	35	4,46	0,57		
Relevante en betroubare inligting	Studente	39	3,45	0,75	0,00	1,64
	Dosente	35	4,68	0,50		
Akademiese woordeskat	Studente	39	3,27	0,80	0,00	1,33
	Dosente	35	4,39	0,84		
Brongebruik	Studente	39	3,47	0,87	0,00	1,40
	Dosente	35	4,70	0,49		
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Studente	39	3,72	0,89	0,00	1,19
	Dosente	35	4,77	0,49		
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Studente	38	3,61	0,82	0,00	1,31
	Dosente	35	4,69	0,63		
Visuele inligting	Studente	38	3,21	1,19	0,00	0,93
	Dosente	35	4,31	0,72		
Afdeling B: Akademiese Skryf						
Parafrase	Studente	39	3,35	0,70	0,00	1,69
	Dosente	35	4,53	0,64		
Integrasie van inligting	Studente	39	3,40	0,78	0,00	1,54
	Dosente	35	4,60	0,58		
Akademiese woordeskat	Studente	39	3,28	0,85	0,00	1,38
	Dosente	35	4,46	0,69		
Akademiese teksstruktuur	Studente	39	3,45	0,88	0,00	1,42
	Dosente	35	4,69	0,42		
Visuele inligting	Studente	39	3,03	1,02	0,00	1,17
	Dosente	35	4,21	0,80		
Brongebruik	Studente	39	3,37	0,81	0,00	1,55
	Dosente	35	4,63	0,53		
Akademiese register	Studente	39	3,54	1,00	0,00	1,07
	Dosente	35	4,60	0,85		

Samevattend kan daar uit die inligting in hierdie afdeling gestel word dat ander akademiese dosente geskrewe akademiese teksstruktuur veel belangriker ag as wat die studente doen. Verder huldig hierdie dosente ook die verwagting dat al die genoemde aspekte tot 'n groot mate in 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule beklemtoon behoort te word. Soos uitgewys, is dit egter nie prakties moontlik nie, en behoort daarom getemper te word deur die perspektief van AG-dosente. Hierdie bespreking kom in die volgende afdeling aan bod.

Akademiese dosente in vergelyking met AG-dosente

Vervolgens word die response van die ander akademiese dosente vergelyk met die response van AG-dosente binne die areas van ooreenstemming, soos uiteengesit in Tabel 6.1.

Afdeling A van die behoeftefokusvraelys het uit 'n vier-punt-Likert-skaal bestaan. Soos reeds verduidelik, dui negatiewe effekgroottes op 'n inverse verhouding. Die negatiewe effekgroottes wat in Tabel 6.30 voorkom, kan dus in daardie lig gelees word. Die volgende het na vore gekom uit die vergelyking van hierdie twee populasies se response uit Tabel 6.30 met betrekking tot akademiese lees in Afdeling A:

- Akademiese dosente beskou teksbegrip (1,01), die analiseer van opdraginstruksies (1,03) en visuele inligting (0,74) veel belangriker as AG-dosente.
- Akademiese dosente ag akademiese woordeskat as belangriker (0,44), teenoor AG-dosente se beskouing.
- AG-dosente beskou relevante en betroubare inligting as belangriker (0,46) as ander akademiese dosente.
- Die twee groepe huldig feitlik dieselfde mening oor brongebruik (-0,04) en die verstaan van opdraginstruksies (0,13).

Ten opsigte van die belang van akademiese skryf in Afdeling A, het die volgende na vore gekom.

- Die twee groepe sien parafrase (-0,19), akademiese teksstruktuur (0,14) en brongebruik (0,30) as ongeveer ewe belangrik.
- Akademiese dosente ag akademiese woordeskat (0,63) en akademiese register (0,58) belangriker as AG-dosente.
- Akademiese dosente beskou visuele inligting veel belangriker as AG-dosente.

Tabel 6.30: Akademiese dosente in vergelyking met AG-dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling A

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Afdeling A: Akademiese Lees						
Teksbegrip	Akademiese dosente	35	3,87	0,25	0,04	1,01
	AG-dosente	11	3,58	0,40		
Relevante en betroubare inligting	Akademiese dosente	35	3,86	0,27	0,05	-0,46
	AG-dosente	11	3,97	0,10		
Akademiese woordeskat	Akademiese dosente	35	3,84	0,34	0,30	0,44
	AG-dosente	11	3,68	0,46		
Brongebruik	Akademiese dosente	35	3,90	0,24	0,93	-0,04
	AG-dosente	11	3,91	0,30		
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Akademiese dosente	35	3,94	0,24	0,09	1,03
	AG-dosente	11	3,55	0,69		
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Akademiese dosente	35	3,94	0,24	0,74	0,13
	AG-dosente	11	3,91	0,30		
Visuele inligting	Akademiese dosente	35	3,69	0,53	0,07	0,74
	AG-dosente	11	3,27	0,65		
Afdeling A: Akademiese Skryf						
Parafrase	Akademiese dosente	35	3,80	0,37	0,50	-0,19
	AG-dosente	11	3,86	0,23		
Akademiese woordeskat	Akademiese dosente	35	3,89	0,27	0,19	0,63
	AG-dosente	11	3,68	0,46		
Akademiese teksstruktuur	Akademiese dosente	35	3,87	0,29	0,66	0,14
	AG-dosente	11	3,83	0,24		
Visuele inligting	Akademiese dosente	35	3,50	0,56	0,04	0,80
	AG-dosente	11	3,05	0,61		
Brongebruik	Akademiese dosente	35	3,85	0,28	0,37	0,30
	AG-dosente	11	3,76	0,25		
Akademiese register	Akademiese dosente	35	3,89	0,40	0,16	0,58
	AG-dosente	11	3,64	0,50		

Vervolgens word die twee studiepopulasies met betrekking tot akademiese lees in Afdeling B in Tabel 6.31 bespreek. Daaruit het die volgende na vore gekom:

- Ander akademiese dosente was van mening dat teksbegrip (1,30), akademiese woordeskat (0,76), die analiseer (2,05) en verstaan (1,48) van opdraginstruksies en visuele inligting (1,31) baie meer behandel behoort te word.
- Die twee groepe het ongeveer dieselfde geoordeel oor die onderrig van relevante en betroubare inligting (0,02).
- AG-dosente was van mening dat brongebruik (-0,59) baie meer behandel behoort te word as ander akademiese dosente.

Met betrekking tot akademiese skryf in Afdeling B, het die volgende na vore gekom:

- AG-dosente was van mening dat parafrase (-0,42) meer behandel behoort te word, as ander akademiese dosente.
- Ander akademiese dosente het geoordeel dat akademiese woordeskat (0,65) en visuele inligting (1,34) baie meer behandel behoort te word, as AG-dosente.
- Die twee groepe het ongeveer dieselfde mening gehuldig oor die fokus wat op akademiese teksstruktuur (-0,09), brongebruik (0,29) en die akademiese register (0,28) geplaas behoort te word.

Tabel 6.31: Akademiese dosente in vergelyking met AG-dosente – Akademiese lees en skryf – Afdeling B

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Afdeling B: Akademiese Lees						
Teksbegrip	Akademiese dosente	35	4,46	0,57	0,01	1,30
	AG-dosente	11	3,61	0,88		
Relevante en betroubare inligting	Akademiese dosente	35	4,68	0,50	0,95	0,02
	AG-dosente	11	4,67	0,42		
Akademiese woordeskat	Akademiese dosente	35	4,39	0,84	0,05	0,76
	AG-dosente	11	3,73	0,93		
Brongebruik	Akademiese dosente	35	4,70	0,49	0,01	-0,59
	AG-dosente	11	4,95	0,15		
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Akademiese dosente	35	4,77	0,49	0,00	2,05
	AG-dosente	11	3,36	1,12		
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Akademiese dosente	35	4,69	0,63	0,00	1,48
	AG-dosente	11	3,64	0,92		
Visuele inligting	Akademiese dosente	35	4,31	0,72	0,01	1,31
	AG-dosente	11	3,27	1,01		
Afdeling B: Akademiese Skryf						
Parafrase	Akademiese dosente	35	4,53	0,64	0,11	-0,42
	AG-dosente	11	4,77	0,34		
Akademiese woordeskat	Akademiese dosente	35	4,46	0,69	0,14	0,65
	AG-dosente	11	3,95	0,99		
Akademiese teksstruktuur	Akademiese dosente	35	4,69	0,42	0,77	-0,09
	AG-dosente	11	4,73	0,31		
Visuele inligting	Akademiese dosente	35	4,21	0,80	0,00	1,34
	AG-dosente	11	3,09	0,97		
Brongebruik	Akademiese dosente	35	4,63	0,53	0,32	0,29
	AG-dosente	11	4,49	0,36		
Akademiese register	Akademiese dosente	35	4,60	0,85	0,41	0,28
	AG-dosente	11	4,36	0,81		

Ter samevatting kan daar gestel word dat daar op grond van die bespreking in hierdie afdeling, die volgende afleidings rakende onderrigontwerp gemaak kan word. In terme van akademiese lees en skryf is ŉ klem op teksbegrip, die analiseer van opdraginstruksies en visuele inligting van belang. Die hoeveelheid waartoe die betrokke areas van ooreenstemming behandel behoort te word, is wel problematies. Hierdie problematiek word veroorsaak deur die feit dat die ander akademiese dosente feitlik elke area van ooreenstemming beskou as ŉ aspek wat baie meer behandel behoort te word. Hierdie tipe aandag aan alle aspekte is nie moontlik binne die huidige beperkinge van ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid nie.

Om aandag aan hierdie problematiek te skenk, moet die rol van die opvolgende module in akademiese geletterdheid in ag geneem word. Tans word die inleidende module in akademiese geletterdheid as ŉ bewusmakingsmodule beskou wat meer op akademiese lees fokus, terwyl die opvolgende module in akademiese geletterdheid ŉ grondige fokus op akademiese skryfvermoë toon. Indien hierdie verdeling in ag geneem word, beteken dit in effek dat daar dan in die inleidende module op teksbegrip, akademiese woordeskat, die analiseer en verstaan van opdraginstruksies, brongebruik en visuele inligting gefokus behoort te word.

ŉ Bekommernis met hierdie benadering is dat nie alle studente die inleidende module neem nie, wat dan probleme veroorsaak wanneer studente met gebrekkige agtergrond aansluit by die verpligte module in akademiese geletterdheid. Hierdie frustrasie kom na vore in Afdeling 6.3.2.3, waar daar terugvoer van spesifiek die AG-dosente rakende die module-ontwerp vervolgens bespreek word. Ten opsigte van hierdie afdeling, word daar gevolglik kennis geneem van die ander akademiese dosente se behoeftes, maar daar kan nie volledig daaraan voldoen word in die ontwerp van hierdie inleidende module nie.

6.3.2.3 Instrument 3: Vraelys oor multimodale en outonome leer

Met betrekking tot die module-ontwerp het AG-dosente ŉ bykomende vraelys voltooi, ten einde ook meer inligting in te win rakende hulle perspektiewe van die module se ontwerp. In hierdie afdeling word die terugvoer op hierdie bykomende vraelys eerstens voorgehou, en dan opvolgend bespreek.

6.3.2.3.1 Terugvoer op vraelys

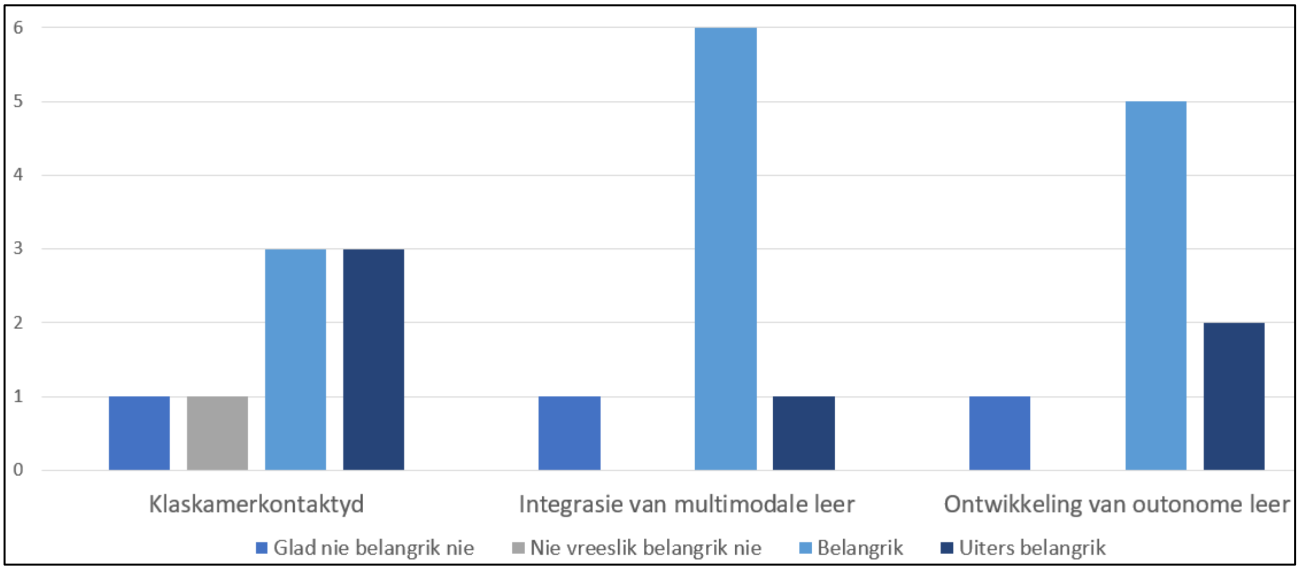
In hierdie afdeling word die terugvoer op die aanvullende vraelys vir AG-dosente uiteengesit. Agt dosente het terugvoer op hierdie vraelys verskaf. Spesifieke vrae/instruksies word telkens in vetdruk verskaf, waarna die terugvoer volg. In hierdie afdeling is kwalitatiewe terugvoer (spesifiek direkte aanhalings van dosente se terugvoer) taalversorg, ten einde leesbaarheid te vergemaklik.

Die kwalitatiewe terugvoer in hierdie afdeling is deur Atlas.ti ontleed. Dit het in dié ontleding voorgekom dat die dosente uiteenlopende terugvoer verskaf het. Om hierdie rede kon daar meestal nie oorkoepelende temas of kategorieë vasgestel word nie, en dit het ook veroorsaak dat daar baie aspekte met klein n-waardes in dié terugvoer na vore kom. Gevolglik is Atlas.ti vir hierdie terugvoer hoofsaaklik gebruik om tred te hou met die verskillende aspekte wat elke dosent geopper het. Waar selfs dit nie moontlik was nie, word die AG-dosente se response direk in hierdie afdeling aangehaal. In hierdie afdeling sal aanhalings gekursiveer word, om dit te onderskei van samevattings gebaseer op die kwalitatiewe inligting.

Terugvoer oor klaskamerkontaksessies en multimodale leer

Hierdie afdeling poog om vas te stel wat 'n gewenste verhouding van klaskamerkontaksessies teenoor e-leer is, asook watter aktiwiteite aan elk gekoppel behoort te word. Dit gaan met ander woorde oor die wyse waarop die module vervleg moet word.

Vrae 1 en 2: Hoe belangrik is elk van die volgende aspekte vir ALDA 111? Klaskamerkontaktyd, integrasie van multimodale leer en ontwikkeling van outonome leer.



Figuur 6.5: Die belang van klaskamerkontaktyd, integrasie van vervlegte leer en die ontwikkeling van outonome leer

In die bostaande kwantitatiewe terugvoer kom dit na vore dat ŉ meerderheid van die AG-dosente ŉ kombinasie van klaskamerkontaktyd, multimodale leer en die ontwikkeling van outonome leer as belangrik vir ALDA 111 beskou. Die volgende redes vir die belang van elk van hierdie aspekte, is geïdentifiseer. Met betrekking tot kontaktyd, is die onderstaande stellings gemaak.

Kontaktyd ...

- is aanvanklik noodsaaklik vir studente wat nie gemaklik met tegnologie is nie (n=1);
- kan eerder vir praktiese werk aangewend word (n=1);
- kan nie vervang word nie (n=1);
- is nodiger vir eerstejaarstudente (n=2) en swakker klasgroepe (n=1);
- is minder nodig vir sterk studente (n=1);
- is nie nodig vir alle dele van die werk nie (n=1);
- is noodsaaklik vir die verbetering van vaardighede (n=1);
- verskaf geleentheid vir interaksie met die dosent (n=1); en
- vorm die basis vir blootstelling aan ander aspekte (n=1).

Die volgende stellings is met betrekking tot outonome leer gemaak. Outonome leer ...

- is belangrik, maar module-uitkomste kan steeds daarsonder behaal word (n=1);
- moet deur begeleiding ontwikkel word (n=2);
- is nie net ALDA 111 se verantwoordelikheid nie (n=1); en
- is noodsaaklik vir multimodale leer (n=1).

Die volgende stellings is verder met betrekking tot multimodale leer gemaak. Multimodale leer ...

- bevorder beter kognitiewe vaardighede (n=1);
- benodig ’n goeie databank van assesserings (n=1);
- word ingelei deur klasaktiwiteite (n=1);
- is nie noodsaaklik vir suksesvolle studie nie (n=1);
- kan meer kontaktyd beskikbaar maak (n=1);
- maak meer klastyd oop vir klasaktiwiteite (n=1);
- is noodsaaklik binne ’n tegnologiese konteks (n=1);
- rus studente beter toe vir die werksomgewing (n=1); en
- verbeter outonome vaardighede (n=1).

Ander kommentaar wat in hierdie afdeling voorgekom het, het die volgende ingesluit:

- belyning en gekoördineerde aanslag perk dosente se outonomie in (n=1);
- al drie die aspekte is ewe belangrik (n=1);
- daar kan effektief onderrig word sonder tegnologie (n=1);
- die skryfsentrum kan aangewend word vir praktiese aspekte (n=1); en
- studente berei nie voor vir kontaktyd nie (n=1).

Die wye strekking van kommentaar in hierdie afdeling kom duidelik na vore in die voorafgaande terugvoer. Dit lyk asof dosente ’n hoë waarde aan klaskamerkontaktyd koppel om verskeie redes, en veral omdat daar ’n gevoel is dat swakker studente, sowel as eerstejaarstudente oor die algemeen, hierdie interaksie nodig het. Daar het nie enige sterk tendense in die kommentaar oor outonome leer na vore gekom nie, afgesien daarvan dat dit wel noodsaaklik is en deur begeleiding ontwikkel behoort te word. Met betrekking tot multimodale leer was daar twee verwysings na die moontlikheid daarvan om verdere klastyd beskikbaar te maak, sowel as dat dit in verskeie opsigte belangrik is vir studente.

Vrae 3 en 4: Hoe dink jy behoort die verhouding tussen behandeling van teoretiese inhoud en praktiese toepassingsoefeninge in jou klaskamer vir ALDA 111 daar uit te sien?

In terme van die persentasiegewigte wat in die antwoordopsies beskikbaar was, het niemand gedink dat die teorie meer as 50% van die klaskameronderrigtyd behoort te beslaan nie. Tussen die agt respondente was daar wel nie ’n duidelik verkiesde persentasie nie, maar die keuses het gewissel tussen 10% en 50%, met die meerderheid dosente wat 30% of meer (tot by 50%) verkies het. In die motivering van die persentasies het al die dosente die belang van praktiese inoefening benadruk, veral binne die konteks van die klaskamer. Dit het die volgende aspekte ingesluit:

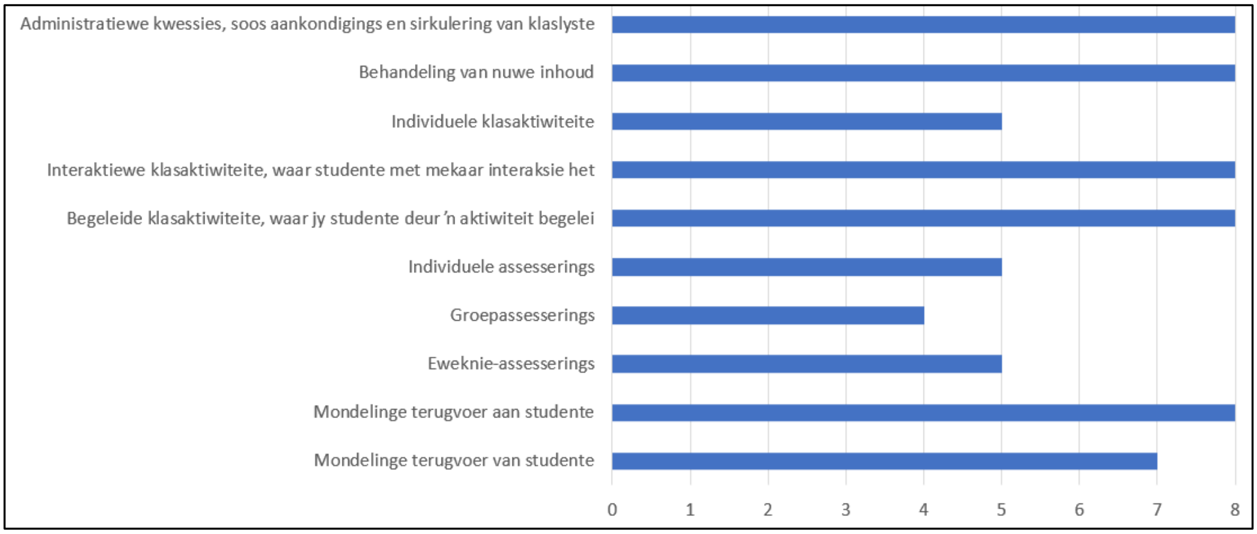
- Klas kan vir praktiese sessies gebruik word (n=1)
- Klastyd moet meer vir praktiese inoefening gebruik word (n=1)
- Kort oefeninge afgewissel met verduidelikings (n=1)
- Meer aandag moet aan praktiese toepassings gewy word (n=1)
- Meer komplekse teorie moet binne ’n klas verduidelik word (n=1)
- Meer praktiese toepassings van basiese akademiese geletterdheidselemente (n=1)
- Ontwikkel van vaardighede neem meer tyd as leer van teorie (n=1)
- Pas toe wat jy leer (n=1)
- Praktiese oefening is belangrik (n=1)
- Praktiese oefening moet so gou as moontlik plaasvind (n=1)
- Studente het hulp nodig met praktiese toepassing (n=1)

Met betrekking tot teorie is daar aangedui dat daar nie té diep op teorie ingegaan behoort te word nie, maar dat enkele teoretiese aspekte verhelder word, en deur praktiese oefening ingeoefen behoort te word. Die volgende onderskeie aspekte is in die kommentaar geopper:

- Beide teorie en prakties is belangrik (n=1)
- Teoretiese aspekte kan deur outonome leer geskied (n=1)
- Teorie is min en maklik op hierdie vlak (n=1)
- Teorie moet kort, toepaslik en verteerbaar gehou word (n=1)

Dit kom dus voor dat, alhoewel die AG-dosente die belang van teorie erken, hulle ’n groter waarde heg aan meer tyd vir praktiese aspekte binne kontaksituasies.

Vraag 5: Wat gebeur dikwels in jou ALDA 111-klaskamer? Kies alle toepaslike opsies.

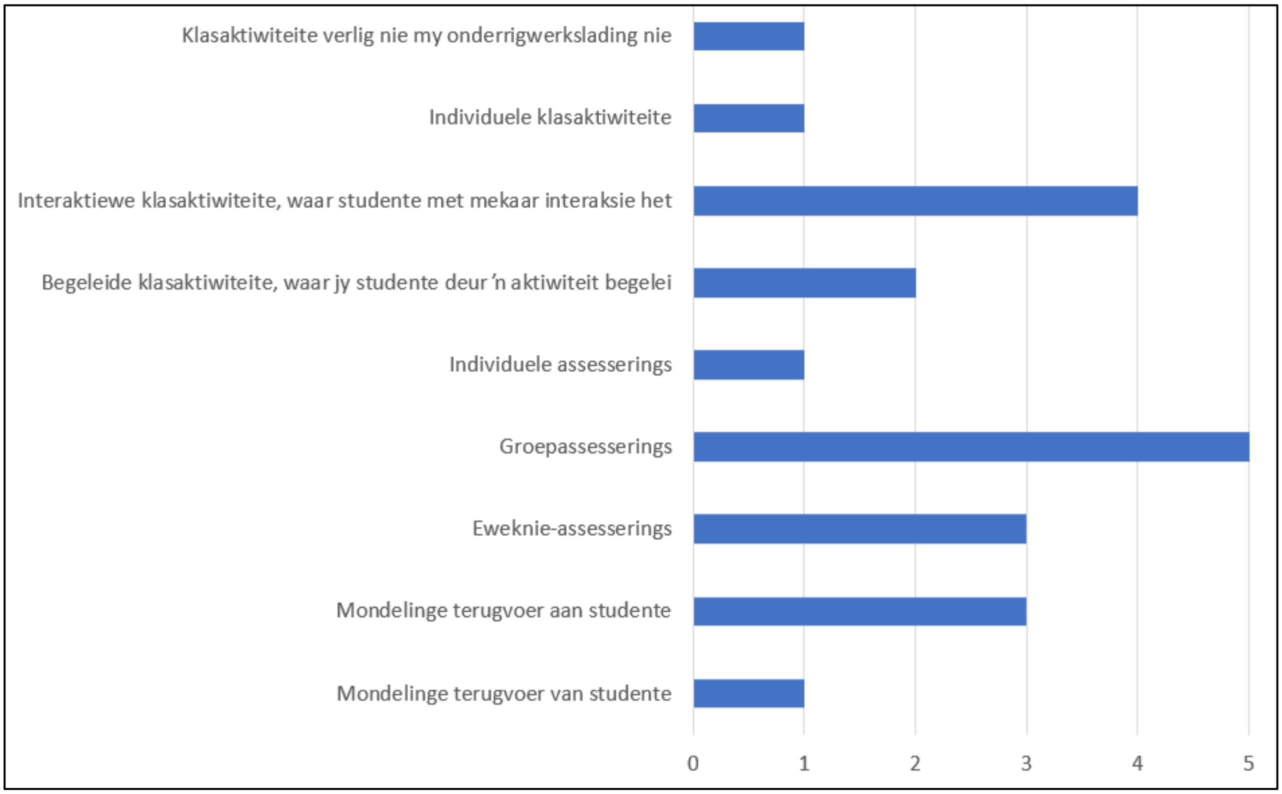


Figuur 6.6: Wat gebeur dikwels in jou ALDA 111-klaskamer?

Dit is uit Figuur 6.6 duidelik dat daar ŉ verskeidenheid van aktiwiteite in die ALDA 111-klaskamers plaasvind. Dit sluit aan by die dosente se fokus in die voorafgaande vrae op die belang van genoegsame klastyd ten einde genoeg tyd aan praktiese aktiwiteite te kan wy.

Ter verheldering van hierdie vraag kan hier genoem word dat die ALDA 111-dosente wel van dieselfde werksplan, bronmateriaal en assesserings gebruik maak. Met inagname van dié grondslag, word dosente binne die NWU Vakgroep: Akademiese Geletterdheid bykomend die vryheid gegun om van hulle eie unieke aanpak gebruik te maak in die onderrig wat hulle verskaf binne die konteks van hulle spesifieke klasgroepsamestellings en omstandighede.

Vrae 6 en 7: Watter van die onderstaande klasaktiwiteite verlig jou onderrigwerkslading vir ALDA 111? Kies alle toepaslike opsies.



Figuur 6.7: **Watter van die klasaktiwiteite verlig jou onderrigwerkslading vir ALDA 111?**

Met inagname van die studentegetalle waarmee die ALDA 111-dosente werk, is dit belangrik om deurgaans attent te wees op die impak wat ʼn onderrigontwerp, insluitend klasaktiwiteite, op hulle onderrigwerkslading mag hê. Uit die kwantitatiewe data in Figuur 6.7 kom dit voor asof groepassesserings, interaktiewe klasaktiwiteite, eweknie-assesserings en mondelinge terugvoer alles as wyses beskou word waardeur dosente se werkslading verlig kan word.

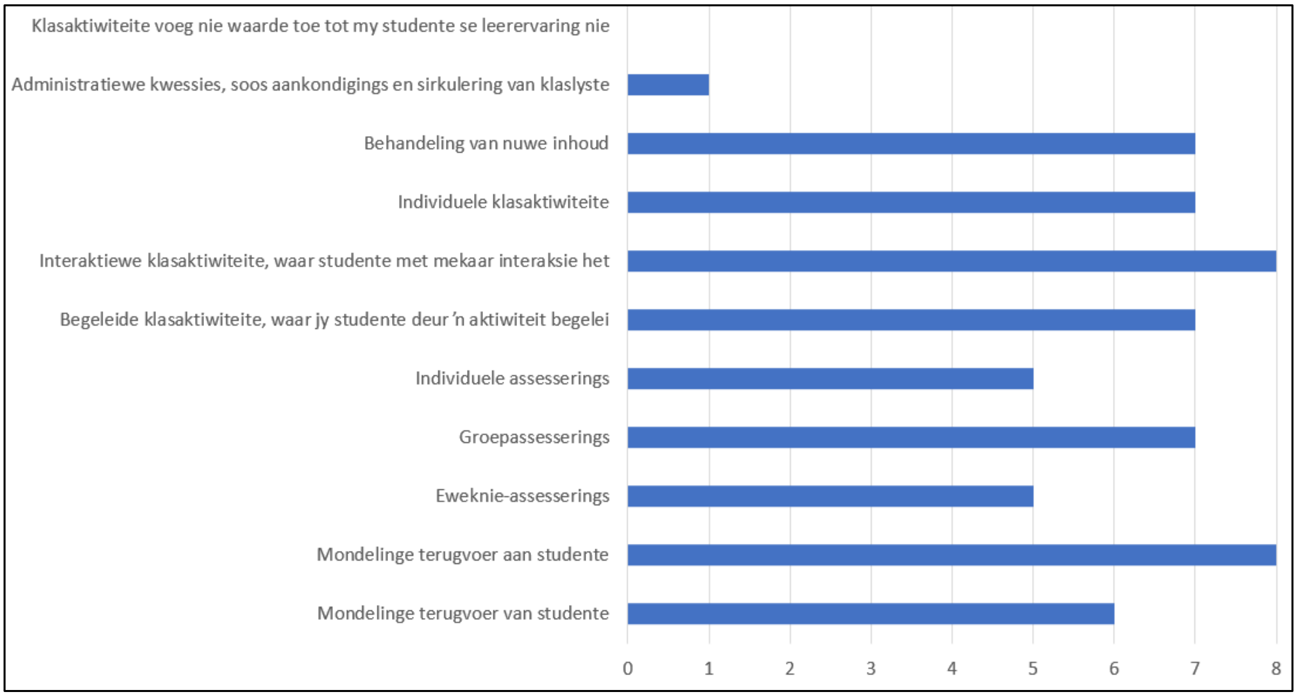
Uit die kwalitatiewe terugvoer kom dit voor dat die formulering "verlig jou onderrigwerkslading" in hierdie vraag problematies was, soos uit sommige van die response wat op hierdie vraag verskaf is. Response op hierdie vraag het die volgende aspekte ingesluit:

- Aanlyn aktiwiteite verminder nasienwerk (n=1)
- Alle aktiwiteite is deel van werkslading (n=1)
- Alle klasaktiwiteite neem tyd om te beplan en uit te voer (n=1)

- Assesserings en aktiwiteite is nie veronderstel om werkslading te verlig nie (n=1)
- Eweknie-assesserings is ingewikkeld en moet begelei word (n=1)
- Groepassesserings is belangrik vir toekomstige werkplek (n=1)
- Groepassesserings verminder nasienwerk (n=2)
- Klasbespreking vind plaas op grond van interaktiewe aktiwiteite (n=1)
- Kleiner opdragte waar studente mekaar se werk nasien (n=1)
- Kleiner opdragte wat makliker nasien (n=1)
- Minder nasienwerk (n=1)
- Mondelinge terugvoer meer effektief, want dan luister studente (n=1)
- Mondelinge terugvoer vir oorhoofse kommentaar rakende tipiese foute (n=2)
- Studente leer by mekaar (n=1)

Uit die voorafgaande kolpunte kan daar gesien word dat van die dosente onder andere uitgewys het dat enige aktiwiteit deel van hulle werkslading vorm en dat selfs aktiwiteite soos eweknie-evaluasies beplanning- en onderrigintensief is indien dit effektief uitgevoer wil word. Daar is verder verwys na nasienlading, tesame met kommentaar oor die waarde van groepsassesserings wat beide nasienwerk verminder en koöperatiewe leer aanmoedig. Daar is ook genoem dat goed ontwerpte assesserings kan help om onnodige oorassessering te voorkom. Hierdie aspekte sluit aan by wat in die kwantitatiewe terugvoer na vore gekom het, waar spesifiek interaktiewe klasaktiwiteite, groepassesserings, eweknie-assesserings en mondelinge terugvoer aan studente as behulpsaam uitgewys is.

Vrae 8 en 9: Watter van die onderstaande klasaktiwiteite dink jy voeg waarde toe tot jou ALDA 111-studente se leerervaring? Kies alle toepaslike opsies.



Figuur 6.8: Watter van die klasaktiwiteite voeg waarde toe tot jou ALDA 111-studente se leerervaring?

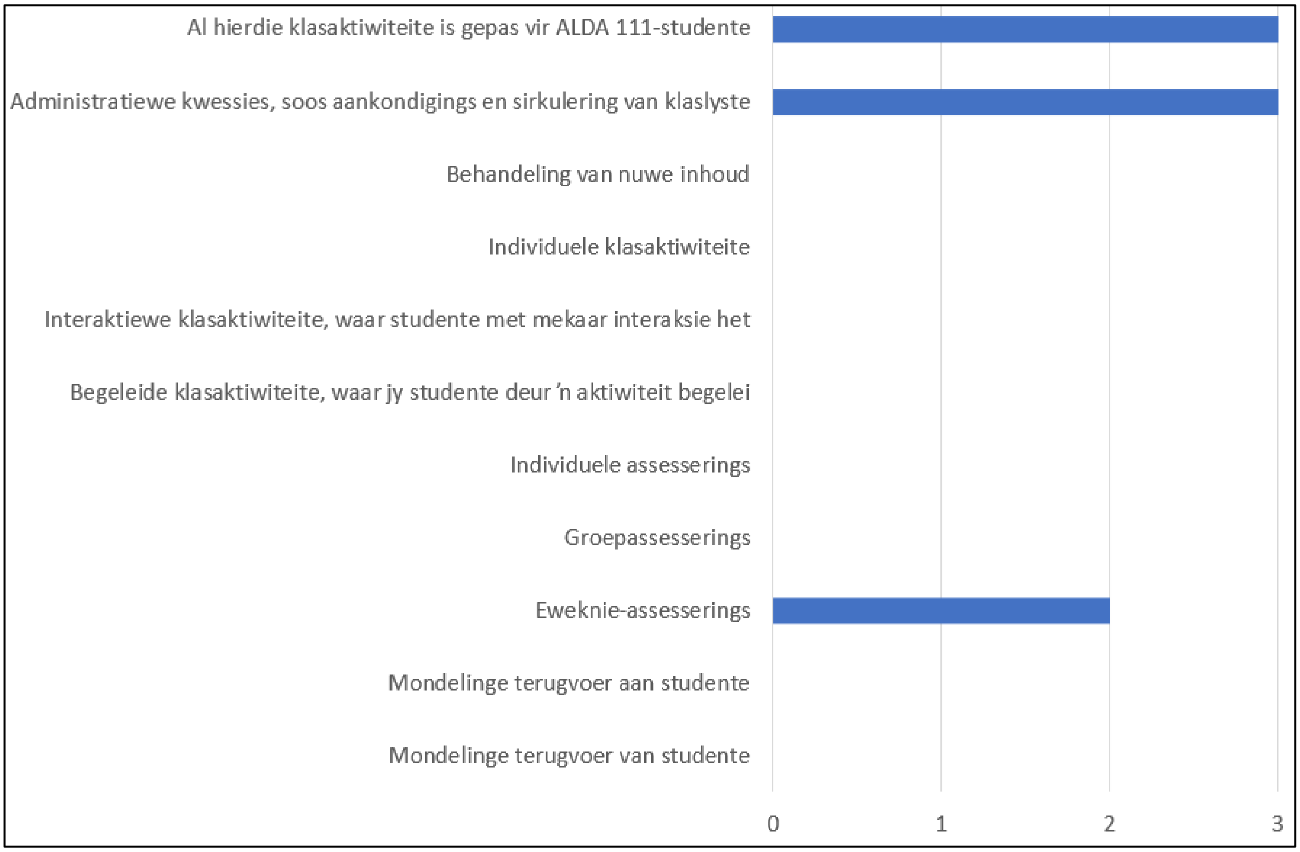
Aspekte wat in die kwantitatiewe terugvoer hier die sterkste na vore gekom het, was die behandeling van nuwe inhoud, individuele klasaktiwiteite, interaktiewe klasaktiwiteite, begeleide klasaktiwiteite, eweknie-assesserings, mondelinge terugvoer aan studente en mondelinge terugvoer van studente. Uit hierdie antwoorde lyk dit asof daar ŉ groot klem op interaksie is, wat tipies binne ŉ klasomgewing sou geskied. Dit sluit weereens aan by die groot waarde wat die AG-dosente aan klaskamerkontaktyd heg, in vrae een en twee.

Kwalitatief is die volgende kommentaar gelewer:

- Dra by tot leerervaring (n=4)
- Maak voorsiening vir studente se verskillende leerstyle (n=2)
- Assesserings in klastyd word gebruik ter wille van klasbywoning (n=1)
- Konstante inoefening is belangrik (n=1)
- Motiveer/forseer studente om met werk om te gaan (n=1)

Die kwalitatiewe kommentaar het dus gesentreer om die leergeleenthede wat hierdie tipe aktiwiteit binne die klasomgewing bied. Dit lyk asof die kommentaar implisiet onderlê is deur ’n gevoel dat dit moeilik is om die studente betrokke te hou by die leerinhoud. Hierdie tipe aktiwiteite word dus beskou as ’n wyse om enersyds die studente se blootstelling aan die module-inhoud te verhoog, en andersyds as ’n wyse om klasbywoning en deelname aan te moedig.

Vrae 10 en 11: Watter van die onderstaande klasaktiwiteite vind jy as dosent is nie gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente nie? Kies alle toepaslike opsies.



Figuur 6.9: **Watter van die onderstaande klasaktiwiteite vind jy as dosent is nie gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente nie?**

Uit die kwantitatiewe kommentaar op hierdie vraag is dit duidelik dat feitlik al hierdie klasaktiwiteite as gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente beskou word. Uitsonderinge hierbo was administratiewe kwessies, wat eintlik nie deel van die leerervaring is nie, en eweknie-assesserings, waarskynlik te wyte aan die problematiek daarom wat reeds in van die vorige vrae na vore gekom het.

In die kwalitatiewe kommentaar verhelder die twee dosente hulle bekommernis oor eweknie-assesserings verder soos volg:

- *Eweknie-assesserings: Dunning-Kruger effect. Die studente kan eenvoudig nie sonder baie gedetailleerde (en dus stadig en tydsame) begeleiding mekaar effektief assesseer nie.*
- *Eerstejaarstudente is na my mening gewoon nie genoegsaam toegerus om ’n ander student se werk te beoordeel nie. En as hulle sou wees, kan hulle nie minder omgee om dit ernstig op te neem nie. Dit is net makliker om ’n ander student se werk positief te beskou, eerder as om tekortkominge uit te wys.*

Dit lyk dus asof dosente eweknie-assesserings binne hierdie konteks problematies vind (n=2), met betrekking tot die tyd wat dit in beslag neem om dit effektief te bestuur en nuwelingeerstejaarstudente se ongereedheid om mekaar op hierdie wyse te assesseer. Die ander kwalitatiewe kommentaar dui bloot op die administratiewe las in die klas (n=2), wat verlig kan word deur eerder van die LBS gebruik te maak.

Vraag 12: Op watter wyses dink jy kan jou ALDA 111-klaskameronderrig deur aanlyn aktiwiteite aangevul word? Motiveer asb. jou antwoord.

Daar was heelwat kwalitatiewe terugvoer op hierdie vraag gelewer, wat die volgende ingesluit het:

- aanlyn aktiwiteite vir aanbieding en oefening van minder komplekse inhoud (n=1);
- aanlyn assesserings (n=1);
- aanlyn toetse kan sommige taalgebaseerde vrae nie outomaties nasien nie (n=1);
- aanlyn toetse ter kontrole van huiswerk (n=1);
- aanlyn toetse ter kontrole van leer (n=1);
- dit spaar klastyd (n=1);
- interaksie met dosente (n=1);
- klastyd kan vir praktiese aspekte gebruik word (n=1);
- meer leerstyle kan aandag geniet (n=1);
- multimodale ondersteuningsmateriaal versterk onderrig (n=1);
- samewerking tussen studente (n=1);
- teorie kan outonoom geleer word (n=1);
- toeps kan werk vergemaklik (n=1); en
- video’s ter illustrasie (n=1).

Dit kom voor of die meeste van die bostaande kommentaar verband hou met die skep van bykomende leerervarings, sowel as geleenthede vir vaslegging.

Vrae 13 en 14: Hoe dink jy sien die verhouding in terme van jou studente se tydspandering tussen klaskamerkontaktyd en die gebruik van aanlyn omgewings en aanlyn nutsmiddele tans in ALDA 111 daar uit?

Die respondente se kwantitatiewe terugvoer op hierdie vraag, het nogal heelwat van mekaar verskil, soos gesien kan word aan die uiteensetting hier onder. Hierdie verskeidenheid word waarskynlik deur die dosente se unieke aanslag tot onderrigleer veroorsaak, aangesien die module-uitkomste, -inhoud en -assesserings feitlik ten volle ooreenstem.

- Een respondent – 30% klaskamer : 70% aanlyn
- Een respondent – 50% klaskamer : 50% aanlyn
- Twee respondente – 60% klaskamer : 40% aanlyn
- Drie respondente – 70% klaskamer : 30% aanlyn
- Een respondent – 80% klaskamer : 20% aanlyn

Die meerderheid van die dosente het wel die persepsie gehuldig dat klaskamertyd meer as 50% van die beskikbare onderrigleertyd beslaan het, met ’n mediaan van 65%, en ’n gemiddeld van 61,25%.

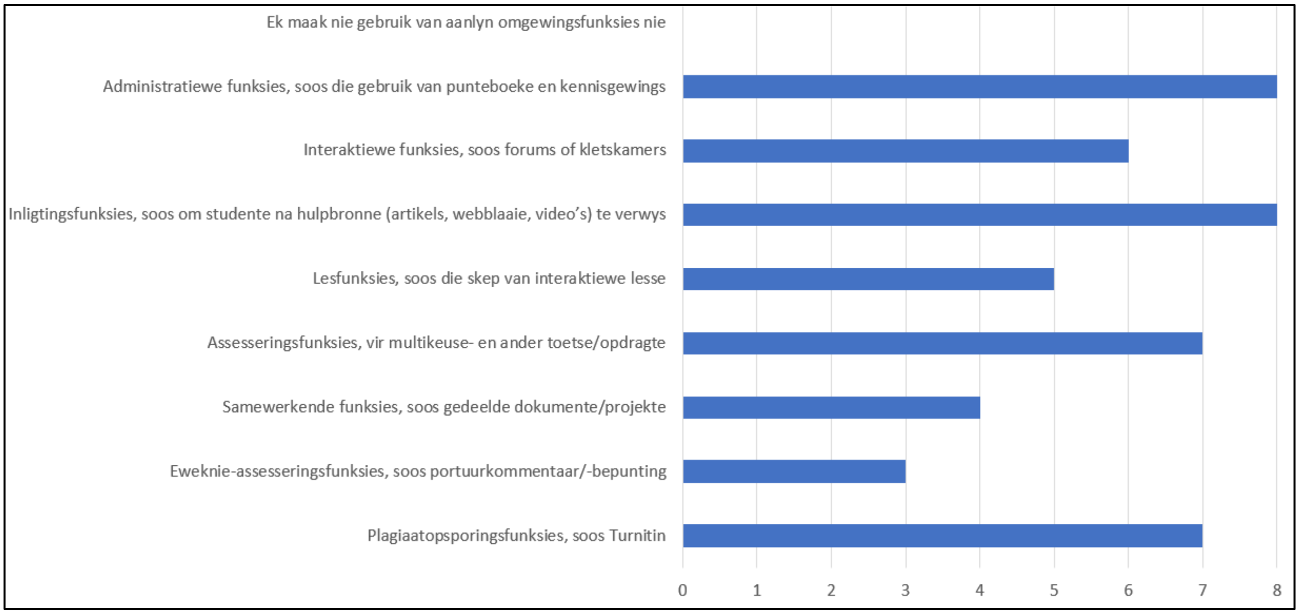
In die kwalitatiewe terugvoer moes die dosente motiveer waarom hulle die spesifieke verhouding tussen klaskamerkontaktyd en die gebruik van aanlyn omgewings en aanlyn nutsmiddele as gepas beskou. Soortgelyk aan die persentasietoekenning in die kwantitatiewe gedeelte van hierdie vraag, was die kwalitatiewe verduidelikings daarom uiteenlopend:

- *Die teoretiese aspekte kan deur middel van outonome leer geskied. Klastyd kan slegs vir praktiese oefeninge (werkswinkeltipe benadering) gebruik word. Ek het die verhouding 30%:70% aangedui, want studente kan die meeste van die aktiwiteite en teorie aanlyn doen, met die werkswinkeltyd wat slegs aanvul tot die praktiese vaardighede.*
- *Ek wil dit [die aanlyn leeromgewingtyd] graag baie meer maak, maar die assesseringsplan beperk my in die hoeveelheid punte wat selfstudie en huiswerk mag tel. Tweedens neem dit baie lank om interaktiewe lesse op eFundi te bou.*
- *Ek weet regtig nie. Ek kan nie ’n ingeligte verduideliking verskaf nie.*
- *Ek maak nogal baie van eFundi gebruik vir addisionele oefening, boodskappe, terugvoer en vir aktiwiteite wat tot punte bydra.*
- *Ek twyfel of die studente meer as die klasperiodes se tyd weekliks aan aanlyn aktiwiteite spandeer.*
- *Die aanlyn omgewing is aanvullend tot die klaskameraktiwiteite.*
- *Die tyd wat aan klaskamer onderrig afgestaan word, is tans meer, omdat hierdie module ’n vaardigheidsmodule is.*

- *Want dit is so aan my gegee[22].*

Weereens kom dit voor asof aanlyn elemente as aanvullend tot klaskamerkontaksessies geag word, om verskeie redes. Hierdie redes sluit in beperkinge deur die huidige modulestruktuur (n=3), ongenoegsame outonomie van studente (n=1) en die hoeveelheid tyd wat die beplanning en bou van aanlyn assesserings en lesse in beslag neem (n=1).

Vraag 15: Van watter aanlyn omgewingsfunksie(s) maak jy tans gebruik in jou onderrig? Kies telkens alle toepaslike antwoorde.

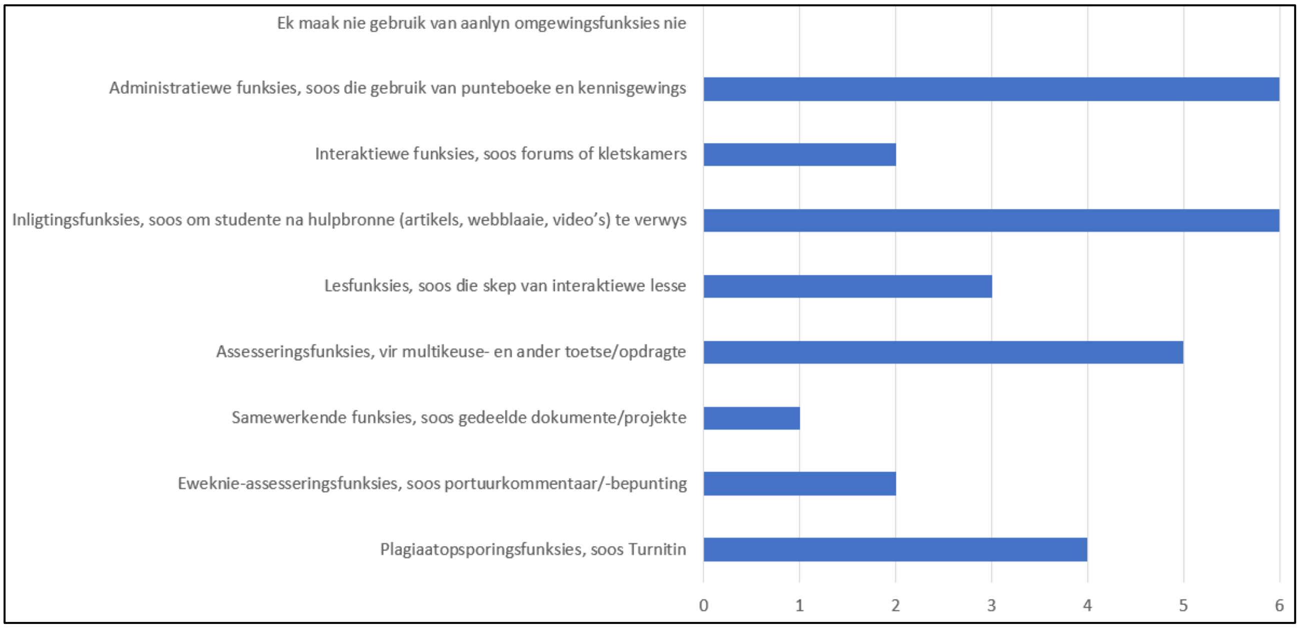


Figuur 6.10: Van watter aanlyn omgewingsfunksie(s) maak jy tans gebruik in jou onderrig?

In hierdie vraag het dit na vore gekom dat al die genoemde aanlyn omgewingsfunksies tot ŉ mate gebruik word. Dit lyk of die funksies wat die meeste gebruik word, administratiewe funksies en inligtingsfunksies (waar studente na ander hulpbronne verwys word) is. Verder word interaktiewe funksies, lesfunksies, assesseringsfunksies en plagiaatopsporingsfunksies ook baie dikwels gebruik.

[22] Hierdie dosent verwys vermoedelik na die feit dat hy/sy nie insae in dié ontwerp gehad het nie, maar moes werk met ŉ reeds bestaande ontwerp. Alhoewel alle permanente personeel betrek word by die module-beplanning en -ontwerp, word daar ook van kontrakdosente gebruik gemaak wat nie noodwendig teenwoordig is tydens hierdie tipe beplanning nie.

Vraag 16 en 17: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) verlig jou onderrigwerkslading vir ALDA 111- onderrig? Kies alle toepaslike opsies.



Figuur 6.11: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) verlig jou onderrigwerkslading vir ALDA 111-onderrig?

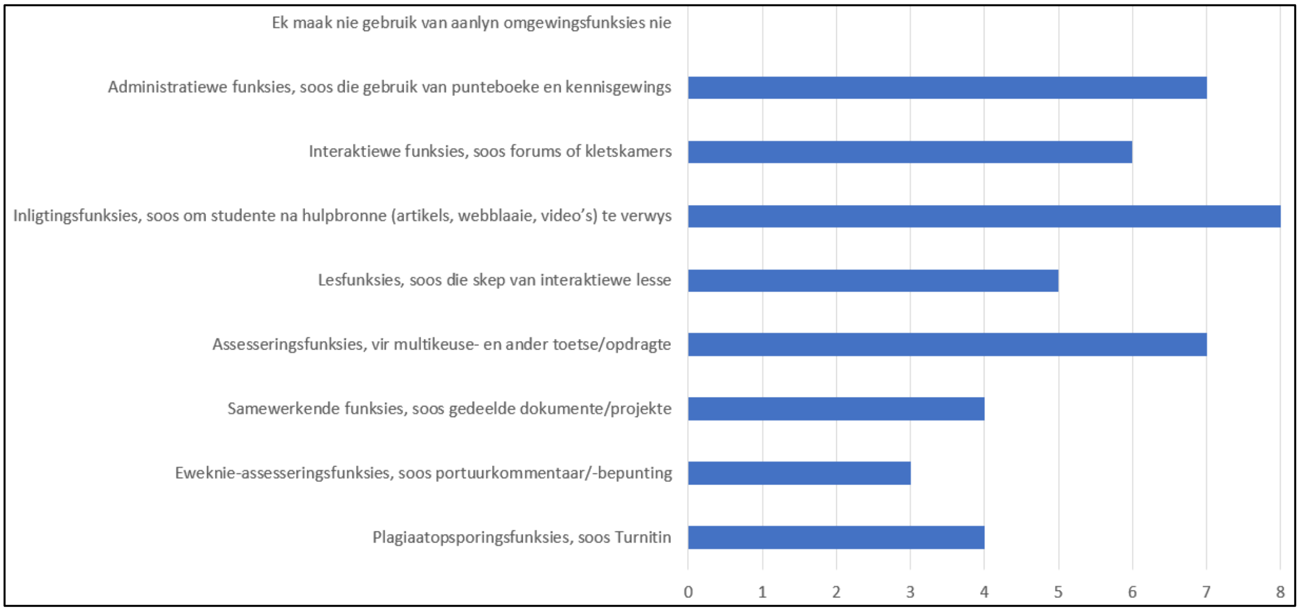
In die kwantitatiewe terugvoer het die meeste dosente aangedui dat administratiewe funksies en inligtingsfunksies hulle onderrigwerkslading verlig. Assesseringsfunksies en plagiaatopsporingsfunksies is ook as nuttig beskou.

In die kwalitatiewe terugvoer is die volgende aspekte genoem:

- Administratiewe funksies spaar tyd (n=2)
- Die skep van ŉ papierspoor (n=1)
- Hoef nie na te sien nie (n=1)
- Maak meer klastyd beskikbaar (n=1)
- Neem aanvanklik lank om te ontwikkel, maar spaar daarna tyd (n=1)
- Nuwe wyses om te assesseer (n=1)
- Studente kan assesserings op hulle eie voltooi (n=1)
- Verminder werk oor die algemeen (n=1)
- Werkslading van die dosent behoort nie die keuse van aktiwiteite en assesserings te beïnvloed nie (n=1)

Dit kom dus voor of die dosente oor die algemeen van mening is dat dit wel help om hulle werkslading te verminder, tesame met bykomende voordele soos die skep van ’n administratiewe papierspoor.

Vrae 18 en 19: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) dink jy voeg waarde toe tot jou ALDA 111-studente se leerervaring? Kies alle toepaslike opsies.



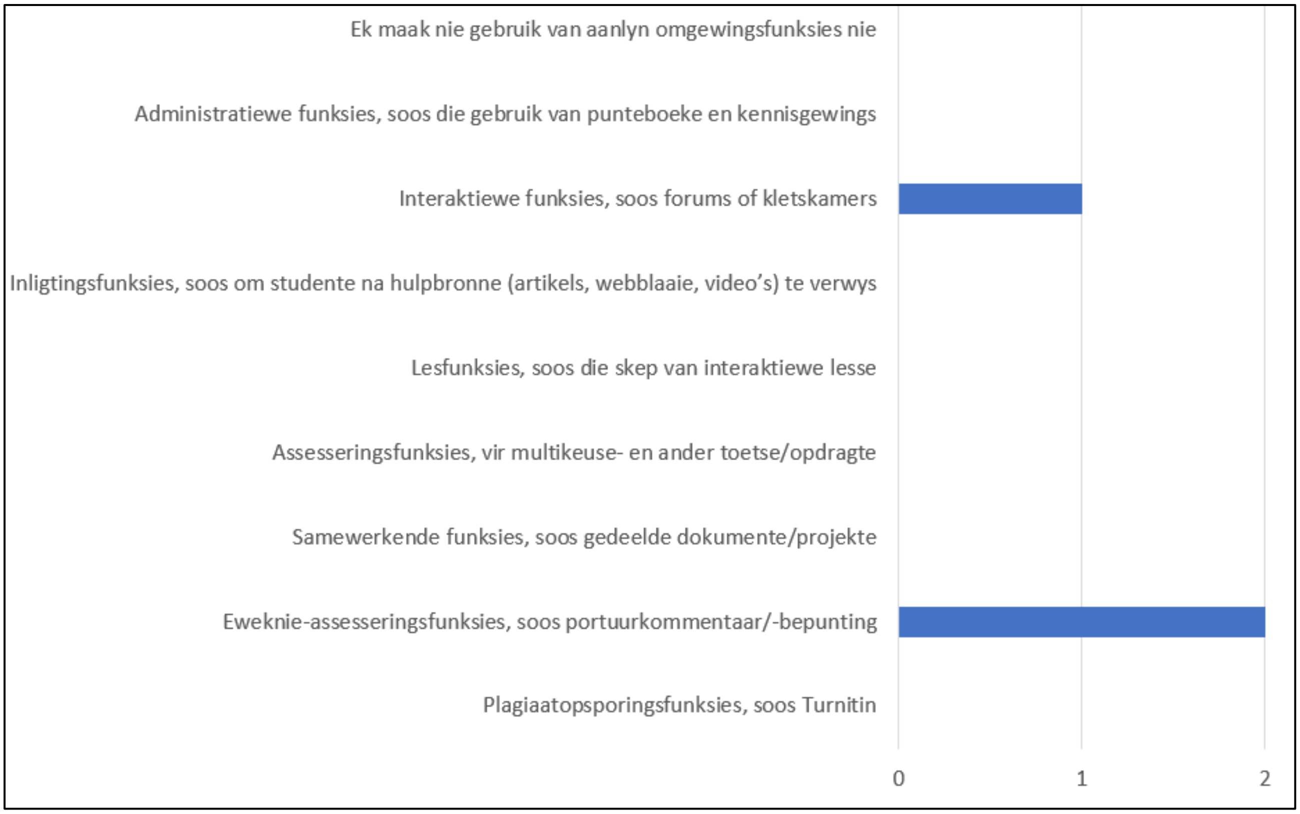
Figuur 6.12: **Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) dink jy voeg waarde toe tot jou ALDA 111-studente se leerervaring?**

Uit die kwantitatiewe antwoorde op hierdie vraag kan daar afgelei word dat feitlik al die funksies in een of ander kombinasie gebruik word. Die kwalitatiewe kommentaar op hierdie vraag was weereens uiteenlopend en word vervolgens aangehaal:

- *Al die gestelde tegnieke is tog onderrigtegnieke, net in aanlyn vorm. Die verskil is dat studente hulle “klasse” ter alle tye by hulle hê.*
- *Studente vind die samewerkingsfunksies (wiki) in eFundi ingewikkeld en hou nie daarvan om dit te gebruik nie. Google Docs werk beter vir samewerking, maar ek verplig nie die studente om daarop saam te werk nie, aangesien ek liewer interaksie van aangesig tot aangesig aanmoedig vir groepstake. Eweknie-assesserings het ek reeds hierbo genoem: Dunning-Kruger ...*
- *Selfverduidelikend*

- *Hoewel al die gemerkte aspekte nie noodwendig die LEERervaring van studente verbeter nie, help dit om hulle angs te verminder. Hulle weet waar om alle nodige inligting te vind, selfs al is dit op ’n tyd buite kantoorure wanneer ek as dosent nie beskikbaar is nie. Dit help myns insiens ook om ’n mate van outonomiteit aan te moedig en te bevorder.*
- *Dit vergemaklik kommunikasie met die dosent en bied geleenthede vir vervlegde leer. Ek het ongelukkig nie baie ervaring met die ander samewerkingsfunksies nie. Hulle voeg sekerlik ook waarde toe.*
- *Dit skep variasie in hul leerervaring en is gebruikersvriendelik.*
- *Dit voeg waarde by, want dit help begaafde studente om vinniger te vorder.*
- *Dit dra by tot meer blootstelling, wat dan ook in ander modules en in die toekoms gebruik kan word.*
- *Meer vaardighede word aangeleer.*

Vrae 20 en 21: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) vind jy as dosent is nie gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente nie? Kies alle toepaslike opsies.



Figuur 6.13: Watter aanlyn omgewingsfunksie(s) vind jy as dosent is nie gepas vir die onderrig van ALDA 111-studente nie?

Dosente het in hierdie vraag aangedui dat alles bruikbaar is (n=2), maar was van mening dat eweknie-assesseringsfunksies problematies kan wees (n=2). Dit is ook genoem dat persoonlike opleiding soms meer van waarde kan wees (n=1). Ten opsigte van die spesifieke problematiek om eweknie-assesserings, is die volgende twee opmerkings gemaak:

- *Op eerstejaarsvlak het studente geen benul van die erns van eweknie-evaluering nie. Ek het al een van twee geneigdhede gesien gebeur, naamlik: 1. Vriende gee mekaar komplimente, want hulle dink hul help mekaar in die proses; 2. Hulle maak mekaar deurmekaar deur hul onkundige raad.*
- *Al die funksies is belangrik, hoewel ek verkies om nie te veel met ewekniefunksies te werk op die 111-vlak nie. (Sommige studente help mekaar goed, maar ander help mekaar net van die wal af in die sloot.)*

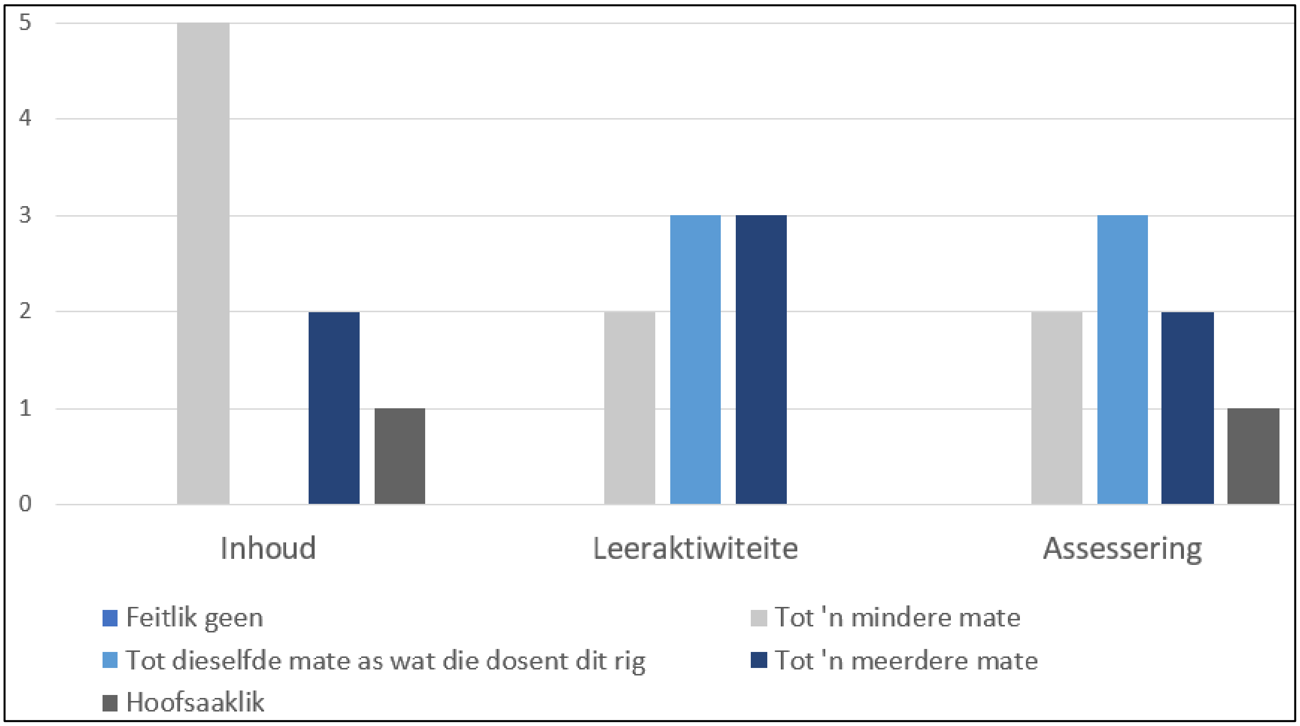
Vraag 22: Ten spyte van die definisie van outonome leer wat in hierdie vraelys verskaf word, wat dink jy behels outonome leer?

Uit die kwalitatiewe terugvoer van hierdie vraag, is die volgende aspekte met outonome leer verbind, naamlik:

- intrinsieke motivering (n=2);
- neem van verantwoordelikheid (n=2);
- omvattende aanlyn leer (n=1);
- proksimale ontwikkeling (n=1);
- selfstandigheid (n=1);
- toegewydheid (n=1); en
- verantwoordelikheid (n=2).

Op grond van die bespreking in Hoofstuk 4, kan al hierdie aspekte op een of ander wyse met die outonome leer verbind word, afgesien van die opmerking oor omvattende aanlyn leer. Dit kom dus voor of die AG-dosente oor die algemeen ʼn akkurate persepsie rakende outonomie huldig.

Vrae 23 en 24: Tot watter mate dink jy behoort studente outonomie te geniet in ALDA 111 met betrekking tot eie keuse van ... ?



Figuur 6.14: Die mate waartoe studente outonomie behoort te geniet in ALDA 111 met betrekking tot eie keuse van inhoud, leeraktiwiteite en assessering

Met die uitsondering van inhoud, is daar kwantitatief duidelik ʼn gevoel dat studente betrokke behoort te wees in die keuse van leeraktiwiteite (n=6) en assessering (n=6). In die kwalitatiewe motivering van hulle keuses, was daar verskillende grade van outonomie te bespeur. Een dosent het aangedui dat studente nie toegerus is om hierdie tipe keuses te kan uitoefen nie, wat gesien kan word aan die volgende opmerking:

- *Studente se opinie is gewoonlik dat hul reeds weet wat hul moet weet en sal dus nie inhoud, aktiwiteite of assesserings voorstel vir iets waarin hul dink hul geen hulp nodig het nie.*

Drie ander dosente was van mening dat daar met 'n laer mate van outonomie begin behoort te word, wat moontlik later verder ontwikkel kan word:

- *Dosente moet op eerstejaarvlak nog baie leiding aan studente gee. Die eerste jaar van studie behoort gebruik te word om studente bewus te maak van hul potensiaal om outonoom te kan leer.*
- *Hoewel ek nie dink dat outonome leer van die begin af verwag behoort te word nie, dink ek dit is belangrik dat dit sistematies en oor 'n tydperk ontwikkel behoort te word met die dosent se hulp en bystand.*
- *Vir my beteken selfstandige leer nie dat die studente hulle eie keuses hoef uit te oefen met betrekking tot die leerinhoud nie, maar dat hulle selfstandig gemotiveer is om aandag aan die beskikbare leerinhoud te skenk en om addisionele navorsing daaroor te doen.*

Aan die ander kant was daar ook twee dosente wat van mening was dat 'n groter mate van betrokkenheid in die module, en gevolglik 'n hoër mate van outonomie, sterker beklemtoon behoort te word. Dit kan gesien word aan kommentaar soos:

- *As studente al drie die bogenoemde aanlyn outonomies kan verrig, en klasse slegs as werkswinkels gebruik kan word, sal 'n goeie vervlegte leersisteem gehandhaaf kan word.*
- *Ek is van mening dat 'n deeglike leerervaring belangriker is as 'n assessering, omdat baie assesserings nie regtig 'n wesentlike aangeleerde vaardigheid toets nie).*

Weereens dui hierdie antwoorde op die uiteenlopendheid van die AG-dosente se perspektiewe.

Vraag 25: Watter strategieë gebruik jy tans om outonome leer in jou ALDA 111-klaskamer te ontwikkel? Waarom? Los hierdie vraag oop indien jy nie bewustelik fokus op die ontwikkeling van outonome leer nie.

In hierdie terugvoer was daar twee genoemde strategieë wat na vore gekom het. Dit was 'n fokus op begeleide outonomie deur op 'n gestruktureerde wyse studente die geleentheid te bied om deur die werk te werk (n=5), en die beklemtoning van die relevansie van die werk (n=2).

Vraag 26: Dink jy 'n fokus op die ontwikkeling van outonome leervaardighede kan waarde toevoeg tot 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule, soos ALDA 111? Waarom/waarom nie?

Daar was 'n eenparige ooreenstemming (n=8) dat outonome leervaardighede waarde kan toevoeg tot ALDA 111. Hierdie ooreenstemming is wel getemper met kommentaar oor die min tyd wat in dié module daarvoor beskikbaar is (n=2) en die feit dat daar met nuwelingeerstejaarstudente gewerk word (n=2).

Vraag 27: Dink jy multimodale en outonome leer kan aanvullend tot mekaar gebruik word in ŉ inleidende module vir akademiese geletterdheid, soos ALDA 111? Waarom/waarom nie? Indien wel, op watter wyse?

Daar was ook ŉ eenparige ooreenstemming op hierdie vraag (n=8), dat multimodale en outonome leer effektief aanvullend tot mekaar aangewend kan word. In hierdie geval het die kommentaar weer op uiteenlopende aspekte gewys, wat die volgende ingesluit het:

- *Die hele module kan outonomies voltooi word met slegs werkswinkel-tipe kontaksessies vir die ontwikkeling van praktiese vaardighede. Die RINL-komponent sal net vroeër afgehandel moet word ten einde dit te kan laat realiseer.*
- *Vervlegte leer is een van die maniere om outonome leer te bewerkstellig sonder dat die student onder die indruk is dat alles net sy/haar eie verantwoordelikheid is.*
- *ŉ Tipe oorbrugging tussen dit wat was (skool) en dit wat kom (latere studiejare)*
- *Die regte dryfveer of beloning moet egter daar wees. Studente doen selde enige werk as hulle nie met punte beloon word nie.*
- *Ja, ek dink deel van die doel van aanlyn platforms is om ŉ mate van outonomie te kweek.*
- *Ja, vervlegte en outonome leer kan waarde toevoeg tot die module omdat dit die werkslading van dosente tot ŉ mate kan verlig en studente kan help om meer onafhanklik van tradisionele onderrigmetodes te funksioneer.*
- *Indien dit reg ontwerp word.*

6.3.2.3.2 Samevatting van terugvoer op multimodale en outonome leer vraelys vir AG-dosente

As ŉ geheel kom dit uit die vraelysterugvoer in die vorige afdeling voor dat die meeste AG-dosente saamstem oor die nut en belang van multimodale en outonome leer. Klaskamerkontaktyd word as belangrik geag en multimodale en outonome leer word as wyses beskou waarop meer klaskamerkontaktyd vir praktiese werk vrygestel kan word. Daar is wel sekere voorbehoude, wat insluit die gereedheid van nuwelingeerstejaarstudente om effektief outonoom te funksioneer, sowel as hulle gereedheid om deel te neem aan meer uitdagende klasaktiwiteite soos eweknie-assesserings. Tog blyk dit of die dosente meestal optimisties daaroor is, dat die studente deur ŉ begeleide aanpak deur hierdie aspekte bevoordeel kan word.

6.3.3 Fase 3: Uiteensetting en bespreking van inligting per rolspelergroepering

In hierdie gedeelte word die afleidings wat uit die ingesamelde data in Afdelings 6.3.1 en 6.3.2 gemaak is, gekonsolideer om ʼn blik te verskaf op die behoeftes van elke rolspelergroepering. Daarvolgens word daar begin met studente as begunstigdes, waarna die AG-dosente as implementeerders bespreek word, en dan laastens die ander akademiese dosente as belanghebbendes.

6.3.3.1 Begunstigdes

Die bespreking van die begunstigdes word in hierdie afdeling eerstens aangevul deur die beskikbare inligting rakende die behoeftes van die studentepopulasies uit Van Dyk (2013), en die studentepopulasies van 2018 en 2019 met mekaar in verband te bring. Let weereens daarop dat die 2018- en 2019-studente as subpopulasies van die teikenpopulasie beskou word, op grond van die klein hoeveelheid respondente wat deelgeneem het. Sien Afdeling 6.3.2.2.2 vir meer inligting oor die implikasies hiervan en die wyses waarop dit hanteer word. Tweedens word inligting uit die 2019-studente se toelatingspunte en matriekpersentasies betrek, deur dit met hulle TAG-resultaat en behoeftefokusvraelys in verband te bring.

Hierdie afdeling se bespreking van die begunstigdes verskil dus van die opvolgende bespreking van implementeerders (Afdeling 6.3.3.2) en belanghebbendes (Afdeling 6.3.3.3), aangesien soortgelyke bykomende inligting nie vir hierdie rolspelers beskikbaar is nie. Die inligting vir die begunstigdes word gevolglik in Afdeling 6.3.3.1.3 as ʼn onderafdeling saamgevat ná die bespreking van die bogenoemde bykomende inligting. Die inligting van die implementeerders en belanghebbendes word, aan die ander kant, in hulle onderskeie afdelings slegs samevattend bespreek. Vervolgens word daar begin deur ʼn vergelyking te tref tussen die studentepopulasies uit Van Dyk (2013), en die studentepopulasies van 2018 en 2019.

6.3.3.1.1 Vergelyking van Van Dyk (2013) met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019

In die volgende gedeelte wil daar bepaal word wat die ooreenstemming tussen Van Dyk *et al.* (2013) se studie met die 2018- en 2019-studente-studiepopulasie is. In hierdie vergelyking is die komponente van brongebruik in akademiese lees, en parafrase in akademiese skryf weggelaat, omdat daar nie vergelykbare vrae in die vraelys van Van Dyk *et al.* (2013a) was nie. Hierdie data word in Tabel 6.32 en Tabel 6.33 voorgehou. Hou verder in gedagte dat dit slegs Afdeling A van die behoeftefokusvraelys is wat hier in verband met Van Dyk (2013a) gebring word.

Met betrekking tot akademiese lees het die volgende verskille in Tabel 6.32 na vore gekom:

- Die studente van 2018 en 2019 het teksbegrip en die verstaan van opdraginstruksies as veel belangriker geag as Van Dyk (2013) se respondente.
- Insgelyks het die studente van 2018 en 2019 relevante en betroubare inligting, akademiese woordeskat, opdraginstruksie-analise en visuele inligting belangriker geag as Van Dyk (2013) se respondente.

Met betrekking tot akademiese skryf (Tabel 6.33) het die studente van 2018 en 2019 integrasie van inligting, akademiese woordeskat, akademiese teksstruktuur, visuele inligting, brongebruik en akademiese register ook belangriker geag as Van Dyk (2013) se respondente. In die geval van akademiese register, het die 2018-studente dit spesifiek as veel belangriker (0,78) geag.

Dit kom dus kortliks daarop neer dat die studiepopulasies van 2018 en 2019 alle genoemde aspekte óf belangriker, óf veel belangriker as Van Dyk (2013) se respondente gevind het. Daar moet wel in gedagte gehou word dat die 2018- en 2019-studentestudiepopulasies veel kleiner is as Van Dyk (2013) se studentestudiepopulasie, sowel as die feit dat Van Dyk (2013) se studiepopulasie nie beperk was tot slegs studente wat die inleidende akademiese geletterdheidsmodule moes neem nie.

Tabel 6.32: Akademiese lees: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte Van Dyk (2013) met	Effekgrootte 2018 met
Akademiese lees							
Teksbegrip	Van Dyk (2013)	771	3,16	0,69	0,00		
	Studente 2018	13	3,74	0,36		0,84	
	Studente 2019	49	3,71	0,33		0,79	0,09
	Totaal	**833**	**3,21**	**0,69**			
Relevante en betroubare inligting	Van Dyk (2013)	923	3,40	0,61	0,00		
	Studente 2018	13	3,79	0,35		0,66	
	Studente 2019	49	3,76	0,39		0,59	0,10
	Totaal	**985**	**3,42**	**0,60**			
Akademiese woordeskat	Van Dyk (2013)	904	3,51	0,82	0,07		
	Studente 2018	13	3,81	0,43		0,36	
	Studente 2019	49	3,73	0,38		0,27	0,17
	Totaal	**966**	**3,53**	**0,80**			
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Van Dyk (2013)	923	3,36	0,64	0,00		
	Studente 2018	13	3,77	0,44		0,64	
	Studente 2019	49	3,65	0,60		0,46	0,19
	Totaal	**985**	**3,38**	**0,64**			
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Van Dyk (2013)	923	3,36	0,64	0,00		
	Studente 2018	13	3,85	0,38		0,77	
	Studente 2019	49	3,94	0,24		0,91	0,25
	Totaal	**985**	**3,39**	**0,64**			

Tabel 6.32: Akademiese lees: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met die studentestudiepopulasies van 2018 en 2019 (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte: Van Dyk (2013) met	Effekgrootte: 2018 met
Akademiese lees (vervolg)							
Visuele inligting	Van Dyk (2013)	922	3,28	0,69	0,00		
	Studente 2018	13	3,62	0,51		0,49	
	Studente 2019	49	3,67	0,52		0,57	0,11
	Totaal	**984**	**3,30**	**0,69**			

Tabel 6.33: Akademiese skryf: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met 2018- en 2019-studentestudiepopulasie

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte Van Dyk (2013) met	Effekgrootte 2018 met
Akademiese skryf							
Integrasie van inligting	Van Dyk (2013)	923	3,38	0,62	0,01		
	Studente 2018	13	3,65	0,40		0,44	
	Studente 2019	49	3,62	0,47		0,39	0,07
	Totaal	**985**	**3,40**	**0,61**			
Akademiese woordeskat	Van Dyk (2013)	771	3,45	0,64	0,00		
	Studente 2018	13	3,81	0,43		0,55	
	Studente 2019	49	3,78	0,35		0,50	0,07
	Totaal	**833**	**3,48**	**0,63**			
Akademiese teksstruktuur	Van Dyk (2013)	904	3,32	0,80	0,06		
	Studente 2018	13	3,69	0,37		0,46	
	Studente 2019	49	3,52	0,46		0,25	0,38
	Totaal	**966**	**3,34**	**0,78**			
Visuele inligting	Van Dyk (2013)	922	3,25	0,69	0,00		
	Studente 2018	13	3,54	0,48		0,43	
	Studente 2019	49	3,58	0,49		0,49	0,09
	Totaal	**984**	**3,27**	**0,68**			
Brongebruik	Van Dyk (2013)	904	3,31	0,80	0,00		
	Studente 2018	13	3,72	0,36		0,52	
	Studente 2019	49	3,69	0,37		0,47	0,09
	Totaal	**966**	**3,34**	**0,78**			

Tabel 6.33: Akademiese skryf: Vergelyking van Van Dyk (2013) se respondente met 2018- en 2019-studentestudiepopulasie (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte Van Dyk (2013) met	Effekgrootte 2018 met
Akademiese skryf (vervolg)							
Akademiese register	Van Dyk (2013)	923	3,34	0,65	0,00		
	Studente 2018	13	3,85	0,38		0,78	
	Studente 2019	49	3,67	0,52		0,51	0,33
	Totaal	**985**	**3,37**	**0,65**			

6.3.3.1.2 Toelatingspunt en matriekpersentasie teenoor behoeftefokusvraelys en TAG van die 2019-studentestudiepopulasie

In hierdie afdeling word die toelatingspunt (TP) en matriekpersentasie van die 2019-studentegroepering oorkoepelend in verband gebring met die onderskeie kategorieë soos deur die 2019-studente-behoeftefokusvraelyste en hulle TAG-resultate. In hierdie afdeling word slegs statisties betekenisvolle korrelasies gerapporteer. ŉ Sterk betekenisvolle korrelasie word as 0,5 beskou, ŉ mediumkorrelasie is rondom 0,3 en ŉ swak korrelasie is rondom 0,1. P-waardes van <0,05 word as statisties betekenisvol aanvaar.

Beide die studente se matriekpunt en TP-telling het sterk gekorreleer met hulle TAG-persentasie, met korrelasies van onderskeidelik 0,440 en 0,399. Beide hierdie korrelasies was statisties betekenisvol met p-waardes kleiner as 0,01. Indien daar vir korrelasie getoets word in die spesifieke areas van ooreenstemming, kan daar twee betekenisvolle korrelasies gevind word. Eerstens korreleer die akademiese woordeskat onder akademiese lees betekenisvol met die matriekpersentasie (0,332) en ook met die TP-telling (0,335). Tweedens korreleer die teksstruktuur onder akademiese skryf ook betekenisvol met die matriekpersentasie (0,328) en met die TP-telling (0,319). Al hierdie korrelasies is statisties betekenisvol met p-waardes van kleiner as 0,05.

Die studente se TAG-punt het nie oorhoofs statisties betekenisvol gekorreleer met hulle antwoorde in die behoeftefokusvraelys nie, en ook nie in terme van areas van ooreenstemming tussen die TAG en die behoeftefokusvraelys nie. Daar was dus nie ŉ verband tussen die studente se prestasie oorhoofs en binne die areas van ooreenstemming in die TAG, met dit wat hulle as belangrik geag het in die behoeftefokusvraelys nie. Dit het, met ander woorde, nie saak gemaak of hulle goed of swak in die TAG gevaar het nie – hulle TAG-prestasie het geen invloed gehad op die behoeftes wat hulle in die behoeftefokusvraelys geopenbaar het nie.

Wanneer die matriekpersentasie en TP-telling in die areas van ooreenstemming (sien Tabel 6.1) in verband gebring word met die 2019-studente se antwoorde in die behoeftefokusvraelys, kom die volgende na vore. In die area van integrasie van inligting, onder akademiese skryf, was daar ŉ inverse betekenisvolle korrelasie van -0,309 met studente se matriekpersentasie. Insgelyks was daar in die area van brongebruik, onder akademiese skryf, betekenisvolle negatiewe korrelasies met studente se matriekpersentasie (-0,392) en TP-telling (-0,338). Laastens was daar ook betekenisvolle negatiewe korrelasies in die area van akademiese register onder akademiese skryf, met -0,332 vir die matriekpersentasie, en -0,274 vir die TP-telling. Hierdie negatiewe korrelasies dui daarop dat hoe hoër die studente se punt was in die matriekpersentasie en TP-telling, hoe minder belangrik het hulle die betrokke areas van ooreenstemming geag, en

andersom. Let veral daarop dat al drie dié negatiewe korrelasies in die breë met akademiese skryfvermoë verband hou.

Om oor hierdie verskynsel te spekuleer, moet daar teruggegaan word na die spesifieke formulering van die behoeftefokusvraelys vir hierdie afdeling. Daardie formulering het die volgende gestel: "Hoe belangrik is hierdie vaardigheid vir jou om suksesvol in jou studie te wees?" Die maatstaf vir die studente in die beantwoording van hierdie vrae in die behoeftefokusvraelys, was dus of die betrokke vermoë gaan bydra tot sukses in hulle studie, al dan nie. Die vraag bestaan dan of hierdie verskynsel moontlik verband hou met die studierigting waarvoor die betrokke studente ingeskryf het.

In die vergelyking van die fakulteitsgroeperinge binne die areas van ooreenstemming (sien Afdeling 6.3.2.2.2), lyk dit of die onderskeie fakulteite ongeveer dieselfde oordeel vel oor die drie areas wat hierbo uitgewys is. Die een uitsondering was dat SW ŉ groter belang aan akademiese register toegewys het, as die NFW en GW. Selfs dit was nie ŉ prakties beduidende effekgrootte nie. Daar kan dus afgelei word dat studierigting, in hierdie studie, nie ŉ invloed op die bostaande verskynsel het nie.

ŉ Ander moontlikheid is dan dat studente wat in hierdie geval sterker is op akademiese vlak (volgens die matriekpersentasie en TP-telling), dalk van mening is dat hulle die betrokke areas van ooreenstemming reeds bemeester het. Uit hulle perspektief is dit dan nie so belangrik vir hulle akademiese sukses nie. Omgekeerd sal akademies swakker studente twyfel in hulle vermoë en dus ŉ hoër belang aan hierdie areas van ooreenstemming toeskryf.

Hoe dit ook al sy, daar is nie genoeg inligting beskikbaar om hier ŉ definitiewe gevolgtrekking oor dié verskynsel te maak nie. Vir die doeleindes van hierdie studie word daar wel kennis geneem hiervan, maar dieper ondersoek oor die redes hiervoor, val buite die bestek van dié studie.

6.3.3.1.3 Samevatting van inligting

In hierdie samevatting van die inligting rakende die behoeftes van die begunstigdes, is daar ŉ hele paar aspekte wat na vore kom. Eerstens het studente in 2013 reeds die onderskeie aspekte, soos uiteengesit in Afdeling 6.3.1, as belangrik vir suksesvolle studie en as deel van akademiese geletterdheidsmodules geag. In vergelyking met die 2018- en 2019-studiepopulasies het hierdie twee populasies selfs ŉ groter belang aan die genoemde aspekte toegeskryf (sien Afdeling 6.3.3.1.1). Insgelyks was dit duidelik uit Afdeling 6.3.2.2.1 dat al die aspekte rakende akademiese skryfvermoë, soos uiteengesit in die behoeftefokusvraelys, ook deur die 2018- en 2019-studiepopulasies as belangrik beskou is vir akademiese sukses.

Met betrekking tot onderskeide ten opsigte van die onderskeie fakulteitsgroeperinge (sien Afdeling 6.3.2.2.2), lyk dit of daar ʼn groter klem op teksbegrip vir fakulteite in die GW-groepering behoort te wees. Verder behoort daar vir fakulteite in die NFW-groepering, sowel as in die SW-groepering, ʼn groter klem op brongebruik en visuele inligting te wees.

Vervolgens word die behoeftes van die AG-dosente as implementeerders bespreek.

6.3.3.2 Implementeerders

Die AG-dosente het, net soos al die ander populasies, al die genoemde aspekte in die behoeftefokusvraelys as van belang vir akademiese sukses beskou (sien Afdeling 6.3.2.2.1). Verder huldig hulle die siening, in terme van module-ontwerp, dat aspekte wat betrekking het op akademiese skryfvermoë, hoofsaaklik onderrig behoort te word, eerder as om alle aspekte in ʼn module met beperkte tyd en omvang te probeer onderrig.

In terme van modulesamestelling (sien Afdeling 6.3.2.3) word klaskamerkontaktyd as van kardinale belang beskou. Daar is ʼn algemene bereidheid om te beweeg na ʼn meer multimodale leerbenadering, sowel as die ontwikkeling van outonome vaardighede onder studente. Laastens is daar ook ʼn behoefte uitgespreek om die wyse waarop die inleidende akademiese geletterdheidsmodule aansluit by die gevorderde module krities te evalueer. Die doel hiermee sou wees om oormatige duplisering te voorkom, sowel as om te verseker dat daar genoegsame onderskeid is tussen die vlak en mate waartoe sekere aspekte onderrig word.

6.3.3.3 Belanghebbendes

Met betrekking tot die ander akademiese dosente as belanghebbendes, word ʼn groot belang aan al die genoemde aspekte in die behoeftefokusvraelys geheg (sien Afdeling 6.3.2.2.1). Insgelyks het hulle gevoel dat al die aspekte baie meer behandel behoort te word, wat ongelukkig nie prakties moontlik is nie. In die kwalitatiewe terugvoer deur hierdie studiepopulasie (Afdeling 6.3.2.2.1) is daar gewys daarop dat hierdie dosente in sommige gevalle onseker is rakende wat wel in ALDA 111 onderrig word. Meer bewusmaking mag hier nodig wees, ten einde tot ʼn meer realistiese vergelyk te kom van wat alles tot watter mate in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule met ʼn fokus op skryfvermoë aan bod behoort te kom.

6.3.4 Fase 4: Oorkoepelende aanbevelings vir inleidende akademiese geletterdheidsmodule

In hierdie afdeling word daar oorkoepelende aanbevelings, op grond van die behoeftebepaling wat in hierdie hoofstuk plaasgevind het, gemaak.

Dit is eerstens duidelik dat daar ʼn algemene ooreenstemming was dat alle genoemde aspekte in die behoeftefokusvraelys, in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule met ʼn fokus op die ontwikkeling van skryfvermoë, belangrik is en onderrig behoort te word. Afgesien hiervan was daar ʼn verdere behoefte aan ʼn sterker fokus op fakulteitspesifieke aspekte binne sodanige module.

As deel van hierdie sterker fokus op fakulteitspesifieke onderrig, kan daar ook bepaalde verskille tussen die onderskeie fakulteitsgroeperinge geïdentifiseer word, spesifiek die volgende:

- Met betrekking tot GW, kan teksbegrip en parafrase meer beklemtoon word.
- In verband met SW, kan daar ʼn groter klem op brongebruik en visuele inligting geplaas word.
- Na aanleiding van NFW, kan daar ʼn groter klem op brongebruik wees. Verder kan daar ook meer klem geplaas word op visuele inligting, na aanleiding van beide die studente en ander akademiese dosente se terugvoer.

Laastens kan daar ʼn groter inkorporering van multimodale en outonome leer in die module-ontwerp self voorkom. Dit is wel belangrik dat daar genoeg klaskamerkontaktyd beskikbaar is, vir die AG-dosente om betekenisvolle interaksie met die studente te kan hê. Alhoewel dit nie in die terugvoer na vore gekom het nie, kan hier ook bygevoeg word dat sodanige klasgroepe klein genoeg behoort te wees sodat betekenisvolle interaksie wel moontlik is.

Verder het daar ook ʼn behoefte onder die AG-dosente na vore gekom vir ʼn meer gefokusde benadering tot aspekte wat van belang is, spesifiek met betrekking tot akademiese skryfvermoë, met die uitsluiting van ander aspekte wat in die module voorkom, maar as minder belangrik geag word. Dit sluit byvoorbeeld die afdeling oor oorbrugging van skool na universiteit in, sowel as luistervaardighede. Bykomend is daar ʼn behoefte dat die aansluiting van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule by die gevorderde module ook krities geëvalueer behoort te word. Verdere ondersoek is egter nodig om ʼn vaste aanbevelings in hierdie verband te maak.

6.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is bepaalde teoretiese beginsels van behoeftebepaling bespreek. Die data afkomstig vanuit die behoeftebepaling is ook voorgehou en ontleed. Dit het deel gevorm van die situasie-analise van dié studie se instruksionele ontwerp, en op grond hiervan kon sekere afleidings gemaak word rakende ʼn gepaste onderrigontwerp vir ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule met ʼn fokus op skryfvermoë. In die volgende hoofstuk, word die 2019 onderrigontwerp van ALDA 111 bespreek.

HOOFSTUK 7: UITEENSETTING VAN ONDERRIGONTWERP VIR ŉ INLEIDENDE AKADEMIESE GELETTERDHEIDSMODULE

7.1 Inleiding

Die onderrigontwerp vir die ALDA 111-module waarvan daar in 2019 gebruik gemaak is, verteenwoordig die voltooiing van fases twee en drie van Weideman (2009:244-245) se vyf fases van toegepaste taalkundige ontwerpe. Dit behels, met ander woorde, die toepassing van tegniese verbeelding en kennis, sowel as die skep van ŉ aanvanklike verbeeldingryke oplossing. Daar kan terugverwys word na Afdeling 6.2.2.3 vir ŉ uiteensetting van die sistematiese onderrigontwerpproses van hierdie studie. Die daarstel van hierdie onderrigontwerp sluit verder aan by navorsingsdoelwit 2, wat handel oor die samestelling van ŉ multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, wat ten doel het om akkulturasie deur die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë te bevorder. Afgesien van die aansluiting by navorsingsdoelwit 2, vorm hierdie hoofstuk verder deel van die basis ter uitvoering van navorsingsdoelwit 3. Navorsingsdoelwit 3 het ten doel om vas te stel watter impak die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule, oftewel die aanvanklike verbeeldingryke oplossing, op die suksesvolle akkulturasie van eerstejaarstudente in terme van geskrewe akademiese diskoers gehad het.

Die werklikheid van die onderrigsituasie het dit genoodsaak dat dié module-ontwerp voltooi moes word, alvorens alle behoeftebepalingsdata beskikbaar was. In die module-ontwerp is daar dus gefokus op aspekte van akademiese skryfvermoë wat oor die algemeen belangrik is binne die akademiese diskoersomgewing, in aansluiting by die module se uitkomste. Die ontwerp het ook aspekte van multimodaliteit in ag geneem (sien Afdeling 7.3.2), sowel as aspekte wat belangrik is vir die ontwikkeling van outonomie onder studente (Afdeling 7.3.3).

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 2, word die voorafgenoemde onderrigontwerp eerstens in hierdie hoofstuk in die breë voorgehou, deur ŉ oorsig van die onderrigdoelwit, NKR-vlak 5-beskrywers en module-uitkomste in Afdeling 7.2 te verskaf. Ten einde toegespits te bly op die spesifieke aspekte wat vir hierdie studie van belang is, word die fokus in Afdeling 7.3 vernou na ŉ bespreking van slegs die aspekte wat betrekking het op die ontwikkeling van geskrewe akademiese diskoers, sowel as pertinente elemente rakende die multimodale module-ontwerp, en dit wat betrekking het op die ontwikkeling van outonomie. Dit sluit ook ŉ bespreking in van toepaslike geskrewe assesserings binne dié onderrigontwerp.

7.2 Oorsig van onderrigdoelwit, NKR-vlak 5-beskrywers en module-uitkomste

Die oorkoepelende onderrigdoelwit van ALDA 111, soos uiteengesit in die ALDA 111-studiegids (saamgestel deur Fritz, 2019:1), is om "... studente te help om die nodige akademiese geletterdheidsvaardighede te ontwikkel en te bemeester sodat hulle effektief in ŉ akademiese omgewing kan funksioneer". In ALDA 111 word hierdie doelwit benader deur die module-inhoud en -onderrig só te organiseer dat dit die werklike akademiese skryfproses ontsluit én simuleer. Daar word gevolglik eerstens gefokus op die verkryging van toegang tot inligting, hierna die prosessering van dié inligting en dan die eie produsering van ŉ geskrewe akademiese teks. Sodanige proses sluit verder in terme van kognitiewe prosesse aan by Bloom se hersiene taksonomie (Anderson *et al.*, 2001:67-68), waar die soeke na inligting gemoeid is met die kognitiewe prosesse van onthou en verstaan; prosessering van inligting die kognitiewe prosesse van onthou, verstaan, analise en beoordeling betrek; en produsering van ŉ geskrewe akademiese teks die prosesse van toepassing en skepping behels. Daar is ŉ duidelike opeenvolging van minder komplekse kognitiewe prosesse, na meer komplekse kognitiewe prosesse hier te bespeur.

Dié prosesbenadering vind plaas binne die konteks van die betrokke NKR-vlak 5-beskrywers, sowel as die gestelde module-uitkomste vir ALDA 111. In hierdie opsig is ALDA 111 ŉ NKR-vlak 5-module, en is as sodanig onderhewig aan die oorhoofse nasionale kwalifikasie raamwerk se vlak 5- (NKR-vlak 5-) beskrywers. Die NKR-vlak 5-beskrywers word vervolgens uiteengesit (SAKO, 2012:8-9):

A. **Omvang van kennis**, ten opsigte waarvan ŉ leerder daartoe in staat is om ŉ ingeligte begrip te demonstreer van die kernareas van een of meer velde, dissiplines of praktyke; sowel as ŉ ingeligte begrip van die sleutelterme, konsepte, feite, algemene beginsels, reëls en teorieë van daardie veld, dissipline of praktyk.

B. **Kennisgeletterdheid**, ten opsigte waarvan ŉ leerder daartoe in staat is om ŉ bewustheid te demonstreer van hoe kennis of ŉ kennissisteem ontstaan en ontwikkel binne die area van studie of werking.

C. **Metode en prosedure**, ten opsigte waarvan ŉ leerder daartoe in staat is om die vermoë te demonstreer om standaardmetodes, -prosedures of -tegnieke binne die veld, dissipline of praktyk te selekteer en toe te pas; sowel as om ŉ implementeringsproses binne ŉ duidelik-gedefinieerde en ondersteunde omgewing te beplan en te bestuur.

D. **Probleemoplossing**, ten opsigte waarvan ŉ leerder daartoe in staat is om die vermoë te demonstreer om goedgedefinieerde, algemene en nuwe probleme binne ŉ bekende

konteks te identifiseer, evalueer en op te los; sowel as om oplossings toe te pas op grond van relevante bewyse en prosedures, of ander vorme van verduideliking toepaslik tot die veld, dissipline of praktyk, asook om ŉ begrip van die gevolge te demonstreer.

E. **Etiek en professionele praktyk**, ten opsigte waarvan ŉ leerder in staat is om die vermoë te demonstreer om voorgeskrewe organisatoriese en professionele etiese gedragskodes, sowel as waardes en praktyke in ag te neem en daarvolgens op te tree; asook om, wanneer nodig, leiding te vra oor etiese en professionele kwessies.

F. **Verkryging van toegang**, prosessering en bestuur van inligting, ten opsigte waarvan ŉ leerder daartoe in staat is om die vermoë te demonstreer om inligting uit ŉ reeks bronne te versamel, insluitend mondelinge, geskrewe of simboliese tekste; sowel as om gepaste inligting vir die taak te selekteer, en om basiese prosesse van analise, sintese en evaluasie op die geselekteerde inligting toe te pas.

G. **Produsering en kommunikasie van inligting**, ten opsigte waarvan ŉ leerder in staat is om die vermoë te demonstreer om inligting betroubaar, akkuraat en koherent te kommunikeer, deur die gebruik van toepaslike konvensies binne die konteks, in geskrewe en mondelinge of gebare-vorm of deur praktiese demonstrasie; sowel as ŉ verstaan van en respek vir konvensies rakende intellektuele eiendom, kopiereg en plagiaat, insluitend die gepaardgaande regsimplikasies.

H. **Konteks en sisteme**, ten opsigte waarvan ŉ leerder in staat is om die vermoë te demonstreer om te funksioneer in ŉ reeks van bekende en nuwe kontekste; sowel as die demonstreer van ŉ begrip van verskillende soorte sisteme, hulle onderskeie dele en die verhoudings tussen hierdie dele, asook om te verstaan hoe aksies in een area ŉ impak op ander areas binne dieselfde sisteem kan hê.

I. **Leerbestuur**, ten opsigte waarvan ŉ leerder in staat is om die vermoë te demonstreer om sy of haar prestasie, of die prestasie van andere, te evalueer; sowel as om gepaste aksie te neem wanneer nodig, om sodoende verantwoordelikheid vir sy of haar leer binne ŉ gestruktureerde leerproses te neem, asook om die leer van ander te bevorder.

J. **Aanspreeklikheid**, ten opsigte waarvan ŉ leerder in staat is om die vermoë te demonstreer om rekenskap van sy of haar aksies te gee, asook om effektief en respekvol met andere te werk; sowel as om in ŉ vasgestelde konteks toesighoudende verantwoordelikheid van ander te neem, insluitend die verantwoordelike gebruik van hulpbronne, waar toepaslik.

Alhoewel al die NKR-vlak 5-beskrywers in ŉ mindere of meerdere mate betrekking het op ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid, lê die fokus van hierdie studie by punt G, en spesifiek op die produsering en kommunikasie van geskrewe akademiese diskoers. Die aspekte hierby betrokke is reeds in meer besonderhede bespreek in Hoofstuk 3. ŉ Sekondêre vereiste wat belangrik is in die konteks van hierdie studie, is punt I, wat betrekking het op leerbestuur. Hier word daar aansluiting gevind by die ontwikkeling van ŉ outonome leerder, soos in Hoofstuk 4 bespreek.

In aansluiting by die NKR-vlak 5-beskrywers, word die module-uitkomste en assesseringskriteria vir die inleidende module (ALDA 111) in Tabel 7.1 uiteengesit. Soortgelyk aan die NKR-vlakbeskrywers, speel al die module-uitkomste in wisselwerking met mekaar ŉ rol binne ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule. In Tabel 7.1 word die raakpunte van die module-uitkomste met NKR-vlakbeskrywers in vetdruk aangedui. Daar is ook ŉ getabuleerde uiteensetting van hierdie ooreenkomste (tesame met ander aspekte van die module) beskikbaar in Addendum H. Die module-uitkomste sluit bykomend aan by die simulasie van die skryfproses, soos beskryf aan die begin van hierdie afdeling, deurdat daar (na afloop van die oorbruggingsuitkomste) gewerk word deur ŉ proses van vind, prosesseer en produseer van akademiese inligting.

Tabel 7.1: Module-uitkomste vir ALDA 111[23] (soos in die studiegids saamgestel deur Fritz, 2019:2):

Module-uitkomste Na afloop van hierdie module behoort die student in staat te wees om:	**Assesseringskriteria** Die student het die uitkomste vir die module bereik indien hy/sy:
• die gaping tussen hoërskool en universiteit te oorbrug;	• **begrip kan demonstreer van die verskil tussen hoërskool en universiteit** in terme van die akademiese geletterdheidsvaardighede wat binne ŉ universiteitskonteks benodig word; • **tyd effektief kan beplan en bestuur**; • die fokus van akademiese geletterdheid in Afrikaans kan verbaliseer; • **insig in verskillende leerstyle toon**;
• op effektiewe wyse toegang tot akademiese inligting te verkry met die doel om akademiese tekste te verstaan;	• **voorluisterstrategieë** (bevraagtekening, voorspelling van ŉ raamwerk) én **aktiewe luisterstrategieë** (identifisering en skakeling van belangrike idees) kan gebruik met die doel om die **effektiewe neem van notas** te fasiliteer; • verskillende **leesstrategieë** (soeklees, vluglees, begripslees en kritiese lees) kan toepas met die doel om op effektiewe wyse **toegang tot akademiese inligting** te verkry; • **akademiese woordeskat** binne konteks verstaan; • ŉ bewustheid van **etiese praktyke** kan demonstreer wanneer toegang tot bronne verkry en gebruik word; • **akademiese inligting kan verwerk** deur kernidees of hoofgedagtes binne ŉ teks te identifiseer; • **grafiese en visuele inligting kan lees en interpreteer**;
• akademiese inligting suksesvol te prosesseer; en	• **akademiese inligting kan evalueer** deur onderskeid te tref tussen feite, menings, ingeligte menings en foute wat in tekste voorkom; • **ŉ lys van kernidees wat mekaar opvolg in ŉ teks kan saamstel en die kernidees in die vorm van ŉ breinkaart/tabel/diagram kan opsom sodat logiese/hiërargiese verbande tussen idees duidelik sigbaar is;** • die vaardigheid kan demonstreer om **krities met akademiese inligting om te gaan**;
• akademiese inligting gepas en verantwoordelik te produseer.	• ŉ bewustheid kan toon vir die **kriteria wat akademiese skryfwerk onderlê** (struktuur, formaliteit, taal en styl); • **toepaslike en korrekte metodes van verwysing** kan gebruik met die doel om erkenning aan bronne te gee en plagiaat te vermy; • **inligting uit verskillende akademiese bronne in ŉ nuwe akademiese teks kan gebruik**; • **akademiese skryfkonvensies** in terme van struktuur, formaliteit, taal en styl kan toepas wanneer nuwe akademiese tekste geproduseer word; en • die vermoë ontwikkel het om **eweknie-/selfevaluering** te gebruik om ŉ akademiese teks **suksesvol te redigeer**.

[23] Ooreenkomste met NKR-vlak 5-beskrywers word in vetdruk aangedui.

Die inleidende akademiese geletterdheidsmodule word vergesel van 'n werkboek vir elke fakulteit, genaamd *Akademiese Geletterdheid: 'n Inleiding*, wat deur Ackermann *et al.* (2020) saamgestel is. In die fakulteitsweergawes is die kerninhoud dieselfde, met voorbeelde en oefeninge wat per fakulteit aangepas is om meer relevant en dissipline-spesifiek te wees. Die inhoud wat op akademiese skryf fokus, is byvoorbeeld saamgestel om ooreenstemming met die aangetoonde uitkomste daarvan (sien Tabel 7.1) te toon. Verder is hierdie werkboek op so 'n wyse saamgestel dat dit fisiese kontaksessies, sowel as outonome[24] werksessies akkommodeer.

In terme van assessering word die beginsel van deurlopende assessering hier gevolg, met 'n fokus op assessering-vir-leer, assessering-as-leer, asook assessering-van-leer. Assessering-vir-leer verwys na die gebruik van assessering om te bepaal oor watter leer studente reeds beskik en waar daar nog leemtes aanwesig is (Earl, 2013:27; Manitoba, s.a.). Op grond van hierdie twee funksies, is assessering-vir-leer dus inherent formatief en diagnosties (Bloxham & Boyd, 2007:15). Assessering-as-leer dui op assesserings wat metakognitiewe denke en leer onder studente aanmoedig (Earl, 2013:28; Manitoba, s.a.), aangesien universiteitstudente dikwels die meeste leer deur die aanpak en voltooiing van opdragte (Bloxham & Boyd, 2007:15). Assessering-van-leer verwys na assesserings om te bepaal wat studente geleer het (Manitoba, s.a.), en is gewoonlik summatief van aard (Bloxham & Boyd, 2007:15; Earl, 2013:29).

Laastens moet daar genoem word dat beskikbare klastyd vir die ALDA 111-module in 2019 wesenlik beperk was, omdat die aantal ingeskrewe eerstejaarstudente nie in die lokaalrooster vir die semestertoets en eksamen geakkommodeer kon word nie. Die module moes dus twee weke van kontaktyd afstaan vir die aflegging van die semestertoets tydens normale klastye, tesame met nog twee weke vir die aflegging van die eksamen. In totaal het daar dus vier weke se kontaktyd verlore gegaan, wat slegs nege klasweke vir die module gelaat het. Gevolglik moes die module-inhoud meer selektief tydens kontaksessies as in ander jare behandel word. Hierdie tydsverkorting het 'n groter fokus op multimodale en outonome leer genoodsaak waarvoor, soos reeds genoem, die werkboek wel voorsiening maak. Die studente moes daarom die verantwoordelikheid neem om bepaalde inhoud deur middel van selfgerigte leer te bemeester. Verder is daar ook meer op die LBS van die NWU, genaamd eFundi, staatgemaak om multimodale leer te fasiliteer.

Vervolgens word die fokus vernou na die spesifieke elemente uit die onderrigontwerp wat aansluit by navorsingsdoelwit 2, naamlik die samestelling van 'n multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Verdere inligting rakende dié onderrigontwerp is in Addenda F-H

[24] Daar kan na Afdeling 4.4 verwys word vir 'n bespreking van die definisie van outonome leer wat in hierdie studie toepaslik is. Dit dui kortliks daarop dat wanneer hier na "outonome" leer verwys word, dit "selfgerigte" leer ook veronderstel.

beskikbaar. Addendum F bevat ŉ uiteensetting van die module-inhoud se ooreenstemming met die module-uitkomste, asook die NKR-vlak 5-beskrywers. Addendum G sluit die 2019 ALDA 111-assesseringsplan in en Addendum H verskaf ŉ uiteensetting van die ooreenstemming van die assesserings met die assesseringskriteria, module-inhoud, module-uitkomste en NKR-vlak 5-beskrywers.

7.3 Die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë as deel van die onderrigontwerp

In hierdie afdeling word die elemente uit die onderrigontwerp wat spesifiek aansluit by navorsingsdoelwit 2, bespreek. Die hooffokus van hierdie afdeling is op die ontwikkeling van geskrewe akademiese diskoers. Tesame hiermee word tersaaklike aspekte van die multimodale module-ontwerp ook betrek, sowel as die wyse waarop die ontwikkeling van outonomie in hierdie module-ontwerp na vore gekom het. Die voorgenoemde word deurgaans gekoppel aan die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë.

In die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë is die inligting wat in Hoofstuk 3 bespreek is pertinent van toepassing. Dit het betrekking op tersaaklike aspekte waarop gelet behoort te word wanneer geskrewe akademiese diskoers, en die benadering wat gevolg behoort te word in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, ter sprake is (Afdeling 7.2). In hierdie geval is die mees toepaslike benadering geïdentifiseer as ŉ genre-gebaseerde benadering (Afdeling 3.6.3).

Die genre-gebaseerde benadering sluit aan by ŉ kommunikatiewe onderrigbenadering met ŉ fokus op kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid (sien Afdelings 3.4.3.3), en gaan gepaard met teksgebaseerde onderrig. Volgens Richards en Rodgers (2014:86) is die uitgangspunt van die kommunikatiewe onderrig benadering dat "... language and communication are interdependent in the sense that language must serve the purpose of communicating the speaker's objectives". Dit is gevolglik ŉ funksionele benadering (Richards & Rodgers, 2014:87) met die doelwit om kommunikatiewe en, in die geval van hierdie studie, meer spesifiek diskoersbekwaamheid in die geskrewe akademiese diskoers te ontwikkel. Richards en Rodgers (2014:91) hou verder ŉ lys van aspekte voor wat voordelig is in ŉ kommunikatiewe onderrigbenadering. In hierdie lys kan daar duidelike verbande gesien word met leerdergesentreerdheid, sowel as met konstruktivisme. Die lys bevat die volgende aspekte:

- interaksie tussen studente en ander lede van die betrokke diskoersgemeenskap;
- die skep van kennis deur samewerking;
- die skep van betekenisvolle en doelgerigte interaksie deur taalgebruik;
- die onderhandeling van betekenis soos wat studente en gespreksgenote tot ŉ gemeenskaplike verstandhouding kom;

- verbetering deur die inagname van terugvoer op taalgebruik;
- ŉ fokus op die soort taalgebruik wat in die diskoersgemeenskap teëgekom word, tesame met die poog om nuwe taalgebruiksvorme in eie taalgebruik te inkorporeer;
- die eksperimenteer met verskillende wyses om idees te verbaliseer (of neer te skryf);
- die bekom en internaliseer van nuwe kennis deur sosiale mediëring;
- leer deur die SPO (soos bespreek in Afdeling 4.2.1); en
- leer deur samewerkende dialoë gemik op die voltooiing van gestruktureerde koöperatiewe take.

Reseptiewe en produktiewe aspekte word ook deurlopend betrek in hierdie bespreking, aangesien beide integraal deel vorm van die produksie van geskrewe akademiese diskoers. Die term "reseptief" verwys na dit wat te make het met die lees en interpreteer van geskrewe akademiese diskoers, en die term "produktief" of "produksie" verwys na dit wat verband hou met die produseer van, in hierdie geval, geskrewe akademiese diskoers (Bailey & Heritage, 2018:21-22; Davies, 1976:441; Kırmızı & Kömeç, 2019:437-438; Nation, 2001:24). Daar word erken dat die onderskeid wat hier getref word ŉ vereenvoudiging is, aangesien hierdie terme as twee kante van ŉ kontinuum beskryf word (Nation, 2001:25). Bykomend is reseptiewe vermoë, veral in geskrewe akademiese diskoersvoering, dikwels die voorloper van produksie, en dit word ook deurgaans tydens die produseringsproses aangewend.

Daar word nou voortgegaan met die bespreking van die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë in Afdeling 7.3.1. Daarna word die relevante aspekte wat betrekking het op multimodale module-ontwerp uiteengesit (Afdeling 7.3.2), sowel as die wyse waarop die ontwikkeling van outonomie in hierdie module-ontwerp benader is (Afdeling 7.3.3).

7.3.1 Die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë

Met betrekking tot die ontwikkeling van studente se akademiese skryfvermoë, is daar pertinente aspekte uit die teoretiese begronding in Hoofstukke 2 en 3 wat van belang is. Dit sluit in die dissipline-spesifieke aanpak, bekendstelling aan die norme van geskrewe akademiese diskoersvoering ten einde akkulturasie te bevorder, sowel as die belang van ŉ genre-gebaseerde onderrigbenadering binne ŉ kommunikatiewe konteks, met ŉ fokus op kommunikatiewe en diskoersbekwaamheid. Daar word ook gewys op die belang van geïntegreerde gebruik van assessering. Vervolgens, word daar in meer besonderhede op die genoemde sake gefokus.

In Afdeling 2.3.1.1 word daar gewys op die verskille tussen die fakulteitsgroeperinge waarvan daar in hierdie studie gebruik gemaak is. Hierdie onderskeid het spesifiek betrekking op die aard van die kennis wat gekonstrueer word, en gevolglik ook op wat as gepaste geskrewe akademiese

diskoers beskou word. Alhoewel daar in ALDA 111 gepoog word om erkenning aan hierdie verskille te gee deur die beskikbaarstelling van fakulteitspesifieke werkboeke, is dit in praktyk nie haalbaar om fakulteitspesifieke onderrig van geskrewe akademiese diskoers te bied nie. Hierdie problematiek kan eerstens toegeskryf word aan die verskeidenheid van dissiplines wat binne die onderskeie fakulteite voorkom, soos ook deur Weideman (2013:7-8) geïllustreer word. Tweedens is die belang daarvan om oor fakulteitsgroeperinge heen ŉ oorkoepelende gestandaardiseerde onderrig- en assesseringsbenadering te volg ter wille van gehaltebeer ook ŉ bepalende faktor.

Die genoemde probleme is in die module-onderrig ondervang deur hoofsaaklik te fokus op die ooreenkomste in geskrewe akademiese diskoers tussen die onderskeie dissiplines, sowel as om bepaalde dissipline-spesifieke tekste gedurende die skryfproses te betrek. Tydens hierdie proses is daar dus gefokus op die aspekte waarop studente oor die algemeen behoort te let. In terme van akademiese diskoers verwys hierdie aspekte hoofsaaklik na die kenmerkende eienskappe van **geskrewe** akademiese diskoers wat in Afdeling 3.5 bespreek is.

Verder is die norme van die akademiese diskoersgemeenskap (sien Afdeling 3.3) deurlopend betrek by die onderrig, aktiwiteite en assesserings. Dit het ingesluit die fasilitering van ŉ gepaste navorsingsmetodiek in die aanpak van ŉ verklarende skryfstuk, sowel as ŉ bespreking van die navorsingsmetodiek waarvan in bepaalde voorgeskrewe bronne gebruik gemaak is. Daar is ook gewys op die belang van onpartydigheid, sowel as belangrike etiese beginsels, soos die gebruik van parafrasering, teksverwysings en bronnelysinskrywings. Daar kan terugverwys word na Afdelings 3.5.3.1 en 3.5.3.4 vir ŉ bespreking van hierdie aspekte.

As deel van ŉ genre-gebaseerde onderrigbenadering, beskou vanuit die raamwerk van Taal vir Akademiese doeleindes (sien Afdeling 3.6.1), is daar in die ALDA 111-module van ŉ verklarende begeleide akademiese skryfstuk (sien Afdeling 3.5.3.1) gebruik gemaak as genre-instrument om die voorafgaande aspekte mee te medieer.

Die gebruik van ŉ begeleide skryfproses is veral belangrik, inaggenome die eienskappe van nie-vaardige studenteskrywers, wat ŉ impak het op alle fases van die skryfproses. Alhoewel daar heelwat skryfprosesmodelle is, wat verskillende hoeveelhede fases van die skryfproses voorhou (Hogue, 2008; Laksmi, 2006; Seow, 2002; Spivey, 2008), word daar vir die doeleindes van hierdie bespreking van ŉ drie-fase model gebruik gemaak. Dit is omrede die module-inhoud van ALDA 111 op ŉ drie-fase skryfproses gebaseer is, naamlik (1) beplan, (2) skryf en (3) hersiening, herskrywing en redigering (Ackermann *et al.*, 2020). Ter wille van bondigheid word daar na die laaste fase as die "afrondingsfase" in hierdie studie verwys.

Binne die konteks van ŉ drie-fase model, spandeer nie-vaardige skrywers in die beplanningsfase baie min tyd aan skryfbeplanning, beskik oor ŉ beperkte aantal strategieë om aanvanklike skryfinligting gepas te organiseer, en sukkel met die verstaan en deurlopende inagname van skryfinstruksies (Lapp, 1984:14-15). Tydens die skryffase neig nie-vaardige skrywers om dadelik te begin skryf en steun op die voorgestelde, of voorgeskrewe, tema of titel vir inspirasie (Lapp, 1984:17). Dit is in teenstelling met vaardige studenteskrywers wat tydens die skryffase tyd toelaat vir nadenke oor moontlike idees, asook besinning oor die inligting wat op die tema van toepassing is (Lapp, 1984:17), inaggenome die inhouds-, beperkende en aksiesleutelwoorde wat in die tema of titel voorkom. Bykomend vloei die neerpen van idees vir nie-vaardige skrywers slegs aan die begin van die skryffase, waarna hulle vasgevang word deur kommer oor stilistiese aspekte en probleme (Lapp, 1984:18).

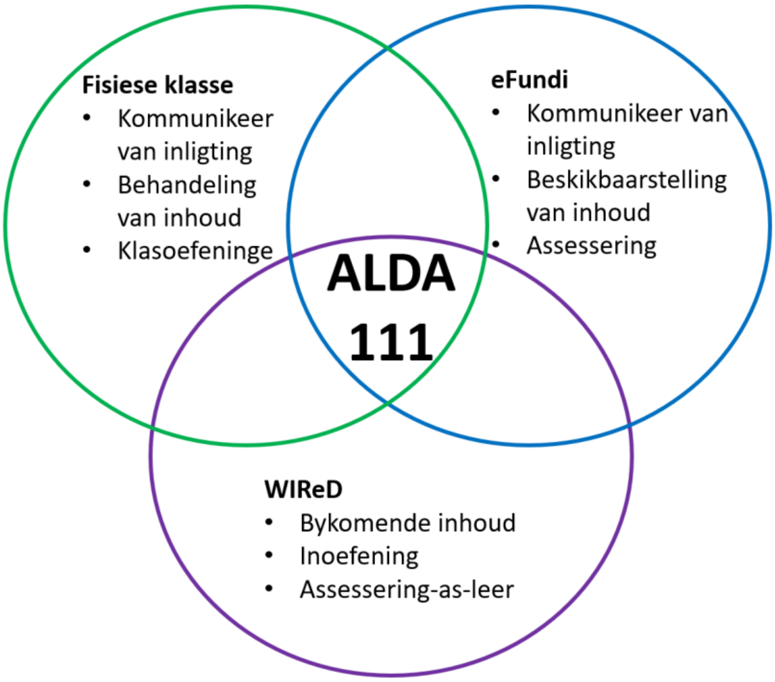
Alhoewel Lapp (1984:17-18) nie spesifieke probleme noem nie, sluit hierdie probleme binne die akademiese skryfomgewing waarskynlik aspekte soos bronverwysings, verwysingstyl en ander tegniese voorskrifte in. Hierdie problematiek spruit uit gebrekkige akademiese skryfvermoë, wat gevolglik die skryfproses inhibeer (Lapp, 1984:18). In die afrondingsfase spandeer nie-vaardige studenteskrywers min tyd aan afronding; hersien en redigeer slegs kort teksgedeeltes; en verbeter nie formuleringsprobleme nie (Lapp, 1984:21). Binne hierdie konteks is die aanwend van ŉ skryfproses binne die raamwerk van ŉ begeleide skryfstuk belangrik, ten einde studente by te staan om die genoemde struikelblokke te oorkom. Die begeleide skryfstuk en gekoppelde skryfproses waarvan daar in ALDA 111 gebruik gemaak is, word in Afdeling 7.3.4.2 in meer besonderhede bespreek.

Verder is die geïntegreerde gebruik van assessering ook ŉ belangrike komponent om leer by studente aan te moedig. Die voorgenoemde word deur Bloxham en Boyd (2007:15) ondersteun wanneer hulle daarop wys dat die wisselwerking tussen hersiening en die voltooiing van assesserings die wyse is waarop studente in hoëronderriginstellings die beste leer. Bloxham en Boyd (2007:15) voer bykomend aan dat studente, deur hulle interaksie met assessering, tot ŉ beter verstaan van module-inhoud kom. Dit word bevestig deur Hyland (2000:234) wat aanvoer dat assessering ŉ groot invloed het op die kwaliteit van leer.

Binne die ALDA 111-omgewing is daar dus heelwat elemente wat bydra tot die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Dit sluit die toespitsing in op ŉ oorhoofse geskrewe akademiese diskoers, gebaseer op die norme van die akademiese diskoersgemeenskap. Hierdie toespitsing word gerealiseer deur die gebruik van ŉ begeleide skryfstuk as deel van die geïntegreerde gebruik van assessering, waardeur nie-vaardige skrywers gefasiliteer word in hulle ontwikkeling van akademiese skryf binne ŉ akademiese diskoersomgewing. Vervolgens word die invloed van ŉ multimodale module-ontwerp op hierdie aspek bespreek.

7.3.2 Die bydrae van 'n multimodale module-ontwerp tot die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë

Soos bespreek in Afdeling 4.3, behels multimodale leer 'n onderrigbenadering wat van fisiese en digitale hulpmiddele gebruik maak om interaksie te bewerkstellig, sowel as die integrasie van inligting in verskillende formate (Ioannou *et al.*, 2016:1028). Gemeet aan hierdie definisie, was die 2019 inleidende module (ALDA 111) multimodaal op verskeie vlakke. Dié multimodaliteit is vergestalt in ALDA 111 se module-ontwerp (sien Figuur 7.1), deur die insluiting van gepaardgaande LBS-werwe (spesifiek eFundi) en funksies waartoe die studente toegang gehad het. Nog te meer het die WIReD-komponent 'n betekenisvolle bydrae tot die multimodale aanbod gelewer. Die WIReD-komponent word in meer besonderhede in Afdeling 7.3.2.2 bespreek.



Figuur 7.1: Oorsig van ALDA 111 multimodale ontwerp

Indien hierdie multimodale module-ontwerp gemeet word aan die ontwerpvereistes vir multimodale leeromgewings, soos wat dit in Afdeling 4.3.2 uiteengesit word, lyk dit of dit 'n gepaste ontwerp vir die betrokke situasie was. Die multimodale omgewing het eerstens gepas by die mate van vervlegting wat deur die ALDA 111 module se omstandighede vereis is. Tweedens was alle e-elemente versoenbaar met die NWU se amptelike LBS en het gepas by die inhoud wat in die module behandel is – veral ten opsigte van dit wat betrekking op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë gehad het. Derdens het dit die gebruik van 'n omgekeerde-klaskamer-benadering moontlik gemaak, wat toepaslik vir die aanpak tot die begeleide skryfstuk was. Laastens het dit waarde toegevoeg tot die dosente se bestuur en administreer van die module, deurdat dit die vaslegging, hantering en kommunikasie van punte tot 'n groot mate geoutomatiseer het, sowel as

die effektiewe kommunikasie van belangrike inligting rakende selfgerigte leer, kontaksessies en assesserings vergemaklik het.

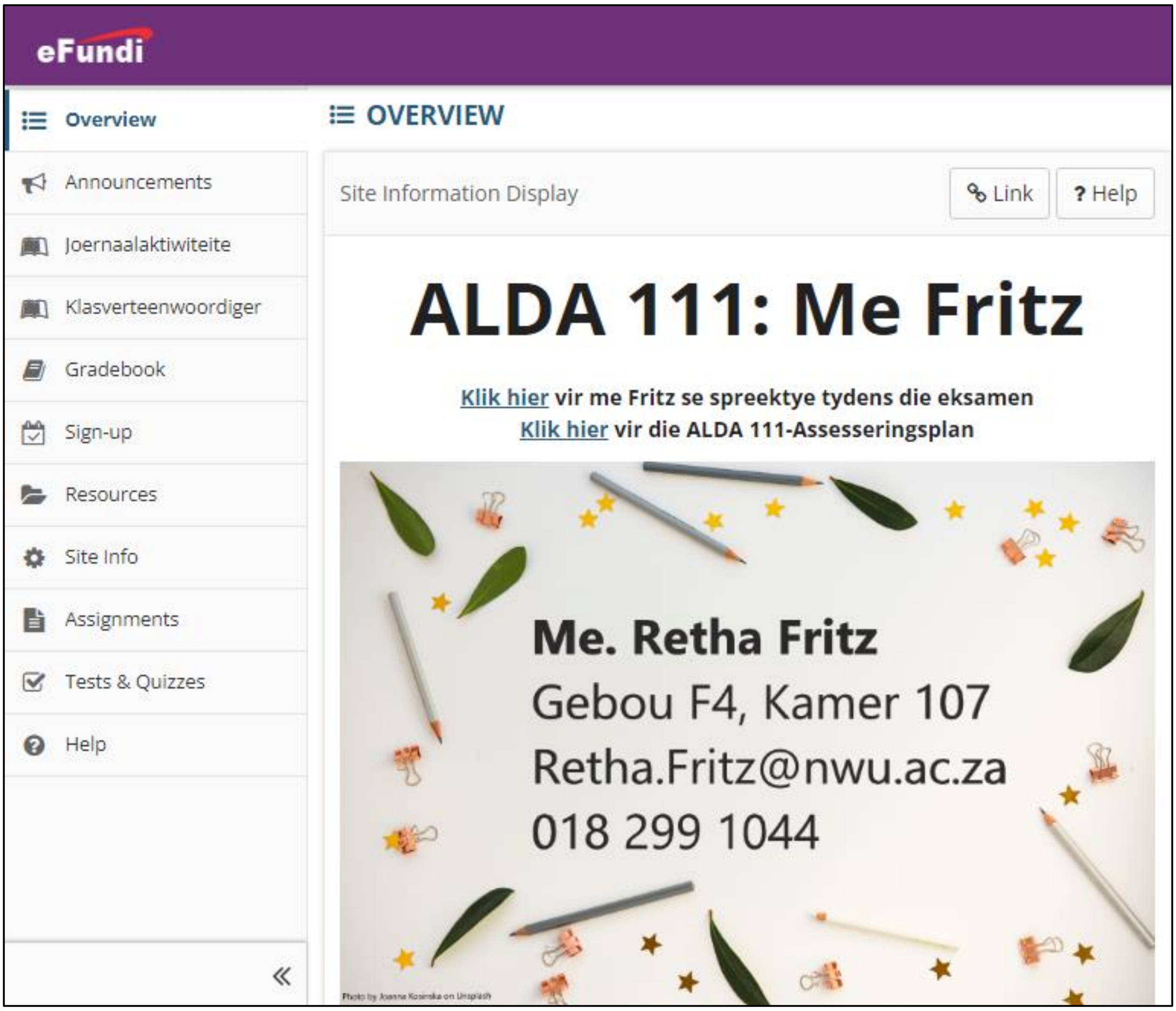
Vervolgens word 'n oorsig van die gebruik van die gepaardgaande eFundi-werwe verskaf, sowel as 'n bespreking van WIReD en hoe hierdie aspek by die multimodale module-ontwerp aangesluit het. Daar was wel ook die voorbehoud van 'n moontlike hoër uitval in dié multimodale module waarop gelet moes word, wat bykomend onder die loep kom.

7.3.2.1 Gepaardgaande eFundi-werwe

Met betrekking tot die eFundi-werwe het die ALDA 111-studente van twee eFundi-werwe gebruik gemaak. Die eerste eFundi-werf was 'n oorkoepelende administratiewe werf, waar studente toegang tot WIReD en die ander aanlyn assesserings (sien die eFundi-assesserings soos dit uiteengesit is in die assesseringsplan, en voorgehou word in Addendum G) gehad het, en waardeur administratiewe inligting aan hulle gekommunikeer is. Die hoofaansig van hierdie blad word in Figuur 7.2 weergegee, waarop die oortjies aan die linkerkant gesien kan word wat na die onderskeie funksionaliteite lei. Die lesblaaie (die oortjies waarop die -ikoon verskyn), was hoofsaaklik inligtinggewend van aard, met skakels na relevante bronne/aktiwiteite wat dan weer verder daaruit vertak het. Die WIReD-oortjie het na die WIReD-omgewing gelei (sien Afdeling 7.3.2.2), en die studente kon deur die Gradebook-funksie tred hou met hulle punte.

Figuur 7.2: Hoofaansig van die ALDA 111 administratiewe werf

Verder het alle klasgroepe toegang gehad tot ’n eie eFundi-werf. Hierdie eFundi-werwe is deur elke klasgroep se betrokke dosent geadministreer, en is aangewend om klasgroepspesifieke inligting en aktiwiteite mee te kommunikeer; dit is byvoorbeeld van toepassing waar dit gaan oor verskillende fakulteitsgroeperinge. Die hoofaansig van my ALDA 111-klasgroepblad van 2019 kom in Figuur 7.3 voor. Die funksionaliteite is meestal op dieselfde wyse gebruik as met die administratiewe blad, met die toevoeging van die Sign-up-funksionaliteit. Studente kon van hierdie funksionaliteit gebruik maak om afsprake met my te maak vir onder meer verdere hulp met die begeleide skryfstuk (afgesien van die module-inhoud, kontaksessies, e-aktiwiteite en joernaalaktiwiteite wat daarmee verband gehou het).



Figuur 7.3: **Hoofaansig van die klasgroepspesifieke eFundi-werf**[25]

Hierdie werwe is ook met tye aangewend as deel van ŉ omgekeerde klasbenadering, ter ondersteuning van studente in die skryf van die begeleide skryfstuk (meer inligting oor die begeleide skryfstuk word in Afdeling 7.3.4.2 verskaf).

[25] "Fritz" was my nooiensvan.

7.3.2.2 WIReD

WIReD is ŉ akroniem vir *Writing, Information literacy and Reading Development* (Andrianatos, 2021:8), en verwys na ŉ multimodale hulpbron (Andrianatos, 2021:2) wat deur Andrianatos *et al.* (2015-2017) geskep en ontwikkel is. Andrianatos (2021:9) beskryf WIReD as "... a multimodal, downloadable academic literacy resource which provides students with information, numerous activities and feedback aimed at improving their academic literacy abilities". Binne die multimodale ontwerp van dié module, is WIReD gebruik as ŉ afsonderlike hulpbron wat studente gelyklopend as deel van die inleidende module in akademiese geletterdheid voltooi het. WIReD het gevolglik bygedra tot die "rykheid" (sien Afdeling 4.2.1) van die ALDA 111-omgewing, aangesien studente in die WIReD-omgewing die geleentheid gehad het om deur ŉ ander medium met realistiese tekste en relevante inhoud te werk. Dit het die hersiening van kernkonsepte ingesluit, sowel as die uitvoer van bepaalde take binne die WIReD-omgewing. Gevolglik het hierdie hulpbron ook bygedra tot die daarstelling van ŉ leerdergesentreerde en konstruktivisties georiënteerde leeromgewing. Dit het geskied deurdat studente deurlopend aktief betrokke kon wees by leeraktiwiteite in die omgewing, en deurgaans konstruktiewe terugvoer op die platform kon ontvang. Assesserings wat oop WIReD gebaseer was, het ook bygedra tot studente se deelnamepunt (sien die ALDA 111-Assesseringsplan in Addendum G).

WIReD het verder in benadering ooreengestem met die strukturele organisasie van die ALDA 111-module (sien weer Afdeling 7.2), van verkryging van toegang tot akademiese inligting, prosessering van dié inligting en dan eie produsering van ŉ geskrewe akademiese teks. Sien Figuur 7.4 vir die pamflet waarin die WIReD-struktuur aan studente uiteengesit word.

Alhoewel WIReD slegs in Engels beskikbaar was, het die Afrikaanse studente wat ALDA 111 geneem het dit ook voltooi. Hierdie keuse is gemaak aangesien die inhoud grootliks ooreengestem het met die kernkonsepte wat ook die Afrikaanse studente moes bemeester, sowel as die feit dat die oorgrote meerderheid akademiese diskoers in Engels gevoer word. Derhalwe moet studente wat in Afrikaans studeer daartoe in staat wees om in Engels met die akademiese diskoers om te gaan.

Figuur 7.4: **WIReD-pamflet**

Uit die WIReD-pamflet is die ooreenstemming tussen die WIReD-afdelings en die module-uitkomste van ALDA 111 ten opsigte van akademiese skryfvermoë ook sigbaar. In hierdie opsig sluit die soeke na inligting aan by die module-uitkoms wat verband hou met die verkryging van toegang tot akademiese inligting; analise hou verband met die prosessering van inligting; en produseer hou verband met die produsering van akademiese inligting. WIReD het verder ook aansluiting getoon by die ontwikkeling van geskrewe akademiese vermoë binne die konteks van ALDA 111, aangesien daar ook op die norme van die akademiese diskoersgemeenskap in dié multimodale omgewing gefokus word. Bykomend het die inhoud, aktiwiteite en assesserings betrekking gehad op die begeleide skryfproses (deur middel van die begeleide skryfstuk) wat in ALDA 111 aangewend is.

Assesserings binne hierdie multimodale hulpbron het die funksie van assessering-as-leer vervul en het geskied deur korter oefeninge en gefokusde toetse (toetse wat kleiner in reikwydte en omvang is). Deur hierdie korter oefeninge en toetse te voltooi, het die studente onmiddellike terugvoer ontvang rakende hul vordering en sukses, al dan nie. In heelwat van hierdie assesserings en inoefengeleenthede is daar ook kommentaar op verkeerde antwoorde ingebou, wat studente die geleentheid gebied het om weer te dink en te probeer. Die programmatuur het dus ook ŉ tutoriale funksie in die assesserings gehad. Dit het studente die geleentheid gebied om deur hierdie kleiner assesserings te leer, sowel as om deur die assesserings ŉ indruk van hulle eie vaardigheidsvlakke te kry. In terme van die ontwikkeling van outonomie was hier gevolglik ook deur dié geïntegreerde benadering tot assessering vir studente ŉ geleentheid vir outonome aksie, ten einde hulle eie vermoë te verbeter. Dit kon geskied deur refleksie, hersiening van toepaslike module-inhoud, bespreking met eweknieë, of selfs konsultasie met my as dosent, alvorens daar weer gepoog is om die betrokke assessering suksesvol te voltooi.

Die aansluiting van WIReD by die begeleide skryfproses, tesame met die onderskeie funksionaliteite wat binne die WIReD-omgewing aangewend is, het dit gevolglik in 2019 ŉ waardevolle toevoeging tot die multimodale ontwerp van die ALDA 111-module gemaak. Dit het egter nie beteken dat die studente op sigself gereed was om op ŉ meer outonome wyse binne hierdie omgewing te funksioneer nie. Gevolglik was daar ook ŉ mate van risiko in terme van studente se oorhoofse prestasie in die module, wat moontlik aanleiding tot ŉ hoër uitvalkoers in die module self kon gee.

7.3.2.3 Voorbehoud rakende moontlike hoër uitval

Soos gestel in Afdeling 4.3.1, moes die voorbehoud dat studente-uitval neig om hoër te wees in multimodale modules oorweeg word in die gebruik van multimodale module-ontwerp. Soos reeds in daardie afdeling genoem, vertoon suksesvolle studente in aanlyn modules hoër vlakke van

akademiese lokus van kontrole en metakognitiewe selfreguleringsvermoë (Deschacht & Goeman, 2015:87). In die geval van eerstejaarstudente kan hierdie eienskappe problematies wees, aangesien dit tipies eienskappe is wat eerstejaarstudente dikwels nog nie voldoende ontwikkel het nie (Bloxham & Boyd, 2007:70). Dit is ook eienskappe wat direk betrekking het op die mate van outonome funksionering waartoe studente in staat is. Gevolglik speel dit ’n kardinale rol in die ontwikkeling van studente se vermoë om aanpasbaar en selfgerig in hulle studies te funksioneer, ten einde as lewenslange leerders te ontwikkel. Om hierdie rede was dit belangrik om in die ontwikkeling van hierdie aanvanklike module-ontwerp ook voorsiening te maak vir die ontwikkeling van outonomie – hierdie aspek word in die volgende afdeling bespreek.

7.3.3 Die integrasie van ’n joernaalkomponent in die ontwikkeling van outonomie as deel van die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë

Na aanleiding van die inligting rakende die belangrike rol wat outonomie speel ten einde sukses in multimodale modules te behaal, is dit duidelik dat die ontwikkeling daarvan deel behoort te vorm van ’n multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Om hierdie rede was dit belangrik om die implisiete rol van taal (Afdeling 4.4.2.1), bemagtiging (Afdeling 4.4.2.2), refleksie (Afdeling 4.4.2.3) en die gebruik van assessering (Afdeling 4.4.2.4) ter wille van die ontwikkeling van outonomie in ’n multimodale module-ontwerp te oorweeg. Hierdie oorweging moes wel ook die verkorte kontaktyd, en gevolglike gereglementeerde module-beplanning in 2019 in ag neem.

Op grond van hierdie oorwegings is daar op joernaalhouding besluit, om verskeie redes. Eerstens was dit ’n aktiwiteit wat buite klastyd hanteer kon word as ’n integrale deel van studente se omgang met die module-inhoud. Tweedens kon dit aansluit by ’n omgekeerde klaskamerbenadering, waarvan daar gedeeltelik in die multimodale module-ontwerp gebruik gemaak is, sowel as by die assesserings wat in die module plaasgevind het. Derdens het die aard van joernaalhouding dit ook daartoe verleen dat dit as nog ’n medium vir die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë aangewend kon word, aangesien die joernaalaktiwiteite skriftelik voltooi sou word. Die implisiete rol van taal en die gebruik van assessering kon gevolglik deur hierdie benadering verreken word.

Met betrekking tot refleksie is die joernaalaktiwiteite sodanig ontwerp dat dit beoordeling van eie kennis rakende die module-inhoud en mate van vaardigheid in die produseer van gepaste akademiese tekste merendeels beklemtoon het. Hierdie aspekte het na vore gekom in samehang met die assesserings wat verband gehou het met akademiese skryfvermoë. Die doel hiervan was om ruimte vir studente te skep om beheer van hulle eie leer te neem, in aansluiting by NKR-vlak 5-beskrywer I wat op leerbestuur fokus, sowel as om akademiese skryfvermoë stelselmatig te verbeter. Studente kon byvoorbeeld bepaalde oefeninge en assesserings by herhaling aanpak, maar telkens met die inagname van hul selfrefleksie oor ’n bepaalde onderwerp – daar is op

verskeie wyses (Skryfsentrum-ondersteuning, dosentebegeleiding, portuurbegeleiding, kontrolelyste) ondersteuning aan studente gebied om gefokus te reflekteer en daardeur te groei.

Ten opsigte van bemagtiging is daar besluit teen die gebruik van inklusiewe besluitneming in die ontwikkeling van die joernaalaktiwiteite, ten spyte van die aanbeveling van Van de Poel en Ludwig (2018:25) en die verbandhoudende bespreking in Afdeling 4.4.2.2. Dit was omrede daar verseker moes word dat die studente binne die verkorte module-tydsraamwerk wel uitkom by al die pertinente elemente wat met die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë te make het. Gevolglik is daar besluit om eerder die beperkte kontaktyk doelgerig en gefokus aan te wend ten einde te verseker dat kerninhoud en gekoppelde praktiese oefeninge die nodige aandag geniet. Bemagtiging is wel aangemoedig deur die betrekking van opinie-lewering as deel van die reflektiewe bespreking in die joernaalaktiwiteite. Die rede hiervoor was om deur studente die geleentheid te bied om hulle opinies te lug as deel van hulle reflektiewe besinning, ŉ dieper omgang met die joernaalaktiwiteite bewerkstellig sou kon word (Deci *et al.*, 1994:138).

Aangesien nuwelingeerstejaarstudente wel dikwels nie gereed is vir die outonomiteit wat joernaalgebaseerde refleksie impliseer nie (Blidi, 2017:2; Little, 2007:17, 23), is daar bykomende maatreëls in plek gestel om in dié beginstadium as eksterne motivering en selfregulering te dien. Hierdie maatreëls het die volgende ingesluit: (1) dat die joernaal as deel van die dosentdiskresionêre-aktiwiteite (DDA)-komponent[26] van die assesseringsplan geag word, wat dit ŉ amptelike status verleen het; (2) die joernaalaktiwiteite is deurlopend aan daardie week se betrokke lesinhoud gekoppel; (3) daar was ŉ gestruktureerde werksplan en inhandigingskedule vir die joernale; en (4) die studente is gereeld tydens klastyd en deur eFundi aan die joernaalaktiwiteite herinner. Sodanige maatreëls sluit aan by die oorwegings vir reflektiewe joernale wat deur Fritson *et al.* (2011:158-159) uiteengesit word, sowel as Bloxham en Boyd (2007:199) en Hampton en Morrow (2003:186-187) se aanbevelings vir die integrasie van reflektiewe joernaalaktiwiteite binne ŉ module.

Die joernaalkomponent was gebaseer op Dam (1999, 2000) se model van onderrigleeropvolging (sien Figuur 4.2). Gevolglik is dit deurlopend gekoppel aan die inhoud van die ALDA 111-module, en gebruik in samehang met die parafrase- en begeleide skryfstuk-assesserings. In die volgende bespreking van spesifieke aktiwiteite wat as deel van die joernaalkomponent gebruik is, word

---

[26] Dosentdiskresionêre-aktiwiteite verwys volgens die ALDA 111-assesseringsplan (ALDA 111, 2019) na "assesserings wat dosente op enige stadium van die module op enige manier kan gebruik om enige van die module-uitkomste te toets". Daar kan ook na die assesseringsplan in Addendum G verwys word vir verdere inligting hieroor.

daar slegs gefokus op aktiwiteite wat 'n bydrae tot die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë gelewer het. 'n Volledige uiteensetting van al die aktiwiteite is wel in Addendum I beskikbaar.

Ten opsigte van die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, is daar van drie soorte joernaalaktiwiteite gebruik gemaak, wat deel gevorm het van die multimodale module-ontwerp. Eerstens was daar 'n aktiwiteit met die fokus op reseptiewe vermoë, wat gekoppel was aan die identifisering van gepaste akademiese bronne (Addendum I: gedeelte 3). In hierdie aktiwiteit is 'n kommunikatiewe benadering gevolg, met 'n fokus op die gebruik van outentieke tekste op 'n wyse wat nie slegs vir teksbegrip toets nie (Weideman, 2002:30), maar ook vir studente se kennis van die kenmerke van toepaslike akademiese tekste. Die aktiwiteit het aanlyn plaasgevind ná 'n bespreking oor die beoordeling van bronkwaliteit tydens 'n kontaksessie, en vóór studente self na bykomende bronne vir die begeleide skryfstuk sou moes gaan soek.

Vir hierdie aktiwiteit is daar 'n voorbeeldopdrag aan die studente voorgehou, waarna skakels na vyf verskillende bronne oor die tema verskaf is. Die studente moes elkeen dié skakels na die outentieke bron volg, en die gepastheid van die bron vir gebruik in 'n akademiese skryfopdrag beoordeel op grond van die inligting rakende die onderskeid tussen akademiese, populêre en informele tekste (Afdeling 3.3 van die ALDA 111-werkboek) en die inligting rakende die beoordeling van bronkwaliteit (Afdeling 3.4 van die ALDA 111-werkboek). Die doel van hierdie aktiwiteit was dus om studente bloot te stel aan verskillende bronne wat hul in 'n internetsoektog sou kon teëkom, sowel as om hulle die geleentheid te bied om die behandelde inligting rakende akademiese bronkwaliteit toe te pas. Die voltooiing van hierdie aktiwiteit het dus 'n basis gevorm vir die vind van gepaste akademiese bronne vir gebruik in die begeleide skryfstuk.

'n Tweede reseptiewe aktiwiteit het op hierdie aktiwiteit gevolg, waar studente oor die tema van die begeleide skryfstuk (fopnuus) moes reflekteer (Addendum I: gedeelte 5). Deur hierdie refleksie is daar gepoog om studente se bewustheid van fopnuus, sowel as die impak daarvan op hulle as studente, te verhoog. Die doel hiermee was om die skryfstuktema sistematies te begin ontsluit deur verbandlegging tussen fopnuus wat hulle daagliks teëkom en die implikasies wat dit kan inhou vir die samelewing. Sodanige relevansie dra by tot 'n leerdergesentreerde ervaring (sien ook die beginsels van konstruktivisme in Afdeling 4.2.1). Deur die voltooiing van hierdie aktiwiteit sou studente kon begin om idees vir die begeleide skryfstuk te ontwikkel, wat later tot hulle voordeel sou strek wanneer dit tyd was om die idees te verwerk tot moontlike fokusareas in die begeleide skryfstuk (produksie van inligting).

Die derde soort joernaalaktiwiteit het twee eenvormige aktiwiteite ingesluit (Addendum I: gedeeltes 6 en 7) wat daarop gemik was om studente op 'n begeleide wyse te help om toepaslike teoretiese konsepte uit die module-inhoud, wat met akademiese skryf verband gehou het, te

hersien ter wille van hernude bewusmaking en uiteindelik vaslegging. In beide hierdie aktiwiteite is daar eerstens van die studente verwag om tersaaklike module-inhoud deur te werk, waarna daar leidende vrae oor dié inhoud gestel is om studente se refleksies rakende hulle mate van bemeestering te rig. Studente moes, byvoorbeeld, die module-inhoud rakende samehang hersien, en dan op grond van hulle hersiening reflekteer oor die volgende vrae:

- Hoe word samehang in akademiese tekste bewerkstellig?
- Weet jy watter woorde verbandsmerkers is?
- Wat is die funksie van ŉ temasin?

Die finale vraag in gedeelte 7 het gefokus op bemagtiging, deur studente te vra wat hulle reken hulle vlak van gereedheid vir die geskrewe komponent van die semestertoets is. Hulle moes ook aandui wat hulle gaan doen om meer te leer of verder te ontwikkel, indien hulle van oordeel was dat hulle nog nie gereed is nie.

Hierdie stap was belangrik, aangesien die studente die teorie in die aangeduide module-inhoud binnekort prakties sou moes toepas as deel van akademiese diskoersproduksie in die voltooiing van die parafrase-aktiwiteit van die semestertoets (sien Afdeling 7.3.4.1). Dit het gevolglik aan studente die geleentheid gebied om deur hersiening en refleksie aktief kennis te konstrueer wat in lyn is met ŉ konstruktivistiese onderrig-leer-benadering – sien Afdeling 4.2.1, sowel as Bloxham en Boyd (2007:15). Hierdie proses het ook tot die ontwikkeling van leerderoutonomie bygedra, deurdat die studente hierdie refleksies kon aanwend om verdere leer mee te rig.

In die laaste joernaalaktiwiteit is daar van studente verwag om te reflekteer oor hulle prestasie in die semestertoets, wat die gebruik van assessering in die ontwikkeling van outonomie betrek het (sien Afdeling 4.4.2.4). In hierdie refleksie moes hulle hulle verwagte prestasie in verband bring met hulle werklike prestasie, sowel as nadink oor die terugvoer wat hulle ontvang het. Bemagtiging, sowel as die rig van verdere leer, word ook in hierdie gedeelte beklemtoon, deur die studente in die finale vraag te vra watter stappe hulle gaan volg om die volgende keer beter in ŉ geskrewe opdrag te vaar. Hierdie aspekte sluit aan by die ontwikkeling van selfregulering, wat saamhang met die ontwikkeling van outonomie. As deel van selfregulering behoort studente bewus te wees van die vordering wat hulle maak in bereiking van bepaalde doelwitte, en hulle moet ook remediërende strategieë kan toepas indien hulle vordering nie na wense is nie (Bailey & Heritage, 2018:29).

Uit die voorafgaande bespreking van die oefeninge wat vir die joernaalaktiwiteite voltooi moes word, is daar dus ŉ duidelike konstruktivistiese en leerdergesentreerde benadering teenwoordig, wat ook aansluit by ŉ kommunikatiewe onderrigbenadering (Richards & Rodgers, 2014:91). Dit

was sigbaar in die fokus op outentieke tekste, wat studente op ’n konstruktivistiese wyse begin voorberei het vir hulle eie soektogte na tekste; ’n leerdergesentreerde en konstruktivistiese fokus op die eie verkenning van die relevansie van fopnuus in hulle eie lewens; asook die leerdergesentreerde en konstruktivistiese wyse waarop hersiening en voorbereiding plaasgevind het.

Bykomend is daar ’n sigbare aansluiting by Dam (1999, 2000) se leerdergesentreerde en -gerigte model van onderrigleeropeenvolging, deur die betrekking van elemente van voorafbeplanning, uitvoering, en dan evaluasie vir die parafrase-aktiwiteitassessering. Laastens is daar ook ’n multimodale ontwerp in hierdie aktiwiteite teenwoordig, aangesien daar ’n vermenging plaasgevind het van klasbesprekings oor tersaaklike aspekte, aanlyn aktiwiteite en “pen-en-papier”-aktiwiteite. In die volgende afdeling word die module-assesserings wat pertinent betrekking gehad het op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, bespreek.

7.3.4 Die rol van spesifieke assesserings in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë

Ten einde die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë in hierdie module te assesseer, is daar ’n geïntegreerde werkswyse gevolg, met verwysing na die wyse waarop die verduideliking van teoretiese konsepte, praktiese inoefening en begeleiding in die aanpak van die tersaaklike assesserings saamgesnoer is in die module-onderrig. Daar is van drie assesserings gebruik gemaak, waarin studente die geleentheid gehad het om hulle huidige akademiese skryfvermoë ten toon te stel. Hiervolgens het elkeen van die drie assesserings berus op die uitvoering van ’n geskrewe taak (Weigle, 2002:46). Dit het ingesluit ’n eerste parafraseringsaktiwiteit tydens die semestertoets (Addendum J), ’n begeleide skryfstuk (Addendum M) en ’n laaste parafraseringsaktiwiteit tydens die eksamen (Addendum K). Daar is van ’n analitiese nasienskema gebruik gemaak vir die beoordeling van die skryfstukke, ten einde te kon vasstel in watter areas studente se akademiese skryfvermoë steeds verdere ontwikkeling nodig het.

Analitiese nasienskemas word gebruik om ’n reeks verskillende aspekte binne ’n geskrewe opdrag te bepunt, eerder as om ’n enkele holistiese punt te verskaf (Weigle, 2002:114). Volgens Weigle (2002:114) verskaf analitiese nasienskemas meer inligting rakende ’n student se prestasie in verskeie aspekte van skryf. Bloxham en Boyd (2007:88-89) bied ’n reeks voordele hiervan aan, insluitend dat dit:

- konsekwentheid bevorder wanneer vele dosente aan een opdrag nasien;
- behulpsaam is in die regverdiging van bepaalde besluite in die bepunting van ’n opdrag;
- geassesseerde uitkomste eksplisiet maak vir studente;

- deur studente en dosente gebruik kan word om vas te stel waar spesifieke probleemareas was; en
- nasien bespoedig en geskrewe terugvoer vergemaklik.

In die volgende afdeling word die twee parafraseringsaktiwiteite meer grondig bespreek, waarna ŉ bespreking van die begeleide skryfstuk in die opvolgende afdeling volg.

7.3.4.1 Parafraseringsaktiwiteite: Semestertoets en eksamen

Die ALDA 111-module het bestaan uit twee summatiewe assesserings, naamlik ŉ semestertoets en ŉ eksamen, wat presies dieselfde formaat gehad het. Beide hierdie assesserings het uit 100 getel, waarvan 30 punte gewy is aan ŉ parafraseringsaktiwiteit, en 70 punte aan ŉ oorkoepelende multikeusetoets. Hierdie assesserings is ontwikkel vanuit die perspektief van kommunikatiewe bekwaamheid, met ŉ spesifieke fokus op diskoersbekwaamheid (sien ook Afdeling 3.4.3.3).

Die parafraseringsaktiwiteit van hierdie summatiewe assesserings is op drie wyses vir hierdie studie van belang. Eerstens vorm dit deel van die module-ontwerp wat gemik is op die verbetering van akademiese skryfvermoë. Ten opsigte van hierdie module-ontwerp, is daar van die studente verwag om dit wat hulle reeds rakende geskrewe akademiese diskoers geleer en geoefen het, te konsolideer en voor te lê in hierdie assessering. Tweedens het die eerste parafrase-aktiwiteit as bekendstelling aan die tema van die begeleide skryfstuk gedien, aangesien dit oor dieselfde tema as die opvolgende begeleide skryfstuk gehandel het. Die begeleide skryfstuk het ook van dieselfde bronne gebruik gemaak, en die studente sou die terugvoer op hierdie assessering kon gebruik om op hulle geskrewe akademiese diskoers te verbeter. Laastens is dit ook aangewend as ŉ konsekwente voor- en nátoets, waarop die impakmeting in Hoofstuk 8 ten dele berus. Volledige uiteensettings van hierdie twee parafrase-aktiwiteite vir onderskeidelik die semestertoets en eksamen, is in Addenda J en K beskikbaar. Verwys ook na Addendum H vir die skakeling van hierdie assessering met die assesseringskriteria, module-inhoud, module-uitkomste en NKR-vlak 5-beskrywers, sowel as na Addendum L vir die nasienskema van hierdie assessering.

Volgens Shugarman en Hurst (1986:397) is daar drie vorme van parafrase, naamlik herformulering, opsomming en uitbreiding. Herformulering behels die herformulering van kort frases, paragrawe of temasinne en opsomming word aangewend om kernidees in langer tekste mee saam te vat. Herformulering en opsomming fokus op die teks op sigself, en die doel is om "a parallel form of the original meaning" te skep (Shugarman & Hurst, 1986:397). Vir Afrikaanse studente wat in ŉ omgewing funksioneer waar akademiese tekste dikwels in Engels is, kan hier ŉ vierde vorm bygevoeg word, naamlik vertaling. In hierdie geval word kort teksgedeeltes of

frases dikwels op woordvlak vertaal, en dan so in akademiese skryfwerk gebruik. In teenstelling met herformulering, opsomming en vertaling is die fokus met uitbreiding om die oorspronklike teks in kombinasie met die skrywer se leefervaring, kennis en kreatiwiteit aan te wend in die skep van ŉ nuwe teks (Shugarman & Hurst, 1986:397). Binne die akademiese konteks sal ander akademiese tekste dikwels ook in hierdie proses betrek word.

Die parafraseringsaktiwiteite in ALDA 111 is gemik op die bewerkstelliging van studente se vermoë om die uitbreidingsvorm van parafrase binne die akademiese konteks te ontwikkel. Dit is ŉ belangrike vermoë, veral om twee redes.

Eerstens is dit een van die wyses waarop daar tot nuwe insigte gekom word in die akademiese diskoersgemeenskap. In die geval van studente is dit ŉ kardinale toets van studente se kognitiewe vermoë, wat in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule ook aan die produsering van geskrewe akademiese diskoers gekoppel word. Hirvela en Du (2013:88) beskryf hierdie aspek soos volg:

> However, an important marker of a scholar's (or a student's) understanding of a source text, especially a complicated statement by the original author(s) of the source text, is the ability to find a new way to capture the gist of what was stated in the original passage. For teaching and learning purposes, especially, paraphrasing, because of what it asks students to do with the original source material, provides insight into how well students read (since comprehension is the first step toward paraphrasing) as well as write.

Tweedens kan dit help om plagiaat te voorkom. Eerstejaarstudente is dikwels geneig om staat te maak op die vorme van herformulering, opsomming en vertaling wanneer hulle skryf. Dit kan as plagiaat ervaar word deur ander lede van die akademiese diskoersgemeenskap, selfs al was dit nie die studente se bedoeling nie. Hierdie probleem kan voorkom word deur ŉ fokus op die ontwikkeling van studente se vermoë om van die parafrasevorm van uitbreiding gebruik te maak (Rahmat, 2021:78).

Binne die konteks van ŉ inleidende module met ŉ fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, is die vermoë om korrek te kan parafraseer dus ŉ kardinale vaardigheid waaroor studente moet beskik. Dit maak dit ook ŉ gepaste wyse om in ŉ korter akademiese skryfstuk studente se omgang met akademiese inligting en gepaardgaande akademiese skryfvermoë te evalueer.

In die aanloop tot die eerste parafraseringsaktiwiteit, is daar in ALDA 111 gekonsentreer op inhoud wat spesifiek op akademiese skryf betrekking het. Dit het aspekte ingesluit soos die vind

van gepaste akademiese bronne, gepaste akademiese bronverwysing, asook 'n fokus op toepaslike akademiese skryfnorme (soos bespreek in Afdeling 3.5.3.2). Verder is daar ook aandag gewy aan die proses van parafrasering, aangesien dit direk in dié assessering getoets word en die basis vorm vir die gebruik van inligting in geskrewe akademiese diskoersvoering.

In hierdie aanloop is daar verder van 'n multimodale aanslag gebruik gemaak, waar die inhoud wat tydens die kontaksessies behandel is, ook as deel van WIReD voorgekom het. Deur die gebruik van WIReD, kon studente gevolglik bepaalde konsepte hersien, vaslê en ook ekstra oefeninge aflê. Bykomend is daar ook in die joernaalkomponent aktiwiteite geïntegreer (sien Afdeling 7.3.3) ten einde interaksie met die toepaslike inhoud te verhoog en selfevaluering toe te pas.

7.3.4.2 Begeleide skryfstuk

Die begeleide skryfstuk (Addendum M) is benader vanuit 'n kommunikatiewe onderrigbenadering, waar daar ook gebruik gemaak is van 'n teksgebaseerde benadering (Richards & Rodgers, 2014:200-201), in aansluiting by genre-gebaseerde onderrig soos wat dit in Afdeling 3.6.3 bespreek is. Hiervolgens is daar gepoog om 'n (aangepaste, in terme van moeilikheidsgraad) oorspronklike akademiese teks te produseer, wat outentieke en akademiese tekste as bronmateriaal moes integreer.

Die doel met hierdie assessering in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule was tweeledig, waar dit aan die een kant gebruik is as assessering-as-leer, en aan die ander kant vir assessering-van-leer. Soos wat uit die naam afgelei kan word, was die skryf van hierdie skryfstuk 'n begeleide proses. Vir hierdie proses is daar heelwat klastyd, sowel as multimodale onderrigtyd en -bronne afgestaan, waar studente met die hulp van die betrokke dosent aan bepaalde dele gewerk het, terwyl ander dele weer voorberei moes word vir 'n volgende klasgeleentheid. Verder is daar ook tersaaklike dele van die joernaalaktiwiteite betrek. Dit dui dus daarop dat 'n geïntegreerde, multimodale benadering met 'n fokus op die ontwikkeling van outonomie gevolg is. Sodanige begeleide proses sluit ook aan by Bloxham en Boyd (2007:70) wat daarop wys dat studente wat nog nie voldoende outonomie ontwikkel het nie, dikwels 'n gestruktureerde proses nodig het ten einde te verseker dat hulle alle aspekte betyds en op 'n georganiseerde wyse voltooi.

Alhoewel die begeleide skryfstuk nie direk gebruik is vir impakmeting in hierdie studie nie, word dit tog genoem, aangesien dit 'n sentrale element was in die onderrig van geskrewe akademiese diskoers in ALDA 111. Die rede waarom dit nie as deel van die impakmeting gebruik is nie, is omdat dit nie moontlik sou wees om 'n begeleide skryfstuk as deel van die voor- en nátoets (soos

met die parafraseringsaktiwiteit en die TAG) te gebruik nie. Die module-ontwerp self en beskikbare tyd vir voltooiing en nasien het gewoon nie ruimte daarvoor gelaat nie.

Die volledige assessering en instruksies kan in Addendum M gevind word. In dié assessering is ŉ genre-gebaseerde benadering gebruik vir verdere oefening in geskrewe akademiese diskoersvoering. Sien Afdeling 3.6.3 vir meer oor die gebruik van genre-gebaseerde benaderings in die onderrig van geskrewe akademiese diskoers.

Vir hierdie assessering is die studente sistematies begelei in die beplanning en skryf van dié verklarende skryfstuk (sien die bespreking in Afdeling 3.5.3.1 rondom die gepastheid van verklarende skryfstukke in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule). Afgesien van onderwerpe wat reeds tydens kontakgeleenthede en as deel van WIReD behandel is, soos die kenmerke van die akademiese register (Afdeling 3.5.3.2), paragraafstruktuur, vind en etiese gebruik van akademiese inligting en kohesie en koherensie, is daar ook ander genre-spesifieke aspekte van ŉ geskrewe verklarende akademiese opdrag behandel. Hierdie genre-spesifieke aspekte het elemente en ordening van die skryfstukmakrostruktuur ingesluit (sien Afdeling 3.5.3.4.4), asook die logiese uiteensetting van ŉ basiese argument (sien Afdeling 3.5.3.1).

Die eerste parafrase-aktiwiteit in die semestertoets het die basis gelê vir die begeleide skryfstuk, aangesien die begeleide skryfstuk dieselfde tema (fopnuus) en bronne gebruik het. Die studente het ook die voordeel gehad dat hulle die kommentaar op hulle geskrewe paragraaf in die semestertoets kon gebruik om te verbeter in die begeleide skryfstuk. Insgelyks kon hulle die vaardigheid en kennis rakende akademiese skryf wat hulle deur die begeleide skryfstuk ontwikkel het, oordra na die parafrase-aktiwiteit in die eksamen. Hierdie aansluiting is ook in die instruksies van die begeleide skryfstuk te vinde, waar daar die volgende gestel word:

> In die parafraseringsaktiwiteit het jy ŉ paragraaf geskryf waarbinne jy fopnuus gedefinieer en binne ŉ Afrika-konteks gekontekstualiseer het. Jy het ook ŉ voorbeeld verskaf van fopnuus in Afrika. In hierdie skryfstuk gaan jy nou ŉ verdere argument ontwikkel deur ŉ gepaste inleiding, ŉ kontekstualisering, ŉ afdeling oor die teenwerk van fopnuus in Afrika en ŉ slot by te werk.

Soos met die parafraseringsaktiwiteit, is dié akademiese skryfstuk ook verkort om op die belangrikste aspekte te fokus. In hierdie geval is daar vier inhoudelike afdelings op die makrovlak gespesifiseer wat die skryfstuk moet bevat (sien die voorafgaande aanhaling), met ŉ woordbeperking van tussen 250 en 300 woorde.

7.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar 'n oorsig verskaf van die 2019 ALDA 111-module, ten einde die opvolgende impakmeting in Hoofstuk 8 te kontekstualiseer. Hierdie oorsig het aspekte van die onderrigontwerp ingesluit en die gekoppelde assesserings wat plaasgevind het. Daar is verder 'n oorsig verskaf rakende die aspekte wat spesifiek betrekking gehad het op 'n multimodale module-ontwerp, die ontwikkeling van outonomie, asook die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Al hierdie aspekte sluit aan by navorsingsdoelwit 2, waarvolgens 'n gepaste inleidende akademiese geletterdheidsmodule daargestel wou word, met 'n spesifieke fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Dit hou ook verband met Hoofstukke 3 en 4. Hierdie bespreking lei vervolgens na Hoofstuk 8, waar die resultate van die impakmeting weergegee word.

HOOFSTUK 8: IMPAKMETING

8.1 Inleiding

Noudat die behoeftebepaling in Hoofstuk 6 uiteengesit is (ter bereiking van navorsingsdoelwit 1), en die module-ontwerp beskryf is in Hoofstuk 7 (ter bereiking van navorsingsdoelwit 2), verskuif die fokus in hierdie hoofstuk na impakmeting.

Die impakmeting beoordeel nie die ALDA 111-module in totaliteit nie, maar fokus spesifiek op die aspekte wat in hierdie studie van belang is. Dit is met ander woorde ŉ primêre fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Hierdie fokus sluit aan by navorsingsdoelwit 3, wat spesifiek ten doel het om te bepaal tot watter mate die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ betekenisvolle impak op die suksesvolle akkulturasie van nuwelingeerstejaarstudente gehad het, in terme van geskrewe akademiese diskoers.

Vervolgens word ŉ uiteensetting van die teoretiese raamwerk vir hierdie impakmeting aangebied, waarna die empiriese deel van die impakmeting bespreek word.

8.2 Teoretiese raamwerk vir impakmeting gemik op akademiese skryfvermoë

Die impakmeting vir hierdie studie word gebaseer op Fouché, I. (2016) se evaluasie-ontwerp vir akademiese geletterdheidsintervensies. Daar word spesifiek van die evaluasie-ontwerp vir ŉ generiese akademiese geletterdheidsintervensie gebruik gemaak, aangesien dit aansluit by die tipe instrumente wat vir dié impakmeting gebruik is, soos wat ook vervolgens uiteengesit word in hierdie afdeling. Aangesien Fouché, I. (2016:192) reeds hierdie raamwerk in haar studie gevalideer het, word dié raamwerk self nie verder in hierdie studie ondersoek nie.

Sodanige evaluasie-ontwerp van Fouché, I. (2016:184) word vervolgens in Tabel 8.1 uiteengesit. Alhoewel die uitleg van hierdie uiteensetting verskil van die van Fouché, I. (2016:184), is die groeperinge en die intervensies steeds dieselfde as die wyse waarop Fouché die genoemde intervensies in haar organisering gegroepeer het. Die inligting word hier anders gerangskik ter wille van leesbaarheid en bladspasie, en afdelingbeskrywers is bo-aan elke kolom gevoeg. ŉ Uiteensetting van hierdie studie se intervensies, gegrond op Fouché, I. (2016:184), volg in Tabel 8.2.

Tabel 8.1: Evaluasie-ontwerp vir generiese akademiese geletterdheidsintervensies (Fouché, I., 2016:184) – uiteensetting met aangepaste uitleg

GENERIESE AKADEMIESE GELETTERDHEIDSINTERVENSIES		
Instrumente wat studente se akademiese geletterdheidsvlakke meet	**Instrumente wat aandui of die bekomde vaardighede nodig is en/of oorgedra is na studente se ander modules**	**Ander instrumente wat ook nuttig mag wees**
Generiese uitgebreide skryfstuk (geassesseer deur middel van ŉ nasienskema)	Kwalitatiewe terugvoer van studente	Korrelering van akademiese geletterdheidsresultate met ander veranderlikes
Generiese / dissipline-spesifieke uitgebreide skryfstuk (kwantitatief geassesseer)	Kwalitatiewe terugvoer van akademiese geletterdheid en dissipline-spesifieke dosente	Vergelyking met ander instellings
Generiese akademiese geletterdheidstoets	Inhoudsanalise van studiemateriaal	
Dissipline-spesifieke uitgebreide skryfstuk (geassesseer deur middel van ŉ nasienskema)	Studentevraelys	
Dissipline-spesifieke akademiese geletterdheidstoets	Dosentevraelys	
Luistertoets		
Assessering van studente se mondelinge vaardighede		

Fouché, I. (2016:13-14, 163) regverdig haar evaluasie-ontwerp deur daarop te wys dat dit voldoen aan die vereistes vir impakmeting binne die konteks van akademiese geletterdheidsintervensies. Hiervolgens behoort daar eerstens ʼn waarneembare verbetering te wees in studente se akademiese geletterdheidsvermoë, wanneer hierdie vermoë aan die begin van ʼn module gemeet word teenoor ʼn meting van hulle vermoë aan die einde van ʼn module. Tweedens behoort daar ʼn verband te wees tussen die belang van die vaardighede wat ontwikkel is, en die toepassing daarvan in studente se ander vakke.

Om grond van die voorafgaande paragraaf, behoort ʼn impakmeting eerstens gebruik te maak van ten minste een instrument wat akademiese geletterdheidsvlakke meet (Fouché, I., 2016:185). Voorbeelde van hierdie tipe instrumente word in die blou kategorie in Tabel 8.1 verskaf, en in hierdie studie is die TAG as generiese akademiese geletterdheidstoets aangewend om hierdie vereiste te vervul. Met betrekking tot die ander aanbevelings van Fouché, I. (2016:185) kan daar gestel word dat dit ʼn toepaslike toets vir voorgraadse studente is – sien in hierdie verband ook die bespreking rakende die TAG as instrument wat in Afdeling 6.2.3.1 plaasvind. Bykomend tot die TAG, is daar gebruik gemaak van ʼn geskrewe paragraaf wat deur middel van ʼn analitiese nasienskema nagesien is. Alhoewel dit nie ʼn uitgebreide akademiese skryfstuk is nie, dra dit tog by tot die bepaling van impak en vul dit die TAG op sodanige wyse aan.

Tweedens behoort daar ook van ten minste een instrument gebruik gemaak te word, wat aandui of die verwerfde vaardighede nodig is en/of oorgedra is na studente se ander modules. Voorbeelde van hierdie tipe instrumente word in die groen kategorie in Tabel 8.1 verskaf. Daar is in hierdie studie van ʼn aangepaste weergawe van Fouché, I. (2016:219) se behoeftefokusvraelys gebruik gemaak ter vervulling van dié vereiste.

Derdens noem sy (Fouché, I., 2016:185) ook enkele ander instrumente wat nuttig mag wees, maar nie noodsaaklik is nie. Hierdie voorbeelde word in die geel kategorie verskaf. Gegewe die konteks van hierdie studie, met betrekking tot die tydsbeperkinge en die aard van die onderrigontwerp, is daar nie van bykomende instrumente gebruik gemaak nie.

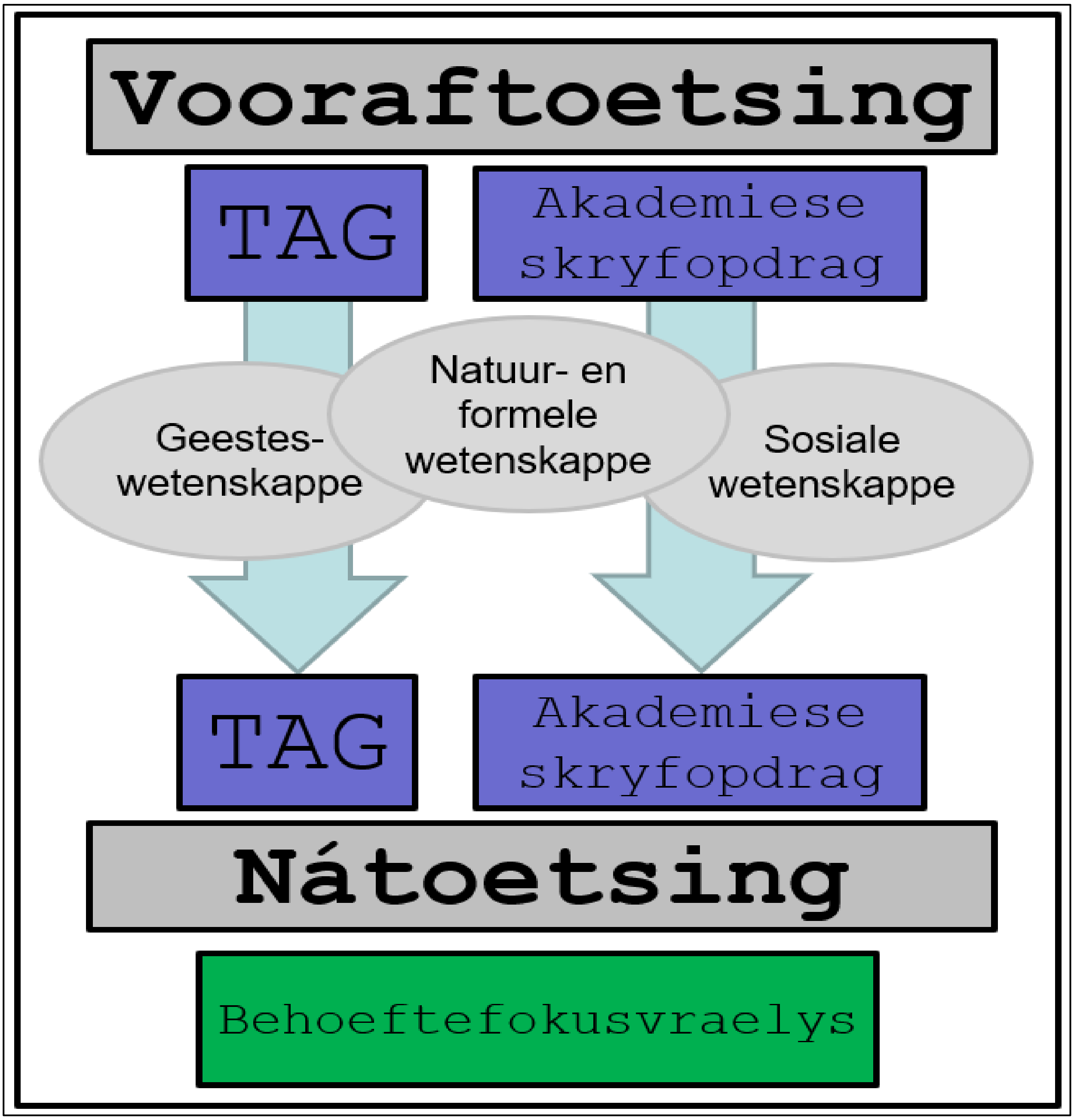
Tabel 8.2: Evaluasie-ontwerp vir impakmeting na aanleiding van Fouché, I. (2016:184)

GENERIESE AKADEMIESE GELETTERDHEIDSINTERVENSIES	
Instrumente wat studente se akademiese geletterdheidsvlakke meet	**Instrumente wat aandui of die bekomde vaardighede nodig is en/of oorgedra is na studente se ander modules**
Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG)	Behoeftefokusvraelys vir studente (kwantitatief en kwalitatief)
Geskrewe paragraaf (parafraseringsaktiwiteit)	

Fouché, I. (2016:185) beveel ook aan dat daar van ten minste drie van die instrumente in Tabel 8.1 gebruik gemaak word, indien daar nie ŉ kontrolegroep vir die studie beskikbaar is nie. Aangesien hierdie studie nie ŉ kontrolegroep gehad het nie, maar wel van ten minste drie van die voorgestelde instrumente gebruik gemaak het, word daar aan hierdie aanbeveling voldoen.

Verder wys Fouché, I. (2016:185) daarop dat ŉ kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe meetinstrumente gebruik behoort te word, dat die impakmeting ŉ deeglike beskrywing van die struktuur van die module behoort in te sluit en dat die impakmeting ook van pre-evaluasiedata gebruik behoort te maak. Daar word aan hierdie aanbevelings voldoen, aangesien die behoeftefokusvraelys, afgesien van die kwantitatiewe inligting, ook kwalitatiewe inligting insamel ter aanvulling van die TAG se kwantitatiewe inligting. Die module- en onderrigontwerp is in Hoofstuk 7 uiteengesit, en die studente se akademiese geletterdheidsvlakke is voor die aanvang van die intervensie ook in ag geneem deur die TAG as vooraftoets te gebruik.

Sien Figuur 8.1 wat hierna volg, vir ŉ visuele voorstelling van die impakmeting, soos gebaseer op die riglyne van Fouché, I. (2016:184-185). Die TAG, akademiese skryfopdrag en behoeftefokusvraelys, word as deel van die impakmeting ook bespreek vanuit die fakulteitsgroeperinge van GW, NFW en SW. Sien Tabel 1.1 vir ŉ uiteensetting van die samestelling van hierdie groeperinge.



Figuur 8.1: Visuele oorsig van hierdie studie se impakmeting binne Fouché, I. (2016) se evaluasie-ontwerp

Deur al hierdie aspekte in verband met mekaar te bring, kan daar bepaalde gevolgtrekkings gemaak word rakende die impak wat dié module op studente se akademiese skryfvermoë gehad het. Dit sluit met ander woorde aan by navorsingsdoelwit 3, waar daar bepaal wil word tot watter mate dié module 'n werklik betekenisvolle impak op die suksesvolle akkulturasie van eerstejaarstudente, in terme van geskrewe akademiese diskoers, gehad het. Om hierdie doelwit te bereik, word daar in die volgende afdeling voortgegaan met die eerste deel van die bespreking rakende die kwantitatiewe instrumente van die impakmeting.

8.3 Kwantitatiewe impakmeting

In hierdie afdeling word die resultate van die onderskeie kwantitatiewe instrumente uiteengesit. Dit is, met ander woorde, eerstens die vergelyking van die TAG wat aan die begin en einde van die module afgelê is, tweedens die vergelyking van die parafraseringsaktiwiteit se uitslag wat as die akademiese skryfopdrag vir hierdie doeleinde gebruik is, en derdens die studente se terugvoer rakende die mate waaraan die module aan hulle behoeftes voldoen het in die behoeftefokusvraelys.

Die data wat in die volgende afdelings bespreek word, is aan dieselfde beperkinge onderhewig as wat in Afdeling 6.3.2.2.2 in die vergelykende bespreking in die behoeftebepaling voorgekom het. Dit sluit die feit in dat die aantal respondente vanuit die beskikbare gerieflikheidsteekproef te klein was om eerstens die gegewe p-waardes te gebruik om na ŉ groter populasie toe te veralgemeen, en tweedens om genoegsame onderskeidingsvermoë te hê om statisties betekenisvolle verskille aan te dui (Ellis & Steyn, 2003:51). Daarom word daar eerder met die effekgrootte as maat gewerk om praktiese beduidendheid aan te dui (Ellis & Steyn, 2003:51).

Insgelyks word die vertrouensinterval nie gerapporteer nie, aangesien die gemiddeld en standaardafwyking wel in die toepaslike datastelle verskaf word. Praktiese beduidendheid word op dieselfde wyse as in Afdeling 6.3.2.2.2 gedefinieer, op grond van Ellis en Steyn (2003:53) en die gepaardgaande bespreking daarvan. Na aanleiding van daardie bespreking, word die spesifieke mates wat ook vir hierdie hoofstuk gebruik word, in Tabel 8.3 uiteengesit.

Tabel 8.3: Impakmeting: effekgroottes en praktiese beduidendheid

	Maat	**Praktiese beduidendheid**
Klein effekgrootte	Ongeveer 0,2	onbeduidend
Medium effekgrootte	Ongeveer 0,5	beduidend
Groot effekgrootte	Ongeveer 0,7	prakties beduidend

8.3.1 Vergelyking van TAG as voor- en nátoets

In hierdie afdeling is daar van ŉ t-toets gebruik gemaak om die resultate van die TAG as voor- en nátoets met mekaar te vergelyk. Ongelukkig was daar slegs sewe studente wat bereid was om die TAG ŉ tweede keer aan die einde van die semester af te lê.

In hierdie klein groepie het die totale punt van die TAG gestyg vanaf ŉ gemiddeld van 35,71% tydens die eerste toetsing, na ŉ gemiddeld van 41,57% tydens die tweede toetsing. Dit dui dus op ŉ beduidende effekgrootte (0,40), alhoewel dit nie groot genoeg was om prakties beduidend te wees nie. Tabel 8.4 verskaf vervolgens ŉ uiteensetting van hierdie inligting.

Tabel 8.4: Vergelyking van TAG as voor- en nátoets – Gemiddelde totale punt

Kategorie		Gemiddeld	N	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Totale punt voor en na						
Totale punt	**Voor**	35,71	7,00	14,73	0,04	0,40
	Ná	41,57	7,00	13,70		

Met betrekking tot die areas van ooreenstemming (sien Tabel 6.1), het die areas van visuele inligting van akademiese lees, en parafrase en woordeskat van akademiese skryf, nie betroubaar gekorreleer nie. Daarom word die vrae wat deel van daardie afdelings gevorm het, eerder op vraagvlak uiteengesit ter bespreking in Tabel 8.5.

Hierdie onbetroubare korrelasie kan waarskynlik toegeskryf word aan leemtes binne studente se vermoë met betrekking tot die lees van visuele inligting en die toepassing van parafrasebeginsels, terwyl die toepassing van akademiese woordeskat moontlik toegeskryf kan word aan bepaalde leemtes binne kontekstuele akademiese woordeskatkennis.

In die res van die areas van ooreenstemming (Tabel 8.5) was daar telkens ŉ duidelike verbetering wat deur ŉ prakties beduidende effekgrootte aangedui is. Onder akademiese lees was dit teksbegrip (2,18), relevante en betroubare inligting (1,34) en akademiese woordeskat (1,85). Die enigste uitsondering was die area van teksstruktuur onder akademiese skryf, waar daar ŉ verswakking voorgekom het wat deur ŉ beduidende effekgrootte (-0,64) aangedui is.

Tabel 8.5: Vergelyking van TAG as voor- en nátoets binne areas van ooreenstemming

Kategorie		Gemiddeld	N	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Punte voor en na, binne die areas van ooreenstemming						
Akademiese lees: Teksbegrip	**Voor**	0,41	7,00	0,25	0,03	2,18
	Ná	0,96	7,00	0,67		
Akademiese lees: Relevante en betroubare inligting	**Voor**	0,43	7,00	0,53	0,14	1,34
	Ná	1,14	7,00	1,07		
Akademiese lees: Akademiese woordeskat	**Voor**	0,37	7,00	0,35	0,02	1,85
	Ná	1,03	7,00	0,69		
Akademiese skryf: Teksstruktuur	**Voor**	0,52	7,00	0,26	0,25	-0,64
	Ná	0,36	7,00	0,20		

Vervolgens word die vrae binne die areas van ooreenstemming wat nie betroubaar gekorreleer het nie, op vraagvlak bespreek – sien Tabel 8.6. Met betrekking tot visuele inligting onder akademiese lees, was daar vir die meerderheid van die vrae (vraag 6, 7 en 9) geen waarneembare verskil in effekgrootte nie (0,00). Vraag 8 het ʼn onbeduidende effekgrootte gehad (-0,29) en vraag 10 ʼn beduidende effekgrootte van 0,53. Oorhoofs wil dit daarom voorkom asof die studente nie ʼn verbetering getoon het in hierdie area van ooreenstemming nie.

Alhoewel parafrase onder akademiese skryf nie betroubaar gekorreleer het nie, was daar in albei die betrokke vrae ʼn prakties beduidende verbetering, na aanleiding van die effekgrootte. Hiervolgens het vraag 24 ʼn effekgrootte van 0,80 gehad, en vraag 32 ʼn effekgrootte van 1,46. Dit kom dus voor of die studente beter gevaar het in hierdie vrae wat op parafrase gemik was.

Ook in akademiese woordeskat, onder akademiese skryf, was daar op vraagvlak by ses uit die tien vrae ʼn prakties beduidende verbetering in effekgrootte teenwoordig. Dit was vraag 41 (1,13), vraag 42 (1,60), vraag 43 (0,80), vraag 45 (2,41), vraag 46 (1,13) en vraag 47 (2,14). By die ander vier vrae was daar ook verbetering sigbaar, alhoewel onbeduidend by vrae 44 (0,27) en 49 (0,27), en beduidend by vrae 48 (0,59) en 50 (0,38). Ook in hierdie geval kom dit voor dat die studente, nieteenstaande die onbetroubare korrelasie, oor die algemeen verbeter het met betrekking tot akademiese woordeskat.

Tabel 8.6: Vergelyking van TAG as voor- en nátoets – vrae binne areas van ooreenstemming wat onbetroubaar gekorreleer het

Kategorie		Gem.	N	Standaardafwyking	P-waarde	Effekgrootte
Akademiese lees: Visuele inligting						
Vraag 6	**Voor**	0,14	7,00	0,38	1,00	0,00
	Ná	0,14	7,00	0,38		
Vraag 7	**Voor**	0,14	7,00	0,38	1,00	0,00
	Ná	0,14	7,00	0,38		
Vraag 8	**Voor**	0,29	7,00	0,49	0,36	-0,29
	Ná	0,14	7,00	0,38		
Vraag 9	**Voor**	0,43	7,00	0,53	1,00	0,00
	Ná	0,43	7,00	0,53		
Vraag 10	**Voor**	0,43	7,00	0,53	0,36	0,53
	Ná	0,71	7,00	0,49		
Akademiese skryf: Parafrase						
Vraag 24	**Voor**	0,43	7,00	0,53	0,36	0,80
	Ná	0,86	7,00	1,46		
Vraag 32	**Voor**	0,71	7,00	0,49	0,09	1,46
	Ná	1,43	7,00	0,98		
Akademiese skryf: Akademiese woordeskat						
Vraag 41	**Voor**	0,14	7,00	0,38	0,20	1,13
	Ná	0,57	7,00	0,98		
Vraag 42	**Voor**	0,57	7,00	0,53	0,08	1,60
	Ná	1,43	7,00	0,98		
Vraag 43	**Voor**	0,00	7,00	0,00	0,08	0,80
	Ná	0,86	7,00	1,07		
Vraag 44	**Voor**	0,43	7,00	0,53	0,79	0,27
	Ná	0,57	7,00	0,98		
Vraag 45	**Voor**	0,43	7,00	0,53	0,00	2,41
	Ná	1,71	7,00	0,76		
Vraag 46	**Voor**	0,14	7,00	0,38	0,20	1,13
	Ná	0,57	7,00	0,98		
Vraag 47	**Voor**	0,57	7,00	0,53	0,00	2,14
	Ná	1,71	7,00	0,76		
Vraag 48	**Voor**	0,29	7,00	0,49	0,46	0,59
	Ná	0,57	7,00	0,98		
Vraag 49	**Voor**	0,43	7,00	0,53	0,60	0,27
	Ná	0,57	7,00	0,98		
Vraag 50	**Voor**	0,00	7,00	0,00	0,36	0,38
	Ná	0,29	7,00	0,76		

Die data dui daarop dat daar ŉ oorkoepelende en praktiese beduidende verbetering met betrekking tot akademiese lees was. Verder het daar oorhoofs ŉ verbetering voorgekom in die akademiese skryfareas van parafrase en akademiese woordeskat, nieteenstaande die feit dat daardie groeperinge nie betroubaar gekorreleer het nie. Daar was geen waarneembare verbetering in die area van visuele inligting onder akademiese lees nie en ŉ beduidende verswakking in akademiese teksstruktuur onder akademiese skryf. Laastens was daar ŉ oorkoepelende verbetering sigbaar, met betrekking tot die studente se totale punt vir die TAG.

Uit hierdie resultate blyk dit dat daar ŉ algemene verbetering onder die betrokke studente sigbaar was, met die uitsondering van die lees van visuele inligting en die praktiese toepassing van akademiese teksstruktuurbeginsels.

Met betrekking tot die verswakking van vermoë rakende akademiese teksstruktuur onder akademiese skryf wat hier waargeneem is, moet daar gelet word op die voorbehoud dat dit ŉ uiters klein studentepoel (n=7) was wat beide die TAG-toetse afgelê het. Bykomend is daar ŉ verband tussen lees- en skryfvermoë, waar reseptiewe aspekte (met ander woorde verbandhoudend met lees) neig om ŉ basis te vorm vir produktiewe vermoë (met ander woorde verbandhoudend met skryf). Graham *et al.* (2018:269) het, onder andere, tydens ŉ meta-analise van studies aangaande die verband tussen lees- en skryfvermoë, bevind dat omgang met tekste voordelig is vir latere skryf:

> More particularly, reading individual words, increasing the amount of reading students did, reading and analyzing text produced by others, and observing other readers interact with text enhanced students' performance on one or more measure of writing (mostly involving spelling or writing quality).

Gegewe die beskikbare tyd waartydens daar aan studente se lees- en skryfvermoë in die inleidende module in akademiese geletterdheid gewerk kon word, is dit moontlik dat die studente op hierdie stadium kognitief besig was met die konsolidering van hulle leesvermoë. Dit kan moontlik die prakties beduidende verbetering in leesvermoë verklaar. Die volgende stap vir hierdie studente sou dalk wees om dit wat hulle in terme van lees ontwikkel het, toe te pas in hulle akademiese skryfwerk. Alhoewel dit voorkom asof hierdie aspek reeds gedeeltelik ontwikkel is, na aanleiding van die bespreekte impakmeting van die TAG, is dit moontlik dat die studente op hierdie stadium nog besig was met die ontwikkeling van hulle vermoëns met betrekking tot akademiese teksstruktuur. Dit is daarom ŉ waarskynlikheid wat minstens oorweeg behoort te word dat die tydsraamwerk van hierdie studie bloot te kort was vir ŉ duideliker verbetering in akademiese skryf om te kon manifesteer.

Dit wil bykomend voorkom asof daar ’n verdere behoefte aan die onderrig van visuele inligting in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule bestaan, veral gegewe die belang daarvan wat deur dosente uit ander modules, sowel as studente, daaraan toegeskryf word (sien Tabel 6.7). Wat wel tekenend hier is, is dat die aspekte wat verband hou met visuele inligting (vrae 19-20) effe minder belangrik geag is deur akademiese geletterdheidsdosente as deur die ander groeperinge. Hier kan ook verwys word na Tabel 6.8, waar akademiese geletterdheidsdosente insgelyks gedink het dat dit effens minder onderrig behoort te word, as die ander akademiese dosente.

In alle gevalle het daar prakties beduidende verskille in effekgrootte voorgekom tussen die akademiese geletterdheidsdosente en die ander akademiese dosente, met betrekking tot visuele inligting ten opsigte van:

- die belang daarvan in akademiese lees (0,74),
- die belang daarvan in akademiese skryf (0,80),
- die mate waartoe dit onderrig behoort te word as deel van akademiese lees (1,31), en
- die mate waartoe dit onderrig behoort te word as deel van akademiese skryf (1,34).

Hierdie inligting is in Tabel 6.30 en Tabel 6.31 beskikbaar. In Hoofstuk 6 is daar tot die gevolgtrekking gekom dat hierdie verskille aanvaarbaar is binne die konteks van die behoeftebepaling. In die lig van dié impakmetingresultaat, mag dit moontlik nodig wees om daardie gevolgtrekking te heroorweeg. Die voorbehoud van ’n uiters klein studentepoel (n=7) wat beide die TAG-toetse afgelê het, geld wel ook vir hierdie element. Om ’n besliste gevolgtrekking in hierdie verband te maak, sal dit nodig wees om hierdie aspek van die impakmeting met ’n groter studentepoel te herhaal.

Soos reeds aangedui, was die studentepoel vir hierdie nátoets besonder klein (n=7). Alhoewel die resultate gerapporteer is, en die praktiese beduidendheid op grond van die effekgroottes bespreek is, kan daar nie op grond van hierdie steekproefgrootte enige veralgemeenbare afleidings gemaak word nie.

Die bespreking van hierdie resultate van die TAG, sluit aan by die ontleding van die volgende instrument se resultate, waar ’n ooreenstemmende akademiese skryfopdrag aan die begin en einde van die semester afgelê is.

8.3.2 Vergelyking van akademiese skryfopdrag aan begin en einde van semester

In hierdie afdeling word 'n kort geskrewe skryfstuk bespreek, wat as deel van hierdie impakmeting aangewend word ter aanvulling van die impakmetingbevindinge uit die TAG. Hierdie skryfstuk verwys na die geskrewe deel van die semestertoets (Addendum J) en die geskrewe deel van die eksamen (Addendum K). Die instruksies en nasienskema vir hierdie geskrewe dele was telkens dieselfde en beide toetse het uit 30 getel. Sien Addendum L vir die nasienskema wat gebruik is. Sien ook Afdeling 7.3.4.1 vir 'n uitgebreide bespreking van hierdie skryfopdrag.

In 2019 het klasse aan die NWU amptelik op Maandag, 4 Februarie, 'n aanvang geneem. Daar was gevolglik slegs vier klasweke (waarvan die eerste een 'n administratiewe week was) waarin die dosente pertinente inhoud kon behandel voor die geskrewe semestertoets van 4 tot 8 Maart. Alhoewel hierdie tydperk wat verloop het nie ideaal is vir 'n aanvangstoets nie, is daar op grond van die kort tydverloop dit wel goed gedink om dit so te ag. Die geskrewe eksamen het plaasgevind in die tydperk van 13 tot 17 Mei.

Die geskrewe opdrag wat die studente vir die semestertoets geskryf het, is deur myself nagesien. Die eksamen se geskrewe opdrag is deur drie ander akademiese geletterdheidsdosente nagesien, en nie deur my as dosent nie, ten einde vooroordeel te vermy.

Aangesien al drie die dosente ervare nasieners van akademiese geletterdheidskryfopdragte is, en hulle ook reeds vertroud was met die nasienskema uit vorige jare se nasien, is daar nie volledige nasienersopleiding aan hulle verskaf nie. Dié benadering voldoen aan Weigle (2002:130) se riglyne ten opsigte van nasieneropleiding. Ter wille van moderering, is daar wel lukraak drie skryfstukke uit die totaal van 115 eksamentekste gekies ter bespreking. Hierdie drie skryfstukke is afsonderlik deur my as navorser, en ook die drie dosente, nagesien. Dit is 'n soortgelyke proses as dubbelnasien, wat deur Bloxham en Boyd (2007:122) beskryf word.

Na afloop van die afsonderlike nasien, is daar saam vergader en die onderskeie skryfstukke se bepunting is gemeenskaplik deurgewerk en bespreek (cf. Weigle, 2002:130-131). Kwessies wat na vore gekom het, is bespreek en daar is besluit hoe om dit ooreenstemmig te hanteer (cf. Bloxham & Boyd, 2007:118). Aan die einde van hierdie proses het die drie dosente op hulle eie voortgegaan met die nasienwerk. Al die studente se skryfstukke is deur al drie die dosente nagesien.

In aanloop tot die statistiese vergelyking van die eerste en tweede skryfstukke, is daar 'n bepaling van internasienerbetroubaarheid gedoen, deur middel van 'n berekening van intraklaskorrelasies as beramers van internasienerbetroubaarheid (Landers, 2015). Hiervoor is daar met die aanname gewerk dat, alhoewel daar verskille tussen die dosente en die wyses waarop hulle nasien mag

wees, dit oorkoepelend sal uitbalanseer (Landers, 2015:2). Op grond van dié aanname is daar ook gekontroleer vir die variasies wat by en tussen dosente mag voorkom (Landers, 2015:2). Daar is deur die programmatuur SPSS van ŉ tweerigting ANOVA gebruik gemaak vir hierdie ontleding, ook volgens die riglyne soos uiteengesit in Landers (2015). Hiervolgens is daar bepaal dat die gemiddelde intraklaskorrelasiemate vir betroubaarheid 0,82 was, en die van onderskeie enkele mate ongeveer 0,60. Dit beteken dat die individuele nasieners se punte op hulle eie minder betroubaar was as die gemiddeld van die drie nasieners se punte. Dit dui op ŉ hoë mate van internasienerbetroubaarheid tussen die drie dosente wat die opdragte nagesien het.

Uiteindelik was daar slegs 27 studente wat beide die eerste én tweede skryfstuk voltooi het. Op advies van die NWU se statistiese konsultasiediens is daar nie gepoog om die nasienonderafdelings van hierdie studiepopulasie met mekaar in verband te probeer bring in die voor- en nátoetsings nie. Die rede hiervoor was die klein aantal studente waarvoor daar ná die tyd volledige nasienskemas beskikbaar was, afgesien natuurlik van die totale punte wat vir al 27 studente formeel aangeteken en vasgelê is. Deur die 27 nasienskemas nog verder op te breek en fyner te probeer analiseer sou volgens die statistikus wat met hierdie data behulpsaam was, geen beduidende of bruikbare resultate opgelewer het nie.

Alhoewel die studente effens beter in die eksamenskryfstuk gevaar het op grond van die gemiddeld, was die effekgrootte (0,14) te klein om op ŉ noemenswaardige verskil te dui. Sien Tabel 8.7 vir die uiteensetting van hierdie waardes.

Tabel 8.7: Voor- en ná-skryfstukvergelyking van die totale groep

	Gemiddelde punt	N	Standaardafwyking	P-waarde	Effekgrootte
Semestertoetstotaal	15,56	27	2,47	0,47	0,14
Eksamentotaal	16,06	27	2,70		

Indien die populasies verdeel word in die drie fakulteitsgroeperinge (sien Tabel 8.8), is daar insgelyks nie ŉ noemenswaardige effekgrootte wat waargeneem kan word nie. Vir GW was die effekgrootte 0,14, vir SW was dit 0,18 en vir NFW was dit -0,15. Daar is dus nie ŉ beduidende verbetering of verswakking by enige van hierdie groepe sigbaar nie. Dit is wel interessant dat daar ŉ verswakking, hoewel onbeduidend, by NFW te bespeur was. Dit het moontlik met die feit te make dat hierdie studente dalk selfs nog minder aan akademiese skryfwerk onderwerp word in hul ander modules as wat die geval met die ander twee fakulteitsgroeperinge is.

Tabel 8.8: Voor- en ná-skryfstukvergelyking volgens fakulteitindeling

		Gemiddeld punt	N	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte
Geesteswetenskappe	**Semestertoets**	12,75	2	0,35	0,87	0,14
	Eksamen	13,17	2	2,59		
Sosiale wetenskappe	**Semestertoets**	15,84	22	2,54	0,40	0,18
	Eksamen	16,52	22	2,55		
Natuur- en Formele wetenskappe	**Semestertoets**	15,33	3	1,53	0,82	-0,15
	Eksamen	14,67	3	3,04		

Die inligting in hierdie afdeling dui daarom daarop dat daar nie ŉ merkbare verbetering in terme van akademiese skryfvermoë tussen die eerste en tweede skryfstukopdragte was nie. Hierdie bevinding sluit aan by dit wat gestel is in die bespreking van die TAG in Afdeling 8.3.1 rakende leesvermoë wat die basis vorm vir ŉ opvolgende verbetering in akademiese skryfvermoë. Dit is, insgelyks, hier ŉ moontlikheid dat die studente se praktiese beduidende verbetering in akademiese leesvermoë wat in die TAG na vore gekom het, sowel as die verbetering in sommige aspekte van akademiese skryf, ŉ voorloper is vir ŉ verdere toekomstige verbetering van akademiese skryfvermoë oor die algemeen. Sien ook Afdeling 7.3 waar daar meer uitgebrei word oor die verband tussen reseptiewe en produktiewe vermoë. Dit mag daarom weereens hier die geval wees dat die tydsraamwerk bloot te kort was om ŉ prakties beduidende verbetering waar te neem. Met betrekking tot die impakmeting van hierdie hoofstuk, waar die fokus op verbetering van akademiese skryfvermoë is, is daar nie op hierdie stadium ŉ beduidende verskil van enige aard sigbaar nie.

In die volgende afdeling word die 2019-studente se persepsie, in vergelyking met die 2018-studente, rakende die onderrig van bepaalde aspekte in die ontwerpte module bespreek.

8.3.3 Behoeftefokusvraelys: Kwantitatiewe data

In hierdie afdeling is die fokus op Afdeling B van die behoeftefokusvraelys, soos wat dit deur die 2018- en 2019-studentepopulasies voltooi is. Ten einde te bepaal of daar ŉ impak was na aanleiding van die 2019-onderrigontwerp, soos bespreek in Hoofstuk 7, word die twee populasies met mekaar vergelyk. Aangesien hierdie inligting deel van die impakmeting vorm, en nie as deel

van die behoeftebepaling gebruik is nie, word dit hier bespreek in plaas van by die res van die behoeftefokusvraelysbespreking in Hoofstuk 6. Sien ook die onderskeid wat in Afdeling 6.3.2.2.1 in hierdie verband getref is.

In Afdeling B van die behoeftefokusvraelys vir studente, is daar van die studente verwag om aan te dui hoe hulle die mate van onderrig van elkeen van die aspekte in ALDA 111 ervaar het. Daar moes, met ander woorde, aangedui word of daar genoeg aandag aan elkeen van die betrokke aspekte in die ALDA 111-module geskenk is. Daarom is daar van die volgende vraag en gekoppelde Likert-skaalitems gebruik gemaak.

Tot watter mate het hierdie vaardigheid in jou inleidende akademiese geletterdheidsmodule (ALDA 111) na vore gekom?

Hierdie vaardigheid het … na vore gekom.

1 = heeltemal te min
2 = te min
3 = min of meer reg
4 = te veel
5 = heeltemal te veel

In hierdie afdeling wil daar ideaal gesproke gemiddelde gesien word van tussen 2,7 en 3,4. Gemiddelde wat in hierdie reeks lê sal daarop dui dat die betrokke aspek, volgens die studente se oordeel, in die regte hoeveelheid in die module aan aandag geskenk is. Dit wil sê, dit sal aandui dat daar nie óf te min, óf te veel aandag daaraan geskenk is nie.

In Tabel 8.9 word die gemiddelde van die twee groepe studente per vraag verskaf, ter wille van ŉ oorsig rakende hulle persepsies. Uit hierdie oorsig blyk dit dat die studente in albei groepe oorhoofs van die standpunt uitgegaan het dat die genoemde aspekte óf min of meer reg óf bietjie te veel onderrig is. Daar was geen gevalle waar studente van mening was dat ŉ aspek heeltemal te veel of heeltemal te min onderrig is nie. Indien hierdie persepsies in verband gebring word met die data van die TAG en die akademiese skryfopdrag, ondersteun dit die moontlikheid dat die tydsraamwerk van hierdie studie te kort was. Dit is as gevolg van die feit dat studente (1) oor die algemeen tevrede was met die mate van onderrig van die onderskeie aspekte; (2) dat daar ŉ oorhoofse praktiese beduidende verbetering was in terme van aspekte wat met akademiese lees verband gehou het; maar dat (3) daar nie ŉ merkbare verbetering in praktiese akademiese skryfvermoë was nie, nieteenstaande die feit dat daar in die TAG ŉ praktiese beduidende verbetering in die akademiese skryfareas van parafrase en akademiese woordeskat was. Aangesien die TAG nie die produksie van teks opsigself vereis het nie, kan dit gevolglik daarop

dui dat meer tyd nodig was vir studente om die praktiese toepassing van hulle kennis van akademiese skryf te oefen en te verbeter. Dit laat ook die vraag ontstaan tot watter mate en op watter vlak akademiese skryf in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule geassesseer behoort te word. Dit is omdat dit voorkom asof akademiese leesvermoë, insluitend kennis van akademiese teksstruktuur en akademiese diskoers, die meeste ontwikkel in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Die 2018-studentepopulasie het wel ŉ enkele aspek, naamlik die skep van visuele data, aangedui wat te min onderrig was (2,46). Uit die 2019-studentepopulasie se response blyk dit egter dat hierdie aspek verbeter het tot 2,92, en dus ook in die “min of meer reg”-reeks val. Op grond van wat in Afdeling 8.3.1 in die TAG rakende visuele inligting na vore gekom het, moet hierdie studentepersepsie dat visuele inligting genoegsaam aan bod gekom het, wel bevraagteken word. Soos genoem in daardie bespreking, is dit nie moontlik om in hierdie studie ŉ definitiewe gevolgtrekking hieroor te maak nie, gegewe die klein aantal studente wat beide TAG-toetse voltooi het.

In terme van standaardafwyking, is die minimum moontlike standaardafwyking 0 en die maksimum moontlike standaardafwyking 2. Binne hierdie konteks toon die standaardafwykings vir dié twee populasies ŉ klein na matige verspreiding, met alle standaardafwykings onder ŉ gemiddeld van 1,24. In die lig van die variansiekoëffisiëntpersentasies vir hierdie afdeling, blyk dit verder dat die responsverspreiding ook oor die algemeen as klein na matig beskou kan word. Dié standaardafwykings en variansiekoëffisiënte bevestig dat die gerapporteerde gemiddelde oor die algemeen as akkuraat en verteenwoordigend van elk van dié twee studiepopulasiegroepe beskou kan word.

Tabel 8.9: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van studentepopulasies – Afdeling B

Afdeling B – 5-punt-Likert-skaal	Studente 2018 n=13 Gemiddeld	Studente 2018 n=13 Standaard-afwyking	Studente 2018 n=13 Variansie-koëffisiënt	Studente 2019 n=39 Gemiddeld	Studente 2019 n=39 Standaard-afwyking	Studente 2019 n=39 Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hierdie vaardigheid moet ... behandel word.**					
1. Om effektief notas van leesmateriaal te neem	3,00	0,55	18,49	3,10	0,75	24,29
2. Om inligting op te som (te verkort)	3,08	1,12	34,90	3,15	1,06	33,76
3. Om inligting te parafraseer (in jou eie woorde weer te gee)	3,54	1,02	28,46	3,64	0,99	27,09
4. Om voorgeskrewe leesmateriaal te verstaan	2,92	1,24	41,34	3,46	0,88	25,54
5. Om algemene akademiese woordeskat te verstaan	3,38	0,84	25,08	3,23	0,78	24,04
6. Om algemene akademiese woordeskat korrek te gebruik	3,23	0,89	27,77	3,26	0,99	30,48
7. Om vakspesifieke terminologie te verstaan	3,15	0,95	30,20	3,36	0,99	29,37
8. Om vakspesifieke terminologie korrek binne konteks te gebruik	3,15	0,77	24,51	3,26	0,99	30,48
9. Om die konvensies van akademiese taalgebruik te volg (formaliteit, woordeskat, spesifieke taalgebruik, objektiewe taalgebruik, ens.)	3,38	0,74	22,19	3,59	0,91	25,34
10. Om opdraginstruksies te analiseer	3,00	1,04	34,59	3,67	0,87	23,69
11. Om opdraginstruksies te verstaan	3,45	0,85	24,84	3,61	0,82	22,84
12. Die skryf van gestruktureerde skryfwerk (vir eksamens, toetse en opdragte)	3,54	0,84	23,11	3,59	1,12	31,12
13. Die skryf van kort, goed-gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (een tot drie paragrawe)	3,23	1,01	30,03	3,54	0,99	27,92
14. Die skryf van lang, goed-gestruktureerde en verstaanbare gedeeltes (vier en meer paragrawe)	3,08	0,83	26,98	3,41	1,09	32,06
15. Om te kan onderskei tussen feite en menings, vir gebruik in jou akademiese skryfwerk	3,15	1,14	34,66	3,33	1,06	31,79

Tabel 8.9: Oorsig oor behoeftefokusvraelys-gemiddeldes van studentepopulasies – Afdeling B (vervolg)

Afdeling B – 5-punt-Likert-skaal	Studente 2018 n=13			Studente 2019 n=39		
	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Variansie-koëffisiënt
Vraag	**Hierdie vaardigheid moet ... behandel word.**					
16. Om te kan onderskei tussen relevante en irrelevante inligting, vir gebruik in jou akademiese skryfwerk	3,23	0,61	18,60	3,36	0,96	28,56
17. Die ontwikkeling van ŉ sentrale hoofargument	3,00	0,92	29,85	3,34	0,91	27,19
18. Die verstaan van visuele data	3,23	0,58	18,01	3,21	1,19	37,04
19. Die skep van visuele data	2,46	1,15	43,54	2,92	1,10	37,65
20. Die integreer van visuele data met geskrewe werk	2,85	0,86	30,26	3,03	1,00	33,03
21. Die gebruik van ŉ verskeidenheid akademiese bronne vir die skryf van ŉ skryfstuk/referaat/opdrag	3,46	0,85	24,84	3,56	0,91	25,58
22. Die prosesseer, interpreteer en weergee in skryfstuk-/opdragformaat van inligting wat in ŉ verskeidenheid akademiese bronne gevind is	3,31	0,74	22,19	3,46	0,91	26,38
23. Teksverwysings in ŉ opdrag/skryfstuk na ŉ verskeidenheid akademiese bronne	3,15	0,95	30,20	3,37	1,08	31,95
24. Die opstel van ŉ gepaste bronnelys vir die bronne wat in ŉ opdrag/skryfstuk gebruik is	3,00	0,78	26,15	3,44	1,05	30,45
25. Die gebruik van bewyse uit akademiese tekste om idees te ondersteun en te bevraagteken	2,92	0,83	26,98	3,39	0,92	27,00
26. Die identifiseer van relevante inligting in akademiese bronne	3,15	0,53	17,01	3,41	0,85	24,92
27. Die identifiseer van betroubare inligting in bronne	3,00	0,73	24,93	3,56	0,79	22,11
28. Die integreer van inligting uit verskillende akademiese bronne	3,08	0,73	23,77	3,44	0,82	23,88
29. Die gepaste verwysing na verskillende oogpunte/sienswyses/argumente	3,00	1,04	34,59	3,21	0,92	28,79

As deel van die studie se impakmeting word die persepsies van die 2018-studentestudiepopulasie ook binne die areas van ooreenstemming vergelyk met die 2019-studentestudiepopulasie – sien Tabel 8.10. Deur hierdie vergelyking kan daar bepaal word of die veranderinge aan die 2019-ALDA 111-module wel die onderrig van die onderskeie aspekte, soos genoem in die behoeftefokusvraelys, nader aan die gewenste mate van onderrig in die module gebring het, al dan nie. Resultate waar die 2019-studentepopulasie se gemiddelde nader aan drie lê as wat die 2018-studentepopulasie se gemiddeld was, met ŉ praktiese beduidende effekgrootte, sal as ŉ verbetering beskou word. Die leser word daaraan herinner dat hierdie subpopulasies té klein is vir p-waardes om relevant te wees, en daarom word daar op die mate van effekgrootte vir dié bespreking staatgemaak. Daar kan ook na Afdeling 6.3.2.2.2 verwys word vir ŉ verduideliking in hierdie verband.

In Tabel 8.10 word die studente se response uiteengesit binne die vasgestelde areas van ooreenstemming. Dit kom voor of die twee groepe studente oor die algemeen in die meeste gevalle min of meer dieselfde in beide jare geoordeel het en alhoewel hier en daar enkele verskille was, was daar geen areas van ooreenstemming waar prakties beduidende effekgroottes voorgekom het nie. Dit verander egter wanneer die onderskeie fakulteitsgroeperinge met mekaar vergelyk word in Tabel 8.11 en Tabel 8.12.

Tabel 8.10: Behoeftefokusvraelys Afdeling B – 2018-studentestudiepopulasie in vergelyking met 2019-studentestudiepopulasie

		N	Gem.	Standaard-afwyking	P-waarde	Effek-grootte
Afdeling A: Akademiese Lees						
Teksbegrip	2018	13	3,00	0,77	0,38	0,28
	2019	40	3,22	0,68		
Relevante en betroubare inligting	2018	13	3,13	0,54	0,08	0,46
	2019	40	3,47	0,74		
Akademiese woordeskat	2018	13	3,27	0,81	0,90	-0,04
	2019	40	3,24	0,82		
Brongebruik	2018	13	3,19	0,69	0,21	0,35
	2019	40	3,50	0,88		
Afdeling A: Akademiese Skryf						
Parafrase	2018	13	3,35	0,63	0,97	-0,01
	2019	40	3,34	0,69		
Integrasie van inligting	2018	13	3,08	0,66	0,15	0,43
	2019	40	3,41	0,77		
Akademiese woordeskat	2018	13	3,19	0,78	0,82	0,07
	2019	40	3,25	0,86		
Akademiese teksstruktuur	2018	13	3,21	0,64	0,25	0,30
	2019	40	3,48	0,89		
Visuele inligting	2018	13	2,65	0,88	0,29	0,30
	2019	40	2,98	1,06		
Brongebruik	2018	13	3,11	0,74	0,28	0,33
	2019	40	3,38	0,80		

In die vergelyking van die onderskeie fakulteitsgroeperinge in Tabel 8.11 en Tabel 8.12 is daar etlike areas waar prakties beduidende verskille na vore kom. Die voorbeeld van hoe om hierdie tabelle te lees, is in Afdeling 6.3.2.2.2 beskikbaar, indien die leser daarna wil terugverwys. Met betrekking tot die areas van ooreenstemming van akademiese lees (Tabel 8.11), is die volgende prakties beduidende verskille waargeneem:

- GW-studente was van mening dat teksbegrip bietjie te veel onderrig is, in vergelyking met SW- (0,91) en NFW-studente (0,75).
- GW-studente het aangedui dat relevante en betroubare inligting bietjie te veel onderrig is, in vergelyking met SW-studente (0,82) wat van die standpunt uitgegaan het dat dit min of meer reg onderrig is.

- Met verwysing na die analiseer en verstaan van opdraginstruksies het GW-studente in albei areas aangetoon dat dit heeltemal te veel onderrig is, in vergelyking met SW- (1,26 en 1,06) en NW-studente (1,04 en 0,85) wat gedink het dat dit bietjie te veel onderrig word.

Met betrekking tot die areas van ooreenstemming van akademiese skryf (Tabel 8.12), is die volgende prakties beduidende verskille waargeneem:

- GW- (0,93) en NFW-studente (-0,67[27]) was van mening dat akademiese teksstruktuur bietjie te veel onderrig is, teenoor SW-studente wat aangedui het dat dit min of meer reg onderrig is.
- GW-studente het aangetoon dat visuele inligting bietjie te veel onderrig is, teenoor SW-studente wat gevoel het dat dit min of meer reg onderrig is (0,96).

Dit blyk dus dat GW en NFW min of meer tevrede is met wat ALDA 111 in 2019 gebied het. GW het in terme van ŉ hele paar areas van ooreenstemming aangedui dat hulle minder begeleiding in daardie aspekte nodig het. Indien die TAG se resultate in Afdeling 8.3.1 hiermee in verband gebring word, wil dit voorkom asof hulle mening geldig mag wees met betrekking tot die aspekte wat verband hou met akademiese lees. In terme van akademiese teksstruktuur en visuele inligting in akademiese skryf, is daar egter rede om te twyfel oor die GW se persepsie van hoeveel begeleiding hulle nodig het. Daar kan dus nie ŉ vaste gevolgtrekking hieroor gemaak word nie, gegewe die klein aantal studente in die TAG se deel van die impakmeting.

[27] Aangesien die rigting van die verhouding hier in die teks andersom beskryf word as wat dit in Tabel 8.11 uiteengesit is, word hierdie effekgrootte as ŉ negatief aangedui. Dit verander geensins aan die belang van die effekgrootte nie; dit is bloot ŉ aanduider van die rigting van die verhouding.

Tabel 8.11: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese lees

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geestes-wetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese Lees							
Teksbegrip	Geesteswetenskappe	3	3,89	0,84	0,20		
	Sosiale wetenskappe	21	3,13	0,58		0,91	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,26	0,76		0,75	0,18
	Totaal	38	3,24	0,68			
Relevante en betroubare inligting	Geesteswetenskappe	3	3,89	0,51	0,31		
	Sosiale wetenskappe	21	3,29	0,73		0,82	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,57	0,80		0,40	0,36
	Totaal	38	3,44	0,75			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	3	3,50	1,32	0,28		
	Sosiale wetenskappe	21	3,07	0,90		0,32	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,50	0,48		0,00	0,48
	Totaal	38	3,26	0,81			
Brongebruik	Geesteswetenskappe	3	3,67	0,29	0,31		
	Sosiale wetenskappe	21	3,26	1,02		0,40	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,71	0,67		0,07	0,44
	Totaal	38	3,46	0,88			
Opdraginstruksies: Analise (vraag 10)	Geesteswetenskappe	3	4,67	0,58	0,14		
	Sosiale wetenskappe	21	3,57	0,87		1,26	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,71	0,91		1,04	0,16
	Totaal	38	3,71	0,90			

Tabel 8.11: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese lees (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geestes-wetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese Lees (vervolg)							
Opdraginstruksies: Verstaan (vraag 11)	Geesteswetenskappe	3	4,33	0,58	0,15		
	Sosiale wetenskappe	20	3,40	0,88		1,06	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,71	0,73		0,85	0,36
	Totaal	37	3,59	0,83			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	3	3,00	1,73	0,33		
	Sosiale wetenskappe	20	2,95	1,23		0,03	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,57	1,02		0,33	0,50
	Totaal	37	3,19	1,20			

Tabel 8.12: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese skryf

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geestes-wetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese Skryf							
Parafrase	Geesteswetenskappe	3	3,67	1,44	0,33		
	Sosiale wetenskappe	21	3,19	0,62		0,33	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,50	0,65		0,12	0,48
	Totaal	38	3,34	0,71			
Integrasie van inligting	Geesteswetenskappe	3	3,50	0,50	0,41		
	Sosiale wetenskappe	21	3,24	0,88		0,29	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,61	0,67		0,16	0,41
	Totaal	38	3,40	0,79			
Akademiese woordeskat	Geesteswetenskappe	3	3,00	1,80	0,86		
	Sosiale wetenskappe	21	3,29	0,86		0,16	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,29	0,64		0,16	0,00
	Totaal	38	3,26	0,85			
Akademiese teksstruktuur	Geesteswetenskappe	3	3,94	0,60	0,07		
	Sosiale wetenskappe	21	3,13	0,88		0,93	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,72	0,76		0,29	0,67
	Totaal	38	3,41	0,86			
Visuele inligting	Geesteswetenskappe	3	3,83	1,04	0,20		
	Sosiale wetenskappe	21	2,79	1,09		0,96	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,18	0,87		0,63	0,36
	Totaal	38	3,01	1,03			

Tabel 8.12: Vergelyking van 2019-studente per fakulteit: Afdeling B – Akademiese skryf (vervolg)

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	P-waarde	Effekgrootte	
						Geestes-wetenskappe met	Sosiale wetenskappe met
Afdeling B: Akademiese Skryf (vervolg)							
Brongebruik	Geesteswetenskappe	3	3,53	0,64	0,36		
	Sosiale wetenskappe	21	3,19	0,86		0,40	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,59	0,79		0,07	0,46
	Totaal	38	3,36	0,82			
Akademiese register	Geesteswetenskappe	3	4,00	0,00	0,65		
	Sosiale wetenskappe	21	3,43	1,08		0,53	
	Natuur- en Formele wetenskappe	14	3,50	0,94		0,53	0,07
	Totaal	38	3,50	0,98			

8.4 Kwalitatiewe impakmeting: Behoeftefokusvraelys

In hierdie afdeling word daar gefokus op die kwalitatiewe data wat betrekking het op impakmeting rakende die ontwikkeling van studente se akademiese skryfvermoë. Dit verwys spesifiek na die kwalitatiewe terugvoer wat die 2019-studente as deel van die behoeftefokusvraelys gelewer het. Hierdie gedeelte van die behoeftevraelys is aan die einde van die 2019-ALDA 111-module deur die 2019-studente (n=40) voltooi. Die volgende oop vrae is in hierdie gedeelte van die vraelys aan die studente gestel:

Vraag 30: Watter vaardighede of strategieë wat in ALDA 111 onderrig is, was vir jou die meeste behulpsaam in jou ander modules?

Vraag 31: Watter vaardighede of strategieë dink jy behoort daar meer op gefokus te word in ALDA 111?

Vraag 32: Watter vaardighede of strategieë dink jy kan daar minder op gefokus word in ALDA 111?

Vraag 33: Hoe kan ALDA 111 aangepas word om vir jou van meer waarde in jou ander modules te wees?

Vraag 34: Is daar enige ander kommentaar wat jy wil byvoeg rakende ALDA 111?

Vir hierdie ontledings is daar van Atlas.ti gebruik gemaak. (Daar kan na Afdeling 1.6.4 verwys word vir ŉ uiteensetting van die metode wat gebruik is.) Die response is eerstens saamgegroepeer in die oorkoepelende kategorie waarop die betrokke vraag dui, volgens die bostaande uiteensetting van die vrae. Met betrekking tot die studentepopulasies is daar dus oorkoepelende kategorieë vir "behulpsaam in ander modules" (vraag 30), "groter fokus" (vraag 31), "kleiner fokus" (vraag 32), "meer waarde" (vraag 33) en "ander" (vraag 34). Vervolgens is daar toepaslike subkategorieë onder elke hoofkategorie geskep, en as sodanig gekodeer na aanleiding van die studente se terugvoer.

Hierdie werkswyse volg die kwalitatiewe ontledingsbenadering van saamgroepering en verdeling, soos wat dit in Saldaña (2013:23-24) uiteengesit word. Op grond van hierdie aanpak, word daar dan verder van frekwensiekodering gebruik gemaak (Saldaña, 2013:63) ter wille daarvan om die hoeveelhede in die opvolgende subafdelings aan te dui. Daar word dus n-waardes aan elk van die subkategorieë gekoppel, ten einde ŉ indruk van die voorkoms van die bepaalde aspek in elk van die betrokke populasies te bekom.

In die terugvoer rakende watter vaardighede die meeste behulpsaam was (vraag 30), is daar heelwat aspekte in die kommentaar genoem. Hierdie aspekte word hieronder in Tabel 8.13 volgens N-waarde van hoog tot laag gerangskik. Die aspekte wat die meeste as behulpsaam genoem is, is bronverwysings (n=18), parafrase (n=11), en die vind en identifiseer van relevante inligting (n=6). Verder is die volgende aspekte ook genoem, naamlik akademiese skryfopdragte (n=2), akademiese woordeskat (n=2) en aksiewoorde (n=2). Dit is ooglopend dat al die genoemde aspekte tot ŉ meerdere of mindere mate betrekking het op akademiese skryfvermoë.

Tabel 8.13: Aspekte wat die meeste behulpsaam is vir gebruik in ander modules

Kommentaar	**n-waarde (Totale n = 40)**
Bronverwysing	18
Parafrase	11
Relevante inligting	6
Akademiese skryfopdragte	3
Akademiese skryfvermoë	2
Akademiese woordeskat	2
Aksiewoorde	2
Akademiese teksbegrip	1
Opsommings	1

Die vaardighede waaroor hierdie studente oordeel daar meer op gefokus behoort te word (vraag 31), word vervolgens in Tabel 8.14 uiteengesit van die hoogste N-waarde tot die laagste. Die aspekte waaroor die meeste studente oordeel daar meer op gefokus behoort te word, het die volgende ingesluit: parafrase (n=8), akademiese skryfvermoë (n=5), akademiese lees (n=4), akademiese skryfopdragte (n=4) en bronverwysings (n=4). Dit eggo dus die tendens wat in die 2018-studente se kwalitatiewe data teenwoordig was (sien Afdeling 6.3.2.2.1 van die behoeftebepaling), waar die studente graag selfs ŉ groter fokus op behulpsame aspekte wou sien.

Tabel 8.14: Aspekte waarop daar meer gefokus behoort te word in ALDA 111

Kommentaar	**N-waarde (Totale N = 40)**
Parafrase	8
Akademiese skryfvermoë	5
Akademiese lees	4
Akademiese opdragte	4
Bronverwysing	4
Geen	3
Akademiese woordeskat	2
Visuele inligting	2
Akademiese taalgebruik	1
Aksiewoorde	1
Interpretasie	1
Neem van notas	1
Opsommings	1
Paragraafstruktuur	1
Relevante inligting	1
Verbandsmerkers	1

Daar was nie noemenswaardige terugvoer oor aspekte waarop daar minder gefokus behoort te word nie (vraag 32); sien Tabel 8.15. Agt studente was van mening dat geen van die aspekte minder behandel behoort te word nie, terwyl enkele studente verwys het na akademiese skryfvermoë (n=4), die skryf van akademiese opdragte (n=3), oorbrugging van skool na universiteit (n=3), visuele inligting (n=3) en ander aspekte.

Van hierdie terugvoer is wel teenstrydig met terugvoer wat in die vorige vrae gelewer is. Hierdie kommentaar word om twee redes nie in ag geneem nie. Eerstens het die meerderheid van die kommentaar in hierdie afdeling daarop gedui dat daar geen aspekte is wat minder behandel behoort te word nie (n=8). Tweedens word die ander kommentaar in hierdie afdeling, afgesien van die kommentaar oor die oorbrugging van skool na universiteit, weerspreek deur die studiepopulasie se response op vrae 30 en 31.

Tabel 8.15: Aspekte waarop daar minder in ALDA 111 gefokus behoort te word

Kommentaar	N-waarde (Totale N = 40)
Geen	8
Akademiese skryfvermoë	4
Akademiese opdragte	3
Oorbrugging	3
Visuele inligting	3
Akademiese lees	2
Akademiese teksbegrip	2
Parafrase	2
Akademiese woordeskat	1
Aksiewoorde	1
Minder aktiwiteite	1
Relevante inligting	1
Verbandsmerkers	1

In die vraag rakende hoe ALDA 111 aangepas kan word om van meer waarde in ander modules te wees (vraag 33 – sien Tabel 8.16), het dit weereens na vore gekom dat van die studente ŉ behoefte het aan groter integrasie tussen ALDA 111 en dit wat in hulle ander modules plaasvind (n=12). Sien ook Hoofstuk 6 in hierdie verband. Dit het kommentaar ingesluit wat dui op ŉ

behoefte aan meer relevansie in die temas wat in ALDA 111 bespreek word, sowel as ŉ behoefte aan ŉ groter fokus op vakspesifieke terminologie. Hierdie kommentaar kan geïnterpreteer word as ŉ soeke na raakpunte tussen die ALDA 111-module en dit waaraan die studente in hulle eie fakulteite blootgestel word.

Verdere kommentaar, met laer N-tellings, het in die breë aangesluit by aspekte wat verband hou met geskrewe akademiese diskoers. Dit was akademiese skryfvermoë (n=3), akademiese lees (n=2), akademiese skryfopdragte (n=2), akademiese woordeskat (n=2) en bronverwysing (n=2).

Tabel 8.16: Wyses waarop ALDA 111 aangepas kan word om waarde tot ander modules toe te voeg

Kommentaar	n-waarde (Totale n = 40)
Fakulteitspesifiek	12
Akademiese skryfvermoë	3
Geen	3
Relevante inligting	3
Akademiese lees	2
Akademiese skryfopdragte	2
Akademiese woordeskat	2
Bronverwysing	2
Akademiese teksbegrip	1
Oorbrugging	1
Opsommings	1
Parafrase	1
Vluglees	1

Daar was baie min terugvoer by vraag 34, waar studente verdere kommentaar kon lewer. Hierdie terugvoer het bestaan uit twee studente wat waardering vir die module uitgespreek het, en daar was nog ŉ laaste opmerking wat gevra het vir groter fakulteitspesifiekheid.

In hierdie data kom daar dus oorkoepelend ŉ tevredenheid rakende die aspekte van geskrewe akademiese diskoers wat behandel is na vore, sowel as ŉ vraag na ŉ selfs groter fokus op hierdie aspekte. Bykomend kom dit ook steeds voor dat daar ŉ behoefte is aan ŉ groter fakulteitspesifieke aanslag, as wat daar reeds in die module gepoog is om te bied.

8.5 Oorkoepelende bespreking van impakmeting

Samevattend het die volgende uit die impakmeting na vore gekom. Dit was spesifiek met betrekking tot die fokus op die vasstelling van tot watter mate die ontwerpte inleidende module in akademiese geletterdheid ŉ betekenisvolle impak op die suksesvolle akkulturasie van eerstejaarstudente gehad het, met verwysing na geskrewe akademiese diskoers (sien ook die gestelde navorsingsdoelwitte in Afdeling 0).

Met betrekking tot die kwantitatiewe meting het die studente in terme van reseptiewe vermoë in akademiese lees, soos gemeet deur die TAG (sien Afdeling 8.3.1), oor die algemeen ŉ verbetering getoon. Ten opsigte van produktiewe vermoë was daar ŉ prakties beduidende verbetering in die areas van ooreenstemming van parafrase en akademiese woordeskat te bespeur, alhoewel daar variasie op vraagvlak was. In die geval van akademiese teksstruktuur, het daar ŉ beduidende verswakking tussen die TAG se voor- en nátoets voorgekom. Hierdie resultate word aangevul deur die akademiese skryfopdrag (Afdeling 8.3.2) waar die effekgroottes te klein was om op ŉ noemenswaardige verbetering of verswakking tussen die voor- en nátoets te dui.

Daar word gespekuleer dat hierdie verskynsel moontlik toegeskryf kan word aan die feit dat reseptiewe vermoë ŉ voorloper van produktiewe vermoë is. Dit is daarom moontlik dat die tydsraamwerk van hierdie studie te kort was om die opvolgende verbetering in akademiese skryfvermoë waar te neem, wanneer die betrokke teoretiese aspekte daarom genoegsaam deur die studente geïnternaliseer en geoefen is. Verder is die fokus van die inleidende module grootliks op bewusmaking van aspekte van geskrewe akademiese diskoers, eerder as op die grootskaalse produsering van sodanige diskoers. Dit strook dus met die module-ontwerp self, waar daar opvolgend in die verpligte tweede semester se akademiese geletterdheidsmodule pertinent gefokus word op akademiese skryf.

Met betrekking tot module-samestelling en onderrigfokus, het dit uit die data van die behoeftefokusvraelys geblyk dat die studente breedweg tevrede is met hierdie aspekte. Wanneer

daar egter op die vlak van fakulteitsgroeperinge op hierdie resultaat gefokus word, kom dit na vore dat die GW-groepering spesifiek voel dat daar ŉ té groot fokus is op bepaalde aspekte wat op akademiese lees betrekking het. Dit was spesifiek teksbegrip, relevante en betroubare inligting en die analiseer en verstaan van opdraginstruksies. Die GW-studente was insgelyks ook van mening dat daar ŉ té groot fokus op akademiese teksstruktuur was, met betrekking tot akademiese skryf. Op grond van die resultate in die TAG, wil dit voorkom asof die GW-studente se gevoel rakende die aspekte om akademiese lees, ondersteun word. Met betrekking tot teksstruktuur in akademiese skryf, moet die GW-studente se opinie egter bevraagteken word, op grond van beide die resultate in die TAG, sowel as in die akademiese skryfstuk. In teenstelling met die GW-studente, het die SW- en NFW-studente oor die algemeen geredeneer dat die aspekte, soos onderrig in ALDA 111 gedurende 2019, min of meer tot die regte mate aan aandag geskenk is.

Dit kom voor of die onderrig van visuele inligting verdere ondersoek mag noodsaak, weens die verskeie diskrepansies om hierdie aspek. In die TAG se impakmeting is daar nie ŉ verbetering in hierdie area van ooreenstemming getoon nie, nieteenstaande die feit dat die GW-studente gedink het dat dit té veel beklemtoon is in ALDA 111. Dit het verder voorgekom dat die akademiese geletterdheidsdosente hierdie aspek minder belangrik geag het as ander akademiese dosente en die 2019-studentepopulasie. Dit mag daarom nodig wees om weer oor die belang van die onderrig van visuele inligting te besin in die inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

In die aanvullende kwalitatiewe inligting vanuit die behoeftefokusvraelys het die studente die nut van aspekte van geskrewe akademiese diskoers wat onderrig is, beklemtoon. Dit was veral met betrekking tot bronverwysing, parafrase en die onderrig van geskrewe akademiese diskoers oor die algemeen, met ander aspekte wat ook tot ŉ mindere mate genoem is. Daar is weereens ŉ behoefte uitgespreek vir ŉ sterker fakulteitspesifieke aanslag, soos wat ook in die behoeftebepaling in die ander studiepopulasies na vore gekom het (sien Afdeling 6.3.2.2.1).

Alhoewel daar ŉ ALDA 111-werkboek is vir elke fakulteit, kom dit voor of die vakspesifieke inhoud, insluitend vakspesifieke tekste en aktiwiteite, nog nie genoegsaam is vanuit die studente (en ander akademiese dosente – sien Afdeling 6.3.2.2.1) se oogpunt nie. Hierdie kwessie is wel problematies vanuit die perspektief van onderrigontwerp, aangesien dit moeilik sal wees om binne elke fakulteit vir alle uitlopende dissiplines voorsiening te maak. Sien ook die bespreking hierom in terme van die onderrigontwerp in Afdeling 7.3.1.

In die geval van hierdie studie kan daar gestel word dat daar tog ŉ behoefte aan ŉ meer fakulteitspesifieke inleidende akademiese geletterdheidsmodule is. Hierdie behoefte moet egter gebalanseer word met dit wat prakties uitvoerbaar is binne die unieke konteks waarin die

inleidende akademiese geletterdheidsmodule plaasvind. Alhoewel daar ruimte vir verdere ontwikkeling rakende ŉ meer fakulteitspesifieke aanslag is, is daar noodwendig ook beperkinge in terme van logistiek en personeelkrag wat nie buite rekening gelaat kan word nie.

Laastens het die kwalitatiewe terugvoer ook gedui op ŉ verdere behoefte aan meer praktiese inoefening van aspekte soos parafrase en verwysing van geskrewe akademiese diskoers, binne die inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

In beantwoording van navorsingsdoelwit 3, kan daar gestel word dat daar wel ŉ positiewe impak te bespeur is met verwysing na die studente se akademiese leesvermoë. Met betrekking tot akademiese skryfvermoë wil dit voorkom asof daar wel ŉ mate van ontwikkeling is, maar dat daar nog heelwat ruimte vir verbetering is. Die voorbehoud met hierdie gevolgtrekking is die klein studentepopulasies waarvoor daar volledige datastelle beskikbaar was. Dit sal verkieslik wees om hierdie resultate in die toekoms te bevestig met ŉ studentepopulasie wat groot genoeg is om as verteenwoordigend van die teikenpopulasie beskou te word.

In terme van studente se persepsie van die module self, wil dit voorkom asof hulle oor die algemeen tevrede was met die aanpak en fokusse van die module. Met betrekking tot die fakulteitsgroeperinge, kan daar moontlik minder aandag geskenk word aan aspekte van akademiese lees, spesifiek vir GW-studente. Verder wil dit voorkom asof daar dalk meer aandag aan die onderrig van visuele inligting geskenk behoort te word, sowel as ŉ nog sterker fokus op inoefening oor die algemeen. Afgesien van die heroorweging van hierdie elemente, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule oorhoofs voldoen het aan die behoeftes van die 2019-studente.

8.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar begin met ŉ bespreking van Fouché, I. (2016:184-185) se evaluasie-ontwerp vir generiese akademiese geletterdheidsintervensies. Hierdie evaluasie-ontwerp het die basis vir die impakmeting rakende die ontwikkeling van eerstejaarstudente se akademiese skryfvermoë gevorm. Die voorbehoud wat wel in die onderstaande samevatting in gedagte gehou moet word, is die klein aantal studente wat beskikbaar was vir die kwantitatiewe impakmetings. Dit mag, met ander woorde, nodig wees om hierdie impakmetings later te herhaal met ŉ groter studentegroep, ter wille van bevestiging van hierdie resultate. Sodanige herhaling het ook die voordeel dat ŉ aangepaste module-ontwerp, na aanleiding van die behoeftes wat in hierdie studie na vore gekom het, ook getoets kan word ten einde die impak daarvan te bepaal.

Na aanleiding van hierdie impakmeting, is daar met betrekking tot navorsingsdoelwit 3 gevind dat daar ŉ algemene prakties beduidende verbetering met betrekking tot aspekte van akademiese

lees na vore gekom het. Daar was ook 'n prakties beduidende verbetering sigbaar by sommige aspekte van akademiese skryf (naamlik parafrase en akademiese woordeskat), maar met betrekking tot ander aspekte kon daar geen noemenswaardige verbetering geïdentifiseer word nie. Dit het gelei tot die gevolgtrekking dat, aangesien reseptiewe vermoë 'n voorloper is van produktiewe vermoë, hierdie ondersoek moontlik te kort was om 'n gevolglike prakties beduidende effek in die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë waar te neem. Insgelyks sou statisties beduidende resultate van meer waarde wees. Dit lei ook tot die vraag van tot watter mate akademiese skryfvermoë, in terme van produksie, in 'n inleidende akademiese geletterdheidsmodule geassesseer behoort te word.

Met betrekking tot ander aspekte, het dit voorgekom asof die studente oor die algemeen tevrede was met dit wat in die module gebied is, sowel as die wyse waarop dit aangebied is. Dit het ook voorgekom of die studente oor die algemeen nog 'n groter gefokusde aanslag in die module sal wil sien, met betrekking tot aspekte van akademiese lees en skryf. Dit sluit dan ook nog meer praktiese oefening en assessering van aspekte soos parafrase en die gebruik van bronverwysing rakende akademiese skryf in.

Daar het wel vrae na vore gekom rakende visuele geletterdheid, waar die studente, alhoewel hulle van mening was dat daar genoegsame aandag aan hierdie aspek geskenk is, nie 'n beduidende verbetering hierin in die TAG getoon het nie. Dit het verder voorgekom of die AG-dosente hierdie aspek effe minder belangrik ag as die studente en ander akademiese dosente. Hierdie is dus 'n aspek wat weer oorweeg behoort te word, met betrekking tot die mate waartoe dit tans deel vorm van die inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Laastens het dit, in terme van die onderrig van die onderskeie fakulteitsgroeperinge, voorgekom of die fokus op akademiese lees moontlik verminder kan word met betrekking tot die GW-studente. Met betrekking tot akademiese skryf het hulle wel dieselfde mate van ondersteuning nodig as die ander fakulteitsgroeperinge.

HOOFSTUK 9: SAMEVATTING, BEPERKINGE, BYDRAE EN AANBEVELINGS

9.1 Inleiding

In hierdie studie is daar ondersoek ingestel na aspekte van outonome leer, akademiese akkulturasie, multimodale module-ontwerp, en hoe dit alles bymekaar gebring kan word in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule met ŉ fokus op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë. Van die hooffokusse in hierdie studie was die uitvoer van ŉ omvattende behoeftebepaling rakende rolspelers se behoeftes met betrekking tot ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule vir nuwelingeerstejaarstudente met ŉ fokus op skryfvermoë. Daar is ook ŉ impakmeting uitgevoer, ten einde te bepaal of die ontwerpte module in hierdie studie die gewenste resultate behaal het. Dit is alles teen bestaande teoretiese raamwerke verreken.

Vervolgens word die studie saamgevat en die antwoorde op die navorsingsvrae opgesom, waarna daar tot ŉ gevolgtrekking gekom word. Laastens word die beperkinge van die studie uiteengesit en aanbevelings vir verdere navorsing gemaak.

9.2 Samevatting van die studie

Suid-Afrika word gekenmerk deur ŉ hoë mate van ongelykheid, wat veral gesien kan word aan ŉ ongelykheid in huishoudelike inkomste (Hundenborn *et al.*, 2018:1). As deel van die Suid-Afrikaanse regering se strategie, soos uiteengesit in die Nasionale Ontwikkelingsplan, word verhoogde toegang tot universiteite onder andere aangemoedig om hierdie ongelykheid teë te werk (sien Afdeling 2.1). Hierdie strategie word egter belemmer deur ŉ hoë uitvalkoers onder Suid-Afrikaanse studente. Daarom is dit noodsaaklik om hierdie studente te ondersteun in hulle akkulturasie na die akademiese diskoersgemeenskap sodat hulle sukses in hulle studies kan bereik. Aangesien die ontwikkeling van akademiese geletterdheid ŉ effektiewe strategie is in die bevordering van studentesukses, wil daar verseker word dat gepaste akademiese geletterdheidsmodules ontwikkel en aangebied word.

9.2.1 Die doel en doelwitte van die studie

Die doel van hierdie studie was om vas te stel wat die behoeftes is waaraan ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule vir nuwelingeerstejaarstudente, met ŉ fokus op skryfvermoë, behoort te voldoen ten einde akkulturasie in die universiteitsomgewing te fasiliteer. Multimodale module-ontwerp en die ontwikkeling van outonomie is betrek as relevante areas binne module-ontwerp.

Die doelwitte van die studie, soos uiteengesit in Afdeling 0, het soos volg daar uitgesien:

Doelwit 1:	Om vas te stel wat die akademiese geletterdheidsbehoeftes van eerstejaarstudente is met betrekking tot akademiese skryfvermoë ter akademiese akkulturasie, vanuit die perspektiewe van voorgraadse studente, dosente in ander akademiese modules en akademiese geletterdheidsdosente.
Doelwit 2:	Om ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule te ontwerp, wat outonome en multimodale leer inkorporeer, met ŉ fokus op akademiese skryfvermoë en wat geskoei is op die vervulling van eerstejaarstudente se behoeftes (soos geïdentifiseer in navorsingsdoelwit 1).
Doelwit 3:	Om vas te stel tot watter mate die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ betekenisvolle impak op die suksesvolle akkulturasie van eerstejaarstudente, in terme van geskrewe akademiese diskoers, gehad het.

9.2.2 Literatuurstudie

Alvorens daar met die instruksionele ontwerpproses en gepaardgaande empiriese studie begin kon word, is daar eers ŉ diepgaande literatuurstudie uitgevoer.

Op grond hiervan is daar in **Hoofstuk 2** ondersoek ingestel na die Suid-Afrikaanse universiteitskonteks, sowel as na aspekte van die eerstejaarservaring en gepaardgaande akkulturasieproses. Die fenomeen van studente-uitval, spesifiek binne die Suid-Afrikaanse konteks, is ook bespreek. Verder is daar op die verband tussen suksesvolle akkulturasie na die akademiese diskoersgemeenskap en studentesukses gewys.

In **Hoofstuk 3** is die kenmerke van die akademiese diskoersgemeenskap bespreek, met spesifieke fokus op die belang van geskrewe akademiese diskoers. Verder is die verband tussen geletterdheid, akademiese geletterdheid en diskoersbekwaamheid (as deel van kommunikatiewe bekwaamheid) uiteengesit, sowel as die belang van genres en tekstipes binne geskrewe akademiese diskoers.

In **Hoofstuk 4** is multimodale leer en outonome leer ondersoek, as elemente van die module-ontwerp van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Die beweging na multimodale leer is bespreek, sowel as die ontwerpvereistes vir multimodale modules. Met betrekking tot outonome leer is die belang van hierdie aspek verduidelik, en daar is ook ŉ oorsig verskaf oor die wyses waarop outonomie in nuwelingeerstejaarstudente ontwikkel kan word.

9.2.3 Die instruksionele ontwerpproses

Die instruksionele ontwerpproses het die volgende vier hoofstukke in beslag geneem, en die empiriese gedeelte van hierdie studie het deel daarvan gevorm.

In **Hoofstuk 5** is daar ŉ kort oorsig oor die instruksionele ontwerpproses wat vir hierdie studie gevolg is, gegee. Daarna is die elemente van ŉ situasie-analise bespreek. Die grootste gedeelte van die situasie-analise het in **Hoofstuk 6** voorgekom, waar daar ŉ omvattende behoeftebepaling uitgevoer is. In hierdie hoofstuk is daar reeds empiriese data verskaf.

In die behoeftebepaling is daar drie instrumente gebruik, naamlik die TAG, ŉ behoeftefokusvraelys en ŉ vraelys aan akademiese geletterdheidsdosente. Drie rolspelergroeperinge is in die behoeftebepaling betrek, naamlik eerstejaarstudente, dosente van ander akademiese modules en akademiese geletterdheidsdosente. Verder is die terugvoer van eerstejaarstudente en dosente van ander akademiese modules ook in verband gebring met hulle onderskeie fakulteitsgroeperinge wat in hierdie studie bestaan het uit NFW, SW en GW.

In **Hoofstuk 7** is daar ŉ oorsig verskaf oor die onderrigontwerp van die 2019 inleidende akademiese geletterdheidsmodule, na aanleiding van die instruksionele ontwerpproses. Die onderrigdoelwitte en -uitkomste is uiteengesit en in verband gebring met die module se assesseringsontwerp. Laastens is aspekte van multimodale module-ontwerp, die ontwikkeling van outonomie en die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë as deel van die onderrigontwerp bespreek.

In **Hoofstuk 8** is daar ŉ impakmeting uitgevoer as die finale gedeelte van die instruksionele ontwerpproses. In hierdie impakmeting was die fokus die vasstelling van die impak wat die inleidende akademiese geletterdheidsmodule op die akademiese skryfvermoë van nuwelingeerstejaarstudente gehad het. Om hierdie impak vas te stel, is die resultate van die TAG en ŉ akademiese skryfstuk as voor- en nátoets ondersoek en in verband gebring met toepaslike aspekte van die behoeftefokusvraelys.

9.3 Beantwoording van navorsingsvrae

Op grond van die literatuurstudie en dit wat gedurende die instruksionele ontwerpproses na vore gekom het, is daar deurlopend bepaalde gevolgtrekkings gemaak. Ten einde herhaling te vermy, word hier slegs opsommende antwoorde op die navorsingsvrae (sien Afdeling 1.3) verskaf.

Navorsingsvraag 1:	Wat is die akademiese geletterdheidsbehoeftes van nuwelingeerstejaarstudente met betrekking tot akademiese skryfvermoë ter akademiese akkulturasie, vanuit die onderskeie perspektiewe van studente en dosente?

Na aanleiding van die terugvoer, en dit wat tydens die ontleding daarvan na vore gekom het, kan daar tot bepaalde gevolgtrekkings gekom word. Vanuit die resultate van die TAG as voortoets, was dit duidelik dat studente wel kon baat by ŉ inleidende module in akademiese geletterdheid (sien Afdeling 6.3.2.1).

Dit het verder na vore gekom dat die studente, dosente van ander akademiese modules en akademiese geletterdheidsdosente dit oor die algemeen eens is met betrekking tot die belang van die onderskeie aspekte rakende akademiese skryfvermoë wat met behulp van die behoeftefokusvraelys bepaal is. Sien Afdeling 6.3.2.2 vir die uiteensetting van hierdie aspek.

Een interessante aspek wat na vore gekom het, was dat die dosente in ander akademiese modules ŉ baie hoë verwagting gehad het van dit wat by ŉ akademiese geletterdheidsmodule ingesluit behoort te word, sowel as die mate waartoe dit onderrig behoort te word. Gegewe die tydsbeperkinge van die module, sou dit baie moeilik wees om aan al hierdie verwagtinge te voldoen. Hierdie behoefte van dosente in ander akademiese modules mag moontlik ŉ aanduiding wees dat akademiese geletterdheidsmodules meer aandag in die eerstejaarskurrikulum behoort te geniet in terme van kredietbelading en onderrigtyd. Dit kan selfs dui op ŉ behoefte na uitbreiding van hierdie tipe modules na die daaropvolgende studiejare toe.

Akademiese geletterdheidsdosente het, aan die ander kant, ŉ behoefte uitgespreek vir ŉ sterker fokus op aspekte van akademiese skryfvaardigheid in die module, eerder as om te poog om verskeie aspekte wat met akademiese geletterdheid te make het, te onderrig. Alhoewel hulle ten gunste was van ŉ multimodale aanpak, was daar ook ŉ baie sterk behoefte aan genoegsame kontaktyd met die studente. Dit is waarskynlik toe te skryf aan die feit dat studente wat vir die ALDA 111-module geregistreer is, merendeels juis as sogenaamde risikostudente deur die TAG geklassifiseer is.

Met betrekking tot die onderskeie fakulteitsgroeperinge, was daar meestal korrespondering tussen die onderskeie areas van ooreenstemming. Verskille wat wel voorgekom het, was die volgende:

- Die GW-studente was van mening dat daar in ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ groter fokus op akademiese teksbegrip behoort te wees. Die dosente van ander modules in

GW, het geredeneer dat daar ʼn ekstra beklemtoning van parafrase in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule behoort te wees.

- Die NFW-studente het aangedui dat daar ʼn groter klem op brongebruik en visuele inligting behoort te wees.
- Die SW-studente het genoem dat daar ʼn groter klem op brongebruik en visuele inligting behoort te wees.

Laastens was daar ʼn daadwerklike behoefte onder studente, dosente van ander akademiese modules en akademiese geletterdheidsdosente aan ʼn meer fakulteitspesifieke module-ontwerp. Dit bevestig ook die belang van ʼn genre-spesifieke aanpak. Alhoewel daar reeds van fakulteitspesifieke werkboeke gebruik gemaak word, is daar heelwat problematiek verbonde aan die skep van ʼn groter mate van fakulteitspesifieke ontwerp, insluitend ʼn genre-spesifieke aanpak – verwys na Afdeling 7.3.1. Hierdie behoefte is wel ʼn aanduiding dat nog meer innovering nodig is, ten einde ook aan hierdie behoefte te voldoen.

Navorsingsvraag 2:	Hoe behoort ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule, wat outonome en multimodale leer inkorporeer, met ʼn fokus op akademiese skryfvermoë, daar uit te sien?

Na aanleiding van die literatuurstudie was dit duidelik dat ʼn multimodale aanpak met ʼn fokus op die ontwikkeling van outonomie, tot voordeel van die studente kon strek. Dit het ook na vore gekom dat ʼn genre-gebaseerde benadering binne ʼn oorhoofse kommunikatiewe onderrigbenadering van waarde sou wees in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule. Die beskikbaarheid van genoegsame kontak- en onderrigtyd in die module, was egter ʼn beperkende faktor.

Met inagname van spesifieke behoeftes, soos wat dit in Hoofstuk 6 na vore gekom het, moet daar ʼn balans in module-ontwerp gevind word tussen die subtiele verskille in behoeftes van die onderskeie groeperinge. In terme van begunstigdes behoort modules vir GW ʼn groter klem op teksbegrip te plaas, terwyl modules vir NFW, sowel as SW, ʼn groter klem op visuele inligting.

Indien daar van ʼn multimodale module-ontwerp gebruik gemaak word, moet daar verseker word dat daar genoegsame kontaktyd beskikbaar is binne hierdie ontwerp. Daar moet ook verseker word dat daar genoeg praktiese aktiwiteite en geleentheid vir die begeleide ontwikkeling van akademiese skryfvermoë is. Bykomend behoort sodanige multimodale ontwerp gepaard te gaan

met ŉ ontwerp wat die ontwikkeling van outonomie aanmoedig, sowel as ŉ genoegsame raamwerk bied om eerstejaarstudente te ondersteun in die ontwikkeling van outonomie.

Verder behoort daar verseker te word dat sodanige module-ontwerp gefokus is. Die feit dat daar binne beperkte moduletyd, afgesien van die hooffokus op ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, ook aandag geskenk moes word aan aspekte soos die oorgang van skool na universiteit en luistervaardighede, het frustrasie onder beide die studente en die akademiese geletterdheidsdosente veroorsaak. Dit dui daarop dat die strekking van die module-inhoud waarskynlik ingeperk behoort te word om slegs op die noodsaaklikste aspekte, naamlik akademiese skryfvermoë, te fokus. Indien die onderrig van die ander aspekte behou wil word, sal dit nodig wees om meer onderrigtyd aan die module toe te staan.

Laastens moet die aansluiting van ALDA 111 by die opvolgende module in akademiese geletterdheid (ALDA 112/122) krities beskou word, ten einde te verseker dat daar nie onnodige duplisering voorkom nie. Dit kan duplisering van materiaal insluit, sowel as die vlak of mate waartoe bepaalde aspekte onderrig word.

Navorsingsvraag 3:	Tot watter mate het dié studie se ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule ŉ betekenisvolle impak op die akademiese akkulturasie van eerstejaarstudente, in terme van geskrewe akademiese diskoers, gehad?

Eerstens moet dit gestel word dat die studie aan bepaalde beperkinge onderworpe was, waarvan die mees bepalende sekerlik die klein aantal studente is waarvoor daar volledige datastelle beskikbaar was om die impakmeting mee uit te voer. Dit mag daarom nodig wees om hierdie empiriese ondersoek te herhaal, met ŉ groter studentepopulasie ten einde hierdie resultate te bevestig of te weerlê.

Met betrekking tot die impakmeting het dit na vore gekom dat daar wel ŉ sigbare positiewe impak op die akademiese leesvermoë van die studente was. Weens die klein studiepopulasie is daar geen statisties beduidende resultate deur hierdie studie opgelewer nie, maar daar was wel praktiese beduidendheid sigbaar deur ŉ ondersoek van effekgroottes om te kontroleer vir die klein studiepopulasie.

Die resultate om die impak op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë vas te stel, was nie bevredigend nie. Dit kan weer toegeskryf word aan die klein studiepopulasie. Tweedens kan dit waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat reseptiewe vaardigheid ŉ voorloper van produktiewe vaardigheid is, en dat verdere ontwikkeling van akademiese skryfvermoë waarskynlik in die

opvolgende akademiese geletterdheidsmodule sigbaar sou word. (Hierdie module is verpligtend aan die NWU en die fokus is primêr op skryfontwikkeling.) Derdens moet die beperkte krediete, onderrigtyd en die omvang van die uitkomste wat bereik moet word ook in ag geneem word – dit blyk dat 120 veronderstelde uur vir ʼn inleidende module in akademiese geletterdheid wat onder andere op akademiese skryfvaardigheid moet fokus, bloot nie voldoende is om ʼn werklike impak op die verbetering van akademiese skryfvermoë te maak nie. Na aanleiding van die impakmeting is daar ook tot die gevolgtrekking gekom dat studente meer ondersteuning nodig het in die ontwikkeling van hulle vermoë om sinvol met visuele inligting (datastelle en grafieke) om te gaan. Dit sou meer genrespesifiek aangepak kon word en as deel van skryfontwikkeling hanteer kon word.

Ten slotte kan dit gestel word dat die herontwerpte akademiese geletterdheidsmodule nie ʼn betekenisvolle impak op die akademiese akkulturasie van eerstejaarstudente, spesifiek in terme van die ontwikkeling van hulle akademiese skryfvermoë, gehad het nie. Daar is ʼn aantal redes hiervoor aangevoer wat die ruimte skep vir opvolgondersoeke. Dit wil dus voorkom asof die nulhipotese, naamlik ...

> ʼn [g]roter fokus op multimodale en outonome leer sal geen betekenisvolle bydrae lewer tot akademiese akkulturasie in terme van akademiese skryfvermoë in die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule nie

nie verwerp kon word deur hierdie studie nie. Die alternatiewe hipotese, naamlik ...

> ʼn [g]roter fokus op multimodale en outonome leer in die ontwerpte inleidende akademiese geletterdheidsmodule sal verhoogte akademiese akkulturasie in terme van akademiese skryfvermoë tot gevolg hê

kon gevolglik ook nie bevestig word nie. Die data wat vir hierdie studie ingesamel is en die teoretiese raamwerke waarteen dit verreken is, dra wel by tot waardevolle en bruikbare insigte. ʼn Opvolg-studie word daarom sterk aanbeveel.

9.4 Gevolgtrekking

Ter gevolgtrekking kan daar gestel word dat ʼn multimodale inleidende akademiese geletterdheidsmodule, wat outonomie bevorder en gefokus is op die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, nie ʼn bevredigende impak gehad het nie. Dit is nieteenstaande die feit dat daar ʼn impak waargeneem is in terme van studente se reseptiewe akademiese leesvermoë.

9.5 Beperkinge van die studie

Daar is heelwat beperkinge wat ŉ invloed op die navorsing en die uitkoms van hierdie studie gehad het en waarvoor daar nie gekontroleer kon word nie, omdat dit buite die beheer van die navorser gelê het. Hierdie beperkinge word puntsgewys uiteengesit.

- Eerstens het die tydsinkrimping in die duur van die 2019-module, ŉ daadwerklike impak gehad op die onderrigontwerp van die module.
- Tweedens het die werklikheid van die onderrigsituasie dit genoodsaak dat ŉ module-ontwerp voltooi moes word, alvorens alle behoeftebepalingsdata beskikbaar was.
- Derdens is die module-ontwerp vir hierdie studie beperk deur die konteks van die module. Dit sluit in dat die voorgestelde module-ontwerp van hierdie studie reeds vasgestelde module-uitkomste in ag moes neem, moes aansluit by dit wat reeds in die module-werkboeke uiteengesit was, en eenvormigheid in onderrig moes verseker tussen al die studente-groepe oor die drie NWU-kampusse heen wat ALDA 111 geneem het, en gebonde was aan ŉ ooreengekome assesseringsplan tussen al drie die NWU-kampusse.
- Vierdens was daar ook ŉ besonder klein poel van studente waarvoor daar volledige datastelle beskikbaar was vir die doeleindes van die impakmeting rakende die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë.
- Laastens moet die doelwit van dié module as ŉ **inleidende** module in akademiese geletterdheid in ag geneem word. Hiervolgens is dit nodig om te besin oor watter mate van ontwikkeling van akademiese skryfvermoë werklik in sodanige module bereik behoort te word – iets wat nie tans eksplisiet in die module-dokumentasie gestel word nie.

9.6 Bydrae van hierdie studie

Hierdie studie het op ŉ aantal wyses bygedra tot die toegepaste taalkunde, met inbegrip van kursusontwerp. In hierdie opsig is daar ŉ uitgebreide teoretiese onderbou vir module-ontwerpers in akademiese geletterdheid verskaf, waar die pertinente aspekte van akkulturasie, geskrewe akademiese diskoers, multimodale module-ontwerp en die ontwikkeling van outonomie betrek is. Hierdie teoretiese onderbou hang saam met verantwoordelike kursusontwerp, wat gedemonstreer is deur die toepassing van ŉ gepaste instruksionele ontwerpraamwerk. As deel van hierdie instruksionele ontwerpraamwerk, is daar ook ŉ gepaste onderrigontwerpproses daargestel en binne die konteks van dié studie toegepas.

Deur dit alles is die belang van ŉ beide reflektiewe en pro-aktiewe benadering tot module-ontwerp gedemonstreer, wat die bevestiging van gepaste en effektiewe module-ontwerp onderskeidelik deur middel van behoeftebepaling en impakmeting ingesluit het. Binne konteks van die huidige

snel ontwikkeling van multimodale onderrigontwerpe en modules weens die Covid-19-pandemie, is die bydrae van hierdie studie in terme van teoretiese onderbou, verantwoordelike kursusontwerp, en reflektiewe aanslag inderdaad van kardinale belang.

9.7 Aanbevelings vir verdere navorsing

Na aanleiding van die inligting wat in hierdie studie na vore gekom het, is daar bepaalde aanbevelings vir verdere navorsing wat gemaak kan word. Daar word eerstens aanbeveel dat impakmeting van hierdie studie op ʼn groter skaal herhaal word, ten einde die resultate in hierdie studie te bevestig of te weerlê. Dit sal tweedens ook goed wees om die impakmeting van hierdie studie oor ʼn tydperk van ʼn jaar te herhaal, ten einde te bepaal of die moontlike opvolgende verbetering in akademiese skryfvermoë wel onder die studente realiseer, al dan nie. Derdens is dit nodig om vas te stel watter mate van akademiese skryfvermoë daar in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule behaal behoort te word, ten einde dit as ʼn suksesvolle uitkoms binne die konteks van sodanige module te kan beskou. Laastens is dit belangrik dat daar bepaal behoort te word tot watter mate daar van ʼn genre-spesifieke benadering in ʼn inleidende akademiese geletterdheidsmodule gebruik gemaak behoort te word, sowel as hoe om dit te implementeer.

9.8 Samevatting en slot

In hierdie hoofstuk is ʼn samevatting van die studie verskaf, die navorsingsvrae is beantwoord, en daar is tot ʼn gevolgtrekking gekom. Vervolgens is die beperkinge van die studie aangedui, en aanbevelings vir verdere navorsing is gemaak. Met hierdie studie is vasgestel wat die behoeftes van eerstejaarstudente is, met betrekking tot die ontwikkeling van akademiese skryfvermoë, ten einde suksesvol tot die akademiese diskoersgemeenskap te kan akkultureer. Dit het ook aspekte van multimodale module-ontwerp ingesluit, sowel as die ontwikkeling van outonomie. Verder is ʼn moontlike module-ontwerp voorgehou, na aanleiding waarvan ʼn impakmeting plaasgevind het.

Die kwessie van suksesvolle akkulturasie binne die Suid-Afrikaanse konteks is van belang ter ondersteuning van die Suid-Afrikaanse regering se doelwitte in die Nasionale Ontwikkelingsplan. Suksesvolle akkulturasie tot die geskrewe akademiese diskoersomgewing, kan ʼn bydrae lewer tot uiteindelike studentesukses.

BRONNELYS

Aarts, B. 2011. *Oxford Modern English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Aarts, R., Demir, S. & Vallen, T. 2011. Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme. *Language Learning*, 61(4):1173-1221. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00664.x

Achili, H. 2007. *Teaching coherence in writing: the case of second year students at the university of Mentouri, Constantine.* Constantine: University of Mentouri. (Dissertation – MA).

Ackermann, C., Andrianatos, K., Fritz, R., Jordaan, A., Louw, H., Marais, S., ... Vermeulen, J. 2020. Akademiese geletterdheid: ŉ inleiding. Geesteswetenskappe. Proefweergawe. Potchefstroom. (Ongepubliseerd).

Agha, A. 1999. Register. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2):216-219. https://www.jstor.org/stable/43102470

Akhtar, R., Hassan, H., Saidalvi, A. & Hussain, S. 2019. A systematic review of the challenges and solutions of ESL students‟ academic writing. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(5C):1169-1171.

Akoojee, S. & Nkomo, M. 2007. Access and quality in South African higher education: the twin challenges of transformation. *South African Journal of Higher Education*, 21(3):385-399.

Al-Huneidi, A.M. & Schreurs, J. 2012. Constructivism based blended learning in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 7(1):4-9. http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v7i1.1792

Al Siyabi, J.A.K. 2019. *Omani undergraduate students', teachers' and tutors' metalinguistic understanding of cohesion and coherence in EFL academic writing and their perspectives of teaching cohesion and coherence*. University of Exeter. (Thesis – DPhil).

Albrecht, J.E. & O'Brien, E.J. 1993. Updating a mental model: maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19(5):1061-1070.

ALDA 111. 2019. Assesseringsplan 2019. Potchefstroom: Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk.

Altschuld, J.W. & Kumar, D.D. 2010. *Needs assessment: an overview*. London: Sage.

Amnesty International. 2020. *South Africa: broken and unequal education perpetuating poverty and inequality*. https://www.amnesty.org/en/latest/news/2020/02/south-africa-broken-and-unequal-education-perpetuating-poverty-and-inequality/ Date of access: 30 Mar. 2021.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., … Wittrock, M.C. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Andrianatos, K. 2021. Implementation of a multimodal academic literacy resource at a South African university: a critical autoethnographic reflection. (Unpublished article in development).

Andrianatos, K., Fritz, R., Jordaan, A., Louw, H., Meihuizen, E., Meintjes, Z., … Van Graan, M. 2020. Akademiese geletterdheid: die vind, prosessering en produsering van inligting binne die universiteitskonteks*.* Proefweergawe iv. Potchefstroom. (Ongepubliseerd).

Andrianatos, K., Steyn, S. & Van Dyk, T.J. 2015-2017. WIReD. Potchefstroom: Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk, Noordwes-Universiteit.

Annetta, L.A., Folta, E. & Klesath, M. 2010. *V-learning: distance education in the 21st century through 3D virtual learning environments*. Dordrecht: Springer.

Arnold, J.E., Kaiser, E., Kahn, J.M. & Kim, L.K. 2013. *Information structure: linguistic, cognitive and processing approaches*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4491328/ Date of access: 4 Feb. 2021.

Astin, A.W. 1970. The methodology of research on college impact, part one. *Sociology of Education*, 43(3):223-254.

Astin, A.W. 1993a. What matters in college? *Liberal Education*, 79(4). http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9409260313 Date of access: 16 Aug. 2017.

Astin, A.W. 1993b. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Atherton, G. 2020. *Room at the top: access and success at leading universities around the world. The Sutton Trust*. https://dera.ioe.ac.uk/36824/1/Room-at-the-Top.pdf Date of access: 1 Jul. 2020.

Azmitia, M. & Cooper, C.R. 2001. Good or bad? Peer influences on Latino and European American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1&2):45-71. doi:10.1207/S15327671ESPR0601-2_4

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bada, S.O. 2015. Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *Journal of Research and Method in Education*, 5(6):66-70. doi:10.9790/7388-05616670

Bailey, A.L. & Heritage, M. 2018. *Self-regulation in learning: the role of language and formative assessment*. Cambridge: Harvard.

Baldwin, J.R., Faulkner, S. & Hecht, M.L. 2006. A moving target: the illusive definition of culture. In: Baldwin, J.R., Faulkner, S., Hecht, M.L. & Lindsley, S.L., eds*. Redefining culture: perspectives across the disciplines*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. pp. 3-28.

Bamberg, B. 1983. What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, 34(4):417-429. https://www.jstor.org/stable/357898

Barker, G.G. 2015. Choosing the best of both worlds: the acculturation process revisited. *The International Journal of Intercultural Relations*, 45:56-69. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.01.001

Barnes, D. 1976. *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

Barton, 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of the written language*. Oxford: Blackwell.

Bean, J.P. 1985. Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1):35-64. https://www.jstor.org/stable/1162986

Bean, J.P. 2005. Nine themes of college student retention. In: Seidman, A., ed. *College student retention: formula for student success*. Westport: American Council on Education Praeger. pp. 215-244.

Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2):151-161. doi:10.1080/03075079412331382007

Bedeker, L. 2004. Wetenskaplike skryfvaardighede: riglyne vir die skryf van tesisse en proefskrifte. In: Lourens, A., ed. *Wetenskaplike skryfvaardighede: riglyne vir die skryf van tesisse en proefskrifte*. Stellenbosch: Sun Press. pp. 89-123.

Beeson, M.J. & Wessel, R.D. 2002. The impact of working on campus on the academic persistence of freshmen. *Journal of Student Financial Aid*, 32(2):37-45. https://ir.library.louisville.edu/jsfa/vol32/iss2/3

Benson, P. & Voller, P., eds. 1997. *Autonomy and independence in language learning*. New York: Routledge.

Berry, J.W. 2005. Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29:697-712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Berry, J.W. 2006a. Contexts of acculturation. In: Sam, D.L. & Berry, J.W., eds*. The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 27-42.

Berry, J.W. 2006b. Stress perspectives on acculturation. In: Sam, D.L. & Berry, J.W., eds*. The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 43-57.

Beter Afrikaans. s.a.a. *Lees-/skryftekens.* https://www.beterafrikaans.co.za/website/index.php?pag=88 Datum van gebruik: 17 Sept. 2020.

Beter Afrikaans. s.a.b. *Kollokasies*. https://www.beterafrikaans.co.za/website/mob.php?pag=186 Datum van gebruik: 27 Jan. 2020.

Bhatia, V. 2014. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Bloomsbury.

Biber, D. 2006. *University language: a corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.

Bishop, J.L. & Verleger, M.A. 2013. *The flipped classroom: a survey of the research*. 120th ASEE annual conference & exposition, Paper ID: #6219. https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/download Date of access: 16 Nov. 2018.

Blidi, S. 2017. *Collaborative learner autonomy: a mode of learner autonomy development*. Singapore: Springer.

Bloch, G. 2008. The complexity of systems change in education. In: Maile, S., ed. *Education and poverty reduction strategies: issues of policy coherence*. Cape Town: HSRC. pp. 125-135.

Blommaert, J. 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloxham, S. & Boyd, P. 2007. *Developing effective assessment in higher education.* Maidenhead: McGraw-Hill.

Bocanegra-Valle, A. 2016. Needs analysis for curriculum design. In: Hyland, K. & Shaw, P., eds. *The Routledge handbook of English for academic purposes*. New York: Routledge. pp. 560-576.

Bokana, K.G. 2015. Large-scale structural change, university funding and academia in South Africa. *Alternation*, Special ed. 16:189-212.

Boski, P. 2008. Five meanings of integration in acculturation research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32:142-153. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.01.005

Boughey, C. 2002. “Naming” students problems: an analysis of language-related discourses at a South African university. *Teaching in Higher Education*, 7(3):295-307. doi:10.1080/13562510220144798

Boughey, C. 2013. What are we thinking of? A critical overview of approaches to developing academic literacy in South African higher education. *Journal for Language Teaching*, 47(2):25-41. doi:10.4314/jlt.v47i2.2

Boughey, C. & McKenna, S. 2016. Academic literacy and the decontextualised learning. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2):1-9. doi:10.14426/cristal.v4i2.80

Bordieu, P. 1986. *The forms of capital*. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf Date of access: 31 Oct. 2022.

Bordoloi, R., Das, P. & Das, K. 2021. Perception towards online/blended learning at the time of Covid-19 pandemic: an academic analytics in the Indian context. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(1):41-60. doi:10.1108/AAOUJ-09-2020-0079

Bowyer, J. & Chambers, L. 2017. Evaluating blended learning: bringing the elements together. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 23:17-26.

Branch, R.M. 2009. *Instructional design: the ADDIE approach*. New York: Springer.

Braun, V. & Clarke, V. 2021. Thematic analysis. In: Lyons, E. & Coyle, A. *Analysing qualitative data in psychology*. 3rd ed. Los Angeles: Sage. pp. 128-147.

Breen, M.P. & Mann, S.J. 1997. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: Benson, P. & Voller, P., eds. *Autonomy and independence in language learning*. New York: Routledge. pp. 132-149.

Breier, M. 2010. From “financial considerations” to “poverty”: towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out. *Higher Education*, 60:657-670. doi:10.1007/s10734-010-9343-5

Britt, S.L., Ammerman, D.A., Barrett, S.F. & Jones, S. 2017. Student loans, financial stress, and college student retention. *Journal of Student Financial Aid*, 47(1):25-37. http://publications.nasfaa.org/jsfa/vol47/iss1/3

Brockmeier, J. & Olsen, D.R. 2009. The literacy episteme: from Innis to Derrida. In: Olsen, D.R. & Torrance, N., eds*. The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 3-22.

Brown, J.D. 1995. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.

Brown, A.H. & Green, T.D. 2016. *The essentials of instructional design: connecting fundamental principles with process and practice*. 3rd ed. New York: Routledge.

Bruce, I. 2008. *Academic writing and genre: a systematic analysis*. New York: Continuum.

Bryson, D. 2014. *It’s a black white thing*. Cape Town: NB.

Bull, B.D. 2017. *Adventures in self-directed learning*. Eugene: Wipf & Stock.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.C. & Schmidt, R.W., eds. *Language and Communication*. London: Longman. pp. 2-27.

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1):1-47.

CAPLP (Centre for Academic and Professional Language Practice). s.a. *Applied linguistics: designs for language in use*. Potchefstroom: North-West University.

Carstens, A. 2008a. A multidirectional model for tertiary-level disciplinary writing. *Journal for Language Teaching*, 42(1):81-97.

Carstens, A. 2008b. Preferred genres and rhetorical modes in the humanities and social sciences. *Language Matters*, 39(1):49-65. doi:10.1080/10228190802321020

Carstens, A. 2009. *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: subject-specific versus cross-disciplinary emphases*. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – PhD).

Carstens, A. 2012. Using literacy narratives to scaffold academic literacy in the Bachelor of Education: a pedagogical framework. *Journal for language teaching*, 46(2):9-25. doi:10.4314/jlt.v46i2.1

Carstens, W.A.M. 1997. *Afrikaanse tekslinguistiek: ʼn inleiding*. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M. 2012. *Norme vir Afrikaans*. 5de uitg. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M. & Van de Poel, K. 2010. *Teksredaksie*. Stellenbosch: SUN MeDIA.

Carstens, W.A.M. & Van de Poel, K. 2012. *Teksredaksie*. 2de uitg. Stellenbosch: SUN MeDIA.

Castro-Rodríguez, M.M., Marín-Suelves, D., López-Gómez, S. & Rodríguez-Rodríguez, J. 2021. Mapping of scientific production on blended learning in higher education. *Education Sciences*, 11(494). https://doi.org/10.3390/educsci11090494

Celce-Murcia, M. 2007. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: Soler, E.A. & Jordà, M.P.S., eds. *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer. pp. 41-58.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2):3-35.

Cennamo, K. & Kalk, D. 2005. *Real world instructional design*. London: Thomson.

Cheng, L. & Fox, J. 2008. Towards a better understanding of academic acculturation: second language students in Canadian Universities. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2):307-333. doi:10.3138/cmlr.65.2.307

Chickering, A.W. & Reisser, L. 1993. *Education and identity*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Chirkov, V. 2009a. Critical psychology of acculturation: what do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33:94-105. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.004

Chirkov, V. 2009b. Summary of the criticism and of the potential ways to improve acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations*, 33:177-180. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.03.005

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press. https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf Date of access: 12 Sept. 2018.

CIA (Central Intelligence Agency). 2017. *The world factbook: South Africa*. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sf.html Date of access: 5 Mar. 2017.

CIA (Central Intelligence Agency). 2021. *The world factbook: South Africa*. https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/south-africa/#:~:text=Ethnic%20groups,2.5%25%20(2018%20est.) Date of access: 30 Mar. 2021.

Ciechanowska, D. 2011. Benefits of students autonomy and independent thought. In: Denek, K., Kamińska, A., Kojs, W. & Oleśniewicz, P. eds. *Education of tomorrow: contemporary education and its contexts.* Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza "Humanitas". pp. 77-89. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36857533/Ciechanowska_D._Benefits_of_Students_Autonomy_and_Independent_Thougt__z_BeCy.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWAKIA2Y53UL3A&Expires=1538677868&Signature=wpg7JWOO4k4q2MocHre%2FfWZnLdQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBenefits_of_students_autonomy_and_indepe.pdf Date of access: 4 Oct. 2018.

Claridge, T. 2004. *Definitions of social capital*. http://www.socialcapitalresearch.com/literature/definition.html Date of access: 13 Mar. 2017.

Clark, A. 2008. *E-learning skills*. 2nd ed. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Cleveland-Innes, M. & Wilton, D. 2018. *Guide to blended learning.* Burnaby: Commonwealth of Learning. http://oer4nosp.col.org/id/eprint/35/1/Cleveland-Innes-Wilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf Date of access: 31 Oct. 2022.

Cliff, A. & Ramaboa, K. 2007. The assessment of entry-level students' academic literacy: does it matter? *Ensovoort*, 11(2):33-48.

Cloete, N. 2016. *Free higher education: another self-destructive South African policy*. http://www.chet.org.za/files/Higher%20education%20and%20Self%20destructive%20policies%2030%20Jan%2016.pdf Date of access: 23 Jan. 2017.

CoE (Council of Europe). 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. https://rm.coe.int/16802fc1bf Date of access: 13 Sept. 2018.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre. https://www.researchgate.net/publication/232929341_Learning_styles_and_pedagogy_in_post_16_education_a_critical_and_systematic_review Date of access: 24 Mar. 2021.

Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: New York University. http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf Date of access: 21 May 2019.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. 7th ed. New York: Routledge.

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

Combrink, J. 1998. Formaliteit deur situasie bepaal. *Die Burger*, 5 Jan., p. 7.

Cope, B., Kalantzis, M., Abd-El-Khalick, F. & Bagley, E. 2013. Science in writing: learning scientific argument in principle and practice. *E-learning and Digital Media*, 10(4):420-441. http://dx.doi.org/10.2304/elea.2013.10.4.420

Cotterall, S. 1995. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 23(2):195-205.

Cotterall, S. 2000. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT journal*, 54(2):109-117.

Crabbe, D. 2007. Learning opportunities: adding learning value to tasks. *ELT journal*, 61(2):117-125. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.499.5282&rep=rep1&type=pdf Date of access: 3 Oct. 2018.

Craswell, G. 2005. *Writing for academic success: a postgraduate guide*. Los Angeles: Sage.

Craswell, G. & Poore, M. 2005. *Writing for academic success*. 2nd ed. Los Angeles: Sage.

Creme, P. & Lea, M.R. 2008. *Writing at university: a guide for students*. 3rd ed. Maidenhead: McGraw Hill. (Open UP study skills).

Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M.S. 1993. Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1):39-71.

Crockett, L.J., Iturbide, M.I., Stone, R.A.T., McGinley, M., Raffaelli, M. & Carlo, G. 2007. Acculturative stress, social support, and coping: relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4):347-355. doi:10.1037/1099-9809.13.4.347

Cross, M., Shalem, Y., Backhouse, J. & Adam, F. 2009. How undergraduate students "negotiate" academic performance within a diverse university environment. *South African Journal of Higher Education*, 23(1):21-42.

Curry, L. 1983. *An organization of learning styles theory and constructs*. Paper delivered at the 67th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235185.pdf Date of access: 25 Mar. 2021.

Daley, R., Jones, S. & Sinclair, J. 2004. *English collocation studies: the OSTI report.* Bloomsbury. (Studies in corpus and discourse). Available from Ebook Central: https://ebookcentral.proquest.com/lib/northwu-ebooks/detail.action?docID=742309 Date of access: 27 Jan. 2021.

Dam, L. 1995. *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L. 1999. *Now they have left: reflections at the end of a period*. https://www.raco.cat/index.php/bells/article/viewFile/102826/149231 Date of access: 3 Oct. 2018.

Dam, L. 2000. Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. In: Little, D., Dam, L. & Timmer, J., eds. *Focus on learning rather than teaching: why and how?* Papers from the IATEFL conference on learner independence, 14-16 May 1998, Kraków. Dublin: CLCS, Trinity College Dublin. pp. 18-37.

Dam, L. 2003. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E., eds. *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik. pp. 135-146.

Dam, L. & Legenhausen, L. 2011. Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2):177-189. https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577533

Darcy, C. & McCarthy, A. 2007. Work-family conflict: an exploration of the differential effects of a dependent child's age on working parents. *Journal of European Industrial Training*, 31(7):530-549. doi:10.1108/03090590710820042

Davidson, M.J. & Burke, R.J. 2011. Women in management worldwide: progress and prospects – an overview. In: Davidson, M.J. & Burke, R.J., eds. *Women in Management Worldwide: Progress and Prospects*. 2nd ed. London: Routledge. pp. 1-18.

Davies, N.F. 1976. Receptive versus productive skills in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 60(8):440-443. https://www.jstor.org/stable/326052

De Beaugrande, R. & Dressler, W. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

De Kadt, E. 2000. English language proficiency in South Africa at the turn of the millennium. *South African Linguistics and Applied Language Studies*, 18:25-32.

De Klerk, E., Van Deventer, I. & Van Schalkwyk, S. 2006. Small victories over time: the impact of an academic development intervention at Stellenbosch University. *Education as Change*, 10(2):149-169. doi:10.10520/EJC31568

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. 2011. *Research at grass roots: for the social sciences and human service profession*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

Deci, E.L., Egharari, H., Patrick, B.C. & Leone, D.R. 1994. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Psychology*, 62(1):119-142. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x

Deschacht, N. & Goeman, K. 2015. The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: a difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87:83-89. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020

DHET (Department Higher Education and Training). 2020. *Strategic plan: 2020-2025.* https://www.dhet.gov.za/SiteAssets/DHET%20Strategic%20Plan%202020.pdf Date of access: 12 Oct. 2021.

Dhunpath, R., Amin, N. & Msibi, T. 2015. Editorial: comparative perspectives on higher education systemic change, curriculum reform, quality promotion and professional development. *Alternation*, Special ed. 16:1-18.

Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2):165-174.

Dörnyei, Z. & Csizér, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language teaching research*, 2(3):203-229.

Driscoll, M.P. 2013. *Psychology of learning for instruction*. 3rd ed. Harlow: Pearson.

Du Plessis, G.I., Van Dyk, T., Dreyer, S., Morule, N., Du Preez, D., Klopper, M. & Schouwstra, B. 2016a. *A framework for student success: access, retention, attainment and success. Executive summary*. Potchefstroom: North-West University Academic Support Services.

Du Plessis, G.I., Van Dyk, T., Dreyer, S., Morule, N., Du Preez, D., Klopper, M. & Schouwstra, B. 2016b. *A framework for student success: access, retention, attainment and success*. Potchefstroom: North-West University Academic Support Services.

Du Plessis, L. & Gerber, D. 2012. Academic preparedness of students: an exploratory study. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 8(1):81-94.

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

Durkheim, E. 1951. *Suicide: a study in sociology*. Translated from French by John A. Spaulding and George Simpson. New York: The free press.

Dziuban, C., Graham, C.R., Moskal, P.D., Norberg, A. & Sicilia, N. 2018. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3). doi: 10.1186/s41239-017-0087-5

Dziuban, C. & Moskal, P. 2001. Evaluating distributed learning at metropolitan universities. *Educause Quarterly*, 4:60-61.

Earl, L.M. 2013. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin.

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values): research note. *Management Dynamics*, 12(4): 51-53.

Essop, A. 2016. Fees must fall – but not at the expense of quality higher education. *The Conversation*, 26 Jul. http://theconversation.com/fees-must-fall-but-not-at-the-expense-of-quality-higher-education-62520 Date of access: 16 Nov. 2016.

e-LTT (Literêre Terme en Teorieë). 2013. *Semiotiek, semiologie*. http://www.literaryterminology.com/index.php/lemmas/25-s/1271-semiotiek-semiologie Datum van gebruik: 21 Apr. 2020.

e-WAT (Woordeboek van die Afrikaanse Taal). s.a. *Elektroniese woordeboek van die Afrikaanse taal.* http://www.woordeboek.co.za.nwulib.nwu.ac.za/ Datum van gebruik: 26 Feb. 2021.

Fairbairn, G. & Winch, C. 2011. *Reading, writing and reasoning: a guide for students*. 3rd ed. Maidenhead: McGraw-Hill.

Ferguson, C.A. 1994. Dialect, register, and genre: working assumptions about conventionalization. In: Biber, D. & Finegan, E., eds*. Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford: Oxford University Press. pp. 15-51.

Field, A. 2018. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* 5th ed. Los Angeles: Sage.

Firth, J.R. 1957. *Papers in linguistics: 1934-1951.* London: Oxford University Press.

Fouché, I. 2009. *Improving the academic literacy levels of first-year natural sciences students by means of an academic literacy intervention*. Pretoria: University of Pretoria. (Dissertation – MA).

Fouché, I. 2015. Towards impact measurement: an overview of approaches for assessing the impact of academic literacy abilities. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 44:1-17. doi:10.5774/44-0-164

Fouché, I. 2016. *Assessing the impact of academic literacy interventions in higher education: an evaluation design*. Potchefstroom: North-West University. (Thesis – PhD).

Fouché, I., Van Dyk, T. & Butler, G. 2016. Impact measurement: towards creating a flexible evaluation design for academic literacy interventions. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 45:109-145. doi:10.5774/45-0-202

Fouché, I., Van Dyk, T. & Butler, G. 2017. An "enlightening course that empowers first years"?: a holistic assessment of the impact of a first-year academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 27:14-30. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.02.006

Fouché, N. 2016*. Kohesiemerkergebruik in die skryfwerk van Afrikaanssprekende graad 6- en graad 9-leerders*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – M.Ed.).

Fouché, N., Van den Berg, R. & Olivier, J. 2017. Carstens se raamwerk van Afrikaanse konjunksiemerkers: 'n akkurater en vollediger weergawe. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3):814-836. doi: 10.17159/2224-7912/2017/v57n3a10

Fritson, K.K., Forrest, K.D. & Bohl, M.L. 2011. Using reflective journaling in the college course. In: Miller, R.L., Amsel, E., Kowalewski, B.M., Beins, B.C., Keith, K.D. & Peden, B.F., eds. *Promoting student engagement. Vol. 1: Programs, techniques and opportunities*. Society for the Teaching of Psychology. pp. 157-161.

Fritz, R. 2019. *Ontwikkeling van akademiese geletterdheid*. Fakulteit Geesteswetenskappe. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Studiegids, ALDA 111 AC).

Gagné, R.M., Wager, W.W., Golas, K.C. & Keller, J.M. 2005. *Principles of instructional design*. 5th ed. London: Wadsworth/Thomson.

Galvis, A.H. 2018. Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: literature and good practices review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(25). https://doi.org/10.1186/s41239-018-0106-1

Gardner, H. 2011. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences.* 3rd ed. New York: Basic Books.

Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. 2008. *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garrison, D.R. & Kanuka, H. 2004. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7:95-105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Gee, J.P. 1990. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.

Gee, J.P. 2002. Literacies, identities and discourses. In: Schleppegrell, M.J. & Colombi, M.C. 2002. *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. pp. 159-176.

Gee, J.P. 2008. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 3rd ed. London: Routledge.

Gee, J.P. 2012. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 4th ed., Oxon: Routledge.

Geisler, C. 1994. *Academic literacy and the nature of expertise*. New York: Routledge.

Glenn, I. 2016. Rhodes must fall (#RMF) and fees must fall (#FMF). *Bulletin of the national library of South Africa*, 70(1):83-94.

Goeman, K. & Van Laer, S. 2012. Blended multicampus education for lifelong learners. In: Stracke, C.M., ed. *The future of learning innovations and learning quality: how do they fit together?* Berlin: GITO. pp. 97-103.

Googins, B. & Burden, D. 1987. Vulnerability of working parents: balancing work and home roles. *Social work*, 32(4):295-300. https://www.jstor.org/stable/23715387

Gopalan, M., Rosinger, K. & Ahn, J.B. 2020. Use of quasi-experimental research designs in education research: growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1):218-243. https://doi.org/10.3102/0091732X20903302

Gough, D. 2000. Discourse and students' experience of higher education. In: Leibowitz, B. & Mohamed, Y., eds. *Routes to writing in Southern Africa*. Cape Town: Silk Road International. pp. 43-58.

Grabe, W. & Kaplan, R.B. 1996. *Theory and practice of writing: applied linguistics and language study*. London: Longman.

Graff, H.J. 1987. *The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present*. Philadelphia: The Falmer Press.

Graham, C.R. 2006. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: Bonk, C.J. & Graham, C.R. eds. *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs.* San Francisco: Pfeiffer. pp. 3-21.

Graham, C.R., Woodfield, W. & Harrison, J.B. 2013. A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18:4-14.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K.R., Aitken, A., … Talukdar, J. 2018. Reading for writing: a meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2):243-284. doi:10.3102/0034654317746927

Greenbaum, S. 1991. *An introduction to English grammar.* Harlow: Longman.

Greyling, A. & Adendorff, E. 2014. ŉ Behoefte-analise met die oog op die ontwerp van ŉ Taal vir Spesifieke Doeleindes (TSD)-kursus vir leerderonderwysers met Afrikaans as tweede taal. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 45:1-20. doi:10.5842/45-0-626

Grosz, B.J., Joshi, A.K. & Weinstein, S. 1995. *Centering: a framework for modelling the local coherence of discourse*. IRCS Report 95-01. University of Pennsylvania: The Institute for Research in Cognitive Science. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=ircs_reports Date of access: 2 Feb. 2021.

Gupta, K., Sleezer, C.M. & Russ-Eft, D.F. 2007. *A practical guide to needs assessment*. 2nd ed. San Francisco: John Wiley & Sons.

Gurley, L.E. 2018. Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning Journal*, 22(2):197-220.

Hall, A.D. 1962. *A methodology for systems engineering*. London: D. Van Nostrand.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Hong Kong: Longman.

Hampton, S.E. & Morrow, C. 2003. Reflective journaling and assessment. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 129(4):186-189. doi:10.1061/(ASCE)1052-3928(2003)129:4(186)

Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. 2005. *Finding your way in academic writing*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Henry, A. & Roseberry, R.L. 1997. An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System*, 25(4):479-495. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00047-X

Hirvela, A. & Du, Q. 2013. "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12:87-98. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005

Hlati, O. 2021. NSFAS outlines turnaround strategies after shocking audit findings. *IOL*, 12 Feb. https://www.iol.co.za/capetimes/news/nsfas-outlines-turnaround-strategies-after-shocking-audit-findings-c0b1cb13-cc96-40df-a823-5b656b008597 Date of access: 11 Mar. 2021.

Hlatshwayo, M., Maharajh, R., Marawu, Z., Motala, E., Naidoo, L. & Vally, S. 2016. Submission to the commission of inquiry into higher education and training (the fees commission). https://www.uj.ac.za/faculties/facultyofeducation/cert/Documents/CERT%20FEES%20COMMISSION%20SUBMISSION%20Hlatshwayo_Maharajh_Marawu_Motala_Naidoo_Vally.pdf Date of access: 22 Feb. 2016.

Hogue, A. 2008. *First steps in academic writing*. 2nd ed. White Plains: Pearson.

Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Holschuh, J.P. 2018. College reading and studying: the complexity of academic literacy task demands. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0(0):1-6. doi:10.1002/jaal.876

Huddleston, R. 1984. *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hundenborn, J., Leibbrandt, M. & Woolard, I. 2018. Drivers of inequality in South Africa. *WIDER Working Paper*, 162. http://dx.doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2018/604-3

Hung, M. & Chou, C. 2015. Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: a comparative study. *Computers & Education*, 81:315-325. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022

Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. 1990. A genre description of the argumentative essay. *RELS Journal*, 21:66-78. doi:10.1177/003368829002100105

Hyland, K. 1998. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30:437-455. doi:10.1016/S0378-2166(98)00009-5

Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12:17-29. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8

Hyland, K. 2006. *English for academic purposes: an advanced resource book*. London: Routledge.

Hyland, K. 2009. *Academic discourse*. London: Continuum.

Hyland, K. 2013. Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46(1):53-70. doi:10.1017/S0261444811000036

Hyland, K. & Tse, P. 2004. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2):156-177.

Hyland, P. 2000. Learning from feedback on assessment. In: Booth, A. & Hyland, P. eds. *The practice of university history teaching*. Manchester: Manchester University Press. pp. 233-247.

Hymes, D. 1972. *On communicative competence*. http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/ESPA-3246-On-Communicative-Competence-p-53-73.pdf Date of access: 29 Aug. 2018.

Hyon, S. 1996. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4):693-722. doi:10.2307/3587930

ICELDA (Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment). s.a. *Welcome to ICELDA*. http://icelda.sun.ac.za/ Date of access: 5 Feb. 2015.

Ioannou, A., Vasiliou, C. & Zaphiris, P. 2016. Problem-based learning in multimodal learning environments: learners' technology adoption experiences. *Journal of Educational Computing Research*, 54(17):1022-1040. doi:10.1177/0735633116636755

Irving, M.A. & Hudley, C. 2005. Cultural mistrust, academic outcome expectations, and outcome values among African American Adolescent men. *Urban Education*, 40(5):476-496. doi:10.1177/0042085905278019

Isdale, K., Reddy, V., Winnaar, L. & Zuze, T.L. 2016. *Smooth, staggered or stopped: educational transitions in the South African youth panel study*. Pretoria: Labour Market Intelligence Partnership.

Ivanič, R. 1998. *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

Iwasiw, C.L. 1987. The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today*, 7:222-227. https://doi.org/10.1016/0260-6917(87)90005-0

Jaggers, S.S. 2019. Online learning in the community college context. In: Moore, M.G. & Diehl, W.C., eds. *Handbook of distance education.* New York: Routledge. pp. 445-455.

Jama, M.P., Mapesela, M.L.E. & Beylefeld, A.A. 2008. Theoretical perspectives on factors affecting the academic performance of students. *South African Journal of Higher Education*, 22(5):992-1005.

Jansen, J. 2009. *Knowledge in the blood: confronting race and the apartheid past*. Cape Town: UCT.

Johl, R. 2002. Akademiese geletterdheid: van studievaardigheid tot kritiese geletterdheid. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 36(1&2):41-60.

Johns, A.M. 1986. Coherence and academic writing: some definitions and suggestions for teaching. *TESOL Quarterly*, 20(2):247-265. https://www.jstor.org/stable/3586543

Johns, A.M. 1997. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A.M. 2002. Introduction: genre in the classroom. In: Johns, A.M., ed. *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 3-16.

Johns, A.M. & Price-Machado, D. 2001. English for specific purposes: tailoring courses to student needs – and to the outside world. In: Celce-Murcia, M., ed. *Teaching English as a second or foreign language*. London: Heinle & Heinle. pp. 43-54.

Jonassen, D.H. 1994. Thinking technology: toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4):34-37. https://www.jstor.org/stable/44428173

Jones, K.T. & Chen, C.C. 2008. Blended learning in a graduate accounting course: student satisfaction and course design issues. *The Accounting Educators' Journal*, XVIII:15-28.

Jordaan, A. 2014. *Die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstudente.* Vanderbijlpark: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MA).

Jordaan, A. 2016. Afrikaanse verbandsmerkers: uitbreiding en herkategorisering van voorbeeldwoorde. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(2):147-167. doi:10.2989/16073614.2016.1194217

Jordaan, A. & Meintjes, Z. 2015. Die gebruik van die metadiskoerskategorie "bewyse" as voorvereiste vir suksesvolle argumentatiewe skryfwerk op tersiêre vlak. *Journal for Language Teaching*, 49(1):281-305. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v49i1.11

Kaufman, R.A. 1971. A possible integrative model for the systematic and measurable improvement of education. *American Psychologist*, 26(3):250-256. http://dx.doi.org.nwulib.nwu.ac.za/10.1037/h0031229

Kaufman, R. 1988. *Planning educational systems: a results-based approach*. Lancaster: Technomic.

Kaufman, R. 1992. *Mapping educational success: strategic thinking and planning for school administrators*. California: Corwin.

Kaufman, R. & Herman, J. 1991. *Strategic planning in education: rethinking, restructuring, revitalizing*. Lancaster: Technomic.

Kehm, B.M., Larsen, M.R. & Sommerset, H.B. 2019. Student dropout from universities in Europe: a review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2):147-164. doi:10.1556/063.9.2019.1.18

Kell, M. & Kell, P. 2014. *Literacy and language in East Asia: shifting meanings, values and approaches*. Dordrecht: Springer. (Education in the Asia-Pacific region: issues, concerns and prospects, 24).

Kesler-Harris, A. 2003. *Out to work: a history of wage-earning women in the United States*. Oxford: Oxford University Press.

Kırmızı, Ö. & Kömeç, F. 2019. The impact of the flipped classroom on receptive and productive vocabulary learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 437-449.

Kirschner, P.A. 2017. Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106:166-171.

Kline, P. 2000. *The handbook of psychological testing*. 2nd ed. London: Routledge.

Knoch, U. 2009. *Diagnostic writing assessment*. Frankfurt Am Mein: Peter Lang. (Language testing and evaluation, 17).

Knowles, M. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Follett.

Knowles, M. 1984. Introduction: the art and science of helping adults learn. In: Knowles, M., ed. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 1-21.

Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. 1952. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Peabody museum of American archaeology and ethnology.

Kuhn, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.

Kuhn, T.S. 1977. *The essential tension*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kurt, S. 2017. *Definitions of instructional design*. https://educationaltechnology.net/definitions-instructional-design/ Date of access: 15 Jan. 2019.

Laksmi, E.D. 2006. "Scaffolding" students' writing in EFL class: implementing process approach. *TEFLIN*, 17(2):144-156.

Landers, R. 2015. Computing intraclass correlations (ICC) as estimates of interrater reliability in SPSS. *The Winnower*, 9 Jun. doi:10.15200/winn.143518.81744

Lapp, R.E. 1984. *The process approach to writing: towards a curriculum for international students*. Manoa: University of Hawaii. (Thesis – MA).

Larasati, M.W.A. 2018. *The use of discourse markers on argumentative and expository essays in critical reading and writing 1.* Yogyakarta: Sanata Dharma University. (Thesis – Sarjan Pendidikan).

Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2):157-172. doi:10.1080/03075079812331380364

Ledford, B.R. & Sleeman, P.J. 2000. *Instructional design: a primer*. Greenwich: Information Age Publishing.

Lee, D.Y.W. 2001. Genres, registers, text types, domains and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning and Technology*, 5(3):37-72. https://ro.uow.edu.au/artspapers/598

Lee, I. 1998. Enhancing ESL students' awareness of coherence-creating mechanisms in writing. *TESL Canada Journal*, 15(2):36-49.

Lee, I. 2002. Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11(2):135-159.

Lemke, J.L. 1990. *Talking science: language, learning and values*. Westport: Ablex.

Letseka, M. & Breier, M. 2008. Student poverty in higher education: the impact of higher education dropout on poverty. In: Maile, S., ed*. Education and poverty reduction strategies: issues of policy coherence*. Cape Town: HSRC. pp. 83-101.

Lewin, T. & Mawoyo, M. 2014. *Student access and success: issues and interventions in South African universities.* Cape Town: Inyathelo, The South African Institute for Advancement.

Lillis, T. & Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1):5-32. http://dx.doi.org/doi:10.1558/japl.v4i1.5

Little, D. 1995. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2):175-181.

Little, D. 1996. Learner autonomy: some steps in the evolution of theory and practice. *TEANGA: the Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 16:1-13. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414746.pdf

Little, D. 1997. Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2):93-104. doi:10.1080/09658416.1997.9959920

Little, D. 2000. Why focus on learning rather than teaching? In: Little, D., Dam, L. & Timmer, J., eds. *Focus on learning rather than teaching: why and how?* Papers from the IATEFL conference on learner independence, 14-16 May 1998, Kraków. Dublin: CLCS, Trinity College Dublin. pp. 3-17.

Little, D. 2003. Learner autonomy and second/foreign language learning. In: CIEL Language Support network, eds. *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies.*

Little, D. 2004a. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In: Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Korhonen, V. 2004. *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Oulu University Press. pp. 15-25. http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/Reference%20Materials/EngliEn/David%20Little%20Constructing%20a%20Theory%20of%20Learner%20Autonomy.pdf Date of access: 3 Oct. 2018.

Little, D. 2004b. *Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio*. http://www.utc.fr/~untele/2004ppt/handouts/little.pdf Date of access: 3 Oct. 2018.

Little, D. 2007. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1):14-29. doi:10.2167/illt040.0

Little, D. 2010. Learner autonomy, the *Common European Framework of Reference for Languages*, the European Language Portfolio, and language teaching at university. Paper presented at the 1st International Language Conference, 10 December, NUI Galway.

Little, D. 2012. Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. In: Anglada, L. & Banegas, D.L., eds. *Views on motivation and autonomy in ELT: selected papers from the XXXVII FAAPI conference*. Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la Zona Andina y Línea Sur. pp. 20-26.

Little, D. s.a. *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf Date of access: 2 Oct. 2018.

Lourens, A. 2004. *Wetenskaplike skryfvaardighede: riglyne vir die skryf van tesisse en proefskrifte*. Stellenbosch: Sun Press.

Lu, O. H. T., Huang, A. Y. Q., Lin, A. J. Q., Ogata, H., & Yang, S. J. H. 2018. Applying learning analytics for the early prediction of students' academic performance in blended learning. *Educational Technology & Society*, 21 (2), 220–232. https://www.jstor.org/stable/10.2307/26388400

Ludwig-Hardman, S. & Dunlap, J.C. 2003. Learner support services for online students: scaffolding for success. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1). https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i1.131

Lynch, B.K. 2003. *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mabila, T., Gwaindepi, C. & Musara, M. 2015. Meanings and concepts lost: the use of conversational language in students' descriptions of economics and business studies graphical representations. *Alternation*, 16:213-233.

Macupe, B. 2020. NSFAS's woes does not help its mandate. *Mail & Guardian*, 21 Oct. https://mg.co.za/education/2020-10-21-nsfass-woes-do-not-help-its-mandate/ Date of access: 11 Mar. 2021.

Malmkjær, K., ed. 2010. *The Routledge linguistics encyclopedia*. London: Routledge.

Manik, S. 2014. Shifting the discourse: student departure in the context of relative deprivations. *South African Journal of Higher Education*, 28(1):148-163.

Manik, S. 2015. Calibrating the barometer: student access and success in South African public higher education institutions. *Alternation*, Special ed. 17:226-244.

Manitoba. s.a. *Assessment and evaluation*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/role.html Date of access: 27 Apr. 2021.

Maree, K. & Pietersen, J. 2007. Sampling. In: Maree, K., ed. *First steps in research.* Pretoria: Van Schaik. pp. 171-181.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. & Baki, M. 2013. The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43209482/study__online_and_blended_learning.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542668124&Signature=Wmta%2BYjnTftXqOCf%2BwNfjeEA61Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DStudy_online_and_blended_learning.pdf Date of access: 19 Nov. 2018.

Mei, W.S. 2006. Creating a contrastive rhetorical stance: investigating the strategy of problematization in students' argumentation. *Regional Language Centre Journal*, 37(3):329-353. doi:10.1177/0033688206071316

Meintjes, Z. 2015a. *Koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: ʼn teksgebaseerde ondersoek*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).

Meintjes, Z. 2015b. The use of first-person pronouns in argumentative writing of Afrikaans-speaking first-year students: a corpus-based investigation. *Journal of Language Teaching*, 49(2):33-51. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v49i2.2

Meintjes, Z. 2016. Konjunksiemerkers: ʼn indeling in Afrikaans vir die gebruik in geskrewe akademiese argumente op universiteit. *Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans*, 23(1):81-102.

Menzel, K., Lapshinova-Koltunski, E. & Kunz, K. 2017. Cohesion and coherence in multilingual contexts. In: Menzel, K. Lapshinova-Koltunski, E. & Kunz, K., eds. *New perspectives on cohesion and coherence: implications for translation.* Berlin: Language Science Press. pp. 1-10.

Merton, R.K. 1942. *The normative structure of science*. https://www.panarchy.org/merton/science.html Date of access: 8 Aug. 2018.

Mesgar, M. & Strube, M. 2018. A neural local coherence model for text quality assessment. In: *Conference proceedings.* 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, Brussels, Belgium. Stroudsburg: Association for Computational Linguistics. pp. 4328-4339. https://www.aclweb.org/anthology/D18-1464.pdf Date of access: 2 Feb. 2021.

Mesquita, B., De Leersnyder, J. & Jasini, A. 2017. *The cultural psychology of acculturation*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58432005/Mesquitaetal2017TCPA.pdf?1550490279=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMesquitaetal2017TCPA_pdf.pdf&Expires=1617053312&Signature=Rn1XSJSiIELqTcMK4hMnB5wvbr3ArPhkdc8JfF9chnxvatt~g0umsU3kgNBo8vkctdtQhUcFrHM4KCVPx1v6fVN9pymCjPsKTVxW2cpT-~LYj6h5sECW6KrVNH-mfoLq4vwfiu994KHkmtR9JsYimfeEJEgyObagtNuDtY6VFJl-k9qb4qOVJB0aoCGnhK~zjXMlRuX8Ucs5o3IDx6FZm4KMjuPYtJilbjRHe2x0~sRUKbIk5ex-S2w3JCu-FGoNRyKlnZosqpCzNPyPKAtPUDl~3jN7FNX1Vyb1e9Bz5rDyJdbxkkYAsPpI30kmQzrfkDyUGS3wtwAV-XtSJHSgvA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Date of access: 29 Mar. 2021.

Mhlongo, G.J. 2014. *The impact of an academic literacy intervention on the academic literacy levels of first year students: the NWU (Vaal Triangle Campus) experience*. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation – MA).

MI Oasis. s.a. *A beginner's guide to the theory of multiple intelligences (MI).* https://www.multipleintelligencesoasis.org/a-beginners-guide-to-mi Date of access: 22 Mar. 2021.

Mills, G.E. & Gay, L.R. 2016. *Educational research: competencies for analysis and applications.* 11th ed. Harlow: Pearson.

Mills, S. 2004. *Discourse*. 2nd ed. London: Routledge.

Mlaba, K. 2021. South Africa's student protests: everything to know about a movement that goes back decades. *Global Citizen*, 8 Apr. https://www.globalcitizen.org/en/content/south-africa-student-protests-explained/?template=next Date of access: 19 Jul. 2021.

Moeketsi, R.M.H. & Mgutshini, T. 2014. A comparative time review of recruitment and retention at a university in South Africa. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 20(1):246-264.

Moen, P. & Kan, S. 2001. Gendered careers: a life-course perspective. In: Hertz, R. & Marshall, N.L., eds. *Working families: the transformation of the American home*. California: University of California Press. pp. 42-57.

Moodley, P. & Singh, R.J. 2015. Addressing student dropout rates at South African universities. *Alternation*, Special ed. 17:91-115.

Moore, T. & Morton, J. 2007. *Authenticity in the IELTS Academic Module Writing test: a comparative study of Task 2 items and university assignments*. In: Taylor, L. & Falvey, P. eds. *IELTS collected papers: research in speaking and writing assessment*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 197-248. https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/28489/255680_89957.pdf?sequence=1 Date of access: 28 Aug. 2018.

Moos, D.C. 2017. Emerging classroom technology: using self-regulation principles as a guide for effective implementation. In: Schunk, D.H. & Greene, J.A., eds. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2nd ed. New York: Routledge.

Morrison, G.R., Ross, S.M., Morrison, J.R. & Kalman, H.K. 2013. *Designing effective instruction*. 8th ed. Hoboken: Wiley.

Morrow, W. 2009. *Bounds of democracy: epistemological access in higher education*. Cape Town: HSRC Press.

Moser, A. & Korstjens, I. 2018. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1):9-18, doi:10.1080/13814788.2017.1375091

Mouton, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik.

Naicker, C. 2016. From Marikana to #feesmustfall: the praxis of popular politics in South Africa. *Urbanisation*, 1(1):53-61. https://doi.org/10.1177/2455747116640434

Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. & Macalister, J. 2010. *Language curriculum design*. New York: Routledge.

Ng, S.F. & Confessore, G.J. 2010. The relationship of multiple learning styles to levels of learner autonomy. *International Journal of Self-directed Learning*, 7(1):1-13.

Nicolova, I. & Collis, B. 1998. Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29(1):59-72.

Noguera, P.A. 2003. The trouble with black boys: the role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American males. *Urban Education*, 38(4):431-459. doi:10.1177/0042085903254969

NPC (National Planning Commission). 2011. *National development plan: vision for 2030*. http://www.npconline.co.za/medialib/downloads/home/NPC%20National%20Development%20Plan%20Vision%202030%20-lo-res.pdf Date of access: 19 Nov. 2014.

Nunan, D. 2001. Syllabus design. In: Celce-Murcia, M., ed. *Teaching English as a second or foreign language*. London: Heinle & Heinle. pp. 43-54.

Nunan, D. 2003. *Nine steps to learner autonomy*. http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf Date of access: 4 Oct. 2018.

NWU (Noordwes-Universiteit). 2016. *Profiel 2016/2017*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

NWU (North-West University). 2020. *North-West University teaching and learning strategy (2021-2025)*. North-West University: Office of DVC Teaching and Learning.

NWU (North-West University). 2021. *Quick Stats 2020-2021.* http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-institutional-information/quickstats/NWU-QuickStats-2020-2021.pdf Date of access: 30 Mar. 2021.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2000. *HAT: verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse* Taal. 4de uitg. Midrand: Perskor.

Olbrecht, A.M., Romano, C., Teigen, J. 2016. How money helps keep students in college: the relationship between family finances, merit-based aid, and retention in higher education. *Journal of Student Financial Aid*, 46(1):2-16. http://publications.nasfaa.org/jsfa/vol46/iss1/2

Olivier, J. 2020. Self-directed multimodal learning within a context of transformative open education. In: Olivier, J., ed. *Self-directed multimodal learning in higher education*. Cape Town: AOSIS.

Olivier, L. & Olivier, J. 2012. (Her-)stelwerk: skoolopstelle as voorbereiding vir akademiese geletterdheid op universiteitsvlak. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 46(1):30-44. doi:10.4314/jlt.v46i1.2

Olivier, L. & Olivier, J. 2013. The influence of affective variables on the acquisition of academic literacy. *Per Linguam*, 29(2):56-71. http://dx.doi.org/10.5785/29-2-525

Olsen, D.R. & Torrance, N., eds. 2009. *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Onze Taal. 2014. *Typfout, spelfout, taalfout*. https://onzetaal.nl/taaladvies/typfout-spelfout-taalfout/#close Datum van gebruik: 17 Sept. 2020.

Ortiz-Lozano, J.M., Rua-Vieites, A., Casadesús-Fa, M. & Bilbao-Calabuig, P. 2018. U*niversity student retention: best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout.* https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/29737/ARTICULO_IETI.%20AOM.pdf?sequence=-1 Date of access: 30 Mar. 2021.

Osguthorpe, R.T. & Graham, C.R. 2003. Blended learning environments: definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3):227-233.

Oshima, A. & Hogue, A. 2006. *Writing academic English*. 4th ed. White Plains: Longman. (The Longman academic writing series, 4).

Otto, A.N. 1998. Die onderrig van kollokasies aan niemoedertaalsprekers binne die Suid-Afrikaanse tersiêre konteks. *South African Journal of Linguistics*, 16(sup. 35):99-112. doi:10.1080/10118063.1998.9724392

Owston, R. 2018. Empowering learners through blended learning. *International Journal on E-Learning*, 17(1):65-83.

Pallant, J. 2010. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. 4th ed. New York: McGraw-Hill.

Paltridge, B. 2006. *Discourse analysis*. London: Continuum.

Parkinson, J., Jackson, L., Kirkwood, T. & Padayachee, V. 2008. Evaluating the effectiveness of an academic literacy course: do students benefit? *Per Linguam*, 24(1):11-29.

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 2005. *How college affects students, volume 2: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. 2008. Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3):105-119.

Patterson, R. & Weideman, A. 2013a. The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. *Journal for Language Teaching*, 47(1):107-123. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i1.5

Patterson, R. & Weideman, A. 2013b. The refinement of a construct for tests of academic literacy. *Journal for Language Teaching*, 47(1):125-151. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i1.6

Pedro, M. & Van der Merwe, M. 2020. Taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir die 21ste-eeuse leerder. *LitNet Akademies*, 17(1):372-409.

Perry, F.L. 2011. *Research in applied linguistics: becoming a discerning consumer*. 2nd ed. New York: Routledge.

Picciano, A.G. 2009. Blending with purpose: the multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1):7-18.

Pienaar, M. 2009. *Die leesbaarheid van akademiese tekste: ŉ tekslinguistiese ondersoek*. Vanderbijlpark: NWU. (Verhandeling – MA).

Pienaar, P. 2013. Opsomming van informele gesprekke met studente uit verskillende fakulteite. [e-Poswisseling] 7 Mrt.

Pine, G.P. 2009. *Teacher action research: building knowledge democracies*. Los Angeles: Sage.

Porter, W.W. & Graham, C.R. 2016. Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(4):748-762. doi:10.1111/bjet.12269

Роєнко, Л.В. 2017. *Text coherence and cohesion as linguistic categories.* https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7405/1/20170411_Innovation_P292-296.pdf Date of access: 2 Feb. 2021.

Pratt, D. 1980. *Curriculum: design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Queralt, M. 1996. *The social environment and human behaviour: a diversity perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Rahayu, R.S. 2020. An analysis of cohesion and coherence in writing paragraph: a case study at third semester students of English education Department of IAIN Salatiga in the academic year 2019/2020. Salatiga: State Institute for Islamic studies. (Graduating paper – SPd). http://e-repository.perpus.iainsalatiga.ac.id/9186/1/SKRIPSI%20RAHMADANIK%20SIWI%20R_TBI_23030160005.pdf Date of access: 1 Feb. 2021.

Rahmat, N.H. 2021. An investigative study of cognitive and metacognitive paraphrasing strategies in ESL writing. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(3):76-87. doi:10.6007/IJARBSS/v11-i3/8919

Ramrathan, L. & Pillay, D. 2015. Re-imagining and expanding the discourse of student access, throughput and dropout within the South African higher education context. *Alternation*, Special ed. 17:6-27.

Reason, R.D., Terenzini, P.T. & Domingo, R.J. 2006. First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2):149-175. doi:10.1007/s11162-005-8884-4

Reiser, R.A. 2012. What field did you say you were in? Defining and naming our field. In: Reiser, R.A. & Dempsey, J.V., eds. *Trends and issues in instructional design and technology*. 3rd ed. London: Pearson. pp. 1-7.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Richey, R.C., Klein, J.D. & Tracey, M.W. 2011. *The instructional design knowledge base: theory, research, and practice*. New York: Routledge.

Rudestam, K. E. & Schoenholtz-Read, J. 2010. The flourishing of adult online education: an overview. In: Rudestam, K.E. & Schoenholtz-Read, J., eds. *Handbook of online learning*. Los Angeles: Sage. pp. 1-18. http://new.annals.com/files/upm-binaries/28198_1.pdf Date of access: 19 Nov. 2018.

Rudman, F.W. 2003. Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1):3-37. doi:10.1037/1089-2680.7.1.3

Rumsey, D.J. 2011. *Statistics for dummies*. 2nd ed. Hoboken: Wiley.

Rüschoff, B. & Ritter, M. 2001. Technology-enhanced language learning: construction of knowledge and template-based learning in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4):219-232. https://doi.org/10.1076/call.14.3.219.5789

RvE (Raad van Europa) ***kyk*** CoE.

SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid). *kyk* SAQA.

Salih, S.M. 2008. Functional sentence perspective and communicative dynamism. *AL-Faith Journal*, 37:30-44.

Saldaña, J. 2013. *The coding manual for qualitative researchers*. 2nd ed. London: Sage.

Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. 2010. Engaging students through multimodal learning environments: the journey continues. *Proceedings Ascilite Sydney 2010*. https://eprints.usq.edu.au/9100/2/Sankey_Birch_Gardiner_Ascilite_2010_PV.pdf Date of access: 23 Jan. 2020.

Santo, S.A. 2006. Relationships between learning styles and online learning: myth or reality? *Performance Improvement Quarterly,* 19(3):73-88.

SAQA (South African Qualifications Authority). 2012. *Level descriptors for the South African national qualifications framework*. http://www.saqa.org.za/docs/misc/2012/level_descriptors.pdf Date of access: 11 Dec. 2018.

Sarzhoska-Georgievska, E. 2016. Coherence: implications for teaching writing. *English Studies at NBU*, 2(1):17-30. https://doi.org/10.33919/esnbu.16.1.2

Savignon, S. 2002. Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practise. In: Savignon, S., ed*. Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale. pp. 1-27.

Savignon, S.J. 2018. Communicative competence. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.* doi:10.1002/9781118784235.eelt0047

Schuele, C.M. & Justice, L.M. 2006. The importance of effect sizes in the interpretation of research. *The Asha Leader*, 11(10). https://doi.org/10.1044/leader.FTR4.11102006.14

Schuurman, E. 1972. *Techniek en toekomst*. Amsterdam: Vrije Universiteit te Amsterdam. (Proefskrif – PhD).

Schwanke, R. 2021. The post-Apartheid higher education context for first-year students and the role of academic literacy. Segment presented for convocation lecture "South Africa, 27 years after apartheid - future perspectives on general socio-political and higher education trends", 22 April 2021 at Lyon College in Batesville, AR. (Unpublished).

Scott, D., Ribeiro, J., Burns, A., Danyluk, P. & Bodnaresko, S. 2017. A review of the literature on academic writing supports and instructional design approaches within blended and online learning environments. Calgary: University of Calgary. http://hdl.handle.net/1880/51960

Scott, I. 2009. First-year experience as terrain of failure or platform for development? Critical choices for higher education. In: Leibowitz, B., Van der Merwe, A. & Van Schalkwyk, S., eds. *Focus on first-year success: perspectives emerging from South Africa and beyond.* Stellenbosch: SUN MeDIA. pp. 17-36.

Seow, A. 2002. The writing process and process writing. In: Richards, J.C. & Renanya, W.A. eds. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 315-320.

Shah, K., Ahmed, J., Shenoy, N. & Natarajan, S. 2013. How different are students and their learning styles? *International Journal of Research in Medical Sciences*, 1(3):212-215. doi:10.5455/2320-6012.ijrms20130808

Shea, P., Li, C.S. & Pickett, A. 2006. A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9:175-190. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005

Shugarman, S.L. & Hurst, J.B. 1986. Purposeful paraphrasing: promoting a nontrivial pursuit for meaning. *Journal of Reading*, 29(5):396-399. https://www.jstor.org/stable/40025795

Skehan, P. 1987. Variability and language testing. In: Ellis, R. ed. *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice Hall. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35168459/Variability_and_Language_Testing.pdf?1413535364=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DVariability_and_Language_Testing.pdf&Expires=1614356116&Signature=OFXGPHLMhgzWowFqikfS9wtgv5kkch1TOiGCOltHNaQq0U5aInC71B6e~-uO~G0A-TlLjQEfrtiaFnxslNZJlHyIVT0NTOO9SlhsPhH6~Wsod47jif3H-VXUbMxn~jRzuAnFIt2WFwNbUhQeRgYkHvHCckS9Qsrz2a1KCIobBwz3VfLPcAK0IsO1d03fN9X6qtctjF26umUU94Il5HU9uPwuJrMOLWxx8OSunO9uQXeMpKRu3TpLDPWp-6zqxmajc0lGxShIVkxAY7yd8eQ1xM3Vgoulm4d9n~myuH0joF2rtPnAdCiIFJ2U6OMTTLghHogt4

hjSqKdiVwdD2h8Dog__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Date of access: 26 Feb. 2021.

Skehan, P. 1988. Language testing: part 1. *Language Teaching*, 21(4):211-221.

Skehan, P. 2009. Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4):510-532. doi:10.1093/applin/amp047

Smith, P. 2001. *Cultural theory: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Snow, C.E. & Ucelli, P. 2009. The challenge of academic language. In: Olsen, D.R. & Torrance, N., eds. *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 112-133.

Solberg, A. 2015. Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children. In: James, A. & Prout, A. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Oxon: Routledge. pp. 111-127.

South Africa. 2011. *National development plan: vision for 2030*. http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/devplan_2.pdf Date of access: 11 Nov. 2016.

South Africa. 2014. White paper for post-school education and training. (Notice 11 of 2014). *Government Gazette*, 15 Jan., 37229:3-11.

South Africa. 2021. *Minister Blade Nzimande: 2021 funding decisions for prospective students and the commencement of the 2021 academic year*. https://www.gov.za/speeches/minister-blade-nzimande-2021-funding-decisions-prospective-students-and-commencement-2021 Date of access: 11 Mar. 2021.

Spencer-Oatey, H. 2012. *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts. https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad-rip/openhouse/interculturalskills_old/core_concept_compilations/global_pad_-_what_is_culture.pdf Date of access: 31 Aug. 2021.

Spivey, B.L. 2008. *What is the writing process?* https://www.davidearland.com/uploads/3/1/8/7/31870797/112_writing_process_1.pdf Date of access: 22 Feb. 2022.

Spratt, M., Humphreys, G. & Chan, V. 2002. Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3):245-266. doi:10.1191/1362168802lr106oa

Stephens, R.G., Dunn, J.C. & Hayes, B.K. 2018. Are there two processes in reasoning? The dimensionality of inductive and deductive inferences. *Psychological Review*, 125(2):131-164. http://dx.doi.org/10.1037/rev0000088

Stockwell, B.R., Stockwell, M.S., Cennamo, M. & Jiang, E. 2015. Blended learning improves science education. *Cell*, 162:933-936. https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.08.009

Street, B. s.a. *Literacy in theory and practice: challenges and debates over 50 years*. https://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf Date of access: 10 Nov. 2021.

Street, B.V. 1984. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge studies in oral and literate culture).

Strydom, J.F. & Mentz, M. 2010. *South African survey of student engagement: focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.

Subotzky, G. & Prinsloo, P. 2011. Turning the tide: a socio-critical model and framework for improving student success in open distance learning at the University of South Africa. *Distance Education*, 32(2):177-193. doi:10.1080/01587919.2011.584846

Swail, W.S. 2004. *The art of student retention: a handbook for practitioners and administrators*. www.educationalpolicy.org/pdf/ART.pdf Date of access: 22 Feb. 2017.

Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: Byrnes, H., ed. *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum. pp. 95-108.

Swales, J. 1990a. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge university press.

Swales, J. 1990b. The concept of discourse community. In: Wardle, E. & Downs, D. eds. 2011. *Writing about writing: a college reader*. Boston: Bedford/St. Martins. pp. 215-229. https://studydaddy.com/attachment/76144/p6f1844xrs.pdf#page=244 Date of access: 26 Jul. 2018.

Swartz, B.C., Gachago, D. & Belford, C. 2018. To care or not to care – reflections on the ethics of blended learning in times of disruption. *South African Journal of Higher Education*, 32(6):49-64. https://doi.org/10.20853/32-6-2659

Swartz, R., Ivancheva, M., Czerniewicz, L. & Morris, N.P. 2018. Between a rock and a hard place: dilemmas regarding the purpose of public universities in South Africa. *Higher Education*, 77:567-583. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0291-9

Taljard, M. 2015. Die onderrig van argumentvaardighede in ŉ akademiese skryfkursus vir eerstejaars: ŉ beste praktyk-beskrywing. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 49(1):255-279. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v49i1.10

Tam, M. 2000. Constructivism, instructional design, and technology: implications for transforming distance learning. *Journal of Educational Technology and Society*, 3(2):50-60. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.3.2.50

Taylor, G. 2009. *A student's writing guide: how to plan and write successful essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thanasoulas, D. 2000. What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, VI(11). http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html

The Oxford Group. 2013. *Blended learning – current use, challenges and best practices.* https://pdf4pro.com/cdn/blended-learning-current-use-challenges-and-2bdc4b.pdf Date of access: 31 Oct. 2022.

Tholin, J. 2007?. *Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons from Swedish experience.* http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:870506/FULLTEXT01.pdf Date of access: 3 Oct. 2018.

Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1):89-125. https://www.jstor.org/stable/1170024

Tinto, V. 1993. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition research*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago.

Tinto, V. 2014a. Access without support is not opportunity. *Community College Week*: 4, 3 Mar. http://ccweek.com/article-3786-pov:-access-without-support-is-not-opportunity.html Date of access: 14 Jun. 2017.

Tinto, V. 2014b. Tinto's South Africa lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2):5-28. doi:10.14426/jsaa.v2i2.66

Tinto, V. & Cullen, J. 1973. *Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research.* New York: Columbia University New York Teachers College.

Tomlinson, C.A. & McTighe, J. 2006. *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Toulmin, S. 2003. *The uses of argument*. Updated ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Trinder, R. 2015. Blending technology and face-to-face: advanced students' choices. *ReCALL*, 28(1):83-102. doi:10.1017/S0958344015000166

Turner, J. 1999. Academic literacy and the discourse of transparency. In: Jones, C., Turner, J. & Street, B., eds. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 149-160.

UNESCO. 2006. *EFA global monitoring report 2006: literacy for life*. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf Date of access: 5 Jan. 2017.

Universities South Africa. 2021. *Strategic Framework 2015-2019 promotes interests of South African Universities*. https://www.usaf.ac.za/strategic-framework/ Date of access: 1 Jul. 2021.

Upcraft, M.L., Gardner, J.N., & Barefoot, B.O., eds. 2005. *Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ushioda, E. 2003. Motivation as a socially mediated process. In: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E., eds. *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik. pp. 90-102.

Van de Poel, K. & Gasiorek, J. 2007. *All write: an introduction to writing in an academic context*. Leuven: Acco.

Van de Poel, K. & Gasiorek, J. 2012. Academic acculturation: the case of writing in an EFL teaching and learning environment. *Journal for Language Teaching*, 46(2):58-71. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v46i2.4

Van de Poel, K. & Ludwig, C. 2018. Rethinking learner autonomy and academic acculturation as agency. *Journal of Studies in Language, Culture, and Society*, 1(1):20-32.

Van de Poel, K. & Van Dyk, T. 2015. Discipline-specific academic literacy and academic integration. In: Wilkenson, R. & Walsh, M.L. eds. *Integrating content and language in higher education: from theory to practice. Selected papers from the 2013 ICLHE conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. pp. 161-180.

Van der Walt, J.L. & Steyn, H.S. 2014. Towards standardisation: a comparison of two versions of an academic literacy test. *Journal for Language Teaching*, 48(1):109-129. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v48i1.6

Van Dijk, T.A. 1980. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf Date of access: 3 Feb. 2021.

Van Dyk, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam*, 21(2):38-51.

Van Dyk, T.J. 2010. *Konstitutiewe voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Tesis – PhD).

Van Dyk, T.J. 2013. Towards informed decision making: an investigation into the academic literacy needs and requirements of beneficiaries and stakeholders. Potchefstroom: NWU Office for Research Support – Ethics committee. (Unpublished application for ethical clearance).

Van Dyk, T.J. 2015, 13 Nov. Impakmeting in akademiese geletterdheidsmodules. [Navorsingsgesprek]. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Ongepubliseerd).

Van Dyk, T.J. 2016. Akademiese akkulturasie en holisties waardegedrewe transformasie: die rol van akademiese geletterdheid. Professorale intreerede gelewer aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroom. (Ongepubliseerd).

Van Dyk, T.J. 2021. Kommentaar gelewer op voorfinale weergawe van die proefskrif "Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: die ontwerp van 'n multimodale akademiese geletterdheidsmodule". (Ongepubliseerd).

Van Dyk, T. & Coetzee-Van Rooy, S. 2012. The continual conundrum of the "language across the curriculum" issue: lessons from the Bullock report (1975) for South African higher education today. *Journal for language teaching*, 46(1):7-28. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v46i1.1

Van Dyk, T.J., Meihuizen, E., Taljard, M., Louw, H. Fritz, M.J., Steyn, J. Fouché, I. & Stanford, F. 2013a. Towards informed decision making: an investigation into the academic literacy needs and requirements of beneficiaries and stakeholders. Potchefstroom: Umbrella project at North-West University.

Van Dyk, T. & Van de Poel, K. 2013. Towards a responsible agenda for academic literacy development: considerations that will benefit students and society. *Journal for Language Teaching*, 47(2):43-70. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i2.3

Van Dyk, T. & Weideman, A. 2004. Switching constructs: on the selection of an appropriate blueprint for academic literacy assessment. *Journal for Language Teaching,* 38(1):1-13. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v38i1.6024

Van Dyk, T.J., Van Dyk, L., Blanckenberg, H.C. & Blanckenberg, J. 2007. Van bevreemdende diskoers tot toegangsportaal: e-leer as aanvulling tot ŉ akademiese geletterdheidskursus. *Ensovoort*, 11(2):154-172.

Van Dyk, T., Fritz, R., Pienaar, P. & Naudé, M. 2013b. Vraelys oor akademiese geletterdheid / *Questionnaire on academic literacy*. Potchefstroom: Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk. (Ongepubliseerd).

Van Dyk, T., Fritz, R., Pienaar, P. & Naudé, M. 2014. Vraelys oor akademiese geletterdheid / Questionnaire on academic literacy. Potchefstroom: Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk. (Ongepubliseerd).

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. doi:10.2989/SALALS.2009.27.3.10.944

Van Gennep, A. 1960. *The rites of passage*. Translated by Monika B. Vizedom and Gabrielle L. Caffee. Chicago: The University of Chicago.

Van Houte, S. 2008. *Basis educatie in het spanningsveld tussen dialogaal leren en kwalificerend leren. Wat is "goed" metodisch handelen binnen lees- en schrifpraktijken voor laaggeletteren in Vlaanderen*. Gent: Universiteit Gent. (Verhandeling – MA).

Van Laer, S. & Elen, J. 2017. In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22:1395-1454.

Van Loon, J., Thüss, A., Schmidt, N. & Haines, K. 2011. *Academic writing in English: a process-based approach*. Bussum: Coutinho.

Van Rooy, B. & Coetzee-Van Rooy, S. 2015. The language issue and academic performance at a South African university. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 33(1):31-46. doi:10.2989/16073614.2015.1012691

Van Schalkwyk, S., Bitzer, E. & Van der Walt, C. 2009. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(2):189-201. doi: 10.2989/SALALS.2009.27.2.6.869

Vygotsky, L. 1986. *Thought and language*. Revised and edited by Alex Kozulin. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Cambridge University Press. http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf Date of access: 27 Sept. 2018.

Waite, L.J. & Nielsen, M. 2001. The rise of the dual-earner family, 1963-1997. In: Hertz, R. & Marshall, N.L., eds. *Working families: the transformation of the American home*. California: University of California Press. pp. 23-41.

Wang, S. 2009. Text types and dynamism of genres. In: Renkema, J., ed. *Discourse, of course*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 81-92.

Wang, Y., Han, X. & Yang, J. 2015. Revisiting the blended learning literature: using a complex adaptive systems framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(2):380-393. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.18.2.380?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents

Wareing, S. 2005. Discipline-specific professional development: just branding? *Educational Developments*, 6(1):11-15.

Watkins, R. & Kaufman, R. 2002. Assessing and evaluating: differentiating perspectives. *Performance Improvement*, 41(2):22-28.

Weideman, A. 2002. *Designing language teaching: on becoming a reflective professional*. https://www.researchgate.net/publication/317360677_Designing_language_teaching_On_becoming_a_reflective_professional Date of access: 29 Aug. 2021.

Weideman, A. 2003. Assessing and developing academic literacy. *Per Linguam*, 19(1&2):55-65.

Weideman, A. 2009. Constitutive and regulative conditions for the assessment of academic literacy. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(3):235-251. doi:10.2989/SALALS.2009.27.3.3.937

Weideman, A. 2011. *A framework for the study of linguistics*. Pretoria: Van Schaik.

Weideman, A. 2013. Academic literacy interventions: What are we not yet doing, or not yet doing right? *Journal for Language Teaching*, 47(2):1-12. https://doi.org/10.4314/jlt.v47i2.1

Weideman, A. 2019. Validation and the further disclosures of language test design. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 84(1). https://doi.org/10.19108/KOERS.84.1.2452

Weigle, S.C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge language assessment series).

Wells, G. 1992. The centrality of talk in education. In: Norman, K., ed. *Thinking voices: the work of the national oracy project.* London: Hodder & Stoughton.

Wêreldbank. *kyk* World Bank Group.

Whitehead, D., Taket, A. & Smith, P. 2003. Action research in health promotion. *Health Education Journal*, 62(5):5-22. doi:10.1177/001789690306200102

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication.* Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. 1980. Conceptual and communicative functions in written discourse. *Applied Linguistics*, 1(3):234-243.

Widdowson, H.G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Willingham, D.T., Hughes, E.M. & Dobolyi, D.G. 2015. The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3):266-271. doi:10.1177/0098628315589505

Wingate, U. 2012. “Argument!” helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11:145-154. doi:10.1016/j.jeap.2011.11.001

Wirth, L. 2001. Women in management: closer to breaking through the glass ceiling? In: Loutfi, M.F., ed. *Women, gender and work: what is equality and how do we get there?* Geneva: International Labour Office. pp. 239-250.

Witkin, B.R. 1984. *Assessing needs in educational and social programs: using information to make decisions, set priorities, and allocate resources*. San Francisco: Jossey Bass.

Witkin, B.R. & Altschuld, J.W. 1995. *Planning and conducting needs assessments*. London: Sage.

Woods, N. 2006. *Describing discourse: a practical guide to discourse analysis*. London: Hodder Arnold.

World Bank Group. 2016. *Edition 8: South Africa economic update: promoting faster growth and poverty alleviation through competition*. http://documents.worldbank.org/curated/en/917591468185330593/pdf/103057-WP-P148373-Box394849B-PUBLIC-SAEU8-for-web-0129e.pdf Date of access: 16 Nov. 2016.

Worldometers. 2021. *South Africa population (LIVE).* http://www.worldometers.info/world-population/south-africa-population/ Date of access: 31 Aug. 2021.

WWC (What Works Clearinghouse). 2016. *WWC intervention report: a summary of findings from a systematic review of the evidence. First year experience courses.* U.S. Department of Education. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567213.pdf Date of access: 6 Jul. 2017.

Yosso, T.J. & Burciaga, R. 2016. Reclaiming our histories, recovering community cultural wealth. *Center for Critical Race Studies at UCLA: Research Briefs*, 5:1-4.

Zacharis, N.Z. 2015. A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning courses. *Internet and Higher Education*, 27:44-53. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.05.002

Zajacova, B. 2013. Learning styles in physics education: introduction of our research tools and design. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 106:1786-1795. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.201

Zarrabi, F. 2020. Investigating the relationship between learning style and metacognitive listening awareness. *International Journal of Listening*, 34:21-33. https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1276458

ADDENDUM A: KLARING VAN DIE ETIEKKOMITEE VIR TAALSAKE

NWU®
NORTH-WEST UNIVERSITY
NOORDWES-UNIVERSITEIT

PO Box 1174, Vanderbijlpark
South Africa, 1900

Tel: (016) 910-3442
Fax: (016) 910-3116
Web: http://www.nwu.ac.za

UPSET Research Focus Area
Tel: (016) 9103442
Tel: (016) 9103482
Email: 22945830.@nwu.ac.za

30 August 2018

Dear Ms MJ Fritz,

ETHIC CLEARANCE APPROVED

This letter serves to indicate that your ethics application was approved by the Ethics Committee for Language Matters (Humanities):

Ethics application number:	NWU-00350-18-S7
Project leader:	Prof TJ van Dyk
Applicant:	MJ Fritz
Project title:	Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: Die ontwerp van 'n vervlegte akademiese geletterdheidsmodule.
Duration:	September 2018 –
Ethics Approval date:	30 August 2018

The Ethics Committee for Language Matters wishes you well with your study.

Yours sincerely

C. van Eeden

Prof C Van Eeden
Chair: Ethics Committee for Language Matters

ADDENDUM B: KLARING VAN DIE NAVORSINGSDATA HEKWAGTERKOMITEE

NWU
NORTH-WEST UNIVERSITY
NOORDWES-UNIVERSITEIT
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: +2718 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

Research Data Gatekeeper Committee

NWU RDGC PERMISSION GRANTED / DENIED LETTER

Based on the documentation provided by the researcher specified below, on 09/05/2019 the NWU Research Data Gatekeeper Committee (NWU-RDGC) hereby grants permission for the specific project (as indicated below) to be conducted at the North-West University (NWU):

Project title: Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: die ontwerp van 'n vervlegte akademiese geletterdheidsmodule.

Project leader: Prof T. Van Dyk & Dr Z Meintjes
Researcher/Project Team: MJ Fritz

Ethics reference no: NWU-00350-18-A7
NWU RDGC reference no: NWU-GK-2019-019

Specific Conditions:

- Permission is granted with the understanding that participants will grant permission to the researcher to participate in the study and will participate in the study voluntarily.
  Approval date: 09/05/2019 **Expiry date: 08/05/2020**

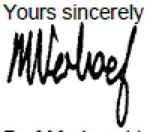
General Conditions of Approval:

- The NWU-RDGC will not take the responsibility to recruit research participants or to gather data on behalf of the researcher. This committee can therefore not guarantee the participation of our relevant stakeholders.
- Any changes to the research protocol within the permission period (for a maximum of 1 year) must be communicated to the NWU-RDGC. Failure to do so will lead to withdrawal of the permission.
- The NWU-RDGC should be provided with a report or document in which the results of said project are disseminated.

Please note that under no circumstances will any personal information of possible research subjects be provided to the researcher by the NWU RDGC. The NWU complies with the Promotion of Access to Information Act 2 of 2000 (PAIA) as well as the Protection of Personal Information Act 4 of 2013 (POPI). For an application to access such information please contact Ms Annamarie De Kock (018 285 2771) for the relevant enquiry form or more information on how the NWU complies with PAIA and POPI.

The NWU RDGC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the NWU RDGC for any further enquiries or requests for assistance

Yours sincerely



Prof Marlene Verhoef
Chairperson NWU Research Data Gatekeeper Committee

ADDENDUM C: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR STUDENTE

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

Navorser: Me. Retha Fritz
Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk
Tel: 018 299 1044
E-pos: Retha.Fritz@nwu.ac.za

Beste student

Ontwikkeling van Akademiese Geletterdheid (ALDA 111) is ŉ inleidende module wat daarop fokus om eerstejaarstudente te oriënteer tot die universiteit as ŉ nuwe akademiese en sosiale omgewing. Derhalwe is die doel van hierdie module om studente te ondersteun in die ontwikkeling en bemeestering van basiese luister-, lees- en skryfvaardighede, ten einde binne die universiteitsomgewing te funksioneer.

Om die effektiwiteit en impak van die huidige ALDA 111-module vas te stel, is ek tans besig met ŉ doktorale studie, getiteld *Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule*. Hierdie studie fokus op eerstejaarstudente se ervaring met betrekking tot die genoemde module se inhoud, die wyse waarop dit aangebied word en die bruikbaarheid daarvan in ander universiteitsmodules, met ŉ spesifieke fokus op die impak wat dit op dié studente se akademiese skryfvaardighede het.

Om die studie te kan onderneem, het ek eerstejaarstudente nodig wat bereid sal wees om aan die navorsing deel te neem. Deelname behels terugvoer rakende akademiese geletterdheid en die ALDA 111-module, deur middel van vraelyste en/of onderhoude, asook toegang tot matriekuitslae en enige ander assesseringsdata, spesifiek met betrekking tot die Toets vir Akademiese Geletterdheid (TAG) en ALDA 111-assesseringsdata, wat aan die Noordwes-Universiteit afgelê word.

Indien jy bereid is om aan die navorsing deel te neem en toestemming verleen dat jou data gebruik mag word, verseker ek, me. MJ Fritz, dat:

- jou data slegs vir datagenerering en navorsingsdoeleindes gebruik sal word;
- jy op geen wyse benadeel sal word nie;
- al jou inligting as vertroulik (anoniem) hanteer sal word;
- jy ter enige tyd van die studie kan onttrek, deur my in kennis te stel dat jy nie meer deel daarvan wil wees nie; en dat
- jy ter enige tyd die skooldirekteur van die Skool vir Tale kan kontak indien enige aspek van hierdie studie jou bekommer.

Ingeligte toestemmingsvorm

Dui asseblief aan of jy bereid is om jou inligting beskikbaar te stel vir navorsingsdoeleindes, soos op bladsy 1 uiteengesit, deur die onderstaande vorm in te vul.

Voorletter(s) en Van: ___________________________ Studentenommer: ______________

Dui jou keuse aan deur ’n kruisie in die toepaslike blokkie te maak:

Deur “Ja” hieronder te selekteer, verklaar ek dat ek ten volle ingelig is oor die doel van die studie/navorsing en toestemming gee dat:

- inligting wat ek verskaf deur vraelyste en/of onderhoude vir navorsingsdoeleindes gebruik mag word, sonder dat ek as individu geïdentifiseer word;
- dat ek genader mag word vir deelname in verdere fokusgroeponderhoude, indien nodig;
- dat sodanige verdere fokusgroeponderhoude opgeneem, getranskribeer en die inligting daaruit vir die studie gebruik mag word;
- my akademiese rekord (met inbegrip van my prestasie op skool), beskikbaar gestel mag word vir hierdie ondersoek;
- alle relevante TAG en ALDA 111 toets- en assesseringsdata, wat ek in die naam van die Noordwes-Universiteit aflê, vir hierdie ondersoek beskikbaar gestel mag word; en
- data hieruit verkry, gekombineer met my akademiese rekord en skoolresultate asook ander relevante toetsdata, kollektief in dié PhD-studie, verslae, akademiese artikels en referate by akademiese konferensies gerapporteer mag word.

JA	Ja, ek is volledig ingelig oor wat dié studie/navorsing behels en ek verleen toestemming dat my data, soos hierbo uiteengesit daarvoor gebruik mag word.	NEE	Ek verkies om nie by dié studie/navorsing betrokke te wees nie. Moet asseblief nie van my data gebruik maak nie.

Handtekening: ___________________________ Datum: ___________________

ADDENDUM D: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR DOSENTE IN ANDER AKADEMIESE MODULES

NORTH-WEST UNIVERSITY ®
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaat sak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

Navorser: Me. Retha Fritz
Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk
Tel: 018 299 1044
E-pos: Retha.Fritz@nwu.ac.za

Beste dosent

Ontwikkeling van Akademiese Geletterdheid (ALDA 111) is ŉ inleidende module wat daarop fokus om eerstejaarstudente te oriënteer tot die universiteit as ŉ nuwe akademiese en sosiale omgewing. Derhalwe is die doel van hierdie module om studente te ondersteun in die ontwikkeling en bemeestering van basiese luister-, lees- en skryfvaardighede, ten einde binne die universiteitsomgewing te funksioneer.

Om die effektiwiteit en impak van die huidige ALDA 111-module vas te stel, is ek tans besig met ŉ doktorale studie, getiteld *Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule*. Hierdie studie fokus op eerstejaarstudente se ervaring met betrekking tot die genoemde module se inhoud, die wyse waarop dit aangebied word en die bruikbaarheid daarvan in ander universiteitsmodules, met ŉ spesifieke fokus op die impak wat dit op dié studente se akademiese skryfvaardighede het.

Om die studie te kan onderneem, het ek dosente nodig wat bereid sal wees om terugvoer rakende hulle persepsies te verskaf. Daar word spesifiek gefokus op dosente se persepsies rakende die akademiese skryfvaardighede van eerstejaarstudente, asook die belang van sodanige vaardighede vir eerstejaarstudente.

Indien u bereid is om aan die navorsing deel te neem en toestemming verleen dat u data gebruik mag word, verseker ek, me. MJ Fritz, dat:

- u data slegs vir datagenerering en navorsingsdoeleindes gebruik sal word;
- u op geen wyse benadeel sal word nie;
- al u inligting as vertroulik (anoniem) hanteer sal word;
- u ter enige tyd van die studie kan onttrek, deur my in kennis te stel dat u nie meer deel daarvan wil wees nie; en dat
- u ter enige tyd die skooldirekteur van die Skool vir Tale kan kontak indien enige aspek van hierdie studie u bekommer.

Ingeligte toestemmingsvorm

Dui asseblief aan of u bereid is om aan hierdie studie, soos op bladsy 1 uiteengesit, deel te neem deur die onderstaande vorm in te vul.

Voorletter(s) en Van: ______________________ Personeelnommer: ______________

Dui u keuse aan deur ʼn kruisie in die toepaslike blokkie te maak:

Deur "Ja" hieronder te selekteer, verklaar ek dat ek ten volle ingelig is oor die doel van die studie/navorsing en toestemming gee dat:

- inligting wat ek verskaf deur vraelyste en/of onderhoude vir navorsingsdoeleindes gebruik mag word, sonder dat ek as individu geïdentifiseer word;
- dat ek genader mag word vir deelname in verdere fokusgroeponderhoude, indien nodig;
- dat sodanige verdere fokusgroeponderhoude opgeneem, getranskribeer en die inligting daaruit vir die studie gebruik mag word; en
- dat data hieruit verkry, kollektief in dié PhD-studie, verslae, akademiese artikels en referate by akademiese konferensies gerapporteer mag word.

JA	Ja, ek is volledig ingelig oor wat dié studie/navorsing behels en ek verleen toestemming dat my data, soos hierbo uiteengesit daarvoor gebruik mag word.

NEE	Ek verkies om nie by dié studie/navorsing betrokke te wees nie. Moet asseblief nie van my data gebruik maak nie.

Handtekening: ___________________________ Datum: __________________

ADDENDUM E: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR DOSENTE IN AKADEMIESE GELETTERDHEID

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaat sak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

Navorser: Me. Retha Schwanke
Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk
Tel: 018 299 1044
E-pos: retha.schwanke@nwu.ac.za

Beste akademiese geletterdheidsdosent

Soos u weet, is Ontwikkeling van Akademiese Geletterdheid (ALDA 111) ŉ inleidende module wat daarop fokus om eerstejaarstudente te oriënteer tot die universiteit as ŉ nuwe akademiese en sosiale omgewing. Derhalwe is die doel van hierdie module om studente te ondersteun in die ontwikkeling en bemeestering van basiese luister-, lees- en skryfvaardighede, ten einde binne die universiteitsomgewing te funksioneer.

Om die effektiwiteit en impak van die huidige ALDA 111-module vas te stel, is ek tans besig met ŉ doktorale studie, getiteld *Outonome leer, akademiese akkulturasie en akademiese skryfvermoë: die ontwerp van ŉ multimodale akademiese geletterdheidsmodule*. Hierdie studie fokus op eerstejaarstudente se ervaring met betrekking tot die genoemde module se inhoud, die wyse waarop dit aangebied word en die bruikbaarheid daarvan in ander universiteitsmodules, met ŉ spesifieke fokus op die impak wat dit op dié studente se akademiese skryfvaardighede het.

Om die studie te kan onderneem, het ek akademiese geletterdheidsdosente nodig wat bereid sal wees om terugvoer rakende hulle persepsies te verskaf. Daar word spesifiek gefokus op dosente se persepsies rakende die akademiese skryfvaardighede van eerstejaarstudente, asook die belang van sodanige vaardighede vir eerstejaarstudente. ŉ Addisionele fokuspunt is die rol en belang van multimodale en outonome leer, as deel van ŉ inleidende akademiese geletterdheidsmodule.

Indien u bereid is om aan die navorsing deel te neem en toestemming verleen dat u data gebruik mag word, verseker ek, mev. MJ Schwanke, dat:

- u data slegs vir datagenerering en navorsingsdoeleindes gebruik sal word;
- u op geen wyse benadeel sal word nie;
- al u inligting as vertroulik (anoniem) hanteer sal word;

- u ter enige tyd van die studie kan onttrek, deur my in kennis te stel dat u nie meer deel daarvan wil wees nie; en dat
- u ter enige tyd die skooldirekteur van die Skool vir Tale kan kontak indien enige aspek van hierdie studie u bekommer.

Ingeligte toestemmingsvorm

Dui asseblief aan of u bereid is om aan hierdie studie, soos op bladsy 1 uiteengesit, deel te neem deur die onderstaande vorm in te vul.

Voorletter(s) en Van: ________________________ Personeelnommer: ______________

Dui u keuse aan deur 'n kruisie in die toepaslike blokkie te maak:

Deur "Ja" hieronder te selekteer, verklaar ek dat ek ten volle ingelig is oor die doel van die studie/navorsing en toestemming gee dat:

- inligting wat ek verskaf deur vraelyste en/of onderhoude vir navorsingsdoeleindes gebruik mag word, sonder dat ek as individu geïdentifiseer word;
- dat ek genader mag word vir deelname in verdere fokusgroeponderhoude, indien nodig;
- dat sodanige verdere fokusgroeponderhoude opgeneem, getranskribeer en die inligting daaruit vir die studie gebruik mag word; en
- dat data hieruit verkry, kollektief in dié PhD-studie, verslae, akademiese artikels en referate by akademiese konferensies gerapporteer mag word.

JA	Ja, ek is volledig ingelig oor wat dié studie/navorsing behels en ek verleen toestemming dat my data, soos hierbo uiteengesit daarvoor gebruik mag word.	NEE	Ek verkies om nie by dié studie/navorsing betrokke te wees nie. Moet asseblief nie van my data gebruik maak nie.

Handtekening: ____________________________ Datum: ___________________

ADDENDUM F: UITEENSETTING VAN MODULE-INHOUD IN OOREENSTEMMING MET MODULE-UITKOMSTE EN NKR-VLAK 5-BESKRYWERS

Module-inhoud	Assesseringskriteria vir module-uitkoms	NKR-vlak 5-beskrywer(s)
Module-uitkoms: Oorbrugging van gaping tussen hoërskool en universiteit		
• Tydsbestuur • Hantering van angs en stres • Basiese rekenaarvaardighede • Studievaardighede • Leerstyle • Die rol van akademiese geletterdheid	• begrip kan demonstreer vir die verskil tussen hoërskool en universiteit in terme van die akademiese geletterdheidsvaardighede wat binne ŉ universiteitskonteks benodig word; • tyd effektief kan beplan en bestuur; • die fokus van akademiese geletterdheid in Afrikaans kan verbaliseer; • insig in verskillende leerstyle toon;	H. Konteks en sisteme I. Leerbestuur
Module-uitkoms: Bekom van toegang tot inligting met die doel om akademiese tekste te verstaan		
• Doeltreffende luistertegnieke vir die akademiese konteks • Algemene akademiese teksgenres en -tekstipes • Onderskeid tussen akademiese en informele tekste • Identifisering van gepaste akademiese bronne • Leesstrategieë • Akademiese woordeskatontwikkeling • Vakspesifieke terminologie • Visuele geletterdheid	• voorluisterstrategieë (bevraagtekening, voorspelling van ŉ raamwerk) én aktiewe luisterstrategieë (identifisering en skakeling van belangrike idees) kan gebruik met die doel om die effektiewe neem van notas te fasiliteer; • verskillende leesstrategieë (soeklees, vluglees, begripslees en kritiese lees) kan toepas met die doel om op effektiewe wyse toegang tot akademiese inligting te verkry; • akademiese woordeskat binne konteks verstaan; • ŉ bewustheid van etiese praktyke kan demonstreer wanneer toegang tot bronne verkry en gebruik word; • akademiese inligting kan verwerk deur kernidees of hoofgedagtes binne ŉ teks te identifiseer; • grafiese en visuele inligting kan lees en interpreteer;	A. Omvang van kennis B. Kennisgeletterdheid E. Etiek en professionele praktyk F. Verkryging van toegang, prosessering en bestuur van inligting

<table>
<tr><th>Module-inhoud</th><th>Assesseringskriteria vir module-uitkoms</th><th>NKR-vlak 5-beskrywer(s)</th></tr>
<tr><td colspan="3">Module-uitkoms: Suksesvolle prosessering van akademiese inligting</td></tr>
<tr><td>• Identifisering van hoofgedagtes in ŉ teks
• Skep van ŉ breinkaart of raamwerk
• Onderskeid tussen feite, menings en ingeligte menings
• Argumentasie in akademiese skryfwerk</td><td>• akademiese inligting kan evalueer deur onderskeid te tref tussen feite, menings, ingeligte menings en foute wat in tekste voorkom;
• ŉ lys van kernidees wat mekaar opvolg in ŉ teks kan saamstel en die kernidees in die vorm van ŉ breinkaart/tabel/diagram kan opsom sodat logiese/hiërargiese verbande tussen idees duidelik sigbaar is;
• die vaardigheid kan demonstreer om krities met akademiese inligting om te gaan;</td><td>C. Metode en prosedure</td></tr>
<tr><td colspan="3">Module-uitkoms: Gepaste en verantwoordelike produsering van akademiese inligting</td></tr>
<tr><td>• Brongebruik en bronverwysings
• Parafrasering
• Akademiese styl en register
• Kwalifiserende skryfstyl
• Teksstruktuur
  ○ Inleiding en slot
  ○ Paragraafkonstruksie
• Kohesie en koherensie
• Die skryfproses
• Taakanalise</td><td>• ŉ bewustheid kan toon vir die kriteria wat akademiese skryfwerk onderlê (struktuur, formaliteit, taal en styl);
• toepaslike en korrekte metodes van verwysing kan gebruik met die doel om erkenning aan bronne te gee en plagiaat te vermy;
• inligting uit verskillende akademiese bronne in ŉ nuwe akademiese teks kan gebruik;
• akademiese skryfkonvensies in terme van struktuur, formaliteit, taal en styl kan toepas wanneer nuwe akademiese tekste geproduseer word; en
• die vermoë ontwikkel het om eweknie-/selfevaluering te gebruik om ŉ akademiese teks suksesvol te redigeer.</td><td>D. Probleemoplossing

G. Produsering en kommunikasie van inligting

J. Aanspreeklikheid</td></tr>
</table>

ADDENDUM G: 2019 ALDA 111-ASSESSERINGSPLAN

Assessering		Gewig	Besonderhede
DDA's: 15 punte		15%	Dosentdiskresionêre assesserings (DDA's) verwys na assesserings wat dosente op enige stadium van die module op enige manier kan gebruik om enige van die module-uitkomste te toets. Dit sluit huiswerk, klasassesserings (aangekondig en onaangekondig) en eFundi-assesserings in.
eFundi-assesserings	**WIReD** Individueel: 12 punte	10%	WIReD behels die ontwikkeling van lees-, skryf- en inligtingsgeletterdheidvaardighede. Die doel hiermee is om jou te help om die nodige akademiese geletterdheidsvaardighede te ontwikkel om suksesvol in 'n universiteitsomgewing te kan studeer. WIReD is 'n toep (app) wat bykomende leergeleenthede verskaf vir aspekte wat in ALDA 111 behandel word. Vir hierdie gedeelte moet jy deur WIReD werk en 'n assessering oor elkeen van die WIReD-eenhede voltooi. Daar is vier WIReD-assesserings in totaal.
	Luistertoets Individueel: 25 punte	5%	Hierdie assessering toets jou vermoë om te luister vir die kern van 'n lesing. Jy gaan notas neem van 'n lesing terwyl jy daarna luister, waarna jy vrae oor die lesinginhoud moet beantwoord. Jy mag jou notas konsulteer om die vrae te beantwoord. Jy het twee geleenthede om hierdie assessering te voltooi, waarvan die beste punt gebruik word.
	Begripstoets Individueel: 15 punte	5%	Hierdie assessering toets jou vermoë om 'n akademiese leesstuk met begrip te lees, die kern daarvan te identifiseer, om die inligting daarbinne te interpreteer, om sekere afleidings daaruit te maak, om die verskillende dele van 'n teks uit te ken en om interne teksverbande te identifiseer.
Begeleide skryfstuk Individueel: 30 punte		15%	In hierdie assessering word jou vermoë getoets om 'n koherente akademiese skryfstuk te skryf, deur gebruik te maak van die toepaslike akademiese konvensies.
Semestertoets	**Deel 1: Parafrasering** Individueel: 30 punte	15%	Hierdie assessering toets jou vermoë om 'n akademiese teks aktief te lees en om inligting te integreer deur die gebruik van parafrasering. Jou dosent gaan twee uittreksels verskaf, waar jy (1) die tekste aktief moet lees, en dan (2) die kern van die tekste moet parafraseer en integreer in 'n gepaste akademiese styl.
	Deel 2: Multikeusetoets Individueel: 70 Punte	35%	In hierdie assessering moet jy multikeuse vrae, gebaseer op die module-uitkomste van ALDA 111, beantwoord.
Deelnamepunt		**100**	Dra 'n gewig van 60% tot die finale modulepunt
Eksamenpunt		**100**	Dra 'n gewig van 40% tot die finale modulepunt
			Deel 1: Geskrewe komponent Hierdie gedeelte van die eksamenvraestel toets jou vermoë om inligting te parafraseer en te integreer, sowel as om 'n gepaste verwysingstyl korrek te gebruik. Jy moet verder jou beheersing van akademiese taalgebruik, paragraafkonstruksie en verbandsmerkergebruik demonstreer. **Deel 2: Multikeusevraestel** In hierdie gedeelte van die eksamenvraestel moet jy multikeuse vrae, gebaseer op die module-uitkomste van ALDA 111, beantwoord.
Modulepunt		**100**	Finale modulepunt

ADDENDUM H: UITEENSETTING VAN OOREENSTEMMING VAN ALDA 111-ASSESSERINGS MET ASSESSERINGSKRITERIA, MODULE-INHOUD, MODULE-UITKOMSTE EN NKR-VLAK 5-BESKRYWERS

Assessering	Assesseringskriteria	Module-inhoud	Module-uitkoms & NKR-vlak 5-beskrywer(s)
DDA’s	Assessering volgens dosent se oordeel van wat gepas en nodig is, ter bereiking van betrokke module-uitkomste.		
WIReD	Alle	Alle	**Module-uitkoms:** Alle **NKR-vlakbeskrywers:** Alle
Luistertoets	• voorluisterstrategieë (bevraagtekening, voorspelling van ŉ raamwerk) én aktiewe luisterstrategieë (identifisering en skakeling van belangrike idees) kan gebruik met die doel om die effektiewe neem van notas te fasiliteer	• Doeltreffende luistertegnieke vir die akademiese konteks	**Module-uitkoms** • Bekom van toegang tot inligting met die doel om akademiese tekste te verstaan **NKR-vlakbeskrywers** F. Verkryging van toegang, prosessering en bestuur van inligting
Begripstoets	• verskillende leesstrategieë (soeklees, vluglees, begripslees en kritiese lees) kan toepas met die doel om op effektiewe wyse toegang tot akademiese inligting te verkry • akademiese woordeskat binne konteks verstaan • akademiese inligting kan verwerk deur kernidees of hoofgedagtes binne ŉ teks te identifiseer • akademiese inligting kan evalueer deur onderskeid te tref tussen feite, menings, ingeligte menings en foute wat in tekste voorkom • ŉ lys van kernidees wat mekaar opvolg in ŉ teks kan saamstel en die kernidees in die vorm van ŉ breinkaart/tabel/diagram kan opsom sodat logiese/hiërargiese verbande tussen idees duidelik sigbaar is	• Leesstrategieë • Akademiese woordeskatontwikkeling • Vakspesifieke terminologie • Identifisering van hoofgedagtes in ŉ teks • Skep van ŉ breinkaart of raamwerk • Onderskeid tussen feite, menings en ingeligte menings • Argumentasie in akademiese skryfwerk	**Module-uitkoms** • Bekom van toegang tot inligting met die doel om akademiese tekste te verstaan • Suksesvolle prosessering van akademiese inligting **NKR-vlakbeskrywers** A. Omvang van kennis B. Kennisgeletterdheid C. Metode en prosedure F. Verkryging van toegang, prosessering en bestuur van inligting

	• die vaardigheid kan demonstreer om krities met akademiese inligting om te gaan		
Assessering	**Assesseringskriteria**	**Module-inhoud**	**Module-uitkoms & NKR-vlak 5-beskrywer(s)**
Begeleide skryfstuk	• tydsbestuur • die vaardigheid kan demonstreer om krities met akademiese inligting om te gaan • ʼn bewustheid kan toon vir die kriteria wat akademiese skryfwerk onderlê (struktuur, formaliteit, taal en styl) • toepaslike en korrekte metodes van verwysing kan gebruik met die doel om erkenning aan bronne te gee en plagiaat te vermy • inligting uit verskillende akademiese bronne in ʼn nuwe akademiese teks kan gebruik • akademiese skryfkonvensies in terme van struktuur, formaliteit, taal en styl kan toepas wanneer nuwe akademiese tekste geproduseer word • die vermoë ontwikkel het om eweknie-/selfevaluering te gebruik om ʼn akademiese teks suksesvol te redigeer	• Brongebruik en bronverwysings • Parafrasering • Akademiese styl en register • Kwalifiserende skryfstyl • Teksstruktuur • Inleiding en slot • Paragraafkonstruksie • Kohesie en koherensie • Die skryfproses • Taakanalise	**Module-uitkoms** • Gepaste en verantwoordelike produsering van akademiese inligting **NKR-vlakbeskrywers** A. Omvang van kennis B. Kennisgeletterdheid C. Metode en prosedure D. Probleemoplossing E. Etiek en professionele praktyk F. Verkryging van toegang, prosessering en bestuur van inligting G. Produsering en kommunikasie van inligting I. Leerbestuur J. Aanspreeklikheid

Assessering	Assesseringskriteria	Module-inhoud	Module-uitkoms & NKR-vlak 5-beskrywer(s)

Semestertoets
• Deel 1: Parafrasering
• Deel 2: Multikeusetoets
 	
Eksamen
• Deel 1: Parafrasering
• Deel 2: Multikeusetoets
	• verskillende leesstrategieë (soeklees, vluglees, begripslees en kritiese lees) kan toepas met die doel om op effektiewe wyse toegang tot akademiese inligting te verkry
	• akademiese woordeskat binne konteks verstaan
	• ’n bewustheid van etiese praktyke kan demonstreer wanneer toegang tot bronne verkry en gebruik word
	• akademiese inligting kan verwerk deur kernidees of hoofgedagtes binne ’n teks te identifiseer
	• grafiese en visuele inligting kan lees en interpreteer
	• akademiese inligting kan evalueer deur onderskeid te tref tussen feite, menings, ingeligte menings en foute wat in tekste voorkom
	• ’n lys van kernidees wat mekaar opvolg in ’n teks kan saamstel en die kernidees in die vorm van ’n breinkaart/tabel/diagram kan opsom sodat logiese/hiërargiese verbande tussen idees duidelik sigbaar is
	• die vaardigheid kan demonstreer om krities met akademiese inligting om te gaan
	• ’n bewustheid kan toon vir die kriteria wat akademiese skryfwerk onderlê (struktuur, formaliteit, taal en styl)
	• toepaslike en korrekte metodes van verwysing kan gebruik met die doel om erkenning aan bronne te gee en plagiaat te vermy
	• inligting uit verskillende akademiese bronne in ’n nuwe akademiese teks kan gebruik
	• akademiese skryfkonvensies in terme van struktuur, formaliteit, taal en styl kan toepas wanneer nuwe akademiese tekste geproduseer word
	• die vermoë ontwikkel het om eweknie-/selfevaluering te gebruik om ’n akademiese teks suksesvol te redigeer
		• Akademiese lees
		  • *Bronkwaliteit*
		  • *Leesstrategieë*
		  • *Begripslees*
		• Akademiese woordeskat
		• Tekstipes
		• Feite, menings en ingeligte menings
		• Akademiese bronverwysings
		  • *Teksverwysings*
		  • *Bronnelysinskrywings*
		• Parafrase
		• Akademiese register en styl
		• Teksstruktuur
		  • *Inleiding*
		  • *Liggaam*
		  • *Slot*
		• Samehang
		  • *Paragraafstruktuur*
		  • *Eggotegnieke*
		  • *Verbandsmerkers*
		• Die skryfproses
		• Visuele inligting
			Module-uitkoms
			• Bekom van toegang tot inligting met die doel om akademiese tekste te verstaan
			• Suksesvolle prosessering van akademiese inligting
			• Gepaste en verantwoordelike produsering van akademiese inligting
			
			NKR-vlakbeskrywers
			A. Omvang van kennis
			B. Kennisgeletterdheid
			C. Metode en prosedure
			D. Probleemoplossing
			E. Etiek en professionele praktyk
			F. Verkryging van toegang, prosessering en bestuur van inligting
			G. Produsering en kommunikasie van inligting
			I. Leerbestuur

ADDENDUM I: JOERNAALKOMPONENT

Joernaalaktiwiteite	
Algemene instruksies	**Jou joernaal – 15% van DNP[28]** • Jy moet hierdie semester ŉ joernaal byhou, waarvan jy die inskrywings van tyd tot tyd gaan moet indien. • Dit maak nie saak of jou joernaal ŉ hardekopie of in e-formaat is nie, solank jy dit ook met tye tydens klas kan opdateer. • Die aktiwiteite wat ek voorskryf is die minimum en dit is waaruit jou punt bereken gaan word. • Daar is nie ŉ maksimum nie. Jy is dus welkom om die joernaal ook te gebruik om notas in te neem, of om ander refleksies by te voeg. **NB: Wag tot jy die fisiese klas by my gehad het, voor jy na die joernaalkomponent gaan kyk.**
Gedeelte 1	**Voltooi die volgende aktiwiteit uit die werkboek:** **Aktiwiteit 1:** Voordele van doeltreffende tydbestuur **Aktiwiteit 2:** Waarom stel jy uit? **Aktiwiteit 3:** Noem jou sewe sondes (twakaktiwiteite) wat jou studie kan kniehalter **Aktiwiteit 8:** Verwagtinge en persepsies oor universiteitstudie **Skool vs. universiteit:** Gaan die tabel op p. 2-3 in die werkboek item vir item na. Dui telkens aan wat jy sal moet doen om by die verskil aan te pas.
Gedeelte 2: Luisterklasaktiwiteit	**Beantwoord die volgende vrae in jou joernaal:** 1. Wat was die grootste probleem wat jy gehad het toe jy aan jou klasmaat moes verduidelik wat om te teken? 2. Wat was die grootste probleem wat jy gehad het toe jy volgens jou klasmaat se instruksies moes teken? 3. Gaan Afdeling 2.4.1 in die werkboek na. As jy en jou klasmaat die geleentheid gehad het om hierdie voorluistertake en -strategieë voor die tekenoefening te voltooi, sou julle die taak beter kon verrig? Verduidelik waarom/waarom nie, met spesifieke verwysing na elkeen van die take/strategieë.

[28] Verwys na die assesseringsplan in Addendum G vir ŉ verduideliking hiervan.

Gedeelte 3: Die kies van akademiese bronne	**Stap 1:** Werk deur afdelings 3.3 (vergelyking van informele en akademiese tekste) en 3.4 (die beoordeling van bronkwaliteit) in jou werkboek. **Stap 2:** Veronderstel nou dat jy vir ŉ universiteitsmodule ŉ skryfstuk moet skryf oor die belang van aktiewe burgerskap en dat jy die volgende bronne* op die internet gevind het: Bron 1 – *ŉ Regeringsinligtingblad* Bron 2 – *ŉ Proefskrif* Bron 3 – *ŉ Joernaalartikel* Bron 4 – *ŉ Wikipedia-artikel* Bron 5 – *ŉ Koerantartikel* **Stap 3:** Dui in jou joernaal vir elke bron aan of dit ŉ gepaste bron sal wees vir ŉ akademiese skryfstuk. Verduidelik ook waarom of waarom nie. **Die bronne was geskakel na verskillende tipes bronne op die internet – ter wille van hierdie verslagdoening dui ek elke soort in kursief aan.*
Gedeelte 4:Terugskouende refleksie 1	**Oor die afgelope drie klasse het jy ŉ hele paar reflektiewe aktiwiteite voltooi. Dit is nou tyd om terugskouend daaroor te reflekteer.** **Beantwoord die volgende twee vrae oor elk van die aktiwiteite wat onder die vrae gelys word:** 1. Het jy gehou van die refleksie-aktiwiteit? Waarom/Waarom nie? 2. Dink jy die betrokke refleksie-aktiwiteit gaan jou help om suksesvol op universiteit te wees? Waarom/Waarom nie? **Die lys van aktiwiteite om te beoordeel:** **Klas 1:** Die neerskryf van strategieë om die verskille tussen skool en universiteit te oorkom. • Klas 1: Aktiwiteit 1 • Klas 1: Aktiwiteit 2 • Klas 1: Aktiwiteit 3 • Klas 1: Aktiwiteit 8 **Klas 2**: Refleksie oor luisteraktiwiteit en die nuttigheid van voorluisterstrategieë/-take **Klas 3:** Refleksie oor die toepaslikheid van sekere bronne vir ŉ akademiese skryfstuk

Gedeelte 5: Fopnuus*	**Reflekteer in jou joernaal oor die volgende drie vrae:** • Waarom kom fopnuus voor? • Wat dink jy is die impak van fopnuus op die samelewing? • Waarom dink jy is dit belangrik dat jy bewus is van fopnuus en die impak daarvan? **In 2019 was "Fopnuus" die tema van ALDA 111 se begeleide skryfstuk*
Gedeelte 6: Semestertoetsvoorbereiding 1 [Woordeskat]	**Is jy gereed vir die geskrewe parafrase-gedeelte van die semestertoets? [Woordeskat]** Kennis van akademiese woordeskat speel ŉ baie belangrike rol in die akademiese omgewing en dus ook in ALDA 111. As deel van jou voorbereiding vir die geskrewe gedeelte van die semestertoets, moet jy deur die volgende afdelings in die werkboek werk: • Afdeling 4.3.1: Die bepaling van woorde se betekenis • Afdeling 4.3.2: Woorde wat met mekaar verwar word • Afdeling 4.3.3: Sinonieme van verskillende oorsprong • Afdeling 4.3.4: Akademiese woordelys (Bylaag A) **Joernaalaktiwiteit: Woordeskatselfevaluering** Reflekteer in jou joernaal oor die volgende vrae: • Is jou kennis van basisvorme, voorvoegsels en agtervoegsels goed genoeg om die betekenis van nuwe, onbekende woorde af te lei? Is daar areas waar jy nog moet verbeter? • Ken jy die onderskeid tussen die verwarrende woorde in Afdeling 4.3.2.1? As jy een van daardie woorde moet gebruik, sal jy die regte een kan gebruik? Indien nie, wat gaan jy daaromtrent doen? • Sien Afdeling 4.3.3. Dink jy dit maak saak of jy ŉ Germaanse of ŉ Romaanse woord gebruik? Waarom dink jy is daar oor die algemeen ŉ voorkeur vir woorde van ŉ Germaanse oorsprong? Verkies jou vakgebied Germaanse of Romaanse woorde? Waarom? • Ken jy genoeg woorde uit die akademiese woordelys om oor die weg te kan kom? Waar kan jy nog verbeter?

<table>
<tr>
<td>Gedeelte 7: Semestertoetsvoorbereiding 2 [Akademiese skryf]</td>
<td>

Is jy gereed vir die geskrewe parafrase-gedeelte van die semestertoets? [Akademiese skryf]

Ter voorbereiding vir die semestertoets, is dit belangrik dat jy deur die volgende afdelings in die werkboek werk:

- Parafrase: Afdelings 4.4.2 en 8.6
- Teksverwysings en die bronnelys: Eenheid 8. Sien ook die NWU Verwysingsgids.
- Akademiese skryfkonvensies: Afdeling 9.3
- Samehang: Afdeling 9.5

Joernaalaktiwiteit: Selfevaluering van akademiese skryf

Is jy gereed vir wat in die semestertoets van jou verwag gaan word? Beantwoord die volgende refleksievrae in jou joernaal:

- Waarom is dit nodig om te kan parafraseer? Sal jy inligting kan parafraseer vir die semestertoets?
- Waarom is teksverwysings en bronnelyste belangrik? Weet jy waar om die voorskrifte vir teksverwysings en bronnelyste in jou NWU Verwysingsgids te kry? Weet jy hoe om daardie voorskrifte na te volg?
- Maak ŉ lysie van die belangrikste akademiese skryfkonvensies. Sal jy hierdie skryfkonvensies in jou skryfwerk vir die semestertoets kan toepas?
- Hoe word samehang in akademiese tekste bewerkstellig? Weet jy watter woorde verbandsmerkers is? Wat is die funksie van ŉ temasin?
- Is jy gereed vir die geskrewe gedeelte van die semestertoets? Waarom/waarom nie? Indien nie, wat kan jy daaraan doen?

</td>
</tr>
<tr>
<td>Gedeelte 8: Terugskouende refleksie 2</td>
<td>

Gedurende Gedeeltes 5, 6 en 7 het jy ŉ hele paar joernaalinskrywings voltooi. Dit is nou tyd om weer terugskouend daaroor te reflekteer.

Beantwoord die volgende vrae oor elk van die aktiwiteite wat onder die vrae gelys word:

Het jy gehou van die refleksie-aktiwiteit? Waarom/waarom nie?

Dink jy die aktiwiteit het jou gehelp om effektief voor te berei vir die semestertoets? Waarom/Waarom nie?

Die lys van aktiwiteite om te beoordeel:

- Inwin van inligting en nadink oor fopnuus (Gedeelte 5)
- Deurwerk en hersiening van woordeskat (Gedeelte 6)
- Deurwerk en hersiening van akademiese skryf (Gedeelte 7)

</td>
</tr>
</table>

Gedeelte 9: Visuele inligting	Voltooi Aktiwiteit 51 (Die saamstel van staaf- en sektorgrafieke) Bykomend tot die inligting in Eenheid 11, moet julle ook sekere persentasieberekeninge kan doen. Sien die video* hieronder vir meer inligting daaroor. Maak verder ook seker dat julle persentasieverhogings (-vermeerderings) en -verlagings (-verminderings) kan bereken. Jy kan self na ekstra inligting op die web soek hieroor, indien nodig. **Beantwoord vir joernaal:** Verstaan jy persentasieberekeninge? Kan jy persentasieverhogings en -verlagings ook bereken? Indien nie, wat gaan jy doen om dit onder die knie te kry? **Die betrokke video was 'n YouTube-video wat die algemeenste soorte persentasieberekeninge verduidelik het.*
Gedeelte 10: Refleksie oor Deel 1 van die semestertoets	**Jy het nou die geskrewe deel van die semestertoets terugontvang. Beantwoord die volgende vrae daaroor:** • Hoe het jy gedink jy gaan vaar in die semestertoets? Watter punt uit 30 het jy gedink jy gaan kry? • Hoe het jy werklik gevaar in die semestertoets? Met hoeveel het jou werklike punt verskil in vergelyking met wat jou verwagting was? • Waarom dink jy het dit gebeur? • Maak die kommentaar wat ek (juf. Fritz*) vir jou gegee het sin? Wat verstaan jy daarvan? Wat verstaan jy nie daarvan nie? • Watter stappe gaan jy neem om volgende keer beter te vaar met 'n geskrewe opdrag? **My nooiensvan*

ADDENDUM J: SEMESTERTOETS-PARAFRASERINGSAFDELING

NWU®

Requirements for this paper/Benodigdhede vir hierdie vraestel:			
Answer scripts/ Antwoordskrifte:	X	Multi-choice cards (A5)/ Multikeusekaarte (A5):	
Attendance slips (Fill-in paper)/ Presensiestrokies (Invulvraestel):		Multi-choice cards (A4)/ Multikeusekaarte (A4):	
Scrap paper/ Rofwerkpapier:		Graph paper/ Grafiekpapier:	

Calculators/Sakrekenaars:	**No/Nee**
Other resources/Ander hulpmiddels:	
/ NWU Verwysingsgids (2012)	

Type of assessment/ Tipe assessering:	**Assessment test Assesseringstoets Paper/Vraestel 1**	Qualification/ Kwalifikasie:	**Alle grade**
Module code/ Modulekode:	**ALDA 111**	Duration/ Tydsduur:	**1 hour 1 uur**
Module description/ Modulebeskrywing:	**Ontwikkeling van akademiese geletterdheid**	Max/ Maks:	**30**
Examiner(s)/ Eksaminator(e):	**Dr Louise Olivier Me Retha Fritz**	Date/ Datum:	**25Feb-1Mrt 2019 4-8 Maart 2019**
Moderator(s)/ Moderator(e):	**Dr Susan Marais Mev Amanda Potgieter**		

Submission of answer scripts/Inhandiging van antwoordskrifte: **Ordinary/Gewoon**

Parafraseringsaktiwiteit vir semestertoets

Tema en instruksies: Fopnuus

Fopnuus is ŉ term wat sedert 2016 gereeld in die media voorkom, veral in die Verenigde State van Amerika. In hierdie aktiwiteit gaan jy ŉ paragraaf skryf waar jy fopnuus binne ŉ Afrika-konteks moet definieer en kontekstualiseer, met verwysing na ŉ toepaslike voorbeeld.

Uittreksels uit twee tekste word aan jou verskaf. Jy moet toepaslike inligting in hierdie tekste identifiseer en dit integreer in ŉ koherente, akademiese paragraaf. Let daarop dat jy nie in die proses die oorspronklike inligting verdraai nie en maak seker dat jy gepas verwys na die tekste waarbinne jy die inligting gekry het. Let ook op die volgende vereistes:

1. Die finale produk behoort tussen 150 en 200 woorde te wees.
2. Die paragraaf moet ŉ hoofidee bevat, wat in ŉ temasin vervat is. **Onderstreep die temasin van elke paragraaf.**
3. Maak toepaslik en deurdag gebruik van verbandsmerkers en eggotegnieke. **Verlig alle verbandsmerkers en eggotegnieke met ŉ glimpen. Indien jy nie ŉ glimpen het nie, kan jy dit twee keer onderstreep.**
4. Jy moet deurentyd ŉ gepaste verwysingstyl gebruik en teksverwysings en ŉ bronnelys verskaf. Sien die NWU Verwysingsgids (2012) vir riglyne vir die NWU-Harvardstyl, of die PER-gids as jy ŉ student aan die Fakulteit Regte is. **Indien hierdie aktiwiteit geen teksverwysings of bronnelys bevat nie, sal dit as plagiaat beskou word en ŉ nulpunt sal toegeken word.**
5. In die bronnelys kan kursivering (skuinsskrif) deur onderstreping aangedui word.
6. Maak seker dat jy van korrekte, standaard interpunksie en spelling gebruik maak.
7. Jy mag nie kolpuntlysies gebruik nie.

Let verder op die volgende gedeeltes in die NWU Verwysingsgids (2012)	
Algemene voorskrifte vir teksverwysing:	Afdeling 2, p. 6-11
Algemene voorskrifte vir die opstel van ŉ bronnelys:	Afdeling 3, p. 12-13
Bronnelysinskrywing vir ŉ boek:	Afdeling 4.1, p. 14-17
Bronnelysinskrywing vir ŉ artikel in ŉ webgebaseerde bron:	Afdeling 4.13.2, p. 25

OF

Let op die volgende gedeeltes in die PER-Verwysingsgids (2016)	
Algemene voorskrifte vir teksverwysing:	Afdeling 3, p. 7
Algemene voorskrifte vir die opstel van ŉ bibliografie:	Afdeling 2, p. 6-7; BIBLIOGRAFIE p. 19-21
Bronnelysinskrywing vir ŉ boek (Literatuur):	Afdeling 3.2.1, p. 8-10
Bronnelysinskrywing vir ŉ artikel in ŉ webgebaseerde bron (Internetbronne):	Afdeling 3.7, p. 16-18

Kontrolelys

Jy kan van die volgende kontrolelys gebruik maak om te verseker dat jou paragraaf alle nodige inligting bevat en die gestelde vereistes nakom. Indien jy “nee” antwoord op een van die vrae, maak seker dat jy die probleem regstel.

Kontrolelys		
Het ek...	**Ja**	**Nee**
ŉ temasin geskryf?		
my temasin onderstreep?		
ŉ definisie van fopnuus verskaf?		
fopnuus in ŉ Afrika-konteks gekontekstualiseer?		
ŉ bewys of ŉ voorbeeld gegee van die impak van fopnuus in Afrika?		
verbandsmerkers en eggotegnieke gebruik?		
my verbandsmerkers en eggotegnieke met ŉ glimpen verlig, of twee keer onderstreep?		
my eie woorde gebruik?		
teksverwysings na die inligting uit die bronne wat ek gebruik het ingevoeg?		
ŉ bronnelys saamgestel?		
vereistes 1-7 nagekom?		

Uittreksel 1

Titel: Moet ons bang wees vir vals nuus?

Outeur: Herman Wasserman

Datum van publikasie: 2017-03-07

Bron: Litnet

Webadres: https://www.litnet.co.za/moet-ons-bang-wees-vir-vals-nuus/

Datum van gebruik: 2019-01-30

Welkom in die “postwaarheid” era. Dit is die toestand wat verlede jaar aan die Oxford-woordeboek sy Woord van die Jaar gegee het, en beskryf is as ŉ byvoeglike naamwoord “verbandhoudend met of denoterend van omstandighede waarin objektiewe feite minder invloedryk is in die vorming van openbare mening as appèlle tot emosie of persoonlike geloof”.

Hiermee hang saam die verskynsel van “vals nuus” wat ook Trump se veldtog gekenmerk het. Allerlei leuens oor sy teenstander Hillary Clinton is versprei deur verregse mediaplatforms, in ŉ poging om – nes die kraking van haar e-posse – haar kanse op die presidentskap in die wiele te ry.

Die probleem strek verder as Amerika: ook hier sirkuleer daar dikwels nuusberigte oor verregaande verskynsels, sommige op die oog af onwaar (krokodille ontsnap tydens vloede in Johannesburg!) en ander gebaseer op werklike gebeure, maar met ŉ onwaar stertjie bygelas (soos biskop Tutu wat sy stryd teen siekte sou verloor het, of ŉ studente-aktivis wat in aanhouding gesterf het).

Van die beginsels onderliggend aan vals nuus se sukses is nie veel anders as dié wat hoofstroomnuus ook aandryf nie. Alle joernalistiek is gebaseer op ŉ proses van seleksie, inkleding en aanbieding met die oog daarop om aansluiting te vind by die skrywers se gehoor se belangstellings, vrese en behoeftes. Wanneer sekere feite verhul of verdraai word in ŉ poging om politiese of kommersiële belange te dien, het ŉ mens te make met werk wat sigself êrens op die spektrum tussen swak en onetiese joernalistiek bevind. Wanneer “feite” egter gewoon *versin* word, is ons op die terrein van vals nuus.

Uittreksel 2

Titel: Fake news, propaganda and plain old lies

Outeurs: Donald A. Barclay

Plek van publikasie: London

Jaar: 2018

Uitgewer: Rowman and Littlefield

Uittrekselbladsy: 1

While the phrase fake news rose to prominence in 2016, fake news is really just the latest name for the ancient art of lying. Since the dawn of language, humans have used lies for many purposes: blaming, persuading, winning arguments, exerting dominance. Lying can even be used as a form of entertainment, as evidenced by the many forms of comedy – such as tall tales, pranks, and absurdist humour – that depend on the bending or breaking of the truth. To lie is, in essence, to supply others with misinformation. Fake news, lies, rumours, fibs, propaganda – all are synonyms for misinformation.

TOTAL/TOTAAL: 30

ADDENDUM K: EKSAMEN-PARAFRASERINGSAFDELING

NWU®

Requirements for this paper/Benodigdhede vir hierdie vraestel:			
Answer scripts/ Antwoordskrifte:	X	Multi-choice cards (A5)/ Multikeusekaarte (A5):	
Attendance slips (Fill-in paper)/ Presensiestrokies (Invulvraestel):		Multi-choice cards (A4)/ Multikeusekaarte (A4):	
Scrap paper/ Rofwerkpapier:		Graph paper/ Grafiekpapier:	

Calculators/Sakrekenaars: **No/Nee**

Other resources/Ander hulpmiddels:

/
NWU Verwysingsgids (2012)

PER

Type of assessment/ Tipe assessering:	**Exam: Written component** **Eksamen: Geskrewe komponent** **Eerste eksamengegeleentheid: Vraestel 1**	Qualification/ Kwalifikasie:	**All degrees** **Alle grade**
Module code/ Modulekode:	**ALDA 111**	Duration/ Tydsduur:	**1 hour** **1 uur**
Module description/ Modulebeskrywing:	**Ontwikkeling van akademiese geletterdheid**	Max/ Maks:	**30**
Examiner(s)/ Eksaminator(e):	**Dr Louise Olivier** **Me Retha Fritz**	Date/ Datum:	**13-17 Mei**
Moderator(s)/ Moderator(e):	**Dr Mariska Nel** **Mnr Cobus Ackermann**		

Submission of answer scripts/Inhandiging van antwoordskrifte: **Ordinary/Gewoon**

Parafraseringsaktiwiteit vir die eerste eksamengeleentheid

Maak die nasienskema en plagiaatverklaring los, voltooi dit en sluit dit by die antwoordblad in.

Tema en instruksies: Mikroplastiekbesoedeling

Mikroplastiekbesoedeling hou ernstige implikasies vir die omgewing in. In hierdie aktiwiteit moet jy ’n samehangende en koherente akademiese paragraaf skryf waar jy die probleem van mikroplastiekbesoedeling kortliks beskryf, verduidelik waarom sommige mense traag is om aan hierdie probleem aandag te gee en ’n moontlike oplossing vir die probleem voorstel.

Uittreksels uit twee tekste word aan jou verskaf. Jy moet toepaslike inligting in hierdie tekste identifiseer en dit integreer in die paragraaf wat jy skryf. Let daarop dat jy nie in die proses die oorspronklike inligting verdraai nie. Maak verder seker dat jy in jou paragraaf genoegsaam en gepas verwys na die tekste waar jy die inligting gekry het. Let ook op die volgende vereistes:

1. Die finale paragraaf behoort tussen 150 en 200 woorde te wees.
2. Die paragraaf moet ’n toepaslike hoofidee bevat, wat in ’n temasin vervat is. **Onderstreep die paragraaf se temasin.** (Onthou: ’n Opskrif is nie ’n temasin nie.)
3. Maak toepaslik en deurdag gebruik van verbandsmerkers en eggotegnieke. **Verlig alle verbandsmerkers en eggotegnieke met ’n glimpen. Indien jy nie ’n glimpen het nie, kan jy dit omkring.**
4. Jy moet deurentyd ’n gepaste verwysingstyl gebruik en beide teksverwysings en ’n gepaardgaande bronnelys verskaf. Sien die NWU Verwysingsgids (2012) vir riglyne vir die NWU-Harvardstyl, of die PER-gids as jy ’n student aan die Fakulteit Regte is. **Indien hierdie aktiwiteit geen teksverwysings of bronnelys of bibliografie bevat nie, sal dit as plagiaat beskou word en ’n nulpunt sal toegeken word.**
5. Redigeer jou teks om te verseker dat daar nie onnodige taal- en spelfoute voorkom nie. Maak deurentyd van korrekte, standaard interpunksie en spelling gebruik.
6. In die bronnelys kan kursivering (skuinsskrif) deur onderstreping aangedui word.

Let verder op die volgende gedeeltes in die NWU Verwysingsgids (2012)	
Algemene voorskrifte vir teksverwysing:	Afdeling 2, p. 6-11
Algemene voorskrifte vir die opstel van ŉ bronnelys:	Afdeling 3, p. 12-13
Bronnelysinskrywing vir ŉ hoofstuk in ŉ versamelwerk:	Afdeling 4.2, p. 17-18
Bronnelysinskrywing vir ŉ akademiese tydskrifartikel:	Afdeling 4.12, p. 23-25

OF

Let op die volgende gedeeltes in die PER-Verwysingsgids (2016)	
Algemene voorskrifte vir teksverwysing:	Afdeling 3, p. 7
Algemene voorskrifte vir die opstel van ŉ bibliografie:	Afdeling 2, p. 6-7; BIBLIOGRAFIE p. 19-21
Hoofstukke in boeke:	Afdeling 3.2.2, p. 10
Wetenskaplike tydskrifartikels:	Afdeling 3.2.5, p. 11

Kontrolelys

Jy kan van die volgende kontrolelys gebruik maak om te verseker dat jou paragraaf alle nodige inligting bevat en die gestelde vereistes nakom. Indien jy "nee" antwoord op een van die vrae, maak seker dat jy die probleem regstel.

Kontrolelys		
Het ek ...	**Ja**	**Nee**
ŉ temasin geskryf?		
my temasin onderstreep?		
die probleem van mikroplastiekbesoedeling kortliks beskryf?		
verduidelik waarom sommige mense traag is om daaraan aandag te gee?		
ŉ oplossing voorgestel?		
verbandsmerkers en eggotegnieke gebruik?		
my verbandsmerkers en eggotegnieke met ŉ glimpen verlig, of omkring?		
my eie woorde gebruik?		
teksverwysings ingesluit, wat erkenning gee aan die inligting wat ek gebruik het?		
ŉ bronnelys saamgestel?		
vereistes 1-6 nagekom?		

Uittreksel 1

Titel van boek: Marine anthropogenic litter

Boekredakteurs: Melanie Bergmann, Lars Gutow en Michael Klages

Datum van publikasie: 2015

Plek van publikasie: Cham

Uitgewer: Springer

Hoofstuktitel: Microplastics in the marine environment: sources, consequences and solutions

Outeur van hoofstuk: Richard C. Thompson

Bladsynommers van hoofstuk: 185-200

Uittrekselbladsy 186:

"Microplastics" is used as a collective term to describe a mixture of particles ranging in size from a few microns to several millimetres in diameter. Microplastic contamination has been reported on a global scale from the poles to the equator and affects the water surface of the open ocean, estuaries and lakes together with marine and freshwater and subtidal sediments down to the deep sea. Microplastics originate from a variety of sources, but these can be broadly categorized as primary: the direct release of small particles, for example, as a result of release of pellets or powders, or secondary, which results from fragmentation of larger items.

Uittrekselbladsy 195:

It is evident that microplastic pieces now contaminate marine habitats worldwide. This debris is ingested by a wide range of organisms and for some species a major proportion of the population contains plastic fragments. There are concerns about the physical and toxicological harm that ingesting this debris might cause and laboratory experiments have demonstrated harmful effects.

Uittrekselbladsy 196:

There is broad recognition that plastic debris does not belong in the ocean. It is also clear that the societal benefits derived from every-day-use of plastics can be achieved without the need for the emission of plastic waste into the environment. It seems clear that we urgently need to change the way we produce, use and dispose of plastic items. There is also a growing realization that the solution to this problem lies in utilizing end-of-life plastics as a raw material for new production. Such principles are central to the philosophy of developing a more circular economy.

Uittreksel 2

Titel: Die ekologiese krisis, kapitalistiese ekonomie en tegno-optimisme

Outeur: Bert Olivier

Datum van publikasie: 2018

Joernaal: Tydskrif vir Geesteswetenskappe

Bladsynommers: 464-482

Volume: 364

Uittrekselbladsy 466:

Dit is gewoonlik uiters moeilik om mense te oortuig dat die mensdom ŉ ekologiese krisis in die gesig staar. Dit is ook verstaanbaar: aangesien mens altyd geneig is om na hulle sogenaamde "gemaksone" ("*comfort zone*") terug te keer – met ander woorde, die konserwatiewe neiging om voorkeur te gee aan wat konvensioneel en bekend is. En wat is vandag konvensioneel en bekend? Ooglopend is dit ŉ verbruikerslewe binne ŉ kapitalistiese stelsel wat oënskynlik aan alle menslike behoeftes kan voldoen.

Uittrekselbladsy 467:

Samehangend hiermee is daar ŉ verdere rede waarom mense geneig is om nie die gedagte aan ŉ moontlike ekologiese katastrofe te duld nie: behalwe dat dit ŉ ontsaglike, onhanteerbare probleem impliseer (wat kan ŉ individu per slot van sake daaromtrent doen?) dui dit ook op die ondraaglike moontlikheid van menslike (en ander lewensvorme se) uitsterwing, dit wil sê ŉ feitlik onvoorstelbare gedagte.

TOTAL/TOTAAL: 30

File reference: 8.1.7.2.2

ADDENDUM L: NASIENSKEMA VIR GESKREWE GEDEELTE VAN SEMESTERTOETS EN EKSAMEN

<table>
<tr><th colspan="6">ALDA 111: Parafraseringsaktiwiteit</th></tr>
<tr><td>Voorletters en van:</td><td colspan="3"></td><td>Dosent:</td><td></td></tr>
<tr><td>Studentenommer:</td><td></td><td>Klasgroep:</td><td></td><td>Indieningsdatum:</td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="4">Spelling</th><td rowspan="2">/2</td></tr>
<tr><td colspan="2">1
Vele spelfoute kom voor</td><td colspan="2">2
Enkele spelfoute kom voor</td></tr>
<tr><th colspan="4">Akademiese taalgebruik, insluitend korrekte sinskonstruksies en gepaste woordkeuses</th><td rowspan="2">/5</td></tr>
<tr><td colspan="2">1-3
Benodig verdere ontwikkeling</td><td colspan="2">4-5
Goed</td></tr>
<tr><th colspan="4">Verbandsmerker- en eggotegniekgebruik</th><td rowspan="2">/5</td></tr>
<tr><td>1
Onaangedui
OF
Aangeduide woorde is nie verbandsmerkers en/of eggotegnieke nie</td><td>2-3
Aangedui met enkele foute
OF
Ondergebruik van verbandsmerkers en/of eggotegnieke</td><td colspan="2">4-5
Gepas gebruik en korrek aangedui</td></tr>
<tr><th colspan="4">Temasin</th><td rowspan="2">/5</td></tr>
<tr><td>0
Temasin is nie onderstreep nie</td><td>1-2
Onderstreepte sinne/ teksgedeeltes is nie ’n temasin nie.</td><td>3-4
Die temasin is onderstreep, maar nie alle inligting in die paragraaf toon ’n duidelike verband met die temasin nie.</td><td>5
Die paragraaf se temasin vervat ’n gepaste hoofgedagte vir alle inligting in die paragraaf</td></tr>
<tr><th colspan="4">Gepaste parafrasering</th><td rowspan="2">/5</td></tr>
<tr><td>0
Daar is geen verband tussen die ingehandigde aktiwiteit en die aangeduide tekste nie
OF
Teksgedeeltes is meestal direk aangehaal, sonder parafrase</td><td>1-2
Die parafrase dui op ’n ondeurdagte herhaling van die feite vanuit die aangeduide tekste
EN/Of
Die parafrase fokus op die tekste-self, in plaas van op ’n sinvolle verwerking van die teksinligting</td><td>3-4
Die parafrase is meestal deurdag en toepaslik, met enkele lomp konstruksies</td><td>5
Daar is deurgaans gepas en deurdag geparafraseer</td></tr>
</table>

Teksverwysings				
Daar is geen teksverwysings nie **Onaanvaarbaar!** ’n Algehele punt van 0 word toegeken.	1 Teksverwysings is foutief EN/OF Onvoldoende teksverwysing	2-3 Daar word na alle geparafraseerde inligting verwys, met enkele stylfoute	4 Daar word korrek na alle geparafraseerde inligting verwys	/4
Bronnelys				
Daar is geen bronnelys nie **Onaanvaarbaar!** ’n Algehele punt van 0 word toegeken.	1 Die bronnelys voldoen nie aan die amptelike NWU-stylvereistes nie EN/OF Bronne ontbreek in die bronnelys EN/OF Sekondêre bronne kom voor	2-3 Die bronnelys bevat alle bronne, maar enkele stylfoute kom voor	4 Die bronnelys is korrek volgens die amptelike NWU-vereistes	/4
			Totaal uit 30	

ADDENDUM M: BEGELEIDE SKRYFSTUK

ALDA 111 Begeleide skryfstuk (2019)

In hierdie assessering word julle vermoë getoets om ŉ koherente, akademiese skryfstuk te skryf, deur gebruik te maak van die toepaslike akademiese konvensies (onder meer gepaste akademiese register en woordeskat, goeie paragrafering, toepaslike teksverwysings en bronnelys).

Dit word baie sterk aanbeveel dat julle van die NWU-Skryflab se dienste gebruik maak vir hierdie skryfstuk (sien die ALDA 111-adminblad vir meer besonderhede).

Begeleide skryfstuktema: Die teenwerk van fopnuus in Afrika

In die parafraseringsaktiwiteit het jy ŉ paragraaf geskryf waarbinne jy fopnuus gedefinieer en binne ŉ Afrika-konteks gekontekstualiseer het. Jy het ook ŉ voorbeeld verskaf van fopnuus in Afrika. In hierdie skryfstuk gaan jy nou ŉ verdere argument ontwikkel deur ŉ gepaste inleiding, ŉ kontekstualisering, ŉ afdeling oor die teenwerk van fopnuus in Afrika en ŉ slot by te werk.

INSTRUKSIES

1. **Stoor eerstens die opdrag in ŉ *Word*-dokument op jou rekenaar EN maak seker dat jy jou werk ook rugsteun.** Die bladsynommers is reeds reggestel om aan die nodige vereistes te voldoen – moet nie daaraan verander nie.

2. Die opdrag moet in Arial-lettertipe, 11pt. skrifgrootte en 1,5 lynspasiëring getik word, en die bladsye moet genommer word. Die teks, buiten die bronnelys, moet geblok (*justified*) word.

3. Die opdrag moet tussen 250 en 300 woorde wees (die woordtelling van die voorblad, inhoudsopgawe, bronnelys, plagiaatverklaring en kontrolelys vir skryflaboratorium (indien van toepassing) uitgesluit). Dui die woordtelling aan die einde van jou slotparagraaf aan.

4. Vul julle inligting op die gegewe voorblad in en voorsien die opdrag van ŉ toepaslike **titel.** Onthou dat daar geen leesteken ná ŉ titel voorkom nie.

5. Stel ŉ **inhoudsopgawe** op ŉ aparte bladsy saam. AL die opskrifte en sub-opskrifte van die opdrag moet hierin verskyn PLUS die bladsynommers waarop die inligting verskyn. Gebruik *Word* se outomatiese inhoudsopgawefunksie hiervoor.

6. Met verwysing na die bronne wat jy in die **parafraseringsaktiwiteit** opgesom het, asook ʼn nuwe akademiese bron van jou eie keuse, skryf ʼn volledige opstel rakende die tema, met die volgende afdelings:
   - ʼn Inleiding, waarbinne jy ʼn kort agtergrond van die onderwerp (probleemstelling), jou hoofargument (tesisstelling) en ʼn oorsig oor die hoofpunte van die skryfstuk verskaf;
   - ʼn afdeling waarbinne jy die onderwerp definieer, binne ʼn Afrika-konteks kontekstualiseer en ʼn voorbeeld verskaf. Jy mag jou parafrase-aktiwiteit hiervoor aanpas en verbeter;
   - ʼn afdeling waarbinne jy ʼn moontlike oplossing of oplossings voorhou vir die teenwerk van fopnuus;
   - ʼn slot waarin jy ʼn kort samevatting van die hoofpunte wat jy in die skryfstuk bespreek het gee, asook jou eie gevolgtrekking maak; en
   - ʼn bronnelys (op ʼn nuwe bladsy) wat voldoen aan die gestelde vereistes soos uiteengesit in die NWU Verwysingsgids (2012) of die PER Verwysingsgids. ONTHOU: Slegs bronne (en alle bronne) waarna in die opdrag verwys word, word in die bronnelys gelys.

7. Elke afdeling moet van ʼn gepaste, genommerde opskrif of subopskrif voorsien word, buiten die bronnelys wat slegs ʼn opskrif bevat, maar geen nommer nie. Onthou ook dat die bronnelys op ʼn aparte bladsy is.

8. Jy moet die twee bronne gebruik wat vir die parafraseringsaktiwiteit aan jou verskaf is gebruik, tesame met ʼn <u>addisionele akademiese bron</u> van jou eie keuse.

9. Daar moet deurgaans, waar nodig, van gepaste teksverwysings gebruik gemaak word. Volg die NWU-Harvard-verwysingstyl, tensy jou fakulteit ʼn ander verwysingstyl voorskryf. Dui in hierdie geval jou fakulteit se voorkeur by jou eerste verwysing in ʼn voetnoot aan.

10. Voltooi die plagiaatverklaring. Indien die plagiaatverklaring nie by die finale inhandiging aangeheg is nie, of onvolledig voltooi is, word ʼn nulpunt vir jou opdrag toegeken.

11. Verwyder hierdie instruksieblad, sodat jou opdrag met die gegewe voorblad begin.

12. Plaas ʼn elektroniese kopie van jou finale opdrag op eFundi – jou dosent sal verdere instruksies verskaf.

13. Handig ʼn gedrukte kopie van jou finale opdrag in – jou dosent sal verdere instruksies verskaf.

ALDA 111: Begeleide skryfstuk					
Voorletters en van:				**Dosent:**	
Studentenommer:		**Klasgroep:**		**Indieningsdatum:**	

Tik die skryfstuktitel hier in.

Finale Punt uit 30		
Die opdrag is teen die sperdatum voor die spertyd ingehandig. **Indien laat ontvang:** __________________ ________________________ **Datum van ontvangs** **Handtekening van dosent**	**Ja** Geen penalisasie	**Nee** ○ Ná spertyd of 1 werksdag laat = -10% ○ 2 werksdae laat = -20% ○ 3 werksdae laat = -30% ○ Meer as 3 werksdae laat = Opdrag word nie nagesien nie

Die skryfstuk voldoen aan dié kardinale vereistes: ○ Die plagiaatverklaring is aangeheg en volledig voltooi. ○ Daar kom teksverwysings in die skryfstuk voor. ○ Daar is ʼn bronnelys by die skryfstuk ingesluit.	**Ja** Geen penalisasie	**Nee** Opdrag word nie nagesien nie en ʼn nulpunt word toegeken.
Die skryfstuk voldoen aan al dié algemene vereistes: ○ Assesseringskemavoorblad vooraan geheg en volledig ingevul ○ Opdraginhoud: Getik, in Arial lettertipe, 11pt. skrifgrootte, 1,5 lynspasiëring en geblokte teks ○ Woordtotaal aangedui en tussen 250 en 300 woorde ○ Bronnelys: Getik, in Arial lettertipe, 11pt. skrifgrootte, 1,5 lynspasiëring en teks nie geblok nie	**Ja** Geen penalisasie	**Nee** -1 punt
Brongebruik: ○ Alle verpligte bronne is gebruik, word na verwys en is in die bronnelys opgeneem ○ Ten minste een bykomende akademiese bron is gebruik, word na verwys en is in die bronnelys opgeneem	**Ja** Geen penalisasie	**Nee** -1 punt

Inleiding				3
0 Geen inleiding	1 Geen/ontoepaslike agtergrond EN/OF Geen/ontoepaslike oorsig oor hoofpunte	2 Basiese agtergrond EN basiese oorsig oor hoofpunte	3 'n Goeie inleiding	

Liggaam					6
0 Dié afdeling ontbreek	1-2 Hoofpunte korreleer nie met inhoudsopgawe-oorsig nie EN/OF bevat meestal irrelevante inligting EN/OF moeilik om te verstaan EN/OF Subjektiewe opinie(s) / Stel van feite sonder om 'n opinie te verskaf	3-4 Hoofpunte korreleer met inhoudsopgawe oorsig, inligting is meestal relevant MAAR moeilik om te verstaan EN/OF Subjektiewe opinie(s) / Stel van feite sonder om 'n opinie te verskaf	5 Hoofpunte korreleer met inhoudsopgawe oorsig, inligting is meestal relevant, oor die algemeen goed geformuleer MAAR Enkele probleme met subjektiwiteit en die formulering van 'n eie opinie	6 Uitstekende uiteensetting van die hoofpunte, soos in die inhoudsopgawe oorsig aangedui	

Slot				3
0 Geen slot	1 Geen/ontoepaslike samevatting EN/OF Geen/ontoepaslike gevolgtrekking	2 Samevatting van hoofpunte EN 'n Gevolgtrekking word verskaf	3 'n Goeie slot	

Teksverwysings			3
1 Teksverwysings is onvolledig EN/OF Nie in die korrekte formaat nie EN/OF Sekondêre verwysings is hanteer asof dit primêre verwysings is EN/OF Onvoldoende teksverwysing	2 Teksverwysings is korrek, volledig en voldoende en daar is GEEN sekondêre verwysings wat as primêre verwysings hanteer is nie (Enkele stylfoute)	3 Foutlose teksverwysing	

Bronnelys			3
1 Bronnelys is onvolledig EN/OF Bevat inskrywings van bronne waarna daar nie verwys is nie EN/OF Inskrywings nie in die regte formaat nie of onvolledig EN/OF Bevat inskrywings van sekondêre bronne	2 Bronnelys is oor die algemeen korrek EN inskrywings is volledig (Enkele foute)	3 Bronnelys is foutloos volgens die betrokke stylgids	

Paragrafering en skryfstukstruktuur					6
1 Geen paragrawe EN/OF Geen opskrifte	2 Afdelinginhoud hou nie met opskrif(te) verband nie EN/OF Geen temasinne, of ondersteunende sinne hou meestal nie met temasin verband nie EN/OF Geen verbandsmerkers of eggotegnieke is gebruik nie	3 Toepaslike opskrifte en temasinne word verskaf, maar die steunsinne sluit nie daarby aan nie	4 Paragrawe bevat toepaslike temasinne, sinne hou verband met die tema van die paragraaf, en daar is voldoende verbande bewerkstellig	5-6 Puik paragrafering, verbandlegging en struktuur	

Akademiese register, taalgebruik en algemene grammatikale korrektheid			3
1 Register is dikwels nie gepas vir 'n akademiese skryfstuk nie EN/OF Ernstige taalgebruiks- en grammatikale probleme kom voor	2 Register is meestal gepas vir 'n akademiese skryfstuk EN/OF Matige tot enkele taalgebruiks- en grammatikale probleme kom voor	3 Register is gepas vir 'n akademiese skryfstuk en goeie taal- en grammatikagebruik	

Spelling			3
1 'n Gepaste speltoetser is nie deurgaans gebruik nie	2 Homofoon-, los- en vasskryf van woorde en ander foute EN/OF 'n Enkele growwe spelfout of twee	3 Elke woord is korrek gespel	

ADDENDUM N: KODEBOOMTABELLE VAN STUDIE

Tabel 10.1: 2018-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander kommentaar	Meer toetse
	Verskaf meer notas van modules
	Waardering
Behulpsaam	Akademiese lees
	Akademiese opdragte
	Akademiese skryfvermoë
	Begrip
	Interpretasie
	Parafrase
	Relevante inligting
	Verbandsmerkers
	Verwysings
	Visuele inligting
Groter fokus	Akademiese opdragte
	Akademiese skryfvermoë
	Neem van notas
	Opsommings
	Parafrase
	Relevante inligting
	Skryfproses
	Verbandsmerkers
	Verwysings
Kleiner fokus	Geen
	Groepswerk
	Oorbrugging
	Verwysings

Tabel 10.1: 2018-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Meer waarde	Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Effektiewe leerstrategieë Fakulteitspesifiek Geen Neem van notas Relevante inligting

Tabel 10.2: 2019-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander kommentaar	Fakulteitspesifiek Meer toetse Sien skryfstukke te streng na Verskaf meer notas van modules Waardering
Behulpsaam	Akademiese lees Akademiese skryfopdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Opsommings Parafrase Relevante inligting Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.2: 2019-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Groter fokus	Akademiese lees Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese taalgebruik Akademiese woordeskat Aksiewoorde Geen Interpretasie Neem van notas Opsommings Parafrase Paragraafstruktuur Relevante inligting Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting
Kleiner fokus	Akademiese lees Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Geen Groepswerk Minder aktiwiteite Oorbrugging Parafrase Relevante inligting Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.2: 2019-studente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Meer waarde	Akademiese lees Akademiese skryfopdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Effektiewe leerstrategieë Fakulteitspesifiek Geen Neem van notas Oorbrugging Opsommings Parafrase Relevante inligting Verwysing Vluglees

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander kommentaar	Algemene verbreding van studente se leefwêreld ook belangrik Bewusmaking onder ander dosente Dosente in ander modules kan help om studente van belang van module bewus te maak Fakulteitspesifiek Groter samewerking met ander fakulteite Meer bewusmaking rakende die belang van die module onder studente Meer inoefening nodig Meer toetse Module behoort meer gewig te dra Sien skryfstukke te streng na Studente besef nie belang van module nie Studente sukkel om in ander modules toe te pas Studente sukkel selfs in honneurs nog met hierdie aspekte Verskaf meer notas van modules Waardering

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Behulpsaam	Akademiese argument Akademiese lees Akademiese skryfopdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Alles in die vraelys Bewusmaking onder ander dosente Opsommings Parafrase Relevante inligting Selfgerigte leer Skryf van ŉ gepaste e-poste Toepassing van teoretiese aspekte Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Groter fokus	Akademiese argument Akademiese lees Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese taalgebruik Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Alles wat in vraelys genoem is Belang van lees Bewusmaking onder dosente Fakulteitspesifiek Geen Groepwerk Interpretasie Neem van notas Opsommings Parafrase Paragraafstruktuur Relevante inligting Skryf van e-posse Spelling Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Kleiner fokus	Akademiese lees Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Geen Geskiedenis en werking van universiteite Groepswerk Minder aktiwiteite Oorbrugging Opsomming Parafrase Relevante inligting Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.3: Ander dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Meer waarde	Akademiese lees Akademiese skryfopdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat ALDA 111 werk reeds goed Argumentformulering Bewusmaking onder ander dosente Effektiewe leerstrategieë Fakulteitspesifiek Gebruik van beste dosente Gedetailleerder terugvoer op geskrewe opdragte Geen Generiese vaardighede ook aanleer Groter klem op inligtingverwerking Meer inoefening Neem van notas Oorbrugging Opsommings Parafrase Relevante inligting Selfgerigte leer Verplig dit Verwysing Vluglees

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander	Akademiese geletterdheidsdosente moet algemene aspekte onderrig, en fakulteitspesialiste fakulteitspesifieke aspekte Algemene verbreding van studente se leefwêreld ook belangrik Bewusmaking onder ander dosente Die module moet geneem word wanneer dit relevant vir die fakulteit se werk is Dit moet deur spesialiste in die veld ontwikkel en aangebied word. Dosente in ander modules kan help om studente van belang van module bewus te maak Fakulteitspesifiek Groter samewerking met ander fakulteite Meer bewusmaking rakende die belang van die module onder studente Meer inoefening nodig Meer toetse Module behoort meer gewig te dra 'n Werkboek vir elke fakulteit is nie nodig nie. Een boek kan bloot met verdere verduidelikings en voorbeelde toegelig word. Sien skryfstukke te streng na Studente besef nie belang van module nie Studente sukkel om in ander modules toe te pas Studente sukkel selfs in honneurs nog met hierdie aspekte Te veel assessering verminder onderrigtyd Verskaf meer notas van modules Waardering

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Behulpsaam	Akademiese argument Akademiese lees Akademiese skryfopdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Alles in die vraelys Bewusmaking onder ander dosente Hang van fakulteit af Navorsingstrategieë Opsommings Parafrase Paragrafering Relevante inligting Selfgerigte leer Skryf van ʼn gepaste e-pos Toepassing van teoretiese aspekte Verbandsmerkers Verwerking van inligting uit bronne Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Groter fokus	Akademiese argument Akademiese lees Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese taalgebruik Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Alles wat in vraelys genoem is Belang van lees Bewusmaking onder dosente Dit hang af van die student se fakulteit Fakulteitspesifiek Geen Groepwerk Interpretasie Module moet deur spesialiste uit elke vakgroep aangebied word Navorsingstrategieë Neem van notas Opsommings Parafrase Paragraafstruktuur Relevante inligting Sintaksis Skryf van e-posse Spelling Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Kleiner fokus	Akademiese lees Akademiese opdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat Aksiewoorde Breinkaarte Geen Geskiedenis en werking van universiteite Groepswerk Hang van fakulteit af Luisterstrategieë Minder aktiwiteite Neem van notas Oorbrugging Opsomming Parafrase Relevante inligting Tekste wat nie fakulteitspesifiek is nie Tydbestuur Verbandsmerkers Verwysings Visuele inligting Voorbereiding vir skryf

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Meer waarde	Akademiese lees Akademiese skryfopdragte Akademiese skryfvermoë Akademiese teksbegrip Akademiese woordeskat ALDA 111 werk reeds goed Argumentformulering Begin op akademiese taalgebruik op sinsvlak onderrig Bewusmaking onder ander dosente Bied slegs een AG module aan Effektiewe leerstrategieë Fakulteitspesifiek Fokus slegs op die nodigste akademiese geletterdheidsvaardighede Gebruik van beste dosente Gebruik van ŉ gesteierde benadering oor die loop van twee semesters Gedetailleerder terugvoer op geskrewe opdragte Geen Generiese vaardighede ook aanleer Groter klem op inligtingverwerking Inhoud kan meer aanlyn beskikbaar gestel word, sodat die klas aan praktiese oefeninge gewy kan word Meer hulp vir studente met ernstige taalprobleme Meer inoefening Meer klem op relevansie van tema, ten einde studente te help om problematiek beter te kontekstualiseer Meer praktiese klassessies is nodig vir inoefening Minder fokus op oormatige toetsing Neem van notas Oorbrugging Opsommings Parafrase

Tabel 10.4: AG-dosente-behoeftefokusvraelys-kodeboom (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Meer waarde (vervolg)	Relevante inligting Selfgerigte leer Te veel herhaling tussen die twee modules Verplig dit Verwysing Vluglees

Tabel 10.5: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 2

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander	Al drie die aspekte is ewe belangrik Belyning en eng benadering bemoeilik kontaktydoutonomie Daar kan effektief onderrig word sonder tegnologie Skryfsentrum kan ook aangewend vir praktiese aspekte Studente berei nie voor vir kontaktyd nie
Kontaktyd	Aanvanklik noodsaaklik vir studente wat nie gemaklik met tegnologie is nie Eerder vir praktiese werk Kan nie vervang word nie Meer nodig vir eerstejaarstudente Meer nodig vir swakker klasgroepe Minder nodig vir sterk studente Nie nodig vir alle dele van werk nie Noodsaaklik vir eerstejaarstudente Noodsaaklik vir verbetering van vaardighede Studente berei nie voor vir kontaktyd nie Verskaf geleentheid vir interaksie met dosent Vorm die basis vir blootstelling aan ander aspekte

Tabel 10.5: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 2 (vervolg)

Oorkoepelende kodekategorie	**Subkodes binne oorkoepelende kategorie**
Multimodale leer	Bevorder beter kognitiewe vaardighede Daar kan effektief onderrig word sonder tegnologie Goeie databank van assesseringsvrae noodsaaklik Inlei deur klasaktiwiteite Is nie noodsaaklik vir suksesvolle studie nie Kan meer kontaktyd beskikbaar maak Maak meer klastyd oop vir klasaktiwiteite Noodsaaklik op grond van tegnologiese konteks Rus studente beter toe vir die werksomgewing Verbeter outonome vaardighede
Outonome leer	Is belangrik, maar uitkomste van vak kan steeds daarsonder behaal word Moet deur begeleiding ontwikkel word Nie net ALDA se verantwoordelikheid nie Noodsaaklik vir multimodale leer

Tabel 10.6: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 4

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander	Beide teorie en prakties belangrik
Prakties	Klas kan vir praktiese sessies gebruik word Klastyd moet meer vir praktiese inoefening gebruik word Kort oefeninge afgewissel met verduidelikings Meer aandag moet aan praktiese toepassings gewy word Meer komplekse teorie moet binne ŉ klas verduidelik word Meer praktiese toepassings van basiese akademiese geletterdheidselemente Ontwikkel van vaardighede neem meer tyd as leer van teorie Pas toe wat jy leer Praktiese oefening is belangrik Praktiese oefening moet so gou as moontlik plaasvind Studente het hulp nodig met praktiese toepassing
Teorie	Meer komplekse teorie moet binne ŉ klas verduidelik word Teoretiese aspekte kan deur outonome leer geskied Teorie is min en maklik op hierdie vlak Teorie moet kort, toepaslik en verteerbaar gehou word

Tabel 10.7: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 7

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ander	Alle aktiwiteite is deel van werkslading Alle klasaktiwiteite neem tyd om te beplan en uit te voer Assesserings en aktiwiteite is nie veronderstel om werkslading te verlig nie Eweknie-assesserings ingewikkeld en moet begelei word
Verligting van werkslading	Aanlyn aktiwiteite verminder nasien Groepaktiwiteite verminder nasien Groepassesserings belangrik vir toekomstige werkplek Groepassesserings verminder nasienwerk Klasbespreking op grond van interaktiewe aktiwiteite Kleiner opdragte waar studente mekaar se werk nasien Kleiner opdragte wat makliker nasien Minder nasienwerk Mondelinge terugvoer meer effektief, want dan luister studente Mondelinge terugvoer vir oorhoofse kommentaar rakende tipiese foute Studente leer by mekaar

Tabel 10.8: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 9

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Waardetoevoegende klasaktiwiteite	Assesserings in klastyd word gebruik ter wille van klasbywoning Dra by tot leerervaring Konstante inoefening is belangrik Maak voorsiening vir studente se verskillende leerstyle Motiveer/forseer studente om met werk om te gaan

Tabel 10.9: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 11

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Tyd problematies	Bestuur van eweknie-assesserings Studente ongereed vir eweknie-assesserings
Administratiewe las	Verlig deur LBS

Tabel 10.10: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 12

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Aanvul van klasonderrig deur aanlyn aktiwiteite	Aanlyn aktiwiteite vir aanbieding en oefening van minder komplekse inhoud Aanlyn assesserings Aanlyn toetse kan sommige taalgebaseerde vrae nie outomaties nasien nie Aanlyn toetse ter kontrole van huiswerk Aanlyn toetse ter kontrole van leer Dit spaar klastyd Interaksie met dosente Klas vir praktiese aspekte gebruik word Meer leerstyle kan aandag kry Multimodale ondersteuningsmateriaal versterk onderrig Samewerking tussen studente Teorie kan outonoom geleer word Toeps kan werk vergemaklik Uitbreiding van aanlyn aktiwiteite Video’s ter illustrasie

Tabel 10.11: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 14

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Aanvullende aanlyn elemente	Beperkinge in huidige modulestruktuur Hoeveelheid tyd vir beplanning en skep Ongenoegsame outonomie van studente

Tabel 10.12: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 17

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Aanlyn funksies verlig werkslading	Administratiewe funksies spaar tyd Die skep van 'n papierspoor Hoef nie na te sien nie Maak meer klastyd beskikbaar Neem aanvanklik lank om te ontwikkel, maar spaar daarna tyd Nuwe wyses om te assesseer Studente kan assesserings op hulle eie voltooi Verminder werk oor die algemeen Werkslading van die dosent behoort nie die keuse van aktiwiteite en assesserings te beïnvloed nie

Tabel 10.13: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 21

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Aanlyn funksies nie gepas nie	Alles is bruikbaar Eweknie-assesserings problematies Persoonlike opleiding soms meer van waarde

Tabel 10.14: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 22

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Outonome leer	Intrinsieke motivering Neem van verantwoordelikheid Omvattende aanlyn leer Proksimale ontwikkeling Selfstandigheid Toegewydheid Verantwoordelikheid

Tabel 10.15: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 24

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Betrokkenheid by	Assessering Keuse van leeraktiwiteite

Tabel 10.16: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 25

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Ontwikkeling van outonomie	Begeleide outonomie Relevansie

Tabel 10.17: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 26

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Kan waarde toevoeg?	Kan waarde toevoeg Min tyd beskikbaar in module Nuwelingeerstejaarstudente

Tabel 10.18: Vraelys oor multimodale en outonome leer – vraag 27

Oorkoepelende kodekategorie	Subkodes binne oorkoepelende kategorie
Kan aanvullend gebruik word?	Kan effektief aanvullend gebruik word