

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



Tobie van Dyk

Noordwes Universiteit, Skool vir Tale

Henk Louw

Noordwes Universiteit, Skool vir Tale

Marlies Taljard

Universiteit van Fort Hare, Departement Afrikaans

Elsa Meihuizen

Noordwes Universiteit, Skool vir Tale

Akademiese taalvermoë en nagraadse studie – 'n gevallestudie

OPSOMMING

Akademiese taalvermoë het 'n beduidende invloed op akademiese prestasie van studente. Volgens bestaande literatuur is gebrekkige taalvermoë 'n algemene probleem onder nagraadse studente (Bammett, 1989; Grabe, 1991; Ellis, 1994; Cohen, 1998; Tercanlioglu, 2004; Brown, 2008; Young et al., 2013). Redes hiervoor sluit in dat studente op nagraadse vlak dikwels in 'n eerste of tweede addisionele taal skryf en gebrekkige vermoëns het in strategiese lees, brongebruik, argumentasie, en die behoorlike struktureer van 'n teks. Studente op meesters- en doktorsvlak sukkel dus dikwels met die hantering van voorgeskrewe materiaal en die skep van behoorlike akademiese tekste, en studieleiers word voor die uitdaging gestel om proaktief te reageer ten einde potensiële risiko's te bestuur. In hierdie artikel word verslag gelewer oor die gebruik die Test of Academic Literacy for Postgraduate Students – TALPS (ICELDA, 2020) as hulpmiddel vir behoeftebepaling wat betref akademiese geletterdheid by nagraadse

studente met die doel om kursusontwerp te rig. TALPS is gebruik in kombinasie met die geverbaliseerde behoeftes van studieleiers om prestasie-vereistes en studente se tekortkominge te identifiseer. Aangevul met riglyne vir beste praktyke uit die akademiese literatuur is hierdie kennis aangewend vir die skep van 'n kortkursus in akademiese skryfwerk vir nagraadse studente. In hierdie konteks-spesifieke intervensie is gefokus op die skryf van 'n literatuuroorsig, teksstruktureer, kohesie en koherensie, akademiese argumentasie, wetenskaplike identiteit en teksredigering. Die sukses van die intervensie blyk uit besonder positiewe terugvoer van beide studente en studieleiers asook uit 'n beduidende verbetering in studente se skryfwerk.

Keywords: Critical-analytic thinking, English language teaching, pedagogical principles, quality talk model, rural school, teacher discourse moves

ABSTRACT

Academic language proficiency has a significant impact on students' academic performance. According to existing literature underdeveloped language competence is a common problem amongst postgraduate students (Bammett, 1989; Grabe, 1991; Ellis, 1994; Cohen, 1998; Tercanlioglu, 2004; Brown, 2008; Young et al., 2013). Reasons for this situation include the fact that postgraduate students often have to write in a language other than their mother tongue or that they lack abilities in critical reading, the handling of sources, academic argumentation, and text structuring. Students at masters and doctoral level therefore often struggle with handling prescribed material and with producing well-written academic texts, and supervisors are challenged to act proactively in order to manage potential risks. This article is a report on the use of the Test of Academic Literacy for Postgraduate Students – TALPS (ICELDA, 2020) to determine the academic literacy needs of postgraduate students

for the purpose of course development. TALPS was used in combination with needs reported by supervisors in order to identify performance requirements and gaps in students' proficiencies. In combination with guidelines for best practice available in the existing literature this knowledge was used for the creation of a short course in academic writing for postgraduate students. This context specific intervention focused on the writing of a literature review, text structuring, cohesion and coherence, academic argumentation, scholarly identity, and text editing. Exceptionally positive feedback from both students and supervisors and significant improvement in students' writing testify to the success of this intervention.

Keywords: Critical-analytic thinking, English language teaching, pedagogical principles, quality talk model, rural school, teacher discourse moves

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Dit word algemeen aanvaar dat akademiese taalvermoë 'n beduidende invloed op akademiese prestasie van studente kan hê. Hierdie stelling is nie net beperk tot voorgraadse studente nie; inteeendeel, daar word ook wyd in die literatuur oor gebrekkige taalvermoë van nagraadse studente gerapporteer (Bammett, 1989; Grabe, 1991; Ellis, 1994; Cohen, 1998; Tercanlioglu, 2004; Brown, 2008; Young *et al.*, 2013). Een rede wat aangevoer word, is dat die meerderheid nagraadse studente skryf in 'n taal wat nie hul huistaal is nie met gevolglike onvoldoende grammatikale kennis en gebrekkige strategiese leesvermoë wat weer mag lei tot swak brongebruik (bronintegrasie, parafraseringsvaardighede, hantering van inteks- en bronnelysverwysings), onsamehangende argumentasie, swak vloei en gebrekkige struktuur.

Dit is ook die geval in Suid-Afrika waar nagraadse studente gewoonlik in Engels skryf, hoewel die meerderheid nie Engels huistaalsprekers is nie en derhalwe oor gebrekkige taalvermoëns in Engels beskik. Verslae van eksaminatore van magister- en doktorsale studies verwys toenemend na die swak taalgebruik in studentetekste ten spyte van die feit dat hierdie dokumente sogenaamd taalversorg is.

Talle studies dui daarop dat die twee beste voorspellers van akademiese sukses eerstens intrinsieke en ekstrinsieke motivering is en tweedens voorbereiding vir die onderrig- en leerkonteks, byvoorbeeld die vermoë om krities en logies te dink (Pascarella & Terenzini, 2005; Van Dyk & Van de Poel, 2013). Laasgenoemde kan nie geskei word van taalvermoë nie: taal word immers gebruik om gedagtes te struktureer, terwyl inligting gesoek, verwerk en geskep word, hetsy deur middel van luister, lees, praat, skryf, of (soos gewoonlik die geval is) 'n kombinasie hiervan (Van Dyk & Van de Poel, 2013; Van Dyk & Weideman, 2004; & Bachman & Palmer, 1996). Lae vaardigheidsvlakke in die taal (tale) van onderrig en leer word onteenseglik beskou as 'n beduidende belemmerende faktor vir akademiese sukses, selfs onder diegene met hoë akademiese potensiaal. Dit is veral sigbaar in die vermoë van eerstejaarstudente, maar eweneens by nagraadse studente vir wie die hantering van voorgeskrewe materiaal asook die skep van behoorlike akademiese tekste, sowel mondelings as skriftelik, problematies is. Van Rensburg en Weideman (2002) beklemtoon die belangrikheid van taalvermoë vir studente deur te stel dat die vermoë om taal gepas en toepaslik te gebruik 'n *sine qua non* is vir die suksesvolle voltooiing van voorgraadse sowel as nagraadse studies.

DIE GESKIEDENIS EN VOORUITSKOUING VAN DIE ARTIKEL

In 2013 is die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT) van die Noordwes Universiteit (NWU) se Potchefstroomkampus vir die eerste keer deur die Fakulteit Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe se Skool vir Ekonomie genader om 'n kortkursus in skryfvaardighede aan te bied vir nagraadse studente van dié fakulteit. Die mees pertinente behoefte, volgens personeel van die Skool, was om proaktief te reageer op potensiële risiko's, hetsy dit 'n afname in deurvloeiakoerse was, studente se verbalisering van 'n behoefte aan verskillende tipes ondersteuning, of studieleiers se bewerings dat studente op magister- of doktorsvlak nie aan die taalvereistes van nagraadse studie voldoen nie (Butler, 2007). Voorts, indien in ag geneem word dat Engels meestal die verstekopsie vir nagraadse studie in bogenoemde fakulteit is, terwyl 'n groot aantal studente Engels as addisionele taal gebruik, is dit noodsaaklik dat innoverende oplossings bedink, ontwikkel en geïmplementeer moes word deur alle beskikbare opvoedkundige hulpbronne in te span. Ten einde hierdie talige kwessie in besonderhede aan te spreek, is daar 'n dringende behoefte om studente te identifiseer wat die risiko loop om te druipe (of hul studies te staak) en daarom moet ingeligte besluite geneem kan word om relevante ondersteuning daar te stel (Mgqwashu, 2006 & 2014; Van Dyk, 2010; Du Plessis, 2012; Rambiritch, 2012; Leibowitz & Bozalek, 2015).

Teen hierdie agtergrond is bostaande versoek as die ideale geleentheid geag om praktykgebaseerde navorsing te doen oor taal- en akademiese geletterdheidsondersteuning aan nagraadse studente. Daar word daarom in hierdie artikel verslag gelewer oor hoe 'n nagraadse akademiese geletterdheidstoets, die *Test of Academic Literacy for Postgraduate Students – TALPS* (ICELDA, 2020), gebruik is as 'n hulpmiddel vir behoeftebepaling met die doel om kursusontwerp te rig. TALPS is gebruik in kombinasie met die geverbaliseerde behoeftes in kommentaar vanaf studieleiers/

promotors (onderhoudnotas) en template soos voorsien deur die betrokke fakulteit om studente se tekortkominge en prestasie-vereistes te identifiseer. Hierdie inligting is aangevul met riglyne vir beste praktyke, soos uit die akademiese literatuur verkry, om die inhoud te skep vir 'n kortkursus in akademiese skryfwerk wat aan nagraadse studente in die betrokke fakulteit aangebied is.

METODOLOGIE

Vir doeleindes van hierdie artikel is daar besluit om van 'n gevallestudie gebruik te maak omdat so 'n studie ruimte bied vir navorsers om met werklike mense in werklike kontekste om te gaan en inligting in te win oor wat in die praktyk sal werk en wat nie. Dit help om 'n duideliker beeld te vorm van wat werklik plaasgevind het, eerder as om bloot te spekuleer oor suiwer teoretiese uiteensettings van abstrakte idees en konsepte. Hierdie benadering versoen teorie dus tot 'n groot mate met die praktyk (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Om die studie te kon uitvoer is ingeligte toestemming van alle deelnemende partye verkry om data en terugvoer anoniem in analyses en publikasies te gebruik.

Die projek is in drie fases uitgevoer. Slegs Fases 1 en 2 is van toepassing op hierdie artikel en daar sal in 'n ander artikel oor Fase 3 berig word. Die eerste fase was gefokus op die insameling van inligting en die tweede fase op die ontwerp van die intervensie. Fase 1 het eerstens 'n meting van studente se akademiese taalvermoë (ook akademiese geletterdheid genoem) behels. Dit is aan die hand van TALPS as meetinstrument gedoen en op grond van die toetsuitslae is 'n eerste profiel van studente opgestel. Vir die tweede fase is onderhoude met studieleiers en promotors van nagraadse studente gevoer. Die doel hiermee was om 'n beter begrip te vorm van respondente/deelnemers se opinies en persepsies van hul nagraadse studente se skryfwerk, asook om data te versamel wat sou lei tot 'n kruiskontrolle van bogenoemde opinies en persepsies en spesifieke tekortkominge soos deur TALPS uitgewys. Die data wat hieruit verkry is, is met literatuur (beste praktyke) geïntegreer ten einde 'n kortkursus in akademiese skryfwerk vir nagraadse studente in die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe te ontwerp wat oor 'n periode van twee maande met vier intervensies van ongeveer 7 uur elk aangebied is (steeds Fase 2).

Nadat die intervensie voltooi is, moes studente die eerste weergawe van hul magister- of doktorsale studie se literatuuroorsig indien. Dit is krities ontleed en studente (sowel as hul studieleiers) het gedetailleerde en leidende terugvoer vanaf die aanbieders van die kortkursus ontvang (Fase 3, wat buite die bestek van hierdie artikel val en waarvoor daar in 'n ander artikel berig word).

EMPIRIESE ONDERSOEK

Behoeftte-analise aan die hand van akademiese geletterdheidstoetsing

Met die oog daarop om die taalvermoë van die studente wat die kortkursus in akademiese skryfvaardighede sou bywoon te bepaal, is TALPS oor 'n periode van drie jaar op 'n totaal van 51 nagraadse studente (op magister- en doktorale vlak) geadministreer. Hierdie toets is ontwikkel as 'n geïntegreerde, gestandaardiseerde, betroubare en geldige toets om die akademiese taalvermoë van nagraadse studente op intreevlak te meet. Die doel van die toets is volgens Pot en Weideman (2015) in die eerste plek om te bepaal of akademiese taalvermoë moontlik 'n risiko vir studiesukses (dit is die afhandeling van die nagraadse studie in die minimum voorgeskrewe tydperk) inhou as gevolg van lae vlakke van taalvermoë (dus 'n plasingsfunksie). Tweedens het dit ten doel om spesifieke probleemareas te identifiseer wat hanteer kan word deur middel van verskillende vorme van ondersteuning (dus 'n diagnostiese funksie). Die *Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment* (ICELDA) is verantwoordelik vir die standaard administrasie van die toets, die nasien van die toetse, verslaglewering daarvoor, asook ondersteuning met die interpretasie van die resultate.

Die Test of Academic Literacy for Postgraduate Students (TALPS)

Die konstruk van TALPS word in verskillende afdelings in die toets geoperasionaliseer. Daar is agt afdelings in die TALPS en elkeen meet een, of 'n kombinasie, van die komponente van die onderliggende konstruk van akademiese geletterdheid, beskryf deur Van Dyk en Weideman (2004); Patterson en Weideman (2013a; 2013b). Dit is die volgende:

- Skommelteks (Afdeling 1)
- Interpretasie van grafiese en visuele inligting (Afdeling 2)
- Akademiese woordeskat (Afdeling 3)
- Tekstipes (Afdeling 4)
- Teksbegrip (Afdeling 5)
- Grammatikale- en teksverhoudings (Afdeling 6)
- Teksvorsing/teksredigering (Afdeling 7)
- Akademiese skryfwerk (Afdeling 8).

Meervoudige keusevrae word gebruik vir die eerste sewe afdelings, 'n besluit wat dikteer is deur die groot hoeveelheid studente wat jaarliks die toetse aflê en die tydsdruk om toetsuitslae kort na toetsafname bekend te maak (die plasingsebeginsel). Die agtste afdeling is egter 'n geskrewe stuk van ongeveer 300 woorde en toets die produktiewe vermoë van studente in akademiese skryfwerk en teksversorging wat noodsaaklike komponente van nagraadse studie is (Patterson, 2012). Elkeen van hierdie afdelings manifesteer as 'n subtoets wat verband hou met die konstruk van akademiese geletterdheid wat ontwikkel is vir die ontwerp van toetsitems vir die TALPS soos geïllustreer in Tabel 1 hier onder (verwys Van Dyk & Weideman, 2004; Patterson, 2012; Pot, 2013; en Pot & Weideman, 2015).

Dit is belangrik om op hierdie punt daarop te let dat wanneer 'n ryk en gedifferensieerde domein, soos akademiese geletterdheid, getoets word, 'n toepaslike gedifferensieerde reeks subtoetse benodig sal word. Hoe meer gedifferensieerd en hoe beter die toetsontwerp, hoe hoër is die waarskynlikheid dat dit 'n geldige evaluering van vermoë gee. Die subtoetse in TALPS spesifiseer die maniere waarop die vermoë geëvalueer kan word om die komponente van akademiese geletterdheid (aldus die konstruk) te hanteer. 'n Bepaalde subtoets meet soms meer as een komponent van akademiese geletterdheid (gegewe die geïntegreerde aard daarvan), of anders gestel, meer as een subtoets beskik oor die vermoë om diagnostiese inligting oor 'n bepaalde komponent van akademiese taalvermoë te gee (Van Dyk, Weideman, Van Dyk & Bester, 2014; Keyser, 2017).

Sprekende voorbeelde hiervan is eerstens die afdeling Teksbegrip waarin 'n verskeidenheid van woordeskat in konteks begryp moet word: waar 'n onderskeid tussen noodsaaklike en onnodige inligting getref moet word; inligting georden, geklassifiseer en vergelyk moet word; begryp moet word wat as bewyslewering kan geld; opeenvolging en volgorde raakgesien moet word; oorsaak en gevolg begryp moet word; samehang tussen verskillende teksdele begryp moet word; beeldspraak, metafoer, idioom, woordspeling en dubbelsinnigheid identifiseer en geïnterpreteer moet kan word, ens.

Net so is die Skryfafdeling 'n kulminasie van bykans alle vaardighede wat in die TALPS gemeet word. Hierdie afdeling is waarskynlik ook die belangrikste enkele afdeling van die toets, omdat, soos Hyland (2013:53) dit stel, "universities are about writing and the specialist forms of academic literacy are the heart of everything we do: central to constructing knowledge, educating students and negotiating a professional academic career."

Tabel 1: TALPS konstruk en subtoetse – die geïntegreerde aard daarvan

Komponente van TALPS-konstruk	Afdelings / Subtoets
<p>Begryp en gebruik 'n verskeidenheid akademiese woorde in konteks</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Akademiese woordeskat • Teksbegrip • Grammatika en teksverhoudings • Skryf
<p>Interpretasie en gebruik van beeldspraak, idioom en metafoor, identifisering van konnotasie, woordspeling en dubbelsinnigheid</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teksbegrip • Grammatika en teksverhoudings • Skryf
<p>Begryp verhoudings en verbande tussen verskillende dele van tekste (bv. sinne en paragrawe), 'n bewustheid van die logiese ontwikkeling van akademiese tekste, kennis van gebruik van kohesie- en koherensiemerkers om verskillende dele van die teks te verbind</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Skommelteks (vloei en samehang / opeenvolging en volgorde) • Teksbegrip • Grammatika en teksverhoudings • Tekstipe (ingesluit genre en register, asook teikengehoor) • Teksversorging/teksredigering • Skryf
<p>Interpreteer verskillende tekstipes (genre, register, styl), toon sensitiwiteit vir betekenis soos oorgedra deur verskillende genres, en illustreer sensitiwiteit vir die teikengehoor tydens die produksie van teks</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tekstipe (ingesluit genre en register, asook teikengehoor) • Interpretasie van grafiese en ander visuele inligting • Skommelteks (vloei en samehang / opeenvolging en volgorde) • Teksbegrip • Teksversorging/teksredigering • Grammatika en teksverhoudings • Skryf
<p>Interpreteer, gebruik en produseer akademiese inligting in visuele of grafiese formaat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretasie van grafiese en ander visuele inligting • Teksbegrip • Skryf

Komponente van TALPS-konstruk	Afdelings / Subtoets
<p>Onderskei tussen nie-noodsaaklike en noodsaaklike inligting, feite en menings, stellings en argumente, oorsaak en gevolg, sowel as die vermoë om te klassifiseer, kategoriseer, definieer, en te vergelyk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teksbegrip • Interpretasie van grafiese en ander visuele inligting • Skryf
<p>Volgordebepaling in tekste, rangskikking/ ordening van inligting in bv. hiërargiese of oorsaak-gevolg-verhoudings, eenvoudige numeriese berekeninge en beramings met die doel om vergelykings te maak en te argumenteer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretasie van grafiese en ander visuele inligting • Skommelteks (vloei en samehang / opeenvolging en volgorde) • Teksbegrip • Teksvorsing/teksredigering • Skryf
<p>Identifiseer wat geld as bewyse vir argumente, ekstrapolasie van inligting om afleidings te maak, tot gevolgtrekkings kom en toepassing van implikasies of inligting vanaf een (kon)teks na 'n ander (kon)teks</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teksbegrip • Teksvorsing/teksredigering • Interpretasie van grafiese en ander visuele inligting • Skryf
<p>Die verstaan en toepassing van die kommunikatiewe funksie van uitdrukking in akademiese taal (bv. argumentering, definiëring, verskaffing van voorbeelde)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teksbegrip • Teksvorsing/teksredigering • Grammatika en teksverhoudings • Skryf
<p>Betekenis skep en interpreteer buite die vlak van 'n sin (verskuilde argument of interpretasie)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teksbegrip • Tekstipe (ingesluit genre en register, asook teikengehoor) • Skommelteks (vloei en samehang / opeenvolging en volgorde) • Interpretasie van grafiese en ander visuele inligting • Skryf
<p>Onafhanklike produksie van akademiese teks</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Skryf

Toetsuitslae en die profiel van die studente

Die TALPS tel 100 punte waarvan Afdelings 1-7 volledig multikeuse is en 'n totaal van 80 punte tel, en die skriftelike afdeling (Afdeling 8) tel 20. Dit spreek vanself dat wanneer resultate gerapporteer word, dit belyn moet wees met die konstruk van TALPS en dus word die absolute waardes van Afdelings 1-7 (uit 80) en 8 (uit 20) oorgedra aan belanghebbendes. Dit op sigself is egter nie voldoende of noodwendig 'n akkurate voorstelling van vermoëns en/of gebreke nie en daarom word studente ook geklassifiseer volgens 'n gestandaardiseerde beskrywing, soos in Tabel 2 uiteengesit. Afsnypunte vir die verskillende risikovlakke is gebaseer op historiese data van letterlik honderde studente se toetsdata wat oor jare heen teen mekaar geyk is. Dit is ook geyk teen die voorgraadse eweknieë van TALPS (Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke [TAG] en Test of Academic Literacy Levels [TALL]). Die voorspellingswaarde van hierdie toetse in terme van akademiese sukses word statisties bereken deur onder andere die variansieverklaring te bepaal. Dit word weer in ag geneem by die vasstelling van die afsnypunte (Van Dyk, 2010; 2015). Naas hierdie kategorisering word daar 'n diagnostiese verslag in narratiewe formaat aan belanghebbendes beskikbaar gestel met enkele aanbevelings oor intervensies vir individuele studente. Die diagnostiese verslag sal veral gebruikmaak van bewoordings soos in Tabel 1 hier bo. Wat aanbevelings betref, sal individuele studente op grond van hul risikoband (sien Tabel 2) byvoorbeeld net na die Skryflaboratorium verwys word vir hulp met verfyning van skryfwerk of 'n kortkursus oor akademiese skryf moet bywoon (die fokus van hierdie artikel) of eers intensiewe taalontwikkelingskursusse moet volg alvorens daar met die nagraadse studie voortgegaan kan word.

Tabel 2: Risikovlakke van TALPS

Afdelings 1-7 (/80)	
0	Uiters hoë risiko (intensiewe kursus in akademiese leesvaardigheid vereis)
41	Hoë risiko (kursus in akademiese leesvaardigheid vereis)
51	Risiko (blootstelling aan verryking in lees vereis)
61	Lae risiko
71	Lae tot geen risiko
Afdeling 8 (/20)	
0	Uiters hoë risiko (intensiewe kursus in akademiese skryfvaardigheid vereis)
6	Hoë risiko (kursus in akademiese skryfvaardigheid vereis)
11	Risiko (blootstelling aan verryking in skriftelike vaardighede vereis)
13	Lae risiko
16	Lae tot geen risiko

Toetsuitslae van 2013, 2014 en 2015 vir die Fakulteit Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroom-kampus het die volgende inligting in Tabel 3 opgelewer.

Tabel 3: Risikovlakke in TALPS vir 2013-2015 innames

Afdelings 1-7		2013	2014	2015	TOTAAL
1	0 – 40	-	1	-	N = 1 (1.96%)
2	41 – 50	1	3	2	N = 6 (11.76%)
3	51 – 60	6	3	1	N = 10 (19.61%)
4	61 – 70	7	8	5	N = 20 (39.22%)
5	71 – 80	6	6	2	N = 14 (27.45%)
TOTAAL		N = 20	N = 21	N = 10	N = 51 (100%)

Afdeling 8		2013	2014	2015	TOTAAL
1	0 – 5	3	1	-	N = 4 (7.84%)
2	6 – 10	9	5	7	N = 21 (41.18%)
3	11 – 12	4	7	3	N = 14 (27.45%)
4	13 – 15	4	7	-	N = 11 (21.57%)
5	16 – 20	-	1	-	N = 1 (1.96%)
TOTAAL		N = 20	N = 21	N = 10	N = 51 (100%)

Uit Tabel 3 kan gesien word dat presies twee-derdes (66,67%) van die studentepopulasie rondom risikospektra 4 en 5 groepeer vir Afdelings 1-7. Die meerderheid van die studente, oor drie innames heen, word dus geklassifiseer as lae tot geen-risiko studente en dit lyk asof daar konsekwentheid in dié meting is. Dit was te wagte, want die studiepopulasie is immers op nagraadse (magister- of doktrale) vlak en behoort nie 'n hoë risikoprofiel te hê nie wanneer dit kom by inligting soek/versamel ('n reseptiewe vaardigheid) en inligting verwerk ('n kritiese denkvaardigheid, maar op ontvanklike vlak). Daar was twee uitsonderings: eerstens in 2013 waar 6 van die 20 studente as risikogevalle geïdentifiseer is (risikospektrum 3), en tweedens in 2015, waar slegs 2 van die 10 studente geïdentifiseer is as lae tot geen risiko. Laasgenoemde kan toegeskryf word aan die kleiner steekproefgrootte slegs sowat die helfte van die vorige twee jaar. Eersgenoemde kan toegeskryf word aan die feit dat studente met 'n hoër risiko in 2013 toegelaat is tot nagraadse studies; dit is moontlik ook die geval in 2014 (Viviers,

2014). Cronbach se alpha ('n meting van betroubaarheid) is vir Afdelings 1-7, gemiddeld bereken oor drie jaar, 0.85.

Met betrekking tot Afdeling 8, het die meerderheid van die studente (68,63%) gegropeer rondom risikospektra 2 en 3. Dit was ook te wagte omdat studente inderdaad sukkel om teks te produseer, spesifiek in geskrewe vorm. Dit is weereens interessant om die konsekwenheid in resultate oor die drie innames waar te neem. Risikospektra 1, 4 en 5 blyk die uitsonderings te wees, maar daar moet weer op gelet word dat die 2015-studiepopulasie byna die helfte van die grootte van die voorafgaande jare was en dat keuring strenger was as in die voorafgaande jare. Voorts is risikospektra 1 en 5 die ekstreme en kan moontlik weglaatbaar klein wees. Stappe is geneem is om waar moontlik vir alle veranderlikes te kontroleer deur dieselfde merker en merkskema te gebruik vir die drie opeenvolgende innames. Die gemiddeld, mediaan en standaardafwyking vir almal in die studiepopulasie oor die drie jaar heen, is bereken en daar was geen statisties beduidende verskille nie teen 'n 95% vertrouensinterval. Die inter-merkerbetroubaarheid is bepaal op 0.94 vir jaar 1, 0.96 vir jaar twee, en 0.93 vir jaar drie (vergelyk ook Du Plessis, 2012; en Pot & Weideman, 2015 vir meer inligting oor die gebruik van die merkskemas).

Die laer punt vir die skryfafdeling (2013-2015 as geheel), in vergelyking met die voorafgaande afdelings, kan moontlik toegeskryf word aan swak tydsbestuur gedurende die toets, 'n lae leesspoed, swak leesbegrip en 'n onvermoë om die integrasie van inligting uit verskillende bronne te hanteer met die skryf van 'n samehangende teks as doelstelling. Hierdie vermoede word bevestig wanneer daar in meer besonderhede gekyk word na die diagnostiese ontledings van Afdelings 1-7. Dit blyk duidelik dat studente sukkel om die logiese vloei van 'n argument en verhoudings tussen verskillende dele van 'n enkele teks, én oor verskillende tekste heen, in te sien (Afdelings 1, 5 en 6); hulle sukkel met indiepte lees, en veral om betekenis te skep buite die sinsvlak, hierdie inligting te ekstrapoleer en dan toe te pas op 'n ander konteks (Afdelings 5, 6 en 7); hulle toon voorts probleme met betrekking tot styl, register, genre en tekstipe (Afdeling 4); hulle toon 'n onvermoë in die hantering van dele van die teks wat 'n spesifieke kommunikatiewe funksie van taal vervul (Afdeling 5); en laastens word daar in 'n mindere of meerdere mate met grammatikale kwessies gesukkel (Afdeling 6). Daar is dus bevestiging van gebrekkige vermoëns in beide die reseptiewe en produktiewe gedeeltes van die toets.

Geïdentifiseerde behoeftes van studieleiers en/of promotors van na- graadse studente

Daar is gestruktureerde onderhoude met sewe studieleiers / promotors van bostaande studente gevoer. Ingeligte toestemming is van alle deelnemers verkry om data en terugvoer anoniem te gebruik in publikasies. Daar is drie oop vrae (sien Tabel 4 hier onder) gestel. Antwoorde op hierdie vrae is getranskribeer en toe met behulp van *Atlas ti* gekodeer. Kodes word geag as woorde of frases wat simbolies is van opvallende, opsommende of uitstaande kenmerke vir 'n gedeelte van taalgebaseerde of visuele

gegewens (in hierdie geval is slegs taalgebaseerde gegewens van toepassing) – dit word *attribute coding* genoem. Die deel van die data wat tydens die koderingsproses gekodeer word, kan in grootte wissel, met ander woorde van 'n enkele woord tot 'n volledige sin, tot selfs 'n volle bladsy of 'n reeks beelde, sou visuele gegewens gebruik word – dit word *magnitude coding* genoem. Vir doeleindes van hierdie artikel is beide *attribute* en *magnitude* kodering gebruik – daar is na uitstaande kenmerke gesoek, asook gekyk na die omvang van die betrokke kenmerke. Die steekproefgrootte van slegs sewe respondente/deelnemers is egter relatief klein en daar is ook min vrae, maar dit het wel lig op 'n aantal sake gewerp. Die data word in Tabel 4 uiteengesit.

Tabel 4: Gekodeerde terugvoer van dosente

Vraag	Kode	Beskrywing	Frekwensie
1. Binne konteks van die TALPS-konstruk (vergelyk Tabel 1 hier bo), met watter van hierdie vaardighede sukkel jou nagraadse studente die meeste / watter vaardighede moet in 'n intervensie aangespreek word?	Swakpunt: Skryf	Enige verwysing na swak of onvoldoende skryfvaardigheid, ingesluit bronintegrasië en -verwysings, plagiaatvermyding, styl en register (gepaste taalgebruik), gebrek aan fokus op teikenleser, kohesie en koherensie (vloei en samehang), argumentstruktuur	37
	Swakpunt: Taalvermoë	Enige verwysing na swak grammatikale en/of redigeringsvaardighede, spesifieke talige kwessies in Engels soos <i>run on and incomplete sentences, concord errors, spelling errors, incorrect collocations, incorrect linking devices</i> , die kommunikatiewe funksie van taal	32
	Swakpunt: Kritiese leesvermoë	Enige verwysing na gebrekkige leesvaardighede – interpretasie en begrip, analise (ook bo die vlak van die sin), sintese en integrasie van bronne met mekaar, evaluering (met bewyslewering)	27
	Swakpunt: Akademiese integriteit	Enige verwysing na gebrekkige akademiese integriteit (plagiaatvermyding, bronintegrasië, bronverwysing, bronnelyste, parafrases, aanhalings, ongesubstansieerde inhoud)	24
	Sterkpunt: Tegnologiegebruik	Enige verwysing na professionele aanbieding van skryfwerk en die gebruik van tegnologie (hardeware en sagteware)	21
	Sterkpunt: Versameling van inligting	Enige verwysing na voldoende en toepaslike versameling van bronne	19
	Sterkpunt: Woordeskat	Enige verwysing na gebruik van korrekte vakterminologie en generiese akademiese woordeskat	19

Vraag	Kode	Beskrywing	Frekwensie
2. Dink jy dat taalvermoë deel van keuringsmeganismes vir nagraadse studie moet uitmaak? Waarom?	JA: Met redes	Enige verwysing na JA en taal wat 'n beduidende invloed op akademiese sukses op nagraadse vlak kan uitoefen	21
	NEE: Met redes	Enige verwysing na NEE en taal wat tipies deur redigeerders en teksversorgers reggestel kan word	3
3. Is dit nodig vir nagraadse studente om formele taalintervensies te ondergaan? Hoekom?	JA: Met redes	Enige verwysing na JA en aangeleenthede wat die volgende aanraak: brongebruik, skryfvaardigheidsontwikkeling, kritiese denke (onderskeidingsvermoë), leesvermoë, redigeringsvaardighede, wetenskaplike styl en register, objektiewe taalgebruik	25
	NEE: Met redes	Enige verwysing na NEE en onproduktiewe tydsaanwending	1

Wat betref vraag 1 hier bo:

Hierdie vraag het in wese sterk- en swakpunte uitgelig en gee 'n aanduiding van daardie kwessies wat meer of minder aandag in 'n intervensie behoort te ontvang. Dit blyk duidelik dat die swakpunte die sterkpunte oortref het, nieteenstaande die feit dat nagraadse studente die onderwerp van bespreking was. Gebrekkige skryfvaardighede op beide makro- en mikrotalige vlakke, onderskeidelik teks en sins-/woordvlak is uitgelig. Die meerderheid van die frekwensies (N=24) het op argumentasiestruktuur, samehang en vloei en brongebruik gefokus. Minder, maar steeds 'n stewige aantal (N=19) het aangedui dat taal oor die algemeen nie goed is nie. Leesvermoë en interpretasie van teks is ook by herhaling aangemerkt as belangrik (N=14). Dit het voorts geblyk dat studente wel die vakterminologie onder die knie het, maar dat generiese akademiese woordeskat soms problematies kan wees (N=8). Respondente/deelnemers het onder meer gesê:

“Studente kan nie 'n logiese argument voer nie. Niks, absoluut niks, bou op na 'n punt toe nie.”

“Die skryfwerk is 'n gemors. Ek kan nie kop of stert uitmaak van waar die begin en waar die einde van 'n argument is nie (...) Hulle los dit vir die leser om uit te werk.”

“Hulle taal is verskriklik. Dit lyk of hul skryf soos hul praat.”

“Hulle het nie ’n clue van wat hul gelees het nie en ook nie hoe om die goed in verskillende tekste by mekaar uit te bring nie.”

“Hulle kry wel baie bronne wat goed is, maar weet nie altyd wat om met alles te maak nie en string alles maar net aan mekaar vas.”

“Ek dink hulle besef nie eers dat hul plagiaat pleeg nie. Om ander se werk net te vertaal of om sinonieme te gebruik is mos nie reg nie.”

“Bronverwysings, in die teks en in die bronnelys is iets verskrikliks.”

“Hulle ken die terme (...)”

“My studente sukkel met algemene woorde soos analise, integrasie, definieer, omskryf (...) ek dink nie hulle weet altyd wat dit regtig beteken nie, want dit maak nie sin daar waar hulle dit gebruik nie.”

Wat betref Vraag 2 hier bo:

Die oorgrote meerderheid van die respondente/deelnemers het hier aangedui dat taal toenemend ’n kwessie raak wat in aanmerking geneem sal moet word by toelating tot nagraadse studie (N=21). Die rede hiervoor kan wees dat die meerderheid studente nie huistaalsprekers van Engels is nie en die feit dat nagraadse skryfwerk meestal in Engels plaasvind (N=17). Internasionale studente wat veral oor gebrekkige taalvermoë beskik, is ook hier uitgelig (N=6). Slegs een respondent/deelnemer het aangedui dat hy meen taal ’n kwessie is wat na afloop van die skryfproses reggestel kan word deur professionele taalpraktisyne. Respondente/deelnemers het onder meer gesê:

“Eksaminatore kla altyd oor die swak taal van studente.”

“Ons sal moet kyk na ons studente se Engels; dis swak. Ons internasionale studente, wat elke jaar bietjie toeneem, se taal is regtig erg.”

“My studente, en dis nou al jare so, sukkel regtig om akademies te skryf. Hulle is te informeel en doen geen moeite om seker te maak dat die taal reg is voor hulle dit vir my gee om te lees nie.”

“Ag nee wat, dis nie my werk om na studente se taal te kyk nie. Ek is hier om hulle deur die inhoud en die interpretasie van ingewikkelde konsepte te begelei. Iemand anders wat daarin geskool is kan die studente se swak taal regmaak.”

Wat betref Vraag 3 hier bo:

Die meerderheid van die respondente/deelnemers het positief op hierdie vraag gereageer (N=25). Dit blyk dat daar oor die algemeen kommer bestaan dat studente se talige vermoë nie voldoende tydens voorgraadse studies ontwikkel word nie, ten spyte van blootstelling op eerstejaarsvlak aan akademiese geletterdhedskursusse. Spesifieke vaardighede wat studente behoort te ontwikkel, is ook uitgelig (N=14). Slegs een respondent/deelnemer het aangedui dat hy meen taalintervensie in hul konteks onproduktiewe tydsaanwending sou wees, omdat daar eerder tyd aan inhoudelike kwessies afgestaan behoort te word. Respondente/deelnemers het onder meer gesê:

“Dit lyk nie of studente regtig leer hoe om taal te gebruik voor hul by ons uitkom nie. Miskien moet ons almal maar meer aandag daaraan begin gee. Dit kan seker nie net die verantwoordelikheid van akademiese geletterdheid in die eerstejaar wees nie.”

“Hulle moet ordentlik kan lees, krities daaroor nadink en die goed wat by mekaar geïntegreer moet word by mekaar te kan integreer.”

“Nee, dis ’n mors van tyd.”

Ontwerp van die intervensie

Uit die bostaande literatuuroorsig, die analise van die TALPS-resultate en die inagneming van studieleiers/promotors se terugvoer, is ’n akademiese intervensie ontwerp, spesifiek gemik op skryfvaardigheidsontwikkeling. Die kortkursus is vir die eerste keer in 2013 geïmplementeer en daar is jaarliks aanpassings gemaak op grond van terugvoer van studente wat die kortkursus bygewoon het, asook dosente wat dit bygewoon het. Die vier aanbieders het ook jaarliks gereflekteer oor die suksesse al dan nie en dienooreenkomstig aanpassings aangebring. Die 2015-materiaal en -metodiek is die resultaat van die vorige twee jaar se eksperimentering. Dit word steeds met groot sukses gebruik en aangepas na gelang van die spesifieke behoeftes van verskillende omgewings – hierdie kortkursus is intussen uitgebrei na vier ander fakulteite. Dit is egter ook sinvol om Weideman (2019) en Drennan (ter perse) te vergelyk, aangesien dit bevestig dat hierdie tipe benadering en ontwerp gepas is vir intervensies soos die wat hier bespreek word.

Inhoud van die kortkursus

Die volledige inhoud van die nagraadse kortkursus kan weens voor die hand liggende redes nie hier weergegee word nie. Wat volg, is ’n kort uiteensetting van die intervensie. Die intervensie is oor drie nie-opeenvolgende dae aangebied. In die eerste twee dae (opeenvolgend), is studente bekendgestel aan begrippe met betrekking tot akademiese skryfwerk, die vereistes van ’n literatuuroorsig en leesstrategieë wat fokus op die

identifisering van argumentstrukture. Studente moes vervolgens aan 'n eerste weergawe van hul literatuuroorsig begin werk met toepassing van die kennis en vaardighede waaraan hulle in die kortkursus blootgestel is. Ongeveer 'n maand later is opvolgsessies aangebied waar studente verder aan hul eie materiaal gewerk het (onmiddellike toepassing), op grond van dit wat in die kortkursus aangebied is.

Inleiding tot akademiese skryfwerk – ons stories

In hierdie inleidende sessie is 'n vergelyking getref tussen die basiese elemente van 'n storie (karakters, gebeure, intrige, ruimte, tyd, doel, teikengroep) en die aard van 'n akademiese teks. Studente is herinner aan die feit dat elke artikel/verhandeling/doktorale proefskrif uniek is, en dat elk 'n ander "storie" met sy eie kombinasie van storie-elemente sal wees. Vir die skrywer is dit belangrik om goed na te dink oor die elemente van sy/haar "navorsingstorie". Daar is gefokus op dit wat die titel reeds vir die leser vertel aan die hand van sleutelwoorde (onderwerpswoorde, aksiewoorde en beperkingswoorde) en hoe hierdie drie aspekte in die "navorsingstorie" verpak/saamgestel en uitgebou moet word met die nodige bewyslewering, sintetisering en herorganisering van inligting in nuwe patrone. Studente moes dit aan die hand van voorbeelde op hul eie skryfwerk van toepassing maak.

Hoe skryf ons 'n literatuuroorsig?

Die literatuuroorsig is 'n noodsaaklike fase van die navorsingsproses. Die spesifieke mandaat, soos van die betrokke fakulteit verkry, was juis om te fokus op die skryf daarvan. Hierdie fase het gehandel oor die vier basiese stappe in die skryf van 'n literatuuroorsig en die noodsaaklike eienskappe waaraan 'n literatuuroorsig moet voldoen. 'n Goed-geskrewe literatuuroorsig behoort werklike gapings in die geakkumuleerde kennis met betrekking tot 'n spesifieke studieveld aan te dui, relevante teorieë in die veld uit te lig, die mees algemeen aanvaarde empiriese bevindinge oor hierdie teorieë op te som, die dominante figure (navorsers) te noem, asook die navorsingstegnieke waarvan hulle gebruikmaak. Relevante definisies moet geïdentifiseer en verfyn word. Die tipiese aanbiedingswyse (praktyke, terminologiegebruik, styl) wat gebruiklik is in die vakgebied moet uiteraard beheers word. Studente behoort 'n sensitiwiteit aan te kweek wat prakties gedemonstreer behoort te word, vir die konteks waarin ander studies uitgevoer is en ook die konteks waarin die navorser se eie studie onderneem word. Hierdie bewustheid is 'n eerste stap om vooroordeel in die keuse van inligting te verminder (dit wil sê om te verseker dat dit wat aangebied word, 'n gebalanseerde verteenwoordiging van die beskikbare kennis is), en om by te dra tot plagiaatvermyding.

Met inagneming van die bogenoemde algemene kenmerke van die literatuuroorsig, is die volgende vier basiese, interafhanklike stappe in besonderhede in die kortkursus behandel: (i) identifisering van toepaslike bronne; (ii) strategiese lees van die bronne; (iii) optimale organisasie van die inligting; en (iv) toepassing van die inligting op die navorser se fokusarea en hoe om dit te meet aan ander tekste. Hierdie deel van die

kortkursus is ondersteun deur voorbeelde, asook deur praktiese implementering op studente se eie skryfwerk.

Hoe gee ons struktuur aan ons skryfwerk?

Die slotsessie van Dag 1 het gefokus op die teks as georganiseerde eenheid. Die doel was om studente in staat te stel om 'n eerste, logies gestruktureerde literatuuoroorsig te skryf. Verskillende organiseringsbeginsels, byvoorbeeld kronologiese, liniêre, logiese en kousale benaderings is bespreek en geïllustreer. Daarbenewens is die funksies van verskillende elemente van die teks (inleiding, inhoud, slot, ens.) sowel as die makrostruktuur van argumente kortliks bespreek en geïllustreer om studente te voorsien van 'n breë raamwerk waarbinne inligting aangebied kan word.

Kohesie en koherensie: 'n Geïntegreerde geheel

Na 'n kort hersiening van die basiese kwessies van teksstruktuur wat op Dag 1 hanteer is, moes studente op Dag 2 die inleidende gedeeltes van 'n aantal artikels wat op hul vakgebied van toepassing is, analiseer en aandui hoe die verskillende dele van die teks kluster, deur alle kohesie- en koherensiemerkers uit te lig en met mekaar te verbind; die verband tussen hierdie teksdele moes ook uitgelig word. Hierdie praktiese aktiwiteit het gelei tot 'n bespreking van die funksies van die inleidende gedeelte van artikels gesien binne die algehele struktuur van die teks. Verder het vloei en samehang aandag gekry as noodsaaklike meganismes om deeglik gestruktureerde akademiese teks te produseer.

Akademiese argumentasie: 'n Inleiding

Die fokus van die eerste sessie oor akademiese argumentasie is gekoppel aan die evaluering van inligting. Verskillende patrone van argumentasie en verskillende tipes argumente is bespreek en geïllustreer aan die hand van praktiese voorbeelde en oefeninge. Die sessie is afgesluit met 'n praktiese oefening waarin die studente die argumentstruktuur in 'n spesifieke akademiese artikel moes identifiseer en dan die argumentstruktuur van hul eie literatuuoroorsigte moes uitskryf.

Akademiese argumentasie: Die bou van 'n argument

Die tweede sessie oor akademiese argumentasie fokus in meer besonderhede op die wyses waarop akademiese argumente gestruktureer kan word. Op die basiese vlak bestaan 'n akademiese argument uit 'n tesisstelling, die redenasieproses en 'n slot. Die eerste stap in die argumentasieproses is gewoonlik om die uitdruklike doel en fokus van die teks (tesisstelling) te vermeld – dit sluit natuurlik direk by die probleemstelling van die studie aan. Redes of bewyse vir die stelling word dan verskaf en daar word uiteindelik tot 'n slotsom gekom.

In die teoretiese deel van hierdie sessie is die funksies van die inleiding, inhoud en die gevolgtrekking bespreek. Die inleiding van 'n teks bevat tipies die agtergrond en probleemstelling, sowel as 'n tesisstelling (posisie wat ingeneem word). Argumente in die liggaam van die teks word gekenmerk deur 'n premis (redes, gronde of aannames waarop die argument gebaseer word). Bewyse en regverdiging moet voorsien word vir die premis wat gestel is. Dit moet verkieslik eksplisiet gestel word, meestal deur verskaffing van addisionele feite of bewyse. Weerleggings (geantisipeerde teenargumente), voorbehoude, voorwaardes, uitsonderings, beperkings en spesifieke bepalings moet ook hanteer word. Die gevolgtrekking bevat gewoonlik spesifieke verklarings en regverdigings, wat die bewyse aan die stellings koppel.

In die praktiese sessie het studente gedeeltes van akademiese tekste binne hulle vakgebied ontleed. Eerstens moes hulle die mikrostruktuur van die argument in die abstrakte en die inleidings identifiseer en ontleed. Daarna, met behulp van 'n stelsel van kleurkodering, is hulle bygestaan in die identifisering en ontleding van die makrostruktuur van die argument van die teks as 'n geheel. Die ontleding van akademiese tekste is gevolg deur 'n sessie waarin studente gewerk het aan hul eie literatuuroorsigte. Dit is opgevolg deur ondersteunde herskryf en redigering van hul literatuuroorsigte, onder leiding van aanbieders en skryflaboratoriumkonsultante, om die oorkoepelende argumentstruktuur te verfyn.

Wetenskaplike identiteit en akademiese skryfwerk

In die volgende sessie is die kwessie van wetenskaplike identiteit behandel teen die breë agtergrond van objektiwiteit, asook styl en register in akademiese skryfwerk. Akademiese skryfwerk word dikwels beskryf as onpersoonlik, feitelik en objektief, maar terselfdertyd is dit belangrik om toepaslike taalkeuses te erken, doelbewus te konstrueer, en om 'n verhouding met die leser te "onderhandel". Dit is byvoorbeeld soms beter om tentatiewe eerder as assertiewe taal te gebruik in die aanbieding van argumente of die maak van stellings. As akademiese skrywers moet ons ook betrokke raak by ons lesers om aktief hul aandag te fokus en hulle in te sluit as gespreksdeelnemers sodat ons hul kan lei na (gedeelde) interpretasies. Dit is belangrik om die indruk van outoriteit en gesag te skep deur 'n persoonlike standpunt in te neem deur inligting te beoordeel, verskillende grade van toepaslikheid te belig, standpunte of kritiek te versterk of te versag, en selfmeldende stellings te gebruik om skryweridentiteit in die teks te versterk.

Die doel van hierdie sessie is primêr om studente bewus te maak van die feit dat dit in hul eie skryfwerk belangrik is om 'n geloofwaardige, wetenskaplike identiteit te vestig en om krities bewus te wees van hul eie praktyke en dit deurgaans te evalueer. Met hierdie doel voor oë is die sessie gestruktureer rondom drie aktiwiteite: eerstens is wetenskaplike identiteit onder die opskrifte *tentatiewe styl*, *betrokkenheid* en *houding* bespreek. Vervolgens is 'n verskeidenheid akademiese artikels vanuit die betrokke vakgebiede onder die loep geneem ten einde vas te stel watter praktyke gebruik is om akademiese identiteit en outoriteit te bewerkstellig. Die laaste aktiwiteit ondersoek studente se eie skryfwerk om vas te stel tot welke mate en vir watter doel hulle gebruik

maak van retoriese tegnieke wat bydra tot die vestiging van 'n eie wetenskaplike identiteit.

Redigering van akademiese tekste

Die laaste sessie fokus op die redigering van akademiese tekste. 'n Kontrolelys vir redigering is verskaf en bespreek, met die klem op die belangrikste tekstuele elemente. Studente het die geleentheid gekry om hul eie skryfwerk aan die hand van die kontrolelys deur te werk met ondersteuning en insette van aanbieders en skryflaboratoriumkonsultante.

Evaluering van die ontwerp

Die intervensie is ontwerp op basis van die TALPS-resultate, vanuit 'n diagnostiese oogpunt, in kombinasie met die insette van studieleiers/promotors en aanbevelings oor beste praktyke vanuit die literatuur. Die bevindinge het daarop gedui dat 'n spesifieke reeks onderwerpe gedek moes word. Uit die bostaande besprekings van onderskeidelik die samestelling van die TALPS en wat dit meet, studieleiers/promotors se terugvoer en die kennis en ervaring van en met die toegepaste taalkunde as vakgebied, behoort dit duidelik te blyk dat daar belyning tussen die drie bronne van inligting is. Die tegniek van triangulasie is gebruik om die geloofwaardigheid en die geldigheid van die navorsingsmetode te bevestig. Dit is gedoen deur kennis van teorie, praktykervaring en empiriese data met mekaar in verband te bring. Die voordeel hiervan is dat dit vooroordele wat tipies is van 'n ongenueanseerde benadering teenwerk. Ingeligte besluitneming het tot gevolg gehad dat 'n intensiewe en gefokusde ontwerp ter tafel gelê kon word. Nie net is die terugvoer van beide studente (kursusevaluering) en studieleiers/promotors besonder positief nie; daar is ook 'n beduidende verbetering in die skryfwerk van studente te bespeur – die skryfproses en deurlopende verwerking van studente se eie skryfwerk aan die hand van voorbeelde en gerig deur die intervensie het dit aangetoon. Meer besonderhede hieroor kan nie in die bestek van hierdie artikel hanteer word nie. Die evalueringsvorms en anekdotiese terugvoer is sodanig ontwerp dat dit slegs vir opvoedkundige doeleindes gebruik word en nie vir navorsingsdoeleindes nie. 'n Deeglike ontleding van die effektiwiteit/impak van die intervensie word rapporteer in 'n volgende artikel waarin die werklike tekste van studente ontleed is om vordering met skryfwerk en tekortkominge, aan die hand van bostaande intervensie, te identifiseer.

SLOT

Swak nagraadse skryfwerk is die manifestasie van dieperliggende probleme wat verband hou met die hele (talige) akademiese proses. Die intervensie waaroor hier verslag gedoen is, slaag daarin om die intreevlak-taalvermoë te beskryf van magister- en doktrale studente deur gebruik te maak van die TALPS. Weens die alomteenwoordige aard van taal, is dit ook duidelik dat tekortkominge wat deur die TALPS uitgewys is, 'n domino-effek op ander akademiese (taal)vaardighede het. Hierdie data is bevestig deur onderhoude met nagraadse studieleiers/promotors. 'n Konteks-spesifieke intervensie is gevolglik ontwerp en geïmplementeer as ondersteuningsmaatreël vir akademiese skryfontwikkeling, maar by implikasie ook vir die ontwikkeling van die individu tot selfstandige navorser met 'n verantwoordelike navorsingsgesteldheid en 'n eie akademiese stem.

Die sistematiese en wetenskaplike ontleding van tekortkominge in studente se akademiese taalvermoë, tesame met die empiriese navorsing vermeld in hierdie artikel, asook die pedagogiese intervensie, dra by tot 'n gefokusde aanpak van die hantering van daardie vaardighede wat van studente vereis word om hulle in staat te stel om relevante akademiese inligting te soek en te vind, te interpreteer en te prosesseer en om navorsingstekste te produseer wat op 'n aanvaarbare akademiese vlak is.

BIBLIOGRAFIE

- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brown, L. 2008. *The adjustment journey of international postgraduate students at a university in England: an ethnography*. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Bournemouth: Bournemouth University.
- Butler, H.G. 2007. *A framework for course design in academic writing for tertiary education*. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. Londen: Longman.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Drennan, L. Ter perse. Assessing readiness to write: The design of an Assessment of Preparedness to Present Multimodal Information (APPMI). In Weideman, A.; Read, J. & Du Plessis, T. (Reds.) *Assessing academic literacy in a*

multilingual society: Transition and transformation. (New Perspectives in Language and Education; nr 84) Bristol: Multilingual Matters.

Du Plessis, C. 2012. Facing up to literacy: Perceptions and performance in a test of academic literacy for postgraduate students. *Journal for Language Teaching*, 46(2):123-139.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Grabe, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25: 375–406.

Hyland, K. 2013. Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46(1): 53-70.

Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment (ICELDA). 2020. Beskikbaar: www.icelda.com [Datum toegang verkry: Oktober 2020].

Keyser, G. 2017. *Die teoretiese begroning vir die ontwerp van 'n nagraadse toets van akademiese geletterdheid in Afrikaans.* Ongepubliseerde magisterverhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Leibowitz, B. & Bozalek, V. 2015. Foundation provision – a social justice perspective – part 1 – leading article. *South African Journal of Higher Education*, 29(1):8-25.

Mgqwashu, E. 2006. Language and the postcolonial condition. *Alternation*, 13(1): 298-325.

Mgqwashu, E. 2014. On developing academic literacy in the mother tongue for epistemological access: the role of isiZulu as the LoLT in a South African University. *Current Issues in Language Planning*, 15(1):90-103.

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 2005. *How college affects students. Vol. 2. A third decade of research.* San Francisco: John Wiley.

Patterson, R. 2012. Diagnosing for design: Aligning assessment and language instruction. Unpublished Honours Essay. Bloemfontein: University of the Free State.

- Patterson, R. & Weideman, A. 2013a. The refinement of a construct for tests of academic literacy. *Journal for Language Teaching*, 47(1):125-151.
- Patterson, R. & Weideman, A. 2013b. The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy discourse. *Journal for Language Teaching*, 47(1):107-123.
- Pot, A. 2013. *Diagnosing academic language ability: An analysis of TALPS*. Ongepubliseerde magisterverhandeling. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pot, A. & Weideman, A. 2015. Diagnosing academic language ability: An analysis of the Test of Academic Literacy for Postgraduate Students. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 46(1):22-43.
- Rambiritch, A. 2012. *Transparency, accessibility and accountability as regulative conditions for a postgraduate test of academic literacy*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Tercanlioglu, L. 2004. Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and ESL contexts: Links to success. *International Education Journal* 5(4):562-570.
- Van de Poel, K.; Carstens, W.A.M. & Linnegar, J. 2012. *Text editing: A handbook for students and practitioners*. Antwerp: University Press Antwerp.
- Van Dyk, T. 2010. *Konstitutiewe voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. 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 students and society. *Journal for Language Teaching*, 47(2):43-70.
- 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.
- Van Dyk, T.; Weideman, A.; Van Dyk, L. & Bester, Z. 2014. *Akademiese geletterdheid: Toets jou vermoë*. Pretoria: ICELDA.

Van Rensburg, C. & Weideman, A. 2002. Language proficiency: Current strategies, future remedies. *Journal for Language Teaching*, 36(1&2):152-163.

Viviers, W. 2014. *Persoonlike korrespondensie*.

Weideman, A. 2019. Definition and design: aligning language interventions in education. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 56:31-46.

Weideman, A. & Van Dyk, T. (Eds.) 2014. *Academic literacy: Test your competence*. Potchefstroom: ICELDA.

Young, T.J.; Sercombe, P.G.; Sachdev, I.; Naeb, R. & Schartner, A. 2013. Success factors for international postgraduate students' adjustment: exploring the roles of intercultural competence, language proficiency, social contact and social support. *European Journal of Higher Education*, 3(2): 151-171.

ABOUT THE AUTHORS

Tobie van Dyk

Noordwes Universiteit se Skool vir Tale
ORCID: 0000-0002-0303-5669 • tobie.vandyk@nwu.ac.za

Tobie van Dyk is Direkteur van die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk en professor in toegepaste taalkunde aan die Noordwes Universiteit se Skool vir Tale. Hy spesialiseer in taal vir akademiese doeleindes, toetsing van akademiese taalvermoë en die lees en skryf van akademiese tekste. Hy is die outeur en mede-outeur van verskeie akademiese artikels, hoofstukke in boeke, boeke en opvoedkundige materiaal.

Henk Louw

Noordwes Universiteit se Skool vir Tale
ORCID: 0000-0002-2939-0060 • henk.louw@nwu.ac.za

Henk Louw is dosent in akademiese geletterdheid en toegepaste taalkunde aan die Noordwes Universiteit se Skool vir Tale. Sy navorsingsfokus is op tweedetaalskryfwerk, wat terugvoer op skryfwerk en plagiaatvoorkoming insluit.

Marlies Taljard

Universiteit van Fort Hare
ORCID: 0000-0001-2152-8048 • taljard.marlies@gmail.com

Marlies Taljard is verbonde as buitengewone professor aan die Departement Afrikaans van die Universiteit van Fort Hare en doen ook navorsing op die gebied van die toegepaste taalkunde. Sy is inhoudsbestuurder van die webwerf *Versindaba*. Talle akademiese artikels het uit haar pen verskyn, asook hoofstukke in boeke wat nasionaal en internasionaal gepubliseer is.

Elsa Meihuizen

Noordwes Universiteit se Skool vir Tale
ORCID: 0000-0001-6470-4064 • elsa.meihuizen@nwu.ac.za

Elsa Meihuizen is dosent in akademiese geletterdheid en toegepaste taalkunde aan die Noordwes Universiteit se Skool vir Tale. Haar vernaamste navorsingsbelangstelling in wyer verband is die semiotiese funksionering van tekste. Sy publiseer wyd in die veld van die toegepaste taalkunde, sowel as in Afrikaanse en Engelse Letterkunde.

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

