

Onderzoek na die impak van 'n akademiese geletterdheidsintervensie op eerstejaarstudente se akademiese taalvermoë

Tobie van Dyk

Tobie van Dyk, Karlien Cillié, Marisca Coetzee, Suzanne Ross en Helena Zybrands: Taalsentrum, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Deurvloeikoerse aan universiteite is kommerwekkend laag en daar is verskeie redes hiervoor. Die mees voor die hand liggende en wyd gedokumenteerde is die skoolstelsel se versuim om leerders voldoende vir universiteitstudie voor te berei. Die hoëronderwyssektor is derhalwe genoodsaak om inisiatiewe van stapel te stuur ten einde studente, veral eerstejaars, te ondersteun. Een sodanige inisiatief is die instel van verpligte kursusse in akademiese taalvaardigheid, wat ook as akademiese geletterdheid bekend staan. 'n Voorbeeld van so 'n intervensie is die eerstejaarsmodule Wetenskapskommunikasievaardigheid 172, wat sedert 2007 in die Universiteit Stellenbosch se Fakulteit Natuurwetenskappe aangebied word. Dié kursus dien as gevallestudie vir hierdie artikel, met 'n bepaalde klem op die impak van sodanige intervensies op studente se akademiese taalvermoë. Kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe navorsingsmetodes, onder meer voor- en natoetse, 'n elektroniese vraelys en amptelike studenteterugvoervorms, is gebruik om data te verkry. Die data is aan kruisvalidering onderwerp om tot 'n voorlopige gevolgtrekking te kom oor die impak van 'n doelgemaakte intervensie op studente se akademiese geletterdheidsvermoëns. Uit die ondersoek blyk dit dat studente se taalbekwaamheid binne die beperkte tydsbestek, naamlik een akademiese jaar met twee lesings per week, verbeter het. Die artikel sluit af met enkele aanbevelings waarby die kursusinhoud van hierdie en ander modules in akademiese geletterdheid reeds baat gevind het en nog sál baat vind, ten einde die problematiek wat betref akademiese geletterdheid toepaslik en voldoende die hoof te bied. Hierdie artikel is dus 'n poging om lig te werp op die kwessie van eerstejaarstudente se taalvoorbereidheidsvlakke en die invloed daarvan op akademiese sukses.

Trefwoorde: akademiese geletterdheid, akademiese taalvaardigheid, taalvermoë, taalbekwaamheid, impak, eerstejaarsukses, deurvloeikoerse

Abstract

An investigation into the impact of an academic literacy intervention on the linguistic ability of first year students

Throughput rates at universities are alarmingly low. There are several reasons for this, one of them being the inadequate preparation students receive at secondary education level. This

forces tertiary education institutions to launch initiatives to support students, and first-year students in particular.

Investigations into possible reasons for low throughput rates at universities have revealed a low level of competency in the language of teaching and learning as one of the main reasons for the lack of academic success among South African undergraduate students – even among those with particular academic potential (Blacquièrè 1989; Leibowitz 2001; Macdonald 1990; Perkins 1991; Pretorius 1995; Van Rensburg and Weideman 2002; Vorster and Reagan 1990). Results of academic literacy tests and research by independent education specialists indicate a possible decline in the (academic) language skills of students who register at universities (Anon. 2004:8; Rademeyer 2005:40).

The task falls upon universities to give support in the form of academic literacy courses to students who are linguistically inadequately prepared. At Stellenbosch University one such initiative has been the establishment of compulsory academic language skills development courses, of which the first year-module Scientific Communication Skills 172 is an example. This course serves as case study for this article, with emphasis on the impact these interventions have on the academic language skills of students.

Van Dyk, Van Dyk, Blanckenberg and Blanckenberg (2007:155–6) articulate the research problem of this article when they claim that first-year students find it difficult to listen effectively to lecture content where they sometimes need to listen extensively and at other times intensively. Secondly, the researchers observe that students experience difficulty in voicing logical arguments about course or lecture content. Thirdly, the researchers note that students do not have a sound academic approach towards academic texts, class tasks or test questions that are characterised by sophisticated argument structure or abstract scientific grammar content. Finally, students still struggle to adhere to basic requirements for the completion of academic tasks. The challenge therefore seems to be to determine the effect of the above-mentioned literacy intervention on the problem.

Even though the intervention in question was aimed at the development of students' reading and writing skills, this article focuses on the reading development of students, as an earlier article (Van Dyk, Zybrands, Cillié en Coetzee 2009) focused on the impact of another intervention on the writing development of students.

This investigation followed a mixed methodology: on the one hand there was an attempt to point out several measurable variables in the development of the academic literacy of students, while the researchers acknowledged how complex and closely integrated with one another these variables would be. Therefore a combination of quantitative and qualitative research methods was followed. Quantitative data include pre- and post-test results of the 2009 cohort of first-years in the Faculty of Natural Sciences, official student feedback forms and responses to the questionnaire on reading. Qualitative data was collected from responses to open questions on the reading questionnaire and the official student feedback forms.

The data was subjected to cross-validation in order to reach a tentative conclusion about the impact of a custom-made intervention on students' academic literacy skills. After extensive discussion of the data obtained from the various sources, the investigation points to a definite increase in the students' linguistic skills within the limited period of one academic year, with two lectures per week.

The researchers make it very clear, however, that they want to avoid making sweeping statements about the impact of only one intervention. They are aware of the complexities involved in the process and the fact that students' linguistic skills could, for example, also improve over an academic year because they had been exposed to academic language use. Moreover, even if the intervention proved to have had a positive impact on students' academic language skills, there is no guarantee that these skills will be transferred to students' other subjects. This would need to be confirmed by a longitudinal study.

The article closes by suggesting the problems that surround academic literacy. These suggested problems have already benefited – and can still benefit - the content of the particular course in this case study as well as other academic literacy courses. It is an attempt to shed light on the matter of first years' linguistic preparedness and the way it influences their academic success.

Keywords: academic literacy, academic language proficiency, language ability, reading proficiency, impact, first-year success, throughput rates

1. Inleiding

Die invloed van die huidige skoolkurrikulum en die vervanging van die Senior Sertifikaat met die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) word oor die algemeen as van die hoofoorsake vir lae deurvloeikoerse onder eerstejaarstudente aanvaar. Nieteenstaande verskeie pogings van die Departement van Onderwys om die NSS (en by implikasie ook die skoolkurrikulum) plaaslik meer relevant, dog internasionaal mededingend, te maak, is dit ook so dat die oorgang van skool na die hoëronderwysomgewing 'n onteenseglike invloed op deurvloeikoerse het. Verskeie studies (Ferreira 1992; Foxcroft en Stumpf 2005; Hay en Marais 2004; Nel 2007) bevestig dit en beklemtoon veral dat Suid-Afrikaanse nuwelingeerstejaarstudente oor die algemeen as onvoldoende voorbereid vir universiteitstudie beskou word en na alle waarskynlikheid nie in die minimum voorgeskrewe studietydperk suksesvol sal wees nie. 'n Onlangse studie deur Scott, Yeld en Hendry (2007) toon byvoorbeeld dat ongeveer 30 persent van alle eerstejaarstudente die sektor reeds ná die eerste studiejaar verlaat. Daarbenewens bly die situasie kommerwekkend in die daaropvolgende jare van die voorgraadse program, aangesien die uitdagings bloot vermeerder: na vyf jaar se studie het slegs 30 persent van alle voorgraadse studente in Suid-Afrika byvoorbeeld gegradueer, 14 persent was steeds geregistreer en 56 persent het die stelsel verlaat sonder om te gradueer.

Ondersoeke na moontlike oorsake vir lae deurvloeikoerse aan universiteite toon dat lae vaardigheidsvlakke in die taal van onderrig en leer as een van die hoofredes vir gebrekkige akademiese sukses onder Suid-Afrikaanse voorgraadse studente beskou word, selfs onder diegene met besondere akademiese potensiaal (Blacquièrè 1989; Leibowitz 2001; Macdonald 1990; Perkins 1991; Pretorius 1995; Van Rensburg en Weideman 2002; Vorster en Reagan 1990). Van Rensburg en Weideman (2002:153) voel trouens so sterk hieroor dat hulle aanvoer dat akademiese geletterdheid 'n *sine qua non* vir die suksesvolle voltooiing van tersiêre onderrig is. Dít vind weerklank in die werk van Boyuwoye (2002:280) en Frick (2007), waarin aangedui word dat (akademiese) taalvaardigheid 'n beduidende invloed op

deurvloeikoerse het. 'n Vanselfsprekende gevolg van genoemde lae vlakke van akademiese geletterdheid (wat soms ook akademiese taalvaardigheid genoem word) is dat sodanige studente moeilik met voorgeskrewe akademiese materiaal omgaan en ook sukkel om dit te produseer. Botha, Du Plessis en Menkveld (2007:10–1) toon in hierdie verband dat 'n beduidende persentasie eerstejaarstudente oor alle rassegroepe heen byvoorbeeld oor gebrekkige lees- en skryfvaardighede beskik.

Navorsing deur onafhanklike onderwysspesialiste enkele jare gelede dui voorts op 'n moontlike afname in die (akademiese) taalvaardigheid van studente wat vir universiteitstudie inskryf (Anon. 2004:8; Rademeyer 2005:40). Dit word gedeeltelik bevestig deur die uitslae van akademiese geletterdheidstoetse (wat ook as akademiese taalvaardigheidstoetse bekend is) wat deesdae by verskeie universiteite as plasings- en selfs toelatingsemeganismes gebruik word. Ivanič, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell en Smith (2009:14) meen egter dat daar gewaak moet word teen 'n sogenaamde krisissenarratief wat internasionaal hieroor begin ontwikkel en daarom is dit juis belangrik om byvoorbeeld die aard van die waargenome afname in akademiese geletterdheid, en veral die graad daarvan oor korter tydperke, genuanseerd en met omsigtigheid te beskryf (sien ook Van der Slik en Weideman 2007:126, 128, 135).

Universiteite is dus genoodsaak om inisiatiewe van stapel te stuur ter ondersteuning van studente wat taalmatig swak voorberei is, deur onder andere aandag te skenk aan faktore soos gebrekkige akademiese geletterdheid, wat op sy beurt akademiese sukses ná inskrywing beïnvloed (Botha en Cilliers 1999:144; Bubb 1991:18). Die tendens blyk gevolglik te wees om entiteite in die lewe te roep wat onder andere daarmee gemoeid is om studente wat weens 'n onvoldoende vlak van akademiese geletterdheid of taalvaardigheid gevaar loop om in hulle studie te misluk, te ondersteun deur eerstens die (taal)probleme te bepaal en dan met kursusse vorendag te kom wat dié probleme kan hanteer of oplos, soos wat tipies van toegepaste-taalkundige-omgewings verwag word. Volgens Botha en Cilliers (1999:144) is sulke aksies in ooreenstemming met nasionale en internasionale tendense waardeur universiteite hulle eie standaarde probeer bepaal ingevolge waarvan hulle dan voornemende studente se voorbereidingsvlakke kan vertolk en hanteer.

2. Probleemstelling, doel en metodologie

Teen die agtergrond van bostaande bespreking is die stand van sake aan die Universiteit Stellenbosch (US) sodanig dat die instelling genoodsaak is om verskeie ondersteuningsinisiatiewe in te stel om die probleem van lae deurvloeikoerse die hoof te bied. Let egter daarop dat die US se deurvloeikoerse in vergelyking met dié van ander Suid-Afrikaanse universiteite steeds besonder gunstig daar uitsien. Voorts is die US op tasbare wyse verbind tot studentewelwees en die skep van hoop vir al sy studente, en moet die universiteit om hierdie redes in pas met nasionale en internasionale tendense optree en selfs in sommige gevalle as voorbeeld vir ander dien.

Omdat daar egter steeds studente met gebrekkige akademiese taalvermoëns is, soos die studies wat in die inleiding aangehaal is, toon, is die Taalsentrum van die US verantwoordelik

vir die ontwikkeling en aanbieding van kursusse in taalverwerwing, taalondersteuning en akademiese geletterdheid. Laasgenoemde het spesifiek ten doel om sodanige studente te ondersteun ten einde hul resepsie en produksie van akademiese tekste te vergemaklik. Van Dyk, Van Dyk, Blanckenberg en Blanckenberg (2007:155–6) verwoord die probleem waarmee hierdie artikel gemoeid is in besonderhede wanneer hulle aanvoer dat eerstejaarstudente veral sukkel om eerstens doeltreffend na lesinginhoud te luister, waar hulle soms meer ekstensief en ander kere weer meer intensief moet luister. Tweedens is dit volgens die navorsers vir studente problematies om logiese mondelinge argumente en betoë oor kursus- en lesinginhoud te voer. Derdens meen die navorsers dat nie alle studente daartoe in staat is om akademiese tekste, klasopdragte en toetsvrae wat deur 'n gesofistikeerde argumentstruktuur en 'n abstrakte (wetenskaplike) grammatiese inhoud gekenmerk word, sinvol te benader nie. Ten slotte ervaar studente ook steeds probleme om die basiese vereistes van akademiese skryfopdragte na te kom en deur te voer. Die uitdaging blyk te wees om te bepaal watter uitwerking genoemde akademiese geletterdheidsintervensies op hierdie probleem het.

Die doel met hierdie artikel is gevolglik om verslag te doen oor die impak van 'n akademiese geletterdheidsintervensie op die taalbekwaamheid van eerstejaarstudente in die US se Fakulteit Natuurwetenskappe. Hoewel genoemde intervensie hoofsaaklik, en om voor die hand liggende redes, die ontwikkeling van studente se lees- én skryfvaardighede ten doel gehad het, konsentreer hierdie artikel in hoofsaak op die leesontwikkeling van studente, aangesien daar reeds in 'n vorige artikel (Van Dyk, Zybrands, Cillié en Coetzee 2009) oor die impak van 'n ander intervensie op die skryfontwikkeling van studente verslag gedoen is. Let daarop dat hoewel hierdie artikel bepaald op leesvaardigheidsontwikkeling konsentreer, ál vier taalvaardighede, naamlik luister, lees, praat én skryf, op geïntegreerde wyse in die kursus aan bod gekom het. Die vermoë om akademiese diskoers te beheers, word egter hedendaags vaardighedsneutraal gedefinieer, aangesien 'n fokus op vaardighede as sodanig beperkend van aard is: die een vaardigheid voorveronderstel altyd integrasie met van die ander. Vaardighede kan, en behoort, dus nie in isolasie beskou te word nie en die oorblywende deel van hierdie artikel moet binne hierdie konteks gelees en begryp word.

Vir hierdie ondersoek is 'n gemengde metodologie gevolg: enersyds is daar gepoog om verskeie meetbare veranderlikes van studente se akademiese geletterdheidsontwikkeling uit te wys; andersyds het die navorsers ook besef dat hierdie veranderlikes kompleks en ten nouste met mekaar verweef is en daarom moeilik kwantifiseerbaar sou wees. 'n Kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes sou dus meer geskik wees as om slegs op die een of die ander te konsentreer. Die kwantitatiewe data sluit in voor- en natoetsresultate van 2009 se kohort eerstejaars in die Fakulteit Natuurwetenskappe, amptelike studenteterugvoervorms en antwoorde op die vraelys oor lees. Die kwalitatiewe data berus weer op antwoorde op oop vrae in die vraelys oor lees, asook die amptelike studenteterugvoervorms. Die artikel sluit af met enkele, dog voorlopige, gevolgtrekkings oor die impak van die kursus.

3. 'n Gevallestudie

3.1 Motivering van die kohort

Die 2009-kohort eerstejaarstudente van die Universiteit Stellenbosch se Fakulteit Natuurwetenskappe is as gevallestudie vir hierdie artikel gebruik. Die keuse het om twee redes op hierdie groep geval: eerstens bepaal die universiteit se Taalbeleid en -plan dat taalondersteuningskursusse, soos akademiese geletterdheidsintervensies, by elke fakulteit se kredietdraende programaanbod geïntegreer behoort te word. Fakulteite het aanvanklik verskeie besware teen hierdie bepaling geopper, waaronder bedenkinge oor die ekstra las wat dit op studente se reeds vol studieprogram sou plaas, die aantal krediete wat vir sodanige kursusse beskikbaar gestel moes word, die bestaande gebrek aan ruimte op die lesingrooster en die impak wat akademiese geletterdheidsintervensies op studente se akademiese sukses sou of kon hê. Benewens die merendeels bestuurbare logistieke kwessies was fakulteite se huiwering om hierdie soort modules in werking te stel, nie heeltemal ongegrond nie, omdat daar nog weinig longitudinale ondersoeke oor die impak van hierdie soort intervensies gedoen is. Nieteenstaande bogenoemde besware het die Fakulteit Natuurwetenskappe egter met die Taalsentrum in onderhandeling getree en was dit een van die eerste fakulteite aan die US wat hom tot taalondersteuning vir alle studente verbind het. Die huidige bestuur van die Fakulteit Natuurwetenskappe het ook versoek dat daar oor die impak van die intervensie verslag gedoen word.

3.2 Die module Wetenskapskommunikasievaardigheid 172 (WKV 172)

Wetenskapskommunikasievaardigheid 172(WKV 172) maak deel uit van die kredietdraende programaanbod en is dus by die program en rooster van eerstejaarstudente in die Fakulteit Natuurwetenskappe geïntegreer. Die module het 'n kredietwaarde van agt, en twee periodes per week is hieraan toegeken. WKV 172 word in Afrikaans aangebied, met Scientific Communication Skills 172 as die Engelse eweknie, en studente kan kies in watter taal hulle die module wil volg. Die uitkomst vir die Afrikaanse en Engelse groepe is dieselfde, hoewel bepaalde klemverskuiwings wat betref die spesifieke grammatiese eise van die betrokke taal wêl voorkom. Verskillende outentieke tekste word vir die twee taalgroepe gebruik, maar tekste oorvleuel soms: Afrikaanse studente kom immers deurlopend in die onderrig-en-leer-situasie met Engelse tekste in aanraking. Blootstelling daaraan is dus noodsaaklik; trouens, dit is so deur die Fakulteit versoek.

In 2009 was daar 12 Afrikaanse en nege Engelse groepe, met ongeveer 35–40 studente per groep. Studente is willekeurig ingedeel, sodat klasse studente met lae én studente met hoë akademiese geletterdheidsrisiko ingesluit het. Risikobepaling is gedoen aan die hand van die Afrikaanse Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG), asook die Engelse ekwivalent, die Test of Academic Literacy Levels (TALL), wat beide verpligtend aan die US afgelê word voor die aanvang van die eerste studiejaar. Hierdie toetse word nasionaal as taalplasingsinstrumente gebruik, is uitsonderlik betroubaar en geldig, en word op gestandaardiseerde wyse afgeneem (sien Van Dyk en Weideman 2004, vir 'n volledige beskrywing van die toetskonstruk). TAG en TALL is die eiendom van die Inter-institutional

Centre for Language Development and Assessment (ICELDA), 'n vennootskap tussen vier meertalige universiteite – kyk <http://icelda.sun.ac.za> .

Wat die kursusinhoud betref, is WKV 172 in leereenhede verdeel en konsentreer dit in die eerste semester hoofsaaklik op leesvaardighede en in die tweede semester op skryfvaardighede. Soos reeds genoem, word lees en skryf egter deurlopend geïntegreerd aangebied en moet dit nie as afsonderlike eenhede beskou word nie; trouens, akademiese luister- en praatvaardighede word ook in die kursus ontwikkel, hoewel nie eksplisiet nie. Met behulp van relevante akademiese taal-/denkstrategieë word studente in sowel die lees- as die skryfmodule van die kursus taalmatig én kognitief bemagtig om strategiese denkers te word wat op kritiese wyse met mekaar, dosente én hulself oor geleeste en geskrewe tekste kan kommunikeer. Hulle leer dus om probleme te bepaal en op te los en om inligting te versamel, te ontleed, te orden en te beoordeel. Wat leesontwikkeling in die besonder betref, is studente bewus gemaak van akademiese lees as 'n interaktiewe proses, met leserskemata, teksvertolking, teksbetrokkenheid en die dienooreenkomstige ontwikkeling van 'n leesstrategie ('n kombinasie van leestegnieke soos soeklees, vluglees, begripslees en krities lees) as kern. Hierdie deel van die kursus is verder aangevul deur aspekte soos teksorganisasie op sowel mikro- as makrovlak, teksstruktuur en die bepaalde taal- ('n deursigtige en eksakte teks met korrekte sinsbou en woordkeuse), styl- ('n wetenskaplike styl en register) en verantwoordbaarheidsvereistes (die onderneem van ondersoekende leeswerk en die gebruik van literatuurverwysings en 'n bronnelys om plagiaat te voorkom) waaraan akademiese tekste moet voldoen. Skryfontwikkeling is insgelyks as 'n hoërdedenkproses benader en studente is deurlopend aangemoedig en bemagtig om krities oor hul denke en skryfwerk te besin. Hierdie kritiese besinning is deur klasbesprekings, groepwerk, self- en portuurbeoordeling en besoeke aan die US se Skryflaboratorium gefasiliteer. In die skryfmodule (by implikasie die tweede semester van die WKV 172-kursus) het teksstruktuur (die inleiding, samehangende inhoudsparagrafe met hoof- en ondersteunende gedagtes, argumentasiestruktuur en 'n logiese gevolgtrekking op grond van weldeurdagte en gebalanseerde argumente) die meeste aandag geniet.

4. Impakmeting

Om voor die hand liggende redes is dit goeie praktyk vir akademiërs om krities, nadenkend en ondersoekend te werk te gaan en deurlopend die impak van hul intervensies te meet. Die konsep *impak* is egter ingewikkeld, aangesien 'n veelheid veranderlikes dit beïnvloed. Ondersoeke na die impak van inisiatiewe wat ontwikkelingswerk ten doel het, word byvoorbeeld gereeld gekritiseer vir “[being] limited to determining the satisfaction of participants, rather than anything beyond that” (Cilliers en Herman 2010:254). Enkele vrae oor impak ontstaan dus: Wat presies dra tot impak by? Hoe kan dit bepaal word? Wat is die langtermynuitwerking daarvan? Is dit hoegenaamd moontlik om meetbare verandering aan bepaalde faktore toe te skryf? Hoewel daar geen duidelike antwoorde op vrae soos hierdie bestaan nie, poog die res van hierdie artikel tog om gevolgtrekkings te maak oor sowel die moontlike impak van die onderhawige kursus in akademiese geletterdheid as die

volhoubaarheid daarvan in sy huidige vorm. Daar word ook oor die langtermynuitwerking van intervensies soos die WKV 172-kursus gespekuleer.

Die gemengde metodologie wat vir hierdie studie gevolg is, berus op ontledings van kwantitatiewe en kwalitatiewe data uit 'n elektroniese vraelys wat deur middel van die US se e-leerbestuurstelsel (Webstudies) afgeneem is, amptelike studenteterugvoervorms, asook voor- en natoetse. Die verwagting is dat hierdie data die navorsers in staat sal stel om uitsprake te maak oor studente se akademiese geletterdheid, hul uiteindelijke bekwaamheid in die hantering van akademiese materiaal en die volhoubaarheid daarvan wat betref oordrag en 'n lewenslange leeringesteldheid.

4.1 Kwantitatiewe data

4.1.1 Die elektroniese vraelys

Die elektroniese vraelys het uit een hoofvraag met 17 stellings in Likertskaalvorm, asook drie oop vrae bestaan. Die Likertskaal is as 'n doeltreffende metode vir hierdie ondersoek beskou om konsekwente antwoorde te verkry, wat op sy beurt kwantifisering sou vergemaklik. Die skaal het bestaan uit 'n lys van ses moontlike reaksies aan die hand waarvan die respondente kon aandui in watter mate hulle met 'n bepaalde stelling saamstem of verskil. Daar is doelbewus van 'n sespuntskaal gebruik gemaak wat die opsie "Nie van toepassing" insluit, sodat respondente kon kies om nie 'n vraag te beantwoord nie, hoewel steeds in 'n kwantifiseerbare vorm. Benewens die voordeel van die kwantifiseerbaarheid van data, het dit ook geblyk dat respondente soms meer gewillig is om aan studies deel te neem as hulle nie hul keuses hoef te kwalifiseer nie. Daarom was daar meer geslote (Likertskaal-) vrae as oop vrae in die vraelys. Die geslote vrae het gevolglik 'n beter responskoers opgelewer as die oop vrae: al die respondente het byvoorbeeld al die geslote vrae beantwoord, terwyl slegs 86,1 persent van die respondente die oop vrae beantwoord het.

'n Likertskaal het egter een tekortkoming, naamlik dat respondente in 'n patroon kan verval en dieselfde antwoord vir verskillende vrae kies. Dit is egter interessant dat dit nie in hierdie ondersoek die geval was nie, aangesien daar kwantitatiewe verskille tussen Afrikaanssprekende en Engelssprekende respondente was. So is daar items waar Afrikaanssprekende respondente oorwegend die antwoord "Stem saam" gekies het en die Engelssprekende respondente die antwoord "Stem volkome saam". Die verskynsel van verskillende antwoorde tussen die onderskeie taalgroepe wat hierdie bepaalde vraelys betref, was die onderwerp van ontleding in 'n studie deur Cillie en Coetzee (2011) en word dus nie verder hier bespreek nie, behalwe om te bevestig dat dit inderdaad nie lyk asof die Likertskaal die studente in 'n patroon laat verval het nie.

Studente was nie verplig om die vraelys te voltooi nie, maar is bloot in klastyd versoek om aan die studie deel te neem. Hulle kon die vraelys, wat vir 11 dae beskikbaar was, op hul eie tyd en in 'n ruimte wat vir hulle geskik was, voltooi. Studente is ook versoek om die vraelys in die onderrigtaal van die module te beantwoord. Van die 695 geregistreerde studente in die module WKV 172 (van wie 358 die module in Afrikaans en 337 dit in Engels volg), het

altesaam 322 respondente die vraelys voltooi (190 Afrikaans en 132 Engels). Altesaam 46,3 persent het dus die vraelys voltooi.

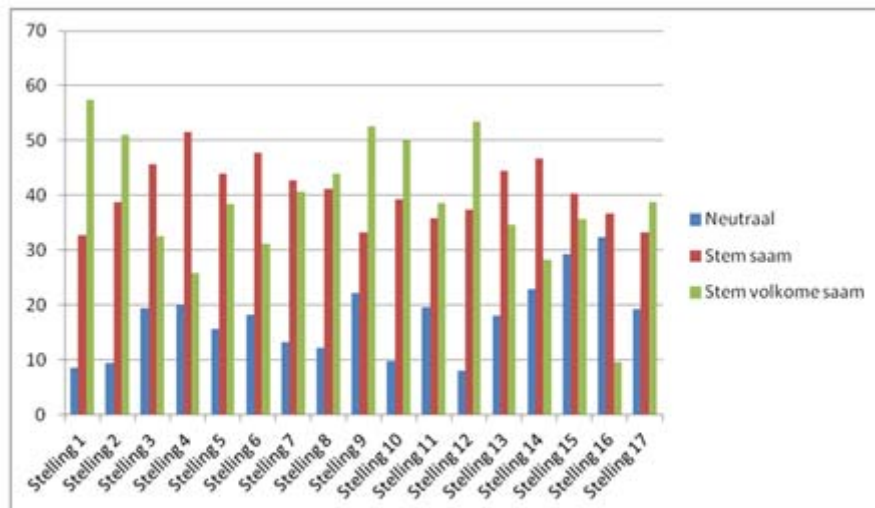
Die hoofvraag is soos volg bewoord:

Watter van die volgende dink jy is die belangrikste en die minste belangrik vir suksesvolle studie? Evalueer die onderstaande vermoëns op 'n skaal van 1 tot 5 deur aan te dui of jy met elkeen saamstem of verskil: 1 = verskil ten sterkste en 5 = stem volkome saam. Indien jy meen die stelling is nie op jou van toepassing nie, merk asseblief die relevante blokkie.

Die 17 stellings het gehandel oor:

- die vermoë om gegewe lees- en skryfwerk te begryp
- die vermoë om gegewe lees- en skryfwerk te ontleed
- die vermoë om gegewe lees- en skryfwerk te beplan
- die vermoë om gegewe lees- en skryfwerk met mekaar te sintetiseer
- die vermoë om die vakgebied se woordeskat te internaliseer en toe te pas
- die vermoë om metodes en skryfgebruike op geskikte wyse vir die vakdissipline te gebruik
- die vermoë om 'n hoofpunt of tese te ontwikkel
- die vermoë om bewyse vanuit 'n teks te gebruik om idees te staaf of te betwis
- die vermoë om ander korrek aan te haal (en erkenning te gee) en sodoende plagiaat te voorkom
- die vermoë om grafieke/tabelle/kaarte/illustrasies te vertolk
- die vermoë om teen 'n gepaste spoed te lees en te skryf
- die vermoë om inligting te onthou, te vertolk en weer te gee
- die vermoë om navorsingshulpmiddele te gebruik (bylaes, indekse, artikels, boeke, biblioteekverwysingsmateriaal ensovoorts)
- die vermoë om korter dog samehangende stukke teks te lees en te skryf
- die vermoë om langer dog samehangende stukke teks te lees en te skryf
- die vermoë om informele skryfwerk te lees en te skryf
- die vermoë om elektronies te kommunikeer.

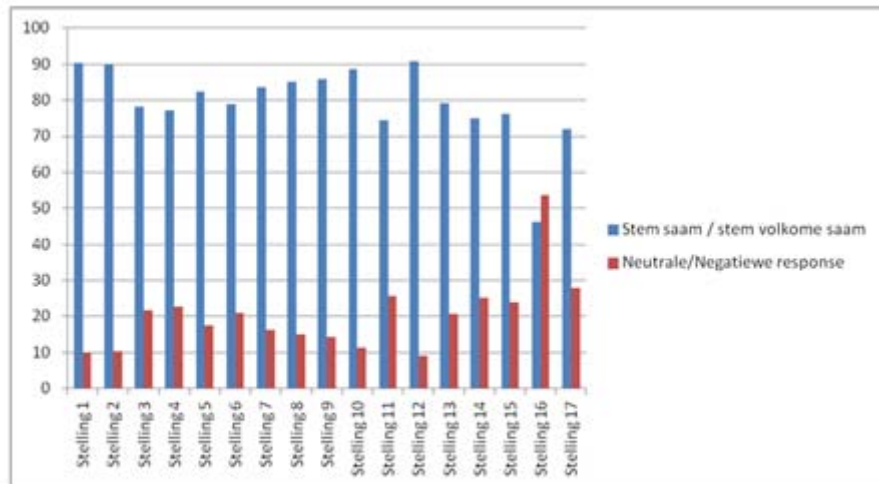
Figuur 1 hier onder dui die studente se reaksies op die 17 stellings aan. Vir die doel van hierdie artikel word daar op slegs drie van die vyf punte op die Likertskaal, naamlik “Neutraal”, “Stem saam” en “Stem volkome saam”, gekonsentreer, omdat dit die meeste van die antwoorde uitmaak. Hieruit blyk dit dat studente saamstem oor die belang van akademiese geletterdheidsvaardighede en die rol wat dit in akademiese sukses speel. Let daarop dat die negatiewe kommentaar nie hier weergegee word nie, omdat slegs 'n relatief klein persentasie van die respondente negatief gereageer het en sommiges selfs glad nie die vraag beantwoord het nie. (Klik op die grafiek om dit te vergroot.)



Figuur 1. Reaksies op stellings oor belangrike aspekte vir suksesvolle studie

Figuur 2 hier onder toon dieselfde data as hier bo, maar konsentreer slegs op die reaksies “Stem saam” en “Stem volkome saam” en vertolk dit dus verder. Hieruit blyk dit dat gemiddeld meer as 70 persent van die respondente by 16 van die 17 stellings dié antwoorde gekies het. Dit is interessant dat slegs die reaksie op stelling 16 patroonmatig anders daar uitsien: by hierdie stelling val die klem op die belang van informele tekste en reken studente dat die vermoë om informele skryfwerk te lees minder belangrik is vir studiesukses. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat studente nie die verband tussen informele tekste en studiesukses kan sien nie. Hulle begryp waarskynlik nie dat die ekstensiewe lees van ’n wye verskeidenheid tekste ’n direkte én positiewe impak op akademiese leesvaardighede het nie. Indien die oorwegend positiewe antwoorde met die oorblywende moontlike reaksies op die vraelys vergelyk word, kan afgelei word dat studente wél positiewe opvattinge oor leesontwikkeling en die belang daarvan vir suksesvolle studie het.

Soos reeds hier bo genoem, kan impakmetings egter nie by ’n blote aanduiding van tevredenheid by respondente volstaan nie. Die artikel konsentreer derhalwe verder op ander metings van die impak van die WKV 172-intervensie op studiesukses. (Klik op die grafiek om dit te vergroot.)



Figuur 2. Verdere vertolking van reaksies op stellings oor belangrike aspekte vir suksesvolle studie

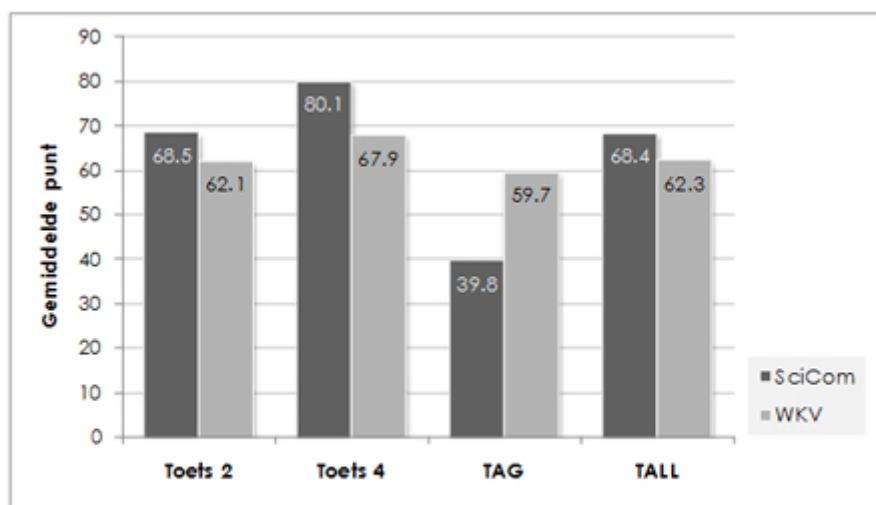
4.1.2 Voor- en natoetsresultate

Ten einde tot 'n meer omvattende interpretasie van die impak van die WKV 172-module te kan kom, is die resultate van voor- en natoetse ontleed – alle studente aan die US word verplig om beide TAG en TALL af te lê ten einde ingeligte besluite te kan neem oor gepaste taalondersteuning. Alle toetse waarna daar verder in die artikel verwys word, is verskillende weergawes van TAG en TALL. Die voortoetse is uiteraard voor die intervensie en die natoetse ná die intervensie afgeneem; dit wil sê twee semesters uit mekaar. Dit is boonop aangevul met toetse ná slegs die eerste semester waar bepaalde uitkomst reeds aandag gekry het. Toets 2 is dus na 'n semester se klasse en toets 4 na 'n jaar se klasse afgelê. Neem kennis daarvan dat toets 4 'n herhaling is van TAG/TALL wat aan die begin van die jaar afgelê is (toets 1).

Dit was van toepassing op die WKV 172-groep in sy geheel (daardie studente wat die Afrikaanse been gevolg het én daardie studente wat die Engelse been gevolg het). Die rede hiervoor was dat daar bepaal moes word of daar verskille tussen die onderskeie taalgroepe bestaan. Die gemiddelde prestasie van studente se tweede en vierde toetse (dus ná 'n semester en ná 'n jaar) is vergelyk met hul TAG- en TALL-punte, wat aan die begin van die jaar, voor enige intervensie, bekom is. Hieruit het dit geblyk dat daar vordering was tussen TAG (voor enige intervensie) en die tweede en die vierde toetsgeleentheid. Wat TALL betref, was daar nie opsigtelike vordering ná die eerste semester se intervensie (toets 2) nie, maar wél na twee semesters se intervensie (toets 4). 'n Moontlike rede hiervoor is te vinde in historiese toetsdata waaruit afgelei kan word dat studente met Afrikaans as moedertaal taalmatig moontlik beter voorbereid is op die eise van 'n meertalige onderrig-en-leerkonteks as studente met Engels of enige ander Suid-Afrikaanse taal as moedertaal. Dit beteken dus dat studente met Afrikaans as moedertaal beter sou presteer in TALL as studente met Engels of ander Suid-Afrikaanse tale as moedertaal in TAG.

Die onderskeie taalgroepe is ook afsonderlik ondersoek en die gemiddelde prestasie verskyn in figuur 3 hier onder. Hieruit blyk dit dat die gemiddelde prestasie in die

tweedeselestertoets (dus ná 'n enkele semester van intervensie) vir die studente wat die Afrikaanse afdeling van die kursus gevolg het, effens hoër was as vir TAG, met 62,1 persent teenoor 59,7 persent. Hierteenoor is daar by studente wat die Engelse afdeling van die kursus gevolg het, oënskynlik nie 'n verbetering te bespeur nie, met 62,1 persent teenoor 62,3 persent vir TALL (voor enige intervensie). Daar sou oor hierdie verskynsel gespekuleer word, maar dit val nie binne die bestek van hierdie artikel nie. Indien die verskille tussen die onderskeie semestertoetse egter ondersoek word, was daar vir die Afrikaanse groep 'n verbetering van ongeveer 6 persent en vir die Engelse groep 'n verbetering van sowat 11 persent vanaf die tweede tot die vierde toets. Wat wél verblydend is, is dat daar 'n oënskynlike verbetering is vanaf TAG en TALL (wat albei voor enige intervensie afgeneem is) tot toets 4 (wat ná 'n jaar van intervensie afgeneem is). (Klik op die grafiek om dit te vergroot.)



Figuur 3. Gemiddelde prestasie in semestertoetse én TAG en TALL van die onderskeie taalgroepe

In bostaande datavertolking is 'n ondertoon van modaliteit behou, omdat daar nie met sekerheid aangevoer kan word dat die oënskynlike verbeterings wél statisties beduidend is nie. Daarom is gepaarde t-toetse gebruik om te bepaal of die toename in die gemiddelde prestasie in matriek (die TAG en TALL word in die matriekjaar, voor enige intervensie, afgeneem), ná Junie (die eerste semester) en ná November (die tweede semester) statisties beduidend was. Gepaarde waarnemings is gebruik omdat die studente in die kohort voor- en natoetse afgelê het. Daar is op hierdie benadering besluit aangesien dit die voordeel inhou dat daar deurlopend met dieselfde populasie gewerk en verskille in die populasie noodwendig uitgeskakel word. T-toetse word dus gebruik om te bepaal of die gemiddeld tussen twee veranderlikes werklik verskil en of die verskil bloot aan toeval toegeskryf kan word.

Indien daar aanvaar word dat daar wél 'n verskil tussen die toetsgemiddeldes is, word hipotesetoetse as deel van die t-toets gedoen om te bepaal of dié verskil statisties beduidend is. Die ander moontlikheid is dat daar géén verskil is nie. In hierdie verband kan sogenaamde eenkantige of tweekantige hipotesetoetse gedoen word. Vir laasgenoemde is die nulhipotese dat die gemiddeld van die TAG/TALL-toets gelyk is aan die gemiddeld van semestertoets 2, wat weer gelyk is aan die gemiddeld van semestertoets 4. Vir die doel van hierdie ontleding

is so 'n tweekantige hipotesetoets gedoen en dus was die aanname vir die nulhipotese dat die gemiddeld in alle gevalle dieselfde vir die drie toetse gebly het.

Tabelle 1 en 2 hier onder is die produk van die statistiese ontledings wat met behulp van die Statistica-sagteware vir die Afrikaanse en die Engelse taalgroepe onderskeidelik gedoen is. Die gepaarde t-toetse het beduidende verskille tussen TAG en toets 2 vir die studente met Afrikaans as moedertaal getoon ($p < 0.0001$), maar geen beduidende verskille tussen TALL en toets 2 vir die studente met Engels of enige ander Suid-Afrikaanse taal as moedertaal nie ($p < 0.9543$). Vir albei taalgroepe was daar egter 'n beduidende verskil tussen TAG/TALL en toets 4 ($p < 0.0001$ in albei gevalle) – sien Tabel 3. (Klik op die tabelle om dit te vergroot.)

Die afleiding hieruit is dat die tekens van enige impak waarskynlik duideliker blyk ná 'n jaar van intervensie as ná slegs 'n semester van intervensie. Daar sou ook aangevoer kon word dat die studente wat die Engelse afdeling van die kursus gevolg het, nie net moedertaalsprekers van Engels was nie, maar ook eerste- en tweede-addisionele taalsprekers daarvan en dat dít 'n invloed op die niebeduidende verskil tussen TALL en toets 2 gehad het. 'n Verdere moontlike argument, wat ook reeds hier bo geopper is, is dat Afrikaanssprekende studente se beheersing van sowel hul moedertaal as Engels waarskynlik beter is as Engelssprekende en/of anderstalige studente se beheersing van hulle moedertaal en Afrikaans. Let daarop dat dit nie sin sou hê om die verskille tussen moedertaalsprekers en addisionele taalsprekers van Engels te ondersoek nie, omdat die steekproef dan te klein sou wees. By die vertolking van die tabelle hier onder moet in ag geneem word dat hoewel toets 2 van TAG en TALL verskil het, dit wél vergelykbaar was wat lengte, moeilikheidsgraad, betroubaarheid en diskriminasiewaarde van items betref. Boonop is daar vir itemoorvleueling voorsiening gemaak. Voorts, en soos reeds genoem, was TAG/TALL en toets 4 presies dieselfde toetse. Veranderlikes is dus sover moontlik konstant gehou, of voor gekontroleer.

Tabel 1. Gepaarde waarnemings vir studente met Afrikaans as moedertaal en hul vordering van die voortoets (TAG) tot 'n Junie-semester toets

Mean Sem2	StdDv Sem2	Mean TAG	StdDv TAG	N	Diff	StdDv	t	df	p	Confidence -95%	Confidence +95%
61.85	12.65	59.83	13.62	337	2.02	9.51	3.91	336	0.0001	1.01	3.05

Tabel 2. Gepaarde waarnemings vir studente met Engels of 'n ander Suid-Afrikaanse taal as moedertaal en hul vordering van die voortoets (TALL) tot 'n Junie-semester toets (toets 2)

Mean Sem2	StdDv Sem2	Mean TALL	StdDv TALL	N	Diff	StdDv	t	df	p	Confidence -95%	Confidence +95%
68.32	12.57	68.28	15.57	284	0.03	10.35	0.06	283	0.9543	-1.174	1.244

Tabel 3. Gepaarde waarnemings vir studente met Afrikaans en studente met Engels of 'n ander Suid-Afrikaanse taal as moedertaal en hul vordering van die voortoets (TAG/TALL) tot die November-semester toets (toets 4)

Language	Mean TAG / TALL Sem2	Std Dv Sem2	Mean Sem4	Std Dv Sem 4	N	Diff	Std Dv	t	df	p	Conf -95%	Conf +95%
Eng/African	68.48	11.99	80.08	13.32	298	-11.16	8.85	-21.78	297	0.000	-12.17	-10.15
Afr	59.65	12.56	67.94	11.89	309	-5.28	9.67	-9.61	308	0.000	-6.37	-4.20

4.1.3 Studenteterugvoer

Die t-toetse wat op die voor- en natoetsresultate uitgevoer is en waaroor daar in die vorige afdeling verslag gedoen is, dui daarop dat die geringe verskille, op een na, wél beduidend is.

Benewens hierdie resultate was dit vir 'n ondersoek na impakmeting ook nodig om te bepaal of die kwantitatiewe data van die amptelike studenteterugvoervorms – wat ná 'n jaar van intervensie, dit wil sê aan die einde van die module, afgeneem is – met dié van sowel die toetse as die elektroniese vraelys ooreenstem. Daarom is enkele vrae bepaal wat 'n aanduiding van impak sou kon bied: vraag 2 konsentreer daarop of die module die gestelde uitkomst bereik het, terwyl vraag 11 die moontlike ontwikkeling van vaardighede in kritiese denke, ontleding, probleemoplossing en kommunikasie wou vasstel. Die onderskeie punte vir vraag 2 (4,0) en vraag 11 (3,8) is volgens 'n vyfpuntskaal toegeken. Dit kom op onderskeidelik 80 persent vir vraag 2 en 76 persent vir vraag 11 te staan. Daar kan dus met redelike sekerheid afgelei word dat studente wél voel dat die module die gestelde uitkomst bereik het en dat noodsaaklike vaardighede, ook dié vir akademiese sukses in ander modules, ontwikkel is. Hierdie data kom ooreen met die bevindinge oor studente-opvatting hier bo.

4.2 Kwalitatiewe data

Een van die redes waarom daar in hierdie studie op 'n gemengde navorsingsmetodologie besluit is, is dat kwantitatiewe data, soos reeds hier bo genoem is, slegs gekwantifiseer kan word en nie noodwendig enige gebeure en/of prosesse beskryf of verklaar nie. Veral persoonlike ervarings gaan hiermee verlore, hoewel die individu, met sy persoonlike kenmerke en belewings, die kern van 'n leeromgewing uitmaak. Benewens hierdie voordeel van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie, is dit boonop uiters buigsaam en is dit juis hierdie buigsaamheid wat navorsers meer insig in, en begrip van, komplekse niekwantifiseerbare data bied. Studente sou dus in hul oop vrae veranderlikes kon uitwys wat tot hul sukses, of gebrek daaraan, bygedra het waaraan die navorsers moontlik nie gedink het nie. Ramsden (1988:271) beskryf die waarde van kwalitatiewe navorsing teenoor kwantitatiewe navorsing byvoorbeeld soos volg: “[L]earning should be seen as a qualitative change in a person's way of seeing, experiencing, understanding and conceptualizing something in the real world – rather than as a quantitative change in the amount of knowledge someone possesses.”

4.2.1 Die elektroniese vraelys

Benewens die onderskeie kwantifiseerbare vrae van die vraelys wat hier bo bespreek is, was daar drie oop vrae waarop studente moes antwoord. Hierdie vrae moes enige niekwantifiseerbare veranderlikes uitlig wat nog nie in daardie stadium uitgewys is nie. Vir die doel van hierdie bespreking word daar slegs op vraag 3 van die vraelys gekonsentreer met betrekking waartoe daar 'n verteenwoordigende seleksie positiewe én negatiewe reaksies uitgelig word – let daarop dat daar uitsonderlik min negatiewe response gelewer is. Die gekose vraag het gehandel oor oordrag en die moontlike impak wat die module op studente se leesvaardigheid gehad het.

Hoe dink jy dra die kursus waarvoor jy hierdie vraelys moes voltooi, tot jou doeltreffende lees, skryf en leer vir 'n spesifieke toets/eksamen by?

Positiewe kommentaar

- It helps with the transition from school work (the amount and how it's studied) and helps with reading skills especially with the scientific information.
- It helps a lot with research! And develops scientific thinking. It also helps you to not just accept what you are reading, but actually think about it.
- This course teaches us the basic theory of critical reading we need to know, instead of the passive approach we've had towards reading all our lives. Therefore, it then becomes easier to identify important facts when studying for a test.
- It contributes largely as much of the material is highly academic and you are forced to really concentrate and analyze every bit of information you take in.
- Dit bevorder my vermoë om doeltreffend te lees en help my om my assas werk makliker te hanteer.
- Dit help met kritieke denke en analise van tekste.
- Die kursus help baie. Dit help my om tekste op 'n ander manier te benader en het vir my 'n heel nuwe denkproses en uitkyk op tekste gegee.
- Die kursus is uiters suksesvol in die aanleer van doeltreffende lees en skryf tegnieke wat die eksamen soveel vergemaklik, aangesien die sukses van 'n eksamen van jou leesvaardigheid afhang. Indien jy ... en jou handboek korrek gelees het kan jy net goed doen. WKV bevorder jou leesvaardighede op 'n baie effektiewe manier.
- Dit stel my in staat om groot hoeveelhede werk in kort tydperke te leer.
- Dit maak mens bewus van hoe om die kern feite uit 'n paragraaf uit te haal en beaam my standpunt dat jy nie alles moet leer nie. En leer my dat ek nie net moet lees nie, maar fokus om die werk te begryp terwyl ek dit deurlees. So dek mens alreeds die meeste van die werk.
- Dit leer my hoe om my werk vinniger en better te verstaan en my werk minder te maak. Dit help my om opinies te vorm en te kan weergee. Help om teks reg te verstaan en te intrepeteer.
- Hierdie kursus help my om te fokus op die kern inligting van elke paragraaf van 'n vereisde leesstuk en om effektiewe opsommings te maak en sodoende my punte te verhoog.

Negatiewe kommentaar

- Having done Cambridge HIGCSEs for school, which places a big emphasis on English language and grammar, I have been well-prepared for coherent reading and writing. I find that I can comprehend most things, and this course, just reminds me of the tools that I acquired at school.
- Averagely. By this stage in a student's life they have had to have been successful in academics at school to cope at a university level. Their basic reading and writing skills should have been mastered at a school level to concur this. If they were not mastered, this may contribute to the high drop out and failure rate. Sci Comm does aid with some students studies, but these basic skills should have already been learnt as it may be a bit late now.
- Dit leer mens om slegs die heel belangrikste dele uit te haal op te som en dan te leer, alle ander onnodige dele word uit gelaat.

Uit bostaande niegeredigeerde antwoorde blyk dit veilig te wees om van die veronderstelling uit te gaan dat studente se opvattinge oor die waarde van lees en die betrokke intervensie positief is. Benewens die vertolkings het die niekwantifiseerbare terugvoer die kursussamestellers ook in staat gestel om waar nodig inhoudelike en ander strategiese veranderinge aan die module vir die daaropvolgende jaar te maak.

4.2.2 Studenteterugvoer

Naas die elektroniese vraelys is daar ook van die US se standaard-studenteterugvoervorms, wat as evalueringsmeganisme vir alle fakulteite op kampus dien, gebruik gemaak om die uitwerking van die module te bepaal. Twee oop vrae op dié gestandaardiseerde vorm is uitgewys om te bepaal of dit die terugvoer uit die elektroniese vraelys staaf. Dit is juis die antwoorde op die eerste vraag hier onder wat met die bevindinge van die vraelys ooreenstem. Die antwoorde is weer eens nie geredigeer nie.

Wat was die beste aspekte van die module [WKV 172/Sci Comm 172]?

- It teaches critical thinking effectively and improves the student's ability to answer questions without waffling away.
- I enjoyed learning how to read actively and having the ability to distinguish between passive and active reading.
- Really good specifically in Science field. Helps one in thinking + analysing what is being read.
- Learning how to bring knowledge across, interpret and comprehend texts.
- Ek kon beter lees en interpreteer, weet hoe om akademiese opstelle te skryf.
- Ontleding van tekste, leer van korrekte verwysingsmetodes, uiteensetting van tekste.
- Die verbetering van akademiese taal en kritiese beredenering.
- Dit laat jou meer dink en beter redeneer oor dinge.
- Dit het gehelp om lees en skryfvaardighede te verbeter.
- Dit het my denke stimuleer om "buite die boks" te dink.
- Die module help jou as student om werk reg te lees en verstaan en help jou om werksopdragte korrek uit te voer.
- Dit leer vir jou Akademiese lees & skryf vaardighede aan wat jy vir jou studies in die toekoms kan gebruik.
- Dit het die manier waarmee ek na akademiese artikels lees of benader, baie verander en my goed voorberei vir my wetenskaplike loopbaan.
- Die module het my skryf en lees vaardighede aansienlik verbeter. Dit het my geleer om meer krities te lees.
- Die beredenerende aspek en die van kritiese leesvaardighede.
- Ek het besef hoe om anders te kyk na my werk en beter metode gevind om te leer!!
- Ek kon leer hoe om die hoofidees in 'n stuk in 'n kort tydjie te kry en dit onthou.
- Leer jou om 'n groter werkslading te hanteer.
- Om student te help vinniger leer in ander vakke deur krities en voldoende begrip - en vuglees.
- Om werklik te besef wat ek lees.
- My denkproses en die uitkyk waarmee ek tekste lees is baie verbeter.
- Die module het my gehelp om inligting beter te interpreteer en te analiseer.
- Dit het my meer laat lees en ook met 'n strategie. Dit help my baie as ek studeer.

Watter aspekte van die module [WKV 172/Sci Comm 172] kan verbeter?

- Die betekenis van die vak in jou 1ste jaar is onnodig en tyd mors.
- Die relevansie van die module was nie vir my duidelik nie en baie aspekte het ek al op skool geleer.
- Module moet 'n debat in syllabus hê.
- Die skryf en leestake was baie lywig. Ek dink in hierdie opsig kan die werkslading verminder word.
- Baie mense het dit nie nodig nie dus moet daar 'n siftingsproses wees!
- Needs to be an exemption test option for this module.

5. Gevolgtrekking

In hierdie artikel is aangevoer dat studente se taalvermoë onvoldoende vir akademiese sukses op universiteitsvlak is en dat daar van akademiese-ondersteuningsmeganismes gebruik gemaak moet word om studente met die nodige vaardighede toe te rus of hul bestaande vaardighede te verbeter. Een so 'n meganisme is dus aan die hand van 'n gevallestudie bespreek. Kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes, waaronder voor- en natoetse, 'n elektroniese vraelys en studenteterugvoer, is gebruik om data in te samel. Dié data is getrianguleer om tot gevolgtrekkings oor die moontlike impak van die intervensie op studente se leesvermoëns te kon kom.

Hieruit het dit geblyk dat studente se akademiese lees- én skryfvaardighede inderdaad in die beperkte tydsbestek verbeter het, hoewel hierdie artikel hoofsaaklik op leesvaardighede gekonsentreer het. Verder, soos dit in die kwalitatiewe terugvoer verwoord word, is studente se kritiese denkvaardighede, onderhandelingsvermoëns en selfstandigheid in hul omgang met akademiese diskoers ook verfyn. Tog is dit, soos daar in afdeling 4 genoem is, raadsaam om lukrake uitsprake oor die impak van die betrokke intervensie te vermy, aangesien verskeie veranderlikes 'n rol kan speel: positiewe of negatiewe aanduidings van impak kan beswaarlik aan net een intervensie toegeskryf word.

Die skrywers wil dit dus duidelik stel dat hulle besef dat studente se akademiese lees- én skryfvaardighede oor die tydperk van ongeveer een jaar ook kon verbeter het omdat hulle daagliks aan akademiese taalgebruik blootgestel is. Voorts besef die skrywers dat indien die intervensie enige impak gehad het, daar geen waarborg bestaan dat die nuwe kennis en vaardighede 'n langtermynuitwerking sal hê en na studente se akademiese taalvaardighede in ander vakke oorgedra sal word nie. 'n Longitudinale studie sou dít kon bevestig.

Nogtans blyk dit dat die kwalitatiewe data uit die elektroniese vraelys en die studenteterugvoervorms die moontlikheid van 'n positiewe impak ondersteun, omdat dit toon dat studente wel bewus is van veral die nut en toepaslikheid van dit wat hulle in WKV 172 geleer, of verwerf, het. Kernfrases soos “kritiese beredenering”, “hoofidees” en “aktiewe lees” (*read actively*) in die terugvoer dui inderdaad daarop dat studente op 'n bewuste manier kennis en vaardighede aangeleer en verwerf het. Hieruit kan afgelei word dat hulle kwantitatiewe verbetering met kwalitatiewe bewuste strategiese beplanning verband hou.

6. Slotopmerking

Dit blyk dus dat studente wél die belang van die kursus besef, maar dat nie almal noodwendig belangstel om dit te volg nie. Voorts is daar bepaalde beperkings, soos tydtoewysing deur die fakulteite, wat verhinder dat die kursus tot sy reg kom. Alhoewel die kursus dus moontlik nie die enigste veranderlike is wat tot die verbetering van studente se lees- en skryfvaardighede bygedra het nie, is die bevindinge te dien effekte op grond van kwantitatiewe en kwalitatiewe data beduidend. Verdere navorsing is egter nodig om die impak van die intervensie in volgende studiejare te meet. Daar kan egter wél nadenkend met die data omgegaan word vir toepassing in verdere navorsing en beplanning.

7. Bibliografie

Anon. 2004. Illiterate matrices. *Natal Witness*, 27 September, bl. 8.

Blacquièrre, A. 1989. Reading for survival: Text and the second language student. *South African Journal of Higher Education*, 3(1):73-82.

Botha, H.L. en C.D. Cilliers. 1999. Preparedness for university study: Designing a thinking skills test. *South African Journal of Higher Education*, 13(1):144-52.

Botha, H.L., S.A. du Plessis en H. Menkveld. 2007. *'n Ontleding van deurvloeiakoerse aan die US – 'n verslag deur die Tredhousisteem*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Boyuwoye, O. 2002. Stressful experiences of first year students of selected universities in South Africa. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(3):277-90.

Bubb, E.S. 1991. The adaptation of coloured first year students at an Afrikaans university. Ongepubliseerde magisterverhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Cillié, K. en M.L. Coetzee. 2011. 'n Ondersoek na die moontlike oordrag van eerstejaar-BSc-studente se lees- en leervaardighede van 'n akademiese geletterdheidsintervensie na ander leerkontekste. Artikel ingedien vir oorweging vir publikasie.

Cilliers, F.J. en N. Herman. 2010. Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3):253-67.

Ferreira, J.G. 1992. Onderrigstrategieë vir die oorbrugging van skool na universiteit. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Foxcroft, C.D. en R. Stumpf. 2005. *What is matric for?* Referate en aanbiedinge by die Umalusi- en CHET-seminaar oor "Matric: What is to be done?" Pretoria, 23 Junie.

Frick, L. 2007. *Confident or confused? A report on first-year student experience in selected modules on campus*. Plakkaataanbieding by die Universiteit Stellenbosch se eerste Kongres oor die Akademieskap van Onderrig en Leer. Stellenbosch, 22-23 Mei.

Hay, H.R. en F. Marais. 2004. Bridging programmes: Gain, pain or all in vain. *South African Journal of Higher Education*, 18(2):59–75.

Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment (ICELDA). 2011. [Intyds]. Beskikbaar: <http://icelda.sun.ac.za/> (2011, Oktober 28).

Ivanič, R., R. Edwards, D. Barton, M. Martin-Jones, Z. Fowler, B. Hughes, G. Mannion, K. Miller, C. Satchwell en J. Smith. 2009. *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. New York: Routledge.

Leibowitz, B. 2001. Students' prior learning and their acquisition of academic literacy at a multilingual South African university. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Sheffield: Universiteit van Sheffield.

Macdonald, C.A. 1990. *Crossing the threshold into standard three in black education: The consolidated main report of the Threshold Project*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Nel, C. 2007. Die oorgang van skool na universiteit: 'n Teoretiese raamwerk vir 'n pre-universitêre intervensie. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Perkins, D.M. 1991. Improvement of reading and vocabulary skills at the University of Transkei. *South African Journal of Education*, 11(4):231–5.

Pretorius, E.J. 1995. Reading as an interactive process: Implications for studying through the medium of a second language. *Communicatio*, 21(2):33–43.

Rademeyer, A. 2005. Te veel studente “hoort nie werklik op universiteit”: Tot soveel as 30% van eerstejaars het nie vrystelling nie. *Die Burger*, 14 Mei, bl. 4.

Ramsden, P. 1988. Studying learning: Improving teaching. In Ramsden (red.) 1988.

Ramsden, P. (red.) 1988. *Improving learning: New Perspectives*. Londen: Kogan Page.

Scott, I., N. Yeld en J. Hendry. 2007. *A case for improving teaching and learning in South African higher education*. Higher Education Monitor No. 6. Pretoria: Raad op Hoër Onderwys. <http://www.che.ac.za/documents/d000155/index.php> (17 September 2009 geraadpleeg).

Van der Slik, F. en A.J. Weideman. 2007. Testing academic literacy over time: Is the academic literacy of first-year students deteriorating? *Ensovoort*, 11(2):126–37.

Van Dyk, T.J. en A.J. Weideman. 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.J., L. van Dyk, H.C. Blanckenberg en J. Blanckenberg. 2007. Van bevreemdende diskoers tot toegangsportaal: e-Leer as aanvulling tot 'n akademiese geletterdheidskursus. *Ensovoort*, 11(2):154–72.

Van Dyk, T.J., H. Zybrands, K. Cillié en M. Coetzee. 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):333–44.

Van Rensburg, C. en A.J. Weideman. 2002. Language proficiency: Current strategies, future remedies. *Journal for Language Teaching*, 36(1/2):152–63.

Vorster, J. en T. Reagan. 1990. On the lexical development of L1 and L2 speakers. *South African Journal of Linguistics*, 9(3):80–4.