Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language Teaching
- Ijenali yokuFundisa iLimi - IJenali yokuFundisa iiLwimi -
Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta Polelo
- Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali
Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig -
Journal for Language Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi
- IJenali yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi
- Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - IJenali yokuFundisa
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo -
Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi
- Tydskrif vir Taalonderrig
- Journal for Language
Teaching - Ijenali
yokuFundisa iLimi -
IJenali yokuFundisa
iiLwimi - Ibhuku
Lokufundisa Ulimi
- Tšenale ya tša
Go ruta Polelo -
Buka ya Thuto
ya Puo - Jenale
ya Thuto ya Dipuo
- Ijenali Yekufundzisa
Lulwimi - Jena?a ya u
Gudisa Nyambo - Jenala yo
Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig
- Journal for Language Teaching - Ijenali
yokuFundisa iLimi - IJenali yokuFundisa iiLwimi -
Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya
Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya
u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa Ririmi
- Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - IJenali
yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi -
Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa
Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - IJenali yokuFundisa
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta
Polelo - Buka ya Thuto ya Puo - Jenale ya Thuto ya Dipuo -
Ijenali Yekufundzisa Lulwimi - Jena?a ya u Gudisa Nyambo
- Jenala yo Dyondzisa Ririmi - Tydskrif vir Taalonderrig -
Journal for Language Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi
- IJenali yokuFundisa iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi
- Tšenale ya tša Go ruta Polelo - Buka ya Thuto ya Puo -
Jenale ya Thuto ya Dipuo - Ijenali Yekufundzisa Lulwimi
- Jena?a ya u Gudisa Nyambo - Jenala yo Dyondzisa
Ririmi - - Tydskrif vir Taalonderrig - Journal for Language
Teaching - Ijenali yokuFundisa iLimi - IJenali yokuFundisa
iiLwimi - Ibhuku Lokufundisa Ulimi - Tšenale ya tša Go ruta

Marlies Taljard

Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Die onderrig van argumentvaardighede in ’n akademiese skryfkursus vir eerstejaars: ’n Beste praktyk-beskrywing

Opsomming

Die doel van hierdie artikel is om ’n praktykgebaseerde onderrigmodel aan die hand te doen vir die doeltreffende lees en skryf van akademiese tekste binne die beperkinge wat baie universiteitsroosters stel. In die beskrywing van ’n onderrigmetode wat in die praktyk goeie resultate met die skryf van argumentatiewe tekste deur eerstejaarstudente opgelewer het, word hoofsaaklik van praktyk-geleide navorsing ondersteun deur praktyk-gebaseerde navorsing en refleksiewe praktyk as navorsingsmetode gebruik gemaak. Die onderrigstrategie wat in hierdie artikel as beste praktyk uiteengesit word, is daarop gemik om eerstejaarstudente bewus te maak van bepaalde generiese akademiese skryfkonvensies wat hulle in hulle eie skryfwerk kan toepas. Verder lei dit studente om sinvolle en doeltreffende strategieë te ontwikkel om vakkundige tekste te lees en te beoordeel én om self logiese argumente te beplan en te skryf.

Trefwoorde: akademiese geletterdheid; leesonderrig; skryfonderrig; argumentvoering

Journal for Language Teaching, Volume 49, Number 1, pp. 255 – 279. 2015.
ISSN 0259-9570. http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v49i1.10

1. Inleiding

Die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit (NWU) se Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT) is in 2008 in die lewe geroep in navolging van verskeie universiteite landswyd wat kursusse ingestel het om die probleem van gebrekkige akademiese vaardighede by eerstejaarstudente te ondervang. Dit is die taak van dié sentrum om studente deur middel van Akademiese Geletterdheidskursusse voor te berei om akademiese tekste te skryf soos dit in die loop van voorgraadse en vroeë nagraadse studies (Honneurs) van hulle verwag mag word. Die fokus val veral op verryking deur bewusmaking en inoefening van die konvensies van akademiese teksproduksie. Die NWU bied onder andere 'n verpligte semesterkursus aan (AGLA121) waarin hoofsaaklik gefokus word op basiese tekslinguistiek, argumentstrukture en praktiese skryfopdragte binne die formele register.

2. Probleemstelling en doelstelling

Toe die SAPT in die lewe geroep is en die eerste sillabus ontwikkel is, is besluit om dié redelik voorlopige sillabus na 5 jaar te hersien. Tans fokus die AGLA121-sillabus nog op die verwerwing van afsonderlike taal- en skryfvaardighede. Verskillende aspekte (soos leesstrategieë, akademiese woordeskat, die argumentstruktuur, ensovoorts) word dikwels gefragmenteerd aangebied omdat dit in afsonderlike leereenhede vervat is. Wanneer studente teen die einde van hulle AGLA121-module 'n akademiese argument aan die hand van hierdie ingeoefende vaardighede moet skryf, is die resultaat dikwels teleurstellend. Dit blyk dan dat studente nie die verskillende vaardighede wat deel was van die kursus in langer werkstukke kan integreer nie en dat die belangrikste uitkoms van die kursus dus nie bereik word nie.

In die lig van die bogenoemde problematiese situasie, is dit die doel om met die herkurrikuleringsproses 'n sterker fokus te laat val op 'n genuanseerde of verruimde siening van taalonderrig met die klem op kommunikatiewe bevoegdheid, interaktiwiteit en die sosiale dimensie van taal (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Kumaravadivelo, 2003; Van Dyk, 2010). Daar word beplan om die nuwe AGLA121-sillabus sodanig te verander dat die belangrikste uitkoms die skryf van 'n akademiese teks is en dat die nodige "vaardighede" in die loop van dié proses aangeleer word.

Die doel van hierdie artikel is om een bepaalde praktyk te beskryf wat oor die bestek van 'n aantal jare ontwikkel is ten einde studente te bemagtig om die AGLA121-kursus minder gefragmenteerd te ervaar en hulle in staat te stel om 'n koherente argument te skryf nadat hulle die nodige lees- en skryfstrategieë onder die knie gekry het. Dit lyk asof dié spesifieke onderrigmetode wel 'n groot aantal studente in staat stel om 'n geskrewe argument makliker te volg en te evalueer, veral met gepaardgaande fokus op die kognitiewe prosesse en kennis-gebaseerde strategieë wat nodig is om sowel die lees- as die skryfproses te verstaan en te bemeester (vergelyk onder andere Miccinati, 1988; Greene, 1993; Fitzgerald & Shanahan 2000; Henning, Gravett & Van Rensburg,

2005:xv, 36-46; Geisler, 2009:20-27 en Fairbairn & Winch, 2011:31-44;). ŉ Verdere doel is om, met die nodige teoretiese motivering, uiteindelik ŉ model te verskaf aan die hand waarvan akademiese lees- en skryfstrategieë plaaslik sowel as internasionaal op universiteitsvlak onderrig kan word. Dié model is hoofsaaklik konstruktivisties van aard en is ontwerp volgens ŉ siening van taalonderrig wat kommunikasievaardighede binne die akademiese konteks vooropstel en wat doelbewus wegbreek van die vaardigheidsbenadering wat nog die basis van die huidige AGLA121-sillabus vorm (sien Weideman, 1999).

3. Navorsingsmetode

Die navorsingsmetode wat hierdie artikel onderlê, is aksienavorsing – hoofsaaklik praktyk-geleide navorsing ondersteun deur praktyk-gebaseerde navorsing en refleksiewe praktyk. Volgens Candy (2006:19) hou praktyk-geleide navorsing meestal verband met die aard van die praktyk en resultate waarin ander praktisyns mag belangstel (vergelyk ook Cohen, Manion & Morrison, 2007:298-9). Dit dien ook die doel om die praktyk van die navorser te verbeter en op beredeneerde wyse verslag te doen van die beste praktyk (Cohen *et al*, 2007:300). Praktyk-gebaseerde navorsing fokus hoofsaaklik op ondersoeke wat in die praktyk onderneem word om tot bepaalde nuwe insigte te kom (Candy, 2006:18). Die konsep van refleksiewe praktyk wat in hierdie navorsing gebruik is, word gevoed uit beste-praktyk-kennis (Candy, 2006:18-9). Refleksiewe praktyk behels in wese refleksie oor die praktyk deur die praktisyn self (Cohen *et al*, 2007:310), veral binne toegepaste wetenskappe (Schön, 1983:24-8). Mann en Walsh (2013:293) wys daarop dat refleksiewe praktyk veral sinvol onderneem kan word binne die raamwerk van toegepaste linguistiek waarin versameling en analise van data deel van die praktyk van die toegepaste linguis is. Die tipe navorsing wat hulle binne die refleksiewe praktyk voorstel, is navorsing op klein skaal, gelokaliseer, konteksspesifiek en privaat – navorsing wat die praktisyn vir haar eie doeleindes versamel het (Mann & Walsh, 2013:301). Hoewel daar in hierdie artikel wel na statistiese analises verwys word en voorlopige afleidings daaruit gemaak word, is die navorsing primêr as ŉ loodsstudie onderneem met die doel om vas te stel of studente, ten spyte van die tekorte in hulle mondering soos hierbo genoem, ŉ logiese skryfpraktyk binne ŉ semester kan aanleer. Dit is nooit bedoel om omvattend te wees en finale uitsluitsel ten opsigte van enige aspek van akademiese lees of skryfkonvensies te bied nie. Dit is egter wel moontlik dat ŉ meer omvangryke studie, soos ‘n longitudinale ondersoek, waarin onder andere gefokus word op die invloed wat ‘n sodanige praktyk op studenteprestasie het, uit hierdie navorsing mag voortspruit.

Empiriese data vir hierdie studie is verkry uit vraelyste, informele skriftelike studenteterugvoer, asook uit studente se geskrewe eksamen aan die einde van die tweede semester 2012.

Die toetsgroep, Groep X, bestaande uit 4 klasgroepe wat by dieselfde dosent ingedeel is en blootgestel is aan die intervensie soos hieronder beskryf. Die groep het bestaan

uit 187 eerstejaarstudente, 98 mans en 89 dames uit die fakulteite Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Gesondheidswetenskappe, Lettere en Wysbegeerte en Natuurwetenskappe. Groepe A-I (bestaande uit 56 klasgroepe van 10 verskillende dosente) verteenwoordig die res van die studente wat AGLA121 in die tweede semester van 2012 geneem het. Klasgroepe word by die NWU Potchefstroomkampus ewekansig saamgestel uit studente van enige fakulteit. Weens rooster- en personeelbeperkings is dit nie moontlik om klasse vakspesifiek of selfs fakulteitspesifiek in te deel nie.

Ten einde te verseker dat Groep X voor die intervensie ekwivalent was aan Groepe A-I, is 'n statistiese beduidenheidstoets (T-toets) gebruik, aangesien 'n populasievergelyking getref moes word tussen twee paarsgewyse populasiegemiddeldes. Van Rooy en Coetzee-Van Rooy (2015) toon in dié verband aan dat die beste beskikbare meting om te bepaal dat die toetsgroep ekwivalent is aan die ander groepe, is deur die gemiddeld van alle universiteitsvakke in berekening te bring. Groep X se gemiddeld van alle universiteitsvakke in Semester 1 is vergelyk met dié van Groepe A-I. Groep X word as 'n enkele populsasie beskou, terwyl groepe A-I in hierdie geval ook as 'n enkele populasie beskryf word. Die gestandaardiseerde verskil (effekgrootte) tussen die twee populasiegemiddeldes word gebruik om beduidenheid ten opsigte van die twee populasies te bepaal. Tabel 1 toon die rekenkundige gemiddeldes, die standaardafwyking, die *p*-waarde en die effekgrootte van die steekproef van 217 studente uit Groep X en 1987 studente uit groepe A-I. Dit blyk dat die *p*-waarde kleiner as 0.001 is. Oor die algemeen word aanvaar dat wanneer die die *p*-waarde kleiner as 0.05 is, daar 'n statisties beduidende verskil tussen populasies bestaan. Dit beteken egter nie noodwendig dat die verskil in populasies prakties betekenisvol is nie. Ellis en Steyn (2003:52) beveel aan dat daar in dergelike gevalle, benewens beskrywende statistiek ook 'n effekgrootte bereken behoort te word. In hierdie geval is die effekgrootte 0.36. 'n Effekgrootte van d=0.2 word as klein, d=0.5 as medium en d=0.8 as groot beskou (Ellis & Steyn, 2003:51). In hierdie geval is die effekgrootte klein tot medium. Alles in ag genome beteken dit dus dat, hoewel die verskil statisties beduidend is, dit nie prakties betekenisvol is nie en dat die twee groepe vir alle praktiese doeleinde ekwivalent is aan mekaar.

Tabel 1: Gemiddeld van alle universiteitsvakke, Eerste Semester, 2012

Groep	Gemiddeld	N	Standaard-afwyking	p-waarde	Effek-grootte (d)
Groepe A-I	49.42	1987	27.32		
Groep X	59.55	217	27.87	<0.001	0.36

Studente was vanaf die begin van die semester bewus daarvan dat hulle aan 'n navorsingsprojek deelneem en het almal skriftelik ingeligte toestemming verleen dat inligting verkry uit vraelyste en anonieme skriftelike reaksie op intervensies vir

navorsingsdoeleindes gebruik mag word sonder om hulle as individue te identifiseer. Aan die begin en die einde van die semester is 'n vraelys deur al die kandidate voltooi. Aan die einde van elke kontaksessie het studente informele kommentaar gelewer, hetsy mondeling of skriftelik (anoniem), oor enige aspek van die kontaksessie of oor probleme en onduidelikhede wat hulle skryf- en leeswerk betref. Die vraelys is saamgestel uit vrae wat daarop gemik is om vas te stel of die spesifieke wyse waarop die lees en skryf van akademiese tekste gefasiliteer word, studente bemagtig om die proses van akademiese tekskonstruksie met selfvertroue te onderneem. Dieselfde vraelys is aan die begin en aan die einde van die semester voltooi. Studente moes "Ja" of "Nee" antwoord op stellings soos die volgende, soos dit op hulle betrekking het: Om as 'n groep aan 'n teks te werk, is meer spanningsvol as om alleen te werk; Ek verkies om sonder hulp van eweknieë my werkstuk te skryf; Ek is geneig om moedeloos te raak wanneer ek sukkel met die skryf van 'n teks; As ek swak punte vir 'n werkstuk kry, is ek geneig om gevoelens van minderwaardigheid te ondervind; Ek gee maklik moed op wanneer ek sukkel om te skryf; Ek het geen probleem om my gedagtes logies uiteen te sit nie, ens. Die navorsing wat beskryf word, val onder die etiekklaringsnommer NWU-00149-13-57.

4. Basiese argumentstruktuur

Die onderrig van akademiese geletterdheid as generiese module word die afgelope jare sterk gekritiseer. Sommige skrywers neem sterk standpunt in teen dié praktyk, terwyl ander meer gematigde sieninge huldig, soos onder andere blyk uit navorsing wat plaaslik onderneem is en direk of indirek inspeel op die huidige situasie op die NWU se Potchefstroomkampus. Daar kan hier onder meer verwys word na Butler (2007 en 2013), Van de Poel en Van Dyk (2014), Van Dyk en van de Poel (2013) en Van Dyk *et al.* (2009). Die groot aantal studente wat AGLA121 op die Potchefstroomkampus neem en gepaardgaande roosterprobleme maak dit egter tot 'n groot mate onmoontlik om hier vakspesifiek te werk, aangesien klasse saamgestel word uit studente uit alle moontlike fakulteite. Boonop is een semester nie genoeg om basiese lees- en skryfstrategieë, sowel as die verskillende genres wat in bepaalde vakgebiede gebruiklik is, te onderrig nie. Daarom moes 'n kompromie aangegaan word wat behels dat studente blootgestel word aan 'n professionele skryfpraktyk waarin gefokus word op interdiskursiwiteit (Bhatia, 2008:170-171). Bhatia (1997) beklemtoon dat sekere diskursiewe praktyke dwars oor die spektrum van genres en vakgebiede gebruik word. Hy gebruik die term "a colony of related genres" (Bhatia, 1997:182) wanneer hy verwys na die ooreenkoms tussen inleidende afdelings van akademiese boeke uit 'n verskeidenheid vakgebiede en stel: "These related genres can be identified in terms of a common communicative purpose" (Bhatia, 1997:182). Aan die hand van hierdie redenasie sou 'n mens waarskynlik ook kon aanneem dat ander genres, soos byvoorbeeld bewyslewering, kwalifisering en gevolgtrekking in akademiese tekste dwars oor die spektrum gemeenskaplike eienskappe sou kon vertoon omdat dieselfde kommunikatiewe doel nagestreef word. Bhatia (1997:191-192) wys op die kompleksiteit van akademiese genres en op die moontlikheid dat generiese patrone binne verskillende teksdomeine ooreenstemming mag vertoon: "... we might need to establish criteria to determine what

kinds of communicative purposes can be safely mixed or embedded without opting out of established generic boundaries." Hierdie insigte onderlê die argumentstruktuur wat hieronder bespreek word. By die ontwerp van dié argumentatiewe model is daarna gestreef om van relatief stabiele vorme (Bhatia, 1997, noem dit genres) wat redelik dwarsliggend in alle akademiese tekste voorkom, gebruik te maak, byvoorbeeld die probleemstelling, die tesisstelling, redegewing, die bewysleweringsproses, die redenasieproses, weerlegging, kwalifisering en die gevolgtrekking. Dit is belangrik dat studente hierdie aspekte van tekste kan herken in akademiese leeswerk én dit in hulle eie skryfwerk kan inkorporeer.

In die AGLA121-kursus word tans baie tyd afgestaan aan begripslees om te verseker dat studente bewus raak van die verskillende aspekte waaruit akademiese tekste bestaan, én van die funksie van elke teksdeel binne die groter geheel. Basiese argumente word in tekste vir begripsoefeninge ingesluit en afsonderlike dele van die argumentstruktuur word inderdaad vroeg in die kursus getoets. Dit is veelseggend dat studente geredelik in staat is om aspekte van 'n argumentstruktuur, soos 'n probleemstelling, bewyse en teenargumente in 'n teks wat nie 2½ bladsye oorskry nie, te herken en te identifiseer. Wanneer dieselfde studente egter met 'n langer akademiese artikel gekonfronteer word, ondervind hulle heelwat probleme om dieselfde aspekte van die langer teks te herken en te identifiseer. Hieruit vloei voort dat studente beslis hulp nodig het met die lees en begrip van langer akademiese tekste alvorens daar met die skryf van 'n eie navorsingsteks begin kan word. In die AGLA121-kursus word gebruik gemaak van 'n basiese argumentstruktuur wat aan klassieke én hedendaagse bronne ontleen is en wat, soos vroeër betoog, vir die meeste akademiese tekste bruikbaar is (sien Tabel 2).

Die doel van ŉ argument is oorreding of oortuiging deur middel van ŉ stel reëls of kulturele gebruike wat berus op die logiese ontvouing van die tesis (Perelman, 1979:10–1). Volgens Schutte (1988:481) is 'n argument 'n "eenheid wat bestaan uit ŉ stelling wat met een of ander vorm van bewyse en redenering gestaaf word" terwyl terselfdertyd teenargumente gestel word om die opponerende argument(e) te elimineer, te kwalifiseer of uitsonderinge aan te toon.

Volgens Perelman en Olbrechts-Tyteca (1969:65) is die eerste stap in die argumenteringsproses die stel van ŉ uitgangspunt, hipotese of stelling. Vervolgens moet data (bewyse) aangebied word om die stelling wat in die inleidende deel van die argument gemaak is, te ondersteun of te bewys (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969:115). Die derde belangrike struktuurelement wat, aldus Perelman en Olbrechts-Tyteca (1969:142), in ŉ argument teenwoordig moet wees, is die waarborg of denksprong vanaf die stelling via die data na die gevolgtrekking. Schutte (1988:484) noem hierdie proses redenering en omskryf dit as "[d]ie denksprong van bewyse na die gevolgtrekking. Dit is die proses waardeur geloofwaardige afleidings na aanleiding van sekere data gemaak word." Bogenoemde drie elemente – stelling, bewys en denksprong – vorm die basis van alle argumente en kom in die meeste akademiese tekste voor.

Tabel 2: Basiese argumentstruktuur

Inleiding	**Agtergrond en probleemstelling** **Tesis / Stelling / Bewering / Standpunt wat beredeneer word / Gevolgtrekking**

↓

Inhoud / Liggaam	**Redes / Aannames / Bewyse ter ondersteuning** **Waarborge / Denkspronge / Voorwaardes / Redeneringsproses wat redes met bewering verbind** **Ondersteuning**	→ ← → ←	**Weerlegging / Voorbehoude / Kwalifisering / (Weerlegging van argument / Uitsonderinge / Voorbehoude / Graad van voorwaardelikheid)**

↓

Slot	**Gevolgtrekking (Bevestiging [van tesis] / Kwalifisering / Voorbehoude m.b.t. stelling / eksplisiete denkspronge wat bewyse met tesis/gevolgtrekking verbind)**

Om hierdie struktuur op eerstejaarsvlak induktief te onderrig deur eers die teorie te verskaf en dit daarna aan die hand van ’n voorbeeld te demonstreer, is problematies: alle studente is nie in staat om die totale teoretiese konsep te konkretiseer en in die praktyk toe te pas nie. Die onderrigpraktyk wat hieronder beskryf word, het sedert die totstandkoming van die SAPT goeie resultate opgelewer met die oorkoming van dié potensiële probleem.

5. Die skryf van ’n akademiese argument

5.1. Onderrigmetodiek

Soos reeds gestel, is die huidige AGLA121-sillabus nog op vaardigheidsverwerwing gebaseer. Dit het egter spoedig geblyk dat die verwerwing van afsonderlike vaardighede (soos die onderrig van die argumentstruktuur voordat studente akademiese tekste lees of skryf) nie noodwendig verseker dat leerders aan die einde van die kursus die vermoë aangeleer het om akademiese tekste met ’n basiese struktuur te kan skryf nie. Daarom is in die praktyk geleidelik wegbeweeg van die onderrig van afsonderlike vaardighede na ’n meer geïntegreerde onderrigmetode. Verskeie metodes is oor ’n aantal jare met ’n

wisselende mate van sukses uitgetoets, maar uiteindelik het dit geblyk dat geskrewe groepsopdragte in die AGLA121-kursus besonder goed werk.

Groepswerk het ten doel om ‘n komplekse taak in eenvoudige dele te verdeel, begrip te verfyn deur bespreking en verduideliking én om studente die geleentheid te bied om meer gekompliseerde opdragte uit te voer as wat hulle op hulle eie sou kon uitvoer. Hierdie aktiwiteit hou grotendeels dieselfde voordele in as die metode wat Greene (1993:52) “think-aloud protocols” noem wat studente onder andere dwing om ‘n taak te interpreteer en vooruit te beplan. Die doel van die betrokke kursus is om studente bewus te maak van bepaalde akademiese lees- en skryfkonvensies. Hoewel studente dus nie onmiddellik na afloop van die kursus selfstandig ’n perfekte akademiese teks kan produseer nie, stel dit hulle ten minste in staat om ‘n aanvaarbare akademiese teks binne groepsverband te produseer, sonder baie van die gepaardgaande spanning en negatiewe emosies wat (volgens studenteterugvoer) met individuele skryfwerk gepaard gaan.

Die bogenoemde opvoedkundige oorwegings word ook deur Collins (2006:48) belangrik geag in sy beskrywing van “kognitiewe vakleerlingskap” (“cognitive apprenticeship”) (sien ook Rose, Lui-Chivizhe, Mc Knight & Smith, 2003:42). Kognitiewe vakleerlingskap sentreer volgens hom veral rondom die uitvoer van take soos dit binne die praktyk uitgevoer sou word, aan die hand van begeleide deelname. Kognitiewe vakleerlingskap kan ten beste binne groepsverband plaasvind, aangesien dit samewerkende probleemoplossing stimuleer wat ‘n belangrike motiveringsmeganisme is en geleentheid bied vir verdere leergeleenthede (Collins, 2006:53; Geisler, 2009:210-231). Insgelyks is groepswerk ook ‘n belangrike aspek van steiering (“scaffolding”), ‘n onderrigmetode wat nou verwant is aan kognitiewe vakleerlingskap en wat eweneens ‘n ondersteuningstelsel verskaf wat leerders ondersteun om take uit te voer wat hulle op hulle eie nie sou kon bemeester nie (Rose, *et al.*, 2003; Colins, 2006:55–7).

Die metafoor van kognitiewe vakleerlingskap bied ‘n sinvolle raamwerk waarbinne ‘n onderrigstrategie uitgewerk kan word wat ten doel het om akademiese lees- en skryfstrategieë te onderrig. Kortliks behels dit dat daar aanvanklik baie hulp met take verleen word, maar dat dié hulp geleidelik onttrek word soos studentevaardighede toeneem. Dit behels ook dat meer hulp met meer komplekse take verskaf word as met eenvoudiger opdragte. Groepswerk is een metode wat verseker dat studente nie tou opgooi tydens die uitvoer van ‘n taak wat aan baie van hulle te veel eise sou stel indien hulle dit alleen sou moes uitvoer nie. Daarbenewens stimuleer dit metakognitiewe beplanningstrategieë (Collins, 2006:49) en verhoed dat die onus van moniterings-, diagnostiese en remediërende aspekte van die taakuitvoering op ‘n enkele individu rus wat in die praktyk dikwels tot moedeloosheid en gevoelens van minderwaardigheid en onbevoegdheid aanleiding mag gee.

Aangesien die aanleer van akademiese lees- en skryfstrategieë ‘n komplekse proses is en (veral voor die aanvang van die kursus) deur studente negatief beoordeel word (Olivier & Olivier, 2013), is dit belangrik om ‘n leeromgewing te skep waarbinne

kommunikasie tussen deelnemers aan die leerproses en gedeelde betrokkenheid by vaardigheidsontwikkeling die norm is. So 'n gemeenskap kweek op sy beurt 'n gevoel van eienaarskap wat voortvloei uit persoonlike belegging én onderlinge afhanklikheid (sien ook Collins, 2006:52).

5.2. Voorbereidende oefeninge

Soos reeds aangetoon, word strategiese leesstrategieë aan die begin van die AGLA121-kursus opgeskerp, maar terselfdertyd word die skryf van akademiese tekste ingeoefen. Hierdie onderrigstrategie berus op die aanname dat die lees- en skryfproses (hoewel sekere kognitiewe prosesse van mekaar mag verskil) tog 'n belangrike kognitiewe substratum deel, veral met betrekking tot prosesse soos organisasie, seleksie en verbandlegging, asook kennisrepresentasie en kontekstualisering (Fitzgerald & Shanahan, 2000:40–2; Henning, Gravett & Van Rensburg, 2005:xv-xvi; Tierney & Pearson, 1983; Parodi, 2007:228–9). Op universiteitsvlak behoort daar klem gelê te word op metakennis, byvoorbeeld op die verskillende prosesse van kennisverwerwing wat tydens lees en skryf plaasvind, verrekening van uiteenlopende standpunte, die vermoë om vanuit veelvuldige perspektiewe te "sien", konstruksie en rekonstruksie, analise, sintese en kritiek, asook op die bewustheid van die aard van interaksie tussen leser en skrywer (Fitzgerald & Shanahan, 2000:45-47; Geisler, 2009:11–2). Omdat hierdie bewustheid deel uitmaak van beide die lees- en die skryfproses, is dit sinvol om dié prosesse in tandem te onderrig. Terselfdertyd mag die diepliggende verskille tussen die twee prosesse egter nie onderskat word nie, maar moet dit in die onderrigproses verreken word (Fitzgerald & Shanahan, 2000:48).

Sedert die ontstaan van die SAPT het die praktyk geleer dat wanneer eerstejaarstudente gevra word om oor 'n eenvoudige kontroversiële onderwerp te skryf, die meerderheid, na afloop van 'n lesing oor argumentstruktuur aan die hand van 'n argumentatiewe akademiese teks, slegs redes en voorbeelde lys – in die meeste gevalle sonder om 'n duidelike tesis te stel. Die meeste studente ag dit boonop nie noodsaaklik om 'n eksplisiete probleemstelling te stel of om agtergrondsinligting te verstrek nie. Daarbenewens word selde verskillende perspektiewe in berekening gebring of sistematies op uiteenlopende standpunte gereageer. In baie gevalle ontbreek 'n gevolgtrekking of vloei die gevolgtrekking nie voort uit 'n logiese argumenteringsproses nie. Wanneer van verskillende bronne gebruik gemaak word, is die meeste studente nie in staat om dié inligting in hulle tekste te integreer nie, maar word dit meestal as losstaande feite sonder onderlinge verbandlegging gelys. Van Dyk (2010:6) wys eweneens op studente se onvermoë om as "selfstandige, strategiese, krities-besinnende denkers" op te tree – 'n denkhouding wat noodsaaklik is vir alle universiteitstudente. Sy standpunte, sowel as die stellings hierbo wat op die onderrigpraktyk gebaseer is, word onder andere ondersteun deur studies soos dié van Meintjes (2015).

Daarom is dit duidelik dat daadwerklike hulp aan studente op intreevlak verleen behoort te word met die skryf van akademiese argumente. In een van die eerste kontaksessies word studente voorsien van 'n kort argumentatiewe teks in die akademiese register oor 'n tema waaroor hulle dikwels reeds 'n mening het, soos "Behoort genadedood

toegepas te word?” Die doel van so ‘n onderwerp is om studente op ‘n vlak te ontmoet waar hulle kan saampraat en waar ‘n moeilike onderwerp nie argumentvoering belemmer nie.

Die oefening, wat in groepe van drie tot vyf uitgevoer word, behels dat verskillende aspekte van die argument in ‘n gegewe teks geïdentifiseer moet word. Geen formele lesing word vooraf oor die argumentstruktuur gegee nie, maar die argumentstruktuur, wat op ‘n oorhoofse skerm diagrammaties aangetoon word soos die leeswerk vorder, ontvou aan die hand van gestruktureerde vrae soos “Watter stelling word in die inleiding gemaak?”, “Watter argumente voer die skrywer aan om dié stelling te staaf?” en “Tot watter gevolgtrekking kom die skrywer?”

Vir hierdie oefening word verskillende kleure glimpenne deur studente ingespan om aspekte van die argument, soos dit geïdentifiseer word, te verlig. Uiteindelik kan ‘n kleurkode vir die argument saamgestel word en as sleutel bo-aan die teks neergeskryf word. Dit moet dalk hier genoem word dat die werkwyse wat in hierdie artikel beskryf word, sterk fokus op visuele aspekte. Leerders wat meer ouditief of kinesteties ingestel is, mag dalk tot ŉ mate hierdeur uitgesluit voel. Ons beskou dit as ŉ uitdaging vir die toekoms om hierdie metode sodanig aan te pas dat ŉ groter verskeidenheid leerstyle by intervensies geïntegreer word.

Vir die volgende ontmoeting word ‘n skryfopdrag gegee (byvoorbeeld “Behoort die Staatspresident deur die regerende party of deur alle stemgeregtigde burgers verkies te word?”) waarin van bogenoemde argumentstruktuur en kleurkoderingsmetode gebruik gemaak moet word. Sodoende word skrywers gedwing om hulle tekste logies te struktureer en seker te maak dat alle aspekte van die argument in hulle tekste geïnkorporeer is, asook om na te dink oor die samehang tussen verskillende tekselemente soos die agtergrond, die probleemstelling, die tesis, bewyse, die redenasieproses en die gevolgtrekking. Kohesie- en diskoersmerkers, wat onderlinge verbande aandui, word in vetdruk aangedui of onderstreep.

Dit word algemeen aanvaar dat refleksie, wat in hierdie fase noodsaaklik is, ‘n belangrike aspek van die leerproses is. Die proses van refleksie behels, aldus Collins (2006:57–8) nadink oor die eie skryfproses, vergelyking van die eie produk met dié van ander en evaluering van die eie produk ten opsigte van ‘n stel beoordelingskriteria, wat in hierdie geval die verskillende aspekte van die argumentstruktuur is. Collins (2006:58) is van mening dat veral studente wat ondergemiddeld presteer, baat vind by die refleksieproses. Een van die belangrikste voordele daarvan is dat inoefening beter kan geskied wanneer daar vooraf beplanning van ‘n proses plaasvind, wanneer gepoog word om by die beplanning te hou en wanneer na afhandeling van die taak gereflekteer word oor die mate van sukses wat behaal is.

Tydens die volgende ontmoeting word die teorie van die argumentstruktuur, soos uiteengesit in Hoofpunt 4, vir die eerste keer formeel onderrig. Selfevaluering van opdragte vind nou plaas. Daarna word ook geleentheid vir eweknie-evaluering geskep – ‘n verdere oefening ter vaslegging van die formele struktuur wat onderrig word.

Beoordeling van ‘n teks vereis immers metakognitiewe betrokkenheid wat dikwels lei tot dieper insig van die onderhawige stof. Indien die nuwe insigte wat in die proses opgedoen is op hierdie stadium behoorlik vasgelê word, is die moontlikheid groot dat die struktuur in die langtermyngeheue van studente vasgelê word en mettertyd tweede skryfnatuur word. Dit is waarom daar in hierdie kontaksessie weer eens ‘n argument in groepsverband geskryf word. ‘n Laaste kort oefening in argumentskryf word vir huiswerk gegee. Om te verseker dat die struktuur behoorlik vasgelê is, moet die verskillende aspekte van die argument, met kohesie- en diskoersmerkers wat samehang en binding aan die teks verleen, weer gekleurkodeer word.

5.3. Die lees van ’n akademiese artikel

Noudat die argumentstruktuur binne die raamwerk van korter tekste vasgelê is, word studente begelei om ook vollengte akademiese tekste met redelike begrip te lees. In ideale omstandighede behoort die kursus in lees- en skryfontwikkeling natuurlik oor twee of drie jaar te strek en behoort studente eers heelwat later met langer akademiese tekste uit vaktydskrifte gekonfronteer te word. Navorsing (onder andere dié van Meintjes, 2015), toon immers dat eerstejaarstudente nie in staat is om komplekse tekste te verstaan, te ontleed of te skryf nie. Omdat die universiteitsrooster egter slegs in die eerste studiejaar voorsiening maak vir ‘n semesterkursus in akademiese geletterdheid, moet daar in der minne geskik en aanvaar word dat dit wat studente in hierdie kursus leer, slegs ‘n bewusmaking is. Verder kan slegs vertrou word dat die diskoerskonvensies wat onderrig word, met verloop van tyd by studente se lees- en skryfwerk inslag sal vind (vergelyk Henning, Gravett en Van Rensburg, 2005:xvi, 43). Wat egter verblydend is, is dat die SAPT toenemend deur fakulteite genader word om ‘n soortgelyke kursus vir studente op honneurs- en selfs op meesters- en doktorale vlak aan te bied, waar dieselfde leerinhoude baie meer sinvolle aanklank by studente vind.

Die lees van akademiese tekste is ‘n belangrike kennismaking met die konvensies van akademiese skryfwerk waaraan studentetekste uiteindelik moet voldoen (Henning, Gravett & Van Rensburg, 2005:xvi; Seligmann, 2012:217–18). Volgens die insigte van Rose *et al.* (2003:42) behoort universiteitstudente in staat te wees

> ... to read complex academic texts with a high level of understanding, and be able to critically analyze such texts in order to present coherent analysis, argument or discussion in their own written word. They must also be able to structure their essays appropriately, using academic conventions and objective academic language, to demonstrate their mastery of a topic.

Om onafhanklike, sinvolle argumente binne hulle vakgebiede te produseer, vereis dus van studente die vermoë om ‘n verskeidenheid akademiese tekste wat as bronmateriaal gebruik word, te evalueer en te interpreteer en om inligting vir ‘n nuwe doel daaruit te onttrek (sien veral Greene, 1993; Fairbairne & Winch, 2011:33-4; Parodi, 2007:238; Seligmann, 2012:232 en Spivey, 1990, 1991). Die keuse van ’n eerste leesteks is belangrik omdat dit as voorbeeld van ’n tipiese akademiese teks gebruik sal word. Dit

moet ‘n teks wees waarmee studente kan identifiseer, wat in die akademiese register geskryf is en waarvan die woordeskat geredelik verstaanbaar is. Verder moet die teks die aspekte van die argumentstruktuur wat in die vorige kontaksessies onderrig is, bevat. Die onderwerp “Professionaliteit in die werksplek” is ‘n goeie keuse, aangesien dit op studente in alle studierigtings van toepassing is en dus generies gebruik kan word, aangesien die universiteitsrooster, soos reeds vermeld, tans nie voorsiening maak vir homogene groepe nie. Dit is egter noodsaaklik dat studente daarvan bewus gemaak word dat bepaalde tipes tekste (genres) in spesifieke vakgebiede meer gebruiklik is as ander. Studente word aangemoedig om artikels te soek wat die strukturele kenmerke van vakspesifieke tekste binne hulle vakgebied vertoon en om te probeer vasstel of die verskillende aspekte van die argumentstruktuur wat in vorige kontaksessies aan hulle voorgehou is, in dié tekste voorkom.

Vervolgens kom die gebruik van Google Scholar aan die beurt. Studente word stap vir stap deur die soekproses gelei. Die gekose artikel, wat vir ‘n volgende kontaksessie uitgedruk en saamgebring moet word, word gesoek en oopgemaak. Terwyl die artikel op die groot skerm sigbaar is, word die formele, sigbare struktuur van ‘n tipiese akademiese artikel aangetoon: die opsomming, die inleiding, hoofpunte met hulle subhoofpunte, die slot/gevolgtrekking en die bronnelys (sien ook Henning, Gravett & Van Rensburg, 2005:42-6).

5.4. Teksontleding

5.4.1 Ontleding: Inleiding en slot

Vervolgens val die fokus op die struktuur van die opsomming (Henning, Gravett & Van Rensburg, 2005:39). Die opsomming bevat belangrike inligting aangaande die inhoud van ’n artikel en is dikwels in die vorm van ’n argument geskryf. Dit bevat meestal ‘n kort kontekstualisering, ‘n probleemstelling, ‘n implisiete of eksplisiete tesisstelling en ‘n kort beskrywing van die bewysmateriaal (hoofpunte) met ‘n aanduiding van bevindinge en gevolgtrekkings. Studente ontvang die opdrag om die artikel uit te druk, deur te lees en die opsomming te kleurkodeer.

Na ‘n kort bespreking tydens die volgende sessie oor die verskillende aspekte van die argumentstruktuur wat dikwels in opsommings voorkom, kry elke student die geleentheid om ‘n eie opsomming met kleurkodering te skryf vir ‘n moontlike artikel oor “Professionaliteit in die werksplek”.

Die volgende stap is die ontleding, in groepsverband, van die inleiding en die slot van die artikel wat studente moes saambring, met die klem op die ooreenkomste tussen hierdie twee teksdele. Kleurkodering van verskillende aspekte van die argumentstruktuur (soos probleemstelling, tesis, bewyse of hoofpunte) bevestig op aanskoulike wyse die noue ooreenkoms tussen hierdie dele van ‘n akademiese teks. ‘n Inleiding en slot vir ‘n moontlike opstel oor “Professionaliteit in die werksplek” word in die klas in groepsverband geskryf, waarna verskillende groepe mekaar se pogings evalueer. Dit behoort nou duidelik te wees dat die inleiding van ‘n akademiese teks gewoonlik ‘n agtergrond, ‘n

probleemstelling met ‘n implisiete of eksplisiete tesis, ‘n vooruitskou van die hoofpunte van die teks en ‘n aanduiding van bevindinge en gevolgtrekkings bevat. Die slot bevat op sy beurt ‘n kort opsomming van die probleemstelling en tesis, ‘n opsomming van die hoofpunte van die teks, asook eksplisiete denkspronge om te verduidelik hoe ‘n bepaalde gevolgtrekking of afleiding na aanleiding van die inligting en argumentering in die liggaam van die teks gemaak word.

5.4.2 Ontleding: Liggaam

Die ontleding en kleurkodering van een hoofpunt kom vervolgens aan die beurt. Dit dien veral daartoe om die inleidende en slotgedeelte van ‘n tipiese hoofpunt, maar ook die manier waarop met bewyse, ondersteuning en teenargumente omgegaan word, te demonstreer. Weer eens word van kleurkodering gebruik gemaak om die verskillende aspekte van die argumentstruktuur (soos bewyse, addisionele bewysmateriaal, teenargumente, weerleggings, voorbehoude en uitsonderinge) binne die hoofpunt te merk. Die strukturele ooreenkoms tussen die inleidende deel en die slotgedeelte van die hoofpunt en die inleiding en slot van die teks word beklemtoon. ‘n Ontleding van die inleidende en slotgedeeltes van verdere hoofpunte van die teks bevestig dat dié dele ‘n redelik vaste struktuur het én ooreenkomste vertoon met die struktuur van die tipiese inleiding en slot van ‘n akademiese artikel.

Ontleding van die argument wat binne bepaalde hoofpunte gevoer word en waar van hoër kognitiewe prosesse gebruik gemaak moet word, is vir studente die moeilikste deel van hierdie kursus en hulle behoort die inhoud eers goed te bemeester voordat ‘n ontleding aangepak word (sien ook Parodi, 2007:234). Taylor (2009:79) voer aan dat “... understanding the relations between [the parts of a text], and understanding the relations between the parts and the whole” komplekse kognitiewe prosesse vereis, naamlik “that of holding together in your mind the very general points whilst simultaneously keeping straight the variety of its detail.” Ook Parodi (2007:226; 235) wys daarop dat begrip van veral die makrostruktuur van ‘n argumentatiewe teks een van die moeilikste kognitiewe vereistes is wat studente in hulle akademiese loopbaan moet bemeester en dat ‘n gebrek aan begrip van die teks se makrostruktuur daartoe kan lei dat inligting geïnterpreteer mag word as ‘n blote lys van idees sonder onderlinge verband of hiërargiese orde. Sy navorsing het verder getoon dat dit vir studente moeiliker is om die struktuur van ‘n geskrewe teks te verstaan as wat dit is om self ‘n soortgelyke argument te struktureer en te skryf (Parodi, 2007:236).

Indien die hoofpunt in subhoofpunte ingedeel is, kan die argument natuurlik makliker gevolg word. ‘n Vlugleesmetode wat in alle gevalle goed werk om ’n breë oorsig te bekom, is dat slegs die eerste sin van elke paragraaf (wat meestal die temasin is) gelees word. By die ontleding van paragrawe kan aangetoon word hoe die mikro- en makrostruktuur van die teks struktureel aan mekaar verwant is. Die temasinne (verwant aan hoofpunte, subhoofpunte en hoofgedagtes van die teks) bevat dikwels die redes of bewyse wat die skrywer aanvoer om sy standpunt te ondersteun. Die res van die paragraaf bevat dikwels ondersteuning in die vorm van implisiete of eksplisiete denkspronge wat die geldigheid/waarheid van die bewys of rede “waarborg”/onderskryf óf addisionele bewysmateriaal.

By die ontleding van paragrawe kan eweneens van die kleurkoderingsmetode gebruik gemaak word.

Die eerste hoofpunt word gewoonlik eksemplaries tydens ‘n kontaksessie ontleed – die inleidende deel kan egter deur studente self ontleed word, aangesien hulle reeds vertroud is met die tipiese inleidingstruktuur. Wanneer ‘n hoofpunt ontleed word, kan gebruik gemaak word van Miccinati (1988) se metode van kartering (“mapping”). Dit behels kortliks dat ‘n breinkaart van die hoofpunt geteken word deur eers vas te stel waaroor die hoofpunt handel (tesis) en dan die hoofgedagtes (bewyse/redes wat die tesis ondersteun) in die breinkaart in te voeg (sien ook Fairbairne & Winch, 2011:41-43). Die tweede hoofpunt word gewoonlik ook tydens ŉ kontaksessie in groepsverband met die hulp van tutors ontleed.

By die ontleding van ‘n hoofpunt is dit belangrik om daarop te let dat denksppronge dikwels implisiet voorkom en tussen die reëls gelees moet word. Die leser moet dus seker wees waarom ‘n sekere afleiding gemaak word en presies wat die “waarborg” behels wat ‘n sekere stelling waar of aanvaarbaar maak. Die interpretasie van metadiskoers is in hierdie fase onontbeerlik. Die leser moet verder bedag wees op teenargumente wat gestel word en die weerleggingsproses wat daarmee gepaard gaan. Soms kan ‘n teenstelling eenvoudig weerlê word. Omdat akademiese tekste egter gekenmerk word deur die vermyding van kategoriese opposisies en swart-witredenering, kom voorbehoude of uitsonderinge op ‘n tesis algemeen voor en kan uitgeken word aan woorde of frases soos “meestal”, “in baie gevalle”, ensovoorts. In dergelike gevalle moet bepaal word of die tesisstelling beïnvloed word wanneer voorbehoude en/of uitsonderinge gestel word. Hierdie vaardighede kan nie in ‘n enkele sessie of selfs in ‘n enkele semester aangeleer word nie, maar is die begin van ‘n proses wat dikwels eers tydens doktorale studies bemeester word. Wat egter belangrik is, is dat lesers algaande sensitief raak om op die uitkyk te wees vir sekere diskoerskonvensies en aspekte van argumentvoering wanneer hulle akademiese tekste lees.

5.5. Die skryf van ŉ akademiese opstel

Eers nou ontvang studente hulle semesteropdrag – ‘n opstel van 800 – 1000 woorde oor ‘n tema soos “Professionaliteit in my toekomstige beroep”. Die artikel wat in die klas ontleed is, dien as primêre bron vir die skryfopdrag, terwyl elke groep ‘n verdere betroubare en toepaslike akademiese artikel moet vind wat as ‘n tweede bron vir die opdrag dien. Die twee artikels moet tuis deeglik deurgelees en dan in groepsverband bespreek word.

5.5.1 Seleksie van inligting

Die fokus van die volgende sessie val op die seleksie van inligting vir die skryf van werkstukke. Vooraf moet egter eers deeglik besin word oor die onderwerp ten einde ŉ logiese betoog daaroor te kan skryf. Die doel is nie om te demonstreer hoeveel inligting

versamel is en dié inligting bloot neer te skryf nie (Fairbairne & Winch, 2011:48-9). Vakkundigheid kan immers nie gelyk gestel word met kennis alleen nie, maar is ŉ integrasie van vakspesifieke kennis met toepaslike retoriese praktyke sodat nuwe insigte en dus nuwe kennis ontstaan (Geisler, 2009:210-1). Op eerstejaarsvlak kan uiteraard nie van leerders verwag word om nuwe insigte tot die vakgebied toe te voeg nie, maar hulle moet reeds nou bewus gemaak word daarvan dat dit meestal die doel van vakkundige tekste is. Eenvoudige vergelykings tussen twee tekste en die logiese ordening van inligting kan egter wel verwag word.

Breinkaarte wat gedurende vorige sessies geteken is, word nou met verskillende kleure gekodeer om die struktuur van die skrywer se argument aanskoulik te maak. Dit neem redelik lank om hierdie proses baas te raak, en daarom word verkieslik in groepe met ‘n tutor aan so ‘n projek gewerk, sodat metakognitiewe prosesse soos dink oor die belangrikheid en funksie van die gegewe inligting, asook bespreking en terugvoer kan plaasvind.

Dit is belangrik dat alle inligting wat op die breinkaart verskyn die bladsynommer en outeur van die teks waaruit dit kom bevat (Fairbairne & Winch, 2011: 25, 65), sodat dit by wyse van inteksverwysings in werkstukke verantwoord kan word. Die gebruik van slegs twee bronne maak dit makliker om met bronne om te gaan en om inteksverwysings en bronnelyste korrek te hanteer. Ten einde die tema deeglik deur te trap en behoorlike integrasie te kan doen, gebruik groepe met ywerige leerders meer bronne – dit sal waarskynlik oorweeg word om (weens dieselfde redes) by die beplanning van ŉ nuwe sillabus ten minste drie bronne voor te skryf.

5.5.2 Beplanning

Die volgende fase is die beplanning van ‘n hoofpunt vir die semesterwerkstuk. Studente beplan hulle skryfstukke in groepe, waarna elke student uiteindelik sy/haar eie skryfstuk by die huis sal skryf. Breinkaarte wat van die artikels geteken is, dien as opsomming van gelese artikels. ŉ Sinvolle metode om ‘n hoofpunt te beplan, is om eweneens van ‘n breinkaart gebruik te maak deur middel waarvan die belangrikste hoofpunte en ondersteunende inligting in diagrammatiese, visuele vorm op A3-papier voorgestel word. Daar word besluit watter inligting belangrik genoeg is om in die skryfstuk op te neem, watter inligting as bewysmateriaal en ondersteuning gebruik kan word, hoe inligting op ‘n logiese wyse gerangskik kan word, asook welke onderlinge verbande die gekose stof saambind. Kleurkodering van hoofgedagtes en ondersteunende materiaal werk in hierdie fase ook goed.

Wanneer paragraaf vir paragraaf beplan word, is daar geleentheid om denkspronge wat onderlinge verbande tussen paragrawe en hoofpunte illustreer, in potlood neer te skryf. Sodoende word metakognitiewe en kritiese denkvaardighede soos beplanning, analisering, evaluering en argumentering ingeoefen. Die proses dwing studente om stof kreatief in ‘n koherente geheel te organiseer en te kategoriseer (Miccinati, 1988:542–3, 549). Die maak van breinkaarte vereis holistiese denke wat op sy beurt daartoe kan bydra dat die skryfwerk gefokus bly deurdat die hele produk steeds met een oogopslag sigbaar is. Miccinati

(1988:545) voer aan dat studente wat van breinkaarte gebruik maak, oor die algemeen meer kohesiemerkers en ondersteunende besonderhede gebruik as ander studente omdat hulle vooraf die onderlinge verbande tussen dele van die teks deurgedink en verreken het. Eweknie-evaluering tussen groepe sal nou uitwys of potensiële lesers wel die logika agter die argument kan volg.

Noudat die finale struktuur van die werkstuk beplan is, word ‘n inleiding en ‘n slot vir die beoogde werkstuk in groepsverband in breinkaartvorm beplan (sien ook Henning, Gravett & Van Rensburg, 2005:8-10). Dit sal waarskynlik verskil van die inleiding en slot wat by ‘n vorige geleentheid geskryf is omdat die onderwerpe effens van mekaar verskil. Weer vind evaluering en bespreking plaas deurdat verskillende groepe mekaar se beplanning onder oë neem en beoordeel. Vir die volgende sessie moet studente hulle eie voorlopige inleiding en slot skryf na aanleiding van die beplanning. Beide teksdele word volledig gekleurkodeer om die aspekte wat in vorige kontaksessies aan die orde gekom het, aan te toon.

5.5.3 Die finale skryfproses

Die beplande hoofpunt word nou deur elke individu, onafhanklik van die groep, in die akademiese register neergeskryf met die nodige inteksverwysings en verbandlegging tussen paragrawe. Indien enigsins moontlik, behoort studente van kritiese lesers gebruik te maak om hulle tekste te lees en aan te dui waar hulle die argument byster raak (sien ook Fairbairne & Winch, 2011:73). Kritiese lesers kan eweknieë, tutors of konsultante van die Leeslaboratorium wees. Dergelike plekke in die teks kan dikwels reggestel word deur slegs ‘n denksprong eksplisiet te formuleer.

Die laaste stap in die skryfproses is die skryf van ‘n opsomming na aanleiding van die geskrewe teks en die maak van ’n bronnelys. Die finale produk bevat ’n opsomming, ’n inleiding en ‘n slot, asook een hoofpunt wat in groepsverband beplan is, maar deur elke student persoonlik neergeskryf en afgewerk word, asook ‘n volledige bronnelys in die Harvardstyl. Die inleiding en slot van die teks, sowel as die inleidende en slotgedeeltes van die hoofpunt moet in die finale weergawe volledig gekleurkodeer wees. Die argumenteringsproses binne die hoofpunt word met “track changes” aangedui – byvoorbeeld watter deel van elke paragraaf addisionele bewysmateriaal bevat, watter tipe ondersteuning gebruik word (opinies van vakspesialiste, logiese redenering, voorbeelde, statistiek, navorsingsresultate), welke paragraaf ‘n teenstelling stel en op welke wyse daar met dié teenstelling gehandel word (bv. weerlegging of kwalifikasie). Op hierdie wyse word studente gedwing om deeglik na te dink oor wat hulle skryf en veral ook oor die samehang en logiese verloop van die argument.

6. Waarnemings en gevolgtrekkings

6.1. Studenteterugvoer

Uit mondelinge en skriftelike studenteterugvoer tydens die skryffase, soos bespreek in Hoofpunt 3, het dit geblyk dat respondente die skryf van ‘n akademiese opstel in

groepsverband oor die algemeen minder stresvol gevind het as groepe wat in vorige jare individuele opstelle geskryf het. Die kleurkoderingsmetode was aan die begin moeilik, aangesien studente die verskillende dele van die argument nog nie behoorlik begryp het en kon integreer nie. Teen die einde van die kursus is egter algemeen gerapporteer dat dié metode as ŉ belangrike kontrole gedien het om te verseker dat alle dele van die argument in opstelle teenwoordig is. Bykans al die studente het die groepswerk positief ervaar, veral omdat take en verantwoordelikhede verdeel is en die werkslas sodoende verlig is. Verskeie respondente het aangetoon dat hulle eie insigte deur dié van ander groepslede verruim is. Daarteenoor is ‘n daadwerklike probleem egter dat alle groepslede nie noodwendig hulle kant bring nie en sodoende die res van die groep benadeel of oorbelaai.

Hoewel dit insiggewend sou wees om ook te kon aantoon tot welke mate die bogenoemde skryfkonvensies wat in die AGLA121-module onderrig is, studente se skryfvaardighede in ander vakke beïnvloed, blyk dit jaar na jaar dat studente in die eerste en selfs die tweede studiejaar feitlik geen geskrewe opdragte hoef uit te voer nie en min of geen langer vrae in toetse en eksamens hoef te beantwoord nie. ‘n Klein steekproef wat drie jaar na die studie gedoen is, toon aan dat dié studente wat gereageer het op e-pos wat aan hulle gestuur is, almal beweer dat hulle dié metode steeds met groot vrug gebruik in die skryf van opdragte en eksamenvrae. Die reaksie op die steekproef was egter so swak dat geen verteenwoordigende afleidings daaruit gemaak kan word nie.

6.2. Uitslae van skriftelike eksamen

In 2012 is daar in die AGLA121-eksamen ŉ kort argument geskryf wat lukraak tussen 11 verskillende dosente verdeel en nagesien is. 10% van die nagesiene argumente is onafhanklik gemodereer. Dit het geblyk dat, uit ŉ groep van 1711 studente wat in die tweede semester van 2012 die AGLA121-eksamen geskryf het, die toetsgroep van 187 studente wat blootgestel is aan die onderrigpraktyk soos hierbo beskryf en wat hulle eksamenargumente moes kleurkodeer, gemiddeld 8% beter gevaar het in hulle geskrewe argumente as studente wat nie deur middel van dié metode onderrig is nie en wat ook nie nodig gehad het om hulle geskrewe argumente in die eksamen te kleurkodeer nie. Die gemiddeld van die toetsgroep vir die res van die vraestel het presies ooreengestem met dié van die groot groep (54%).

Statistiese ontledings toon dat daar in die eerste semester van 2012, toe alle groepe slegs onderrig in argumentvoering en die skryf van akademiese werkstukke ontvang het, geen statisties beduidende verskil tussen enige van die groepe was nie. In die tweede semester het Groep X egter onderrig ontvang in die metode wat in hierdie artikel beskryf is. Die onderstaande tabel toon die beskrywende statistiek van punte vir geskrewe eksamenargumente vir dié semester:

Tabel 3: Beskrywende statistiek van punte vir geskrewe argumente: Eksamen, 2e semester, 2012

Groep	Gemiddeld	N	Standaard-afwyking
Groep A	64.13	214	16.03
Groep B	62.93	199	15.52
Groep C	60.47	234	14.40
Groep D	60.02	135	15.32
Groep E	59.11	166	13.13
Groep F	59.42	177	14.81
Groep G	60.76	140	13.99
Groep H	60.12	171	14.53
Groep I	63.69	88	15.38
Groep X	69.10	187	15.43

Omdat die gemiddeldes van meer as twee populasies met mekaar vergelyk moes word, kon verskille in absolute terme nie alleen in berekening gebring word nie. Daar is gevolglik ook ‘n *F*-toets gebaseer op ’n variasieanalise (ANOVA) gedoen (Swanepoel, Swanepoel, Van Graan, Allison & Santana, 2011:315). Die ANOVA (sien Tabel 3) het getoon dat daar in die tweede semester statisties wel beduidende verskille was tussen die eksamenpunte vir die geskrewe argument van Groepe A-I in vergelyking met Groep X. ‘n *p*-waarde kleiner as 0.05 word oor die algemeen beskou as afdoende bewys dat die resultaat statisties beduidend is (Ellis & Steyn, 2003:51). Soos uit Tabel 4 gesien kan word, is 8 uit die 9 groepe se *p*-waarde kleiner as 0.05.

Tabel 4: Korrelasie en *p*-waardes van punte vir geskrewe argumente: Eksamen, 2e semester, 2012

	Unequal N HSD; Variable: % (2esem2) Marked differences are significant at p < .05000									
	{A} M=64.130	{B} M=62.930	{C} M=60.472	{D} M=60.024	{E} M=59.114	{F} M=59.424	{G} M=60.761	{H} M=60.137	{I} M=63.693	{X} M=69.101
Groep A		0.998550	0.246598	0.411718	0.066193	0.086559	0.673922	0.279400	1.000000	0.041056
Groep B			0.825116	0.846858	0.366386	0.446070	0.969564	0.775796	0.999999	0.002493
Groep C				1.000000	0.998120	0.999695	1.000000	1.000000	0.916496	0.000013
Groep D					0.999971	0.999999	0.999995	1.000000	0.831304	0.000035
Groep E						1.000000	0.995707	0.888810	0.570668	0.000012
Groep F							0.000153	0.999990	0.667864	0.000012
Groep G								0.999999	0.952530	0.000129
Groep H									0.856163	0.0000013
Groep I										0.320155

In gevalle waar die *p*-waarde kleiner as 0.01 is, kan daar nie vanselfsprekend aangeneem word dat die populasiegemiddelde van die verskillende groepe statisties van mekaar verskil nie en daarom is daar naas die *F*-toets ook van 'n post hoc-toets, in hierdie geval Tukey se egte betekenisvolle verskiltoets, gebruik gemaak (Swanepoel *et. al*, 2011:331-334) om Cohen se *d* (effekgrootte) te bepaal. Tabel 5 toon weer die korrelasiekoëffisiënt soos in Tabel 4 verteenwoordig, maar hierdie keer tesame met 'n aanduiding van die effekgrootte wat verkry is:

Tabel 5: Korrelasiekoëffisiënt en effekgrootte van punte vir geskrewe argumente: Eksamen, 2e semester, 2012

Korrelasie tussen Groep A-I en Groep X	p-waarde	Effek-grootte (*d*)
Groep A	0.0411	0.31
Groep B	0.0025	0.40
Groep C	0.0000	0.56
Groep D	0.0000	0.59
Groep E	0.0000	0.65
Groep F	0.0000	0.63
Groep G	0.0001	0.54
Groep H	0.0000	0.58
Groep I	0.3202	0.35

Betreffende die post hoc-toets, beskou Ellis en Steyn (2003:52, 54) 'n effekgrootte van 0.1 as klein, 'n effekgrootte van 0.5 as medium en 'n effekgrootte van 0.8 as groot. Uit Tabel 5 blyk dat, buiten drie, alle effekgroottes medium van aard is, wat – in terme van menslike aktiwiteit – as beduidend beskou kan word. Verder moet in ag geneem word dat hierdie statistiek slegs een afdeling van die eksamenvraestel verteenwoordig en dus redelik spesifiek van aard is. In terme hiervan is die verskil in *p*- en *d*-waardes ten opsigte van korrelasie tussen Groepe A-I en Groep X wel statisties betekenisvol. Dit bevestig ook die verskil in absolute waarde soos hierbo aangetoon en is eweneens 'n bevestiging van die hipotese dat die verskil in onderrigmetodiek 'n positiewe impak op Groep X gehad het. Tog moet daar omsigtig met hierdie statistiek omgegaan word, aangesien slegs een stel statistiek beskikbaar is en daar wel ook ander faktore mag wees wat bygedra het tot die relatiewe sukses van die groep, soos byvoorbeeld die ervaring en kommunikatiewe vermoë van die dosent en die motivering van individue binne die groep. Die statistiek, soos hierbo uiteengesit en bespreek, is nietemin 'n aanduiding dat die onderrigmetode wat by Groep X gevolg is, waarskynlik onder andere gelei het tot die skryf van logies gestruktureerde en tegnies volledige argumente.

Ten slotte kan aangeneem word dat reeds bestaande tekste inderdaad (veral op strukturele vlak) as voorbeeld kan dien vir studentetekste en dat kleurkodering sinvol gebruik kan word om dergelike tekste te kodeer ten einde die argument meer eksplisiet en aanskoulik te maak. By die skryf van eie tekste dien kleurkodering as ŉ nuttige kontrole om te verseker dat die teks logies en gestruktureerd verloop.

7. Praktiese toepassing van die studie

Die praktyk wat in hierdie artikel beskryf is, is deel van ŉ voorstudie vir die herkurrikulering van die NWU se AGLA 121-kursus wat tans in proses is en sal na alle waarskynlikheid belangrike insigte tot dié proses toevoeg. Die algemene kursus in Akademiese Geletterdheid wat tot dusver aangebied is, sal waarskynlik vervang word met ‘n akademiese skryfkursus waarin die vaardighede wat voorheen apart onderrig is, geïntegreer onderrig sal word met die skryf van akademiese tekste as hoofuitkoms.

Hoewel die navorsing slegs ŉ proeflopie was en nie daarop aanspraak maak om volledig of verteenwoordigend te wees nie, kan enkele voorlopige afleidings daaruit gemaak word. Eerstens blyk dit uit die bevindinge dat ‘n geïntegreerde benadering waar lees en skryf gelyktydig onderrig word, suksesvol is. As meer omvattende projekte van die aard onderneem word, sou mens kon kontroleer of die geïntegreerde benadering meer suksesvol is as die benadering waarin vaardighede apart onderrig word. Tweedens lyk dit asof die klem op visuele leertegnieke deur die meeste studente as positief ervaar is en daartoe bygedra het om die logiese verloop van die teks konkreet en sigbaar daar te stel. Derdens sou ŉ mens daarop kon wys dat eerstejaarstudente “veiliger” voel om ŉ skryfopdrag binne groepsverband aan te pak as wanneer dit individueel geskryf sou moes word. Uit gesprekke met studente het dit geblyk dat hulle eerstens die gedeelde werkslading positief ervaar. Ook die feit dat gesamentlik beplan is en dat nuwe insigte deur elke groepslid die kwaliteit van die gesamentlike produk verhoog, is deur studente as positiewe uitkoms beskou. Verskeie studente het opgemerk dat die onsekerheid oor korrekte interpretasie van die titel, volledigheid van inligting, sowel as onsekerheid oor die logiese verloop van die teks aansienlike spanning veroorsaak wanneer individue alleen aan ‘n opdrag werk. Die feit dat in die groep konsensus oor dergelike sake bereik is, het dié spanning aansienlik verminder. Dit sou in hierdie opsig insiggewend wees om navorsing te doen oor die moontlikheid dat groepsopdragte daartoe kan bydra dat gevoelens van liminaliteit, die besef van “Ek is nou op my eie” en die traumatiese oorgangsfase tussen skool en universiteit gedeeltelik kan verlig. Terselfdertyd mag egter nie uit die oog verloor word dat in groepe waarvan groepslede nie almal hulle volle samewerking gee nie, individuele groepslede ontnugter en magteloos mag voel. Werkbare oplossings vir dergelike situasies moet vooraf met die groep as geheel onderhandel word.

Dit lyk asof die praktyk wat in hierdie artikel beskryf is, wel vrugte afgewerp het in die klein groep waarin dit uitgetoets is. Met die insigte wat verkry is, kan dit nou verfyn word en in ‘n groter groep getoets word alvorens dit binne ‘n nuwe sillabus as beste praktyk geïmplementeer kan word. Nuwe navorsing wat uit hierdie beperkte studie

mag voortspruit, is onder andere ‘n longitudinale studie oor die impak van die lees- en skryfstrategieë wat in ‘n eerstejaarskursus vir Akademiese Geletterdheid onderrig is, op studente se akademiese prestasie in die verskillende studiejare. Daar sou ook navorsing gedoen kon word om te bepaal of die skryf van groepsopdragte studente bemagtig om selfstandige tekste te skryf. Oorkoepelend kan gestel word dat dit inderdaad lyk asof logiese teksstrukturering deur studente aangeleer kan word en nie ten volle afhanklik is van sogenaamde “skryftalent” nie.

Bibliografie

Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bhatia, Vijay K. 1997. Genre-mixing in Academic Introductions. *English for specific purposes* 16(3): 181-195.

Bhatia, Vijay K. 2008. Genre analysis, ESP and professional practice. *English for specific purposes* 27: 161-174

Butler, H.G. 2007. *A framework for course design in academic writing for tertiary educatio*n. Ongepubliseerde PhD-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Butler, Gustav. 2013. Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact? *Journal for Language Teaching* 47(2):71-88.

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1(1):1-47.

Candy, L. 2006. Practice based research: a guide. http://www.creativityandcognition.com. Datum besoek: 10 April 2014.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education.* Londen en New York: Routledge.

Collins, A. 2006. Cognitive apprenticeship. In: Sawyer, R.K. (Ed.) 2006. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 47-60.

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-value). *Management dynamics* 12(4): 51-53.

Fairnbairn, G. en Winchm C. 2011. *Reading, writing and reasoning: A guide for students.* Tweede uitgawe. Berkshire: Open University Press.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. 2000. Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist* 35(1): 39-50.

Geisler, C. 2009. *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. New York en Londen: Routledge.

Greene, S. 1993. The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course. *Research in the teaching of English* 27(1): 46-75.

Henning, E., Gravett, S. en Van Rensburg, W. 2005. *Finding your way in academic writing.* Pretoria: Van Schail uitgewers.

Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.* Londen: Yale University Press.

Mann, S. en Walsh, S. 2013. RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review* 4(2): 291-315.

Meintjes, Z. 2015. *Kohesie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: 'n teksgebaseerde ondersoek*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

Miccinati, J. 1988. Mapping the terrain: Connecting reading with academic writing. *Journal of Reading* 31(6): 542-552.

Olivier, L. en Olivier, J. 2013. The influence of affective variables on the acquisition of academic literacy. *Per Linguam* 29(2): 56-71.

Parodi, G. 2007. Reading-Writing Connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing* 20: 225-250.

Perelman, C.H. 1979. *The New Rhetoric and the humanities: Essays on rhetoric and its applications*. Dordrecht, Holland: D. Reidel publishing company.

Perelman, C.H. & Olbrechts-Tyteca, L. 1969. *The New Rhetoric: A treatise on argumentation*. Transl. Wilkinson John & Weaver, Purcell. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A. & Smith, A. 2003. Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *The Australian Journal of Indiginous Education* 32: 41-49.

Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schutte, P. J. 1988. *Beoordeling van opvoedkundige debattering.* Proefskrif. PU *vir* CHO: Potchefstroom.

Seligman, J. 2012. *Academic literacy for education students*. Kaapstad: Oxford University Press.

Spivey, N.N. 1990. Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written communication* 7: 256-287.

Spivey, N.N. 1991. The shaping of meaning: Options in writing the comparison. *Research in the Teaching of English* 25(4): 390-418.

Swanepoel, J.W.H., Swanepoel, C.J., Van Graan, F.C., Allison, J.S. en Santana, L. 2011 *Elementêre statistiese metodes.* Vierde uitgawe. Potchefstroom: The Platinum Press.

Taylor, G. 2009. *A student's writing guide: How to plan and write successful essays*. Cambridge: Cambridge university Press.

Tierney, R.J. & Pearson, P.D. 1983. Towards a composing model of reading. *Language Arts* 60: 568-580.

Van de Poel, K. & Van Dyk, T. 2014. *Discipline-Specific Academic Literacy and Academic Integration.* Hoofstuk ingedien en aanvaar vir publikasie in 'n boek oor die integrasie van taal en vakinhoud in die Hoër Onderwys kurrikulum. Ter perse.

Van der Slik, F. & Weideman, A. 2009. Measures of improvement in academic literacy. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 26(3): 363-378.

Van Dyk, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam* 21(1): 23-35.

Van Dyk, T., Zybrands, H., Cillié, K. & Coetzee, M. 2009. On being reflective practitioners: The evaluation of a writing module for first-year students in the Health Sciences. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 27(3): 333-344.

Van Dyk, T. 2010. *Konstitutiewe voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid.* Ongepubliseerde doktorale tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Van Dyk, T. & Van de Poel, K. 2013. Towards a responsible agenda for academic literacy development: considerations that will benefit student sand society. *Journal for Language Teaching* 47(2):43-70.

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.

Weideman, A.J. 1999. Five generations of applied linguistics: Some framework issues. *Acta Academica* 31(1):77-98.

Weideman, A.J. 2003. Assessing and developing academic literacy. *Per Linguam* 19(1&2): 55-65.

Oor die outeur

Marlies Taljard

Skool vir Tale
Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

E-pos adres: marlies.taljard@nwu.ac.za

Marlies Taljard is verbonde aan die Skool vir Tale van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroom. Sy publiseer plaaslik en internasionaal oor die letterkunde en toegepaste linguistiek en lewer gereeld referate op binnelandse en buitelandse kongresse. Sy dien op die redaksie van verskeie tydskrifte, het 'n solo-blog op *Versindaba* en is lid van dié webwerf se resensiepaneel.