

Die effek van 'n verpligte akademiese geletterdheidsmodule op Afrikaansmoedertaal-eerstejaarverpleegstudente se akademiese skryfvaardighede*

The effect of a compulsory academic literacy module on the academic writing skills of Afrikaans mother-tongue first-year nursing students

LOUISE OLIVIER

Skool vir Tale

Noordwes-Universiteit

Potchefstroom

E-pos: louise.olivier@nwu.ac.za



Louise Olivier

LOUISE OLIVIER het haar tersiêre studie in 2000 aan die Vaaldriehoekskampus van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys in Vanderbijlpark, begin. Haar hoofvakke het Engels, Afrikaans en Vertaalkunde tot op BA-honnorsvlak ingesluit. Tydens haar voorgraadse studie het sy ook as navorsingsassistent by die universiteit gewerk. Sy is aangewys as die student met die beste akademiese prestasie in haar fakulteit in 2003. Sy het ook 'n Nagraadse Onderwysertifikaat voltooi. Sy het beide haar voorgraadse grade en nagraadse sertifikaat met lof geslaag. In 2009 voltooi sy haar MEd-graad in Opvoedingswetenskappe rondom die integrasie van die interaktiewe media in die onderrig van Engelse letterkunde. In 2011 is sy as lektor in akademiese geletterdheid aan die Sentrum vir Akademiese Geletterdheid en Professionele Taalpraktyk van die Noordwes-Universiteit in Potchefstroom aangestel. Sy het 'n PhD oor die akademiese geletterdheid van verpleegstudente voltooi. In 2018 is sy tot senior lektor bevorder. Behalwe vir die lewering van kongresreferate by plaaslike en internasionale kongresse het sy ook al in plaaslike tydskrifte van toegepaste taalkunde gepubliseer.

LOUISE OLIVIER started her tertiary studies in 2000 at the Vaal Triangle Campus of the then Potchefstroom University for Christian Higher Education in Vanderbijlpark. Her majors included English, Afrikaans and Translation Studies up to BA honours level. During this time, she also worked as a research assistant at the university. She was awarded best academic performer in her faculty in 2003. She also completed a Postgraduate Certificate in Education. She passed both the degrees and postgraduate certificate with distinction. She completed her MEd degree in Education in 2009 on the integration of motion media in the instruction of English literature. In 2011 she was appointed as a lecturer in academic literacy at the Centre for Academic and Professional Language Practice at the North-West University in Potchefstroom. She completed her PhD in academic literacy for nursing students. In 2018 she was promoted to senior lecturer. Apart from delivering academic papers at local and international conferences, she has also published in local applied linguistics journals.

* Hierdie werk is gebaseer op navorsing wat gedeeltelik deur die Nasionale Navorsingstigting van Suid-Afrika ondersteun is (toekenningsnommer: 112143).

ABSTRACT

The effect of a compulsory academic literacy module on the academic writing skills of Afrikaans mother-tongue first-year nursing students

Worldwide and in South Africa it seems that various perceptions exist of first-year university students who are not academically literate and struggle to produce acceptable forms of academic writing (Boughey 2000:282). Standardised testing in higher education appears to support these perceptions that students' academic literacy is not on par. Countless sources in the realm of academic literature also support the perceptions that students, and specifically first-year students, have difficulties in writing due to a number of variables. Many universities have therefore begun to realise their responsibilities in supporting students with academic literacy modules to address their general academic literacy and writing needs. The purpose and nature of these modules often vary due to the different requirements and expectations of students, subject groups, faculties and universities.

Even though being academically literate entails more than just proficiency with respect to academic writing, the focus in this study was on writing because writing is considered by many universities as a high-stakes activity as it remains one of the main forms of assessment, and if students struggle with writing, the likelihood of not being able to cope with their studies is imminent.

Another reason why the focus in this study was on writing is because one of the issues that lecturers complain about most, is that undergraduate students cannot write. Many lecturers assume that students have the necessary basic language skills and knowledge of academic conventions required for tertiary studies, believe that students can cope with any literacy demands, and expect them to produce academically correct written assignments. When students enter university, they are expected to adopt language appropriate for university level, and many students struggle to immerse themselves in the academic community. It is quite difficult for students to work out what is expected of them, and subject lecturers also do not always explicitly provide students with ground rules for academic writing in their subject areas and believe that students should work out what is required by themselves.

The need for academic writing interventions is therefore apparent. The purpose of this study was to examine the effect an academic writing intervention (as part of PhD research) conducted for this study had on the students from the case study. The students from the subject group Nursing in a Faculty of Health Sciences served as a convenience sample because of their accessibility to the researcher. During the time the research was conducted, the nursing students were the only homogeneous group and were therefore chosen to be part of the case study for this thesis. One of the reasons why Afrikaans mother-tongue nursing students were identified to be studied as a case study in this thesis was that it is assumed, as stated in literature (Weigle 2002:4), that there is a relationship between academic success and writing ability in terms of first-language contexts. In order to be successful in their careers and as university students, nursing students need to be proficient writers. An answer to a fundamental question, "why can't students write?", frequently asked by nursing staff who lecture nursing students and by professional nurses in practice, was also investigated in this study.

The main issue addressed in this study was therefore to determine how effective the writing component of a compulsory academic literacy module (an intervention focussing among others on writing development) at a South African university is in achieving its aims and objectives, and whether it contributes to the overall academic writing proficiency of first-year nursing students, as a case in point. This module evaluation was situated within the context of Applied

Linguistics, because one of the main functions of Applied Linguistics is to design and suggest solutions to language problems.

A case study research design was used to carry out the evaluation of the module. Both qualitative and quantitative research methods were used to collect data for analyses. Firstly, online questionnaires were sent to nursing lecturers in order to do a needs analysis regarding the academic writing of nursing students. According to the lecturers, nursing students especially struggle with argumentation skills, and most of the lecturers felt that the students needed help with their academic writing. Secondly, a rubric was used to assess the students' academic essay writing. Finally, in focus group interviews, the nursing students gave their opinions on whether the module had an effect on their academic writing. The empirical results indicated that the module had a positive effect on the students' academic writing. However, it is clear that the students' writing was not perfect after only one module. Further interventions and research are necessary to support students with their academic writing. This will ensure that they find their own way in the academic community and are able to complete their studies successfully.

KEY WORDS: acculturation, academic literacy, academic writing, argumentation, evaluation, applied linguistics, intervention, nursing students, case study

TREFWOORDE: akkulturasie, akademiese geletterdheid, akademiese skryfwerk, argumentasie, evaluering, toegepaste taalkunde, intervensie, verpleegstudente, gevallestudie

OPSOMMING

In hierdie artikel word die effek van 'n verpligte akademiesegeletterdheidsmodule op Afrikaansmoedertaal-eerstejaarverpleegstudente se akademiese skryfwerk deur middel van 'n evaluering, ondersoek. Alhoewel akademiese geletterdheid meer as net akademiese skryfwerk behels, is skryf steeds een van die hoofaktiwiteite waarmee universiteitstudente geassesseer word (Archer 2008:24). Die evaluering van die module het binne die konteks van toegepaste taalkunde plaasgevind aangesien een van die belangrikste funksies van toegepaste taalkunde is om oplossings vir taalprobleme te ontwerp en voor te stel. 'n Gevallestudie-navorsingsontwerp is gebruik om die evaluering van die module uit te voer. Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes is gebruik om data in te samel en te analiseer. Eerstens is aanlyn vraelyste aan verpleegkundedosente gestuur om 'n behoeftebepaling aangaande verpleegstudente se skryfwerk te doen. Volgens die dosente sukkel verpleegstudente met skryfwerk en veral met argumentasievaardighede en het dié studente hulp nodig met hulle akademiese skryfwerk. Tweedens is die studente se akademiese skryfwerk deur middel van 'n merkskema geassesseer. Die studente het ook deur middel van fokusgroeponderhoude aangedui of die module wel 'n effek op hulle akademiese skryfwerk gehad het. Uit die empiriese resultate blyk dit dat die module wel 'n positiewe effek op die studente se skryfwerk gehad het. Dit is egter duidelik dat die studente se skryfwerk nie volmaak is na slegs een module nie. Verdere intervensies en navorsing is nodig om alle studente met hulle akademiese skryfwerk te ondersteun sodat hulle hul plek in die akademiese gemeenskap kan vind en hulle studies suksesvol kan voltooi.

1. INLEIDING¹

Regoor die wêreld, soos ook in Suid-Afrika, blyk dit dat daar verskillende persepsies bestaan rakende eerstejaar-universiteitstudente wat nie akademies geletterd is nie en sukkel om aanvaarbare vorme van akademiese skryfwerk te lewer. Gestandaardiseerde toetse in hoër onderwys bevestig die persepsies dat studente se akademiese geletterdheid nie op standaard is nie (Van Dyk 2010; Yeld 2010:28; Schaap & Luwes 2013:186). 'n Groot hoeveelheid bronne in akademiese literatuur ondersteun ook die stelling dat studente, en spesifiek eerstejaarstudente, probleme ondervind met akademiese geletterdheid as gevolg van 'n groot aantal veranderlikes (Butler & Van Dyk 2004:1; Van Dyk 2005:38; Van Rooy & Coetzee-Van Rooy 2015:32).

Gevolgtik het baie universiteite hul verantwoordelikhede begin besef om studente met akademiesegeletterdheidsmodules te ondersteun in 'n poging om aandag te gee aan studente se behoeftes ten opsigte van algemene akademiese geletterdheid en skryfvaardighede. Die doel en aard van hierdie modules verskil dikwels weens die verskillende vereistes en verwagtinge van die studente, vakgroepe, fakulteite en universiteite.

2. PROBLEEMSTELLING

Die vernaamste kwessie wat in hierdie studie hanteer is, was om vas te stel hoe effektief die skryfkomponent van die akademiesegeletterdheidsmodule ('n Afrikaanse akademiesegeletterdheidsintervensie wat hoofsaaklik op skryfontwikkeling fokus) aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit daarin slaag om sy doelstellings te bereik en of dit bydra tot die algehele akademiese skryfvaardigheid van eerstejaarverpleegstudente, as 'n verteenwoordigende voorbeeld hiervan.

Aangesien die module verpligtend is, met finansiële en tydsimplikasies, is dit die verantwoordelikheid van die universiteit en die module-ontwerpers om toe te sien dat die module geëvalueer word sodat alle belanghebbendes verseker kan wees dat die module doeltreffend, nodig en waardevol is. Hierdie belanghebbendes sluit in die studente, hulle ouers, die vak-kundiges, die universiteitsbestuur, die toekomstige werkgewers van die studente, en selfs pasiënte. Nog 'n belangrike belanghebbende is die akademiesegeletterdheidsdosent, wat as reflektiewe praktisyn die inhoud en praktyke wat aan die eerstejaarstudente verskaf word, deurlopend moet assesser.

3. NAVORSINGSVRAE EN -HIPOTESE

Die volgende navorsingsvraag het die navorsing gerig:

- Is die Afrikaanse akademiesegeletterdheidsmodule doeltreffend in die ondersteuning en ontwikkeling van eerstejaarverpleegstudente se skryfvaardighede?

Die volgende hipoteses is vir hierdie studie geformuleer:

- H_0 Die implementering van 'n intervensie in 'n akademiesegeletterdheidsmodule vir eerstejaarverpleegstudente sal nie tot 'n beduidende verskil in akademiese skryfprestasie lei nie.
- H_1 Die implementering van 'n intervensie in 'n akademiesegeletterdheidsmodule vir eerstejaarverpleegstudente sal tot 'n beduidende verskil in akademiese skryfprestasie lei.

¹ Hierdie artikel is gebaseer op navorsing wat deel van 'n PhD-tesis uitgemaak het.

4. LITERATUURSTUDIE

Alhoewel akademiese geletterdheid meer as net akademiese skryfwerk behels, val die fokus in hierdie studie juis op skryfaktiwiteite omdat akademiese skryf steeds deur baie universiteite as 'n kernaktiwiteit beskou word, aangesien dit een van die belangrikste vorme van assessering bly (Archer 2008:248; Van der Walt 1981:263). As studente sukkel om te skryf, is hulle kanse moontlik swakker om op universiteit te slaag (Granville & Dison 2005:102; Lillis & Scott 2007:9). Archer (2008:248) merk ook op dat indien studente met hulle skryfwerk gehelp word, hulle algehele akademiese prestasie verbeter kan word.

Die fokus is ook op skryf omdat studente se onvermoë om te skryf een van die kwessies is waaroor dosente die meeste kla (Bouhey 2000:282; Lillis & Turner 2001:57). Sommige dosente aanvaar dat studente oor die nodige basiese taalvaardighede en kennis van akademiese konvensies beskik wat vir tersiële studies vereis word en glo dat studente enige geletterdhedeise kan hanteer, en hulle verwag van studente om akademies korrek geskrewe opdragte te lewer (Hirst et al. 2004:66; Lea & Stierer 2000:6; Read et al. 2001:388). Wanneer studente tot die universiteit toetree, word daar van hulle verwag om “universiteitstaal” te begin praat en baie studente sukkel om hulleself in die akademiese gemeenskap te verdiep (Van Schalkwyk 2010:204). Insgelyks wys Pardoe (2000:126) daarop dat dit vir eerstejaarstudente, as “beginners” of “buitestanders”, moeilik is om uit te werk wat van hulle verwag word. Vakdosente voorsien studente ook nie altyd van eksplisiete basisreëls vir akademiese skryfwerk in hul vakgebiede nie (Lea & Stierer 2000:4), maar glo dat dit deel van die uitdaging op universiteit is om self uit te werk wat benodig word (Pardoe 2000:126) om deel van die akademiese gemeenskap te word. Alhoewel selfgerigte leer (vgl. Knowles 1975; O'Shea 2003; Williamson 2007) belangrik is vir sukses op universiteit, het studente egter leiding nodig om in die akademiese gemeenskap geïntegreer en geakkultureer te word (Van Dyk & Van de Poel 2013:43).

Die behoefte aan akademieseskryfintervensies is duidelik. Hierdie studie het ten doel gehad om ondersoek in te stel na die effek van 'n skryfintervensie op die akademiese skryfwerk van eerstejaarverpleegstudente. Die studente van die vakgroep Verpleegkunde in 'n Fakulteit Gesondheidswetenskappe het as 'n gerieflikheidsteekproef gedien weens hulle toeganklikheid vir die navorser. Gedurende die tyd wat die navorsing gedoen is, was die verpleegstudente die enigste homogene groep in een klas in die jaargroep en hulle is daarom gekies om deel te wees van die gevallestudie.

Talle studies is reeds gedoen oor akademiese geletterdheid en akademiese skryfwerk van Engelssprekende studente (Leki 2007; McKenna 2004; Vergie 2010). Navorsing oor Afrikaans eerste taal akademiesegeletterdhedsmodule en akademieseskryfintervensies is egter beperk. Weigle (2002:4) is van mening dat die vermoë om goed te kan skryf in eerstetaalomgewings 'n noue verbintenis met professionele en akademiese sukses het. Dit is een van die hoofredes waarom Afrikaanssprekende studente geïdentifiseer is om as 'n gevallestudie in hierdie studie bestudeer te word.

5. NAVORSINGSMETODOLOGIE

5.1 Navorsingsontwerp

Hierdie evaluering is binne die konteks van toegepaste taalkunde uitgevoer (Lynch 1996:1) omdat een van die belangrikste funksies van toegepaste taalkunde is om oplossings vir taalprobleme te ontwerp en voor te stel (Van de Poel 2006:11; Van de Poel & Van Dyk 2015:162; Weideman 2006:71).

'n Gevallestudienavorsingsontwerp (Yin 2017) is gebruik, aangesien, soos onder andere Stake (1995:95) aanvoer, alle evalueringstudies gevallestudies is. Henning (2004:41) definieer gevallestudies as intensiewe beskrywings en analises van 'n enkele eenheid of begrensde stelsel soos 'n individu, groep, gemeenskap, gebeurtenis, program of intervensie. Patton (1990:101) stel ook dat gevallestudies die grondslag vir evaluering en opvoedkundige navorsing geword het. In 'n gevallestudie kan 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik word om 'n volledige beeld van die verskynsel aan te bied (Henning 2004:33). In hierdie studie is 'n gemengdemetode-benadering (Creswell & Clark, 2017) gevolg. Volgens Ross (2009:776) is so 'n benadering meer waarskynlik om bewyse te lewer dat die program wel 'n effek gehad het. Die bevindings van hierdie studie is deur triangulering gevalideer om 'n holistiese beeld te verkry. Hierdie triangulasie het kwantitatiewe voor- en natoetse, 'n analise van studenteskryfwerk asook onderhoude met studente behels.

Die hoeveelheid deelnemers is nie in die analise en bespreking van die kwalitatiewe data aangedui nie. Die term kwasi-statistiek is in hierdie gemengdemetode-benadering (Maxwell 2010:476) gebruik om die kwalitatiewe data aan te vul. Kwasi-statistiek omvat terme soos *sommige, gewoonlik en die meeste*.

Hierdie navorsing het aan die aanvaarde etiese prosedures voldoen. Etiekklaring is aan die betrokke universiteit verkry alvorens die navorsing uitgevoer is. Deelname aan die navorsing was ten volle vrywillig. Die deelnemers is nie op grond van hul deelname of niedeelname met betrekking tot punte benadeel nie. Ten einde die dosent-student-verhouding te bemiddel is 'n onafhanklike persoon gebruik om die geskrewe ingeligte toestemming in te win. Weens vereistes rondom navorsingsetiek is verdere navorsing met die studente deur 'n onafhanklike persoon, 'n navorsingsassistent, anders as hul dosent (die navorser) behartig. Die data-analise is ook eers ná afloop van die module gedoen. Vertroulikheid en privaatheid van die deelnemers is deurgaans gehandhaaf en die resultate is ná afloop van die studie aan die deelnemers beskikbaar gestel.

5.2 Navorsingsdeelnemers

Die deelnemers van die vakgroep Verpleegkunde het as 'n *gerieflikheidsteekproef* gedien weens hul toeganklikheid vir die navorser (Teddle & Yu 2008:201). *Doelbewuste steekproefneming* is ook gebruik aangesien die deelnemers geskik moes wees vir die doel van die studie (Krueger & Casey 2009:204). In doelgerigte steekproefneming word deelnemers gekies op grond van die tipe mense wat aan die navorser die tipe inligting kan verskaf wat benodig word (Krueger & Casey 2009:7). Die navorsingspopulasie in die studie was klein ($n_1=5$; $n_2=24$), maar dit is belangrik om daarop te let dat die aantal deelnemers nie so belangrik is in die geval van doelbewuste steekproefneming nie (Wilmot 2005). Alhoewel dit inderdaad 'n klein steekproef was, is die hele populasie gebruik. Geen veralgemenings kan gemaak word op grond van data wat uit hierdie steekproef gegenereer is nie, maar die bevindings kan wel bydra tot die vakkennis rakende die verskynsel wat ondersoek is.

Die volgende deelnemers het aan hierdie studie deelgeneem:

- Verpleegdosente ($n_1=5$) wat deur die eerstejaarverpleegstudente-fasiliteerder geïdentifiseer is om met die aanlyn vraelys te help.
- Eerstejaarverpleegstudente ($n_2=24$)

5.3 Navorsingsmeetinstrumente

Data is deur middel van vraelyste, skryfstukke en fokusgroeponderhoude ingesamel. 'n Aanlyn vraelys is deur verpleegdosente (n=5) voltooi deur middel van Google Docs. In hierdie vraelys het die dosente hulle ondervindings, verwagtings en persepsies van verpleegstudente se skryfwerk beskryf. Die dosente het ook hulle mening gelug oor of hulle dink die module 'n effek op dié studente se skryfwerk het.

Al die verpleegstudente (n=24) se prestasies is deur middel van 'n argumentatiewe skryfstuk geassesseer. Skryfstukke is voor en ná die intervensie geassesseer. Dieselfde assesseringskriteria is vir beide skryfstukke gebruik om betroubaarheid te verseker. Kombinasies van oop en geslote vrae is gebruik om fokusgroeponderhoude met die verpleegstudente (n=24) te voer. Die vrae het gefokus op die persepsies van die studente se vaardighede in hulle eie skryfwerk sowel as hulle persepsies van die akademiesegeletterdheidsmodule en die effek wat dié module op hulle akademiese skryfwerk gehad het. In hierdie artikel word response van die deelnemers soos volg gemerk: dosente met D gevolg deur die nommer van die deelnemer en die aanhalingnommer en by studente S gevolg deur die aanhalingnommer.

6. EMPIRIESE RESULTATE EN BESPREKING

6.1 Aanlyn vraelys vir verpleegdosente

In hierdie afdeling word die response van die verpleegdosente wat die aanlyn vraelys voltooi het, verskaf en bespreek na aanleiding van die induktiewe analise van die data. Deelnemers het die belangrikheid van korrekte taalgebruik in verpleegstudente se akademiese skryfwerk benadruk, asook hul bekommernis oor die manier waarop hulle studente skryf:

“Die oppervlakkige wyse waarop studente taal gebruik laat my wonder of taalvaslegging plaasgevind het.” [D2:23]

“Wanneer studente nie kan spel en hul taalgebruik swak is, weerspieël dit op ons professie.” [D4:41]

Die deelnemers het ook aangedui dat studente sukkel om in 'n akademiese register te skryf:

“Wetenskaplike skryfstyl is baie raar.” [D1:17]

Volgens die deelnemers het die verpleegstudente meestal gesukkel met spelling, sinstruktuur, korrekte terminologie, logiese redenering, kritiese denke, plagiaat, verwysings in die teks en die samestelling van bronnelyste. Die deelnemers het ook kommentaar gelewer op die studente se gebruik om te “kopieer en plak”. Hierdie probleme is nie net by eerstejaarstudente geïdentifiseer nie, maar ook by tweedejaar-, derdejaar- en vierdejaarstudente.

Op die vraag of hulle assesseringsrubrieke vir nasienwerk gebruik, het die deelnemers geantwoord dat hulle wel rubrieke gebruik om die studente se werk na te sien, en hulle het die belangrikheid van die gebruik van hierdie rubrieke benadruk. Die rubrieke word gebruik as 'n riglyn vir skryfopdragte en ook om studente bewus te maak van die verwagte uitkomst sodat hulle weet wat geëvalueer gaan word. Die kriteria wat meestal gebruik word, sluit in 'n *voorblad*, *inhoudsopgawe*, *inleiding*, *slot*, *logiese en geïntegreerde argument*, *verwysings en bronnelys*, *taalaspekte*, *tegniese redigering* en *netheid*. Met uitsondering van die “netheid”-kriterium word al hierdie aspekte in die rubriek van die akademiesegeletterdheidsmodule ingesluit.

Die deelnemers het ook die belangrikheid van kritiese denke in akademiese skryfwerk benadruk:

“Studente gee slegs inligting weer en beskik oor beperkte kritiese, analitiese denkvaaardighede.” [D3:7]

“Studente moet krities analities omgaan met inligting.” [D2:11]

Deelnemers het benadruk dat hulle studente oor gebrekkige redeneringsvaardighede beskik:

“Daar is min argumentasie, blote regurgitasie.” [D1:19]

Hierdie aanhalings ten opsigte van kritiese denke en beredenering stem ooreen met bestaande literatuur. Bereiter en Scardamalia (1987:5-6) se kennis-vertelmodel van skryf en hulle kennis-transformerende model van skryf verduidelik dat studente in hulle akademiese skryfwerk in ’n stadium moet wegbeweeg van die blote vertel of beskrywing van inligting, om dit te internaliseer en om deel van die kennisgenereringsproses te word.

Alhoewel daar meestal van eerstejaarverpleegstudente verwag word om aanvanklik beskrywende tekste te skryf, het hulle blootstelling aan en oefening in betogende tekste ook nodig, aangesien hulle uiteindelik sulke tekste sal moet skryf. Die akademiesegeletterdheids-module kan derhalwe ’n beginpunt wees, waar studente geleidelik aan kritiese denkoefeninge blootgestel word en dit uiteindelik in hulle eie skryfwerk implementeer.

Toe die deelnemers gevra is of hulle gedink het dat die verpleegstudente die module nodig het, het sommige van die deelnemers aangedui dat hulle gedink het die module was waardevol vir die studente:

“Asseblief! Die skryfwerk van die eerstejaars benodig geweldig baie leiding en hulp!” [D3:44]

“Ja, want studente moet die basiese beginsels van taal, skryf, lees en leer geleer word omdat dit nie meer op skool gedoen word nie.” [D1:38]

Die deelnemers is ook gevra of hulle sou verkies dat die module generies ten opsigte van vakgebiede moes wees, of meer verpleegkundespesifiek. Hulle antwoorde was taamlik uiteenlopend. Een deelnemer wat ’n vakspesifieke module voorgestaan het, het gesê dat studente in so ’n geval sou leer hoe belangrik vakkennis en -terminologie is. Daarenteen het ’n ander deelnemer ’n meer generiese benadering verkies:

“Ek vermoed wetenskaplike skryfstyl het basiese beginsels wat deurgegee word sonder dat dit beperk hoef te word tot ’n sekere vakgebied.” [D4:25]

Die belangrikste kwessie wat aandag moet geniet, volgens ’n ander deelnemer, is dat studente met behoorlike kommunikasievaardighede toegerus moet word sodat hulle onafhanklik vir inligting kan soek en dit akkuraat in hulle skryfopdragte kan gebruik.

Ten slotte het byna al die deelnemers gesê dat hulle dankbaar sou wees as die akademiesegeletterdheidsmodule nie die einde was van die studente se blootstelling aan taalverwante leer nie en dat hulle opvolgwerkswinkels met studente van verskillende jaargroepe sou waardeer. Uit die antwoorde blyk dit dat die verpleegdosente nie net belanggestel het in die inhoud wat hulle onderrig nie, maar ook in die akademiese skryfvermoë van hul studente.

6.2 Assessering van skryfstukke

Voordat die studente se opstelle kwantitatief geassesseer is, is die assesseringskaal (rubriek) geloods met tien opstelle wat deur Gesondheidswetenskappe-studente geskryf is. Om interbeoordelaarsbetroubaarheid te verseker, is die loodsopdragte geëvalueer deur die navorser en ’n ervare kollega wat ook die opstelle vir die voor- en natoetse geëvalueer het. Die skaal is ook aan ses ander dosente van die akademiesegeletterdheidsmodule gestuur vir analise en

kritiek. Nadat die rubriek (vgl. Bylaag A) aangepas is, is dit gebruik om die voortoets- sowel as die natoets-opstelle te assesseer.

'n Voortoets-opstel is aan al die studente gegee om te toets of die akademiesegeletterdheidsmodule 'n invloed op eerstejaarverpleegstudente se skryfwerk gehad het. Die uitslae was nie deel van hul modulepunte/uitslae nie, aangesien daar toe nog geen onderrig plaasgevind het nie. Die studente het die onderwerp ontvang en hulle moes dit 'n week later per e-pos indien. Die studente is toegelaat om bronne te kon gebruik.

Vir die doeleindes van hierdie studie is 'n rubriek gebruik as assesseringsinstrument, wat aan die deelnemers verskaf en verduidelik is voordat hulle die opstelle geskryf het. In teenstelling met hoofkenmerk- en holistiese punttoekenning, waar slegs 'n enkele telling gegee word, word verskeie kriteria of aspekte van skryfwerk deur middel van analitiese punttoekenning geëvalueer, afhangende van die doel van die assessering. Alhoewel die gebruik van 'n analitiese skaal tydrowend kan wees, is daar verskeie voordele verbonde aan die gebruik van analitiese punttoekenning vergeleke met holistiese punttoekenning. Analitiese punttoekenning is betroubaarder as holistiese punttoekenning. Analitiese punteskale bied voorts meer “gedetailleerde” en “diagnostiese” inligting oor die skrywer se prestasie en vermoëns ten opsigte van verskeie aspekte van skryfwerk. Vir baie assesseerders is analitiese skale ook makliker om te gebruik as holistiese skale (Weigle 2002:109-121).

Die analitiese nasienskaal is gegrond op Archer (2008:262) se “template for measuring improvement from students' first drafts to final essays” – die oorspronklike nasienskaal wat gebruik word vir opstelle van die akademiesegeletterdheidsmodule en die verpleegkunde-assesseringsrubriek wat verskaf is deur die eerstejaarverpleegstudente-fasiliteerder. Met al die items is 'n Likert-skaal gebruik, naamlik *baie swak, swak tot redelik, gemiddeld tot goed en baie goed tot uitstekend*. 'n Tienpuntskaal is gebruik vir die item *Logiese organisasie: Inhoud*. Vir alle ander items is 'n vyfpuntskaal gebruik. Die punte wat aan die verskillende items toegeken word, is gebaseer op die inhoud van die akademiesegeletterdheidsmodule en op die nasienskaal wat deur die eerstejaarverpleegstudente-fasiliteerder verskaf is. Twee assesseerders (die navorser en 'n ervare akademiese geletterdheidskollega) het die voor- en natoets-opstel geassesseer.

Om die betroubaarheid van die assesseringsinstrument te bepaal, is Cronbach se Alpha ('n statistiese wyse waardeur betroubaarheid bepaal kan word) bepaal met die tellings wat deur assesseerder A verkry is. Ten einde Cronbach se Alpha-waarde te kan interpreteer, word die riglyn van die onderste limiet van 0.7 en 0.6 vir ondersoekende navorsing gebruik (Hair et al. 2014:123). Met α op **0.747** vir die voortoets en α op **0.845** vir die natoets, kan hierdie assessering as betroubaar beskou word aangesien dit goeie interne konsekwentheid het.

Ten einde die interbeoordelaarsbetroubaarheid van die tussenassesseerder-punttoekenning van die opstelle te bepaal, is die Pearson-korrelasie ('n statistiese meting waardeur interbeoordelaarsbetroubaarheid bepaal kan word) bereken, terwyl die Fisher Z-transformasie ook gebruik is soos voorgestel deur Lynch (2003:86-87). Uit die Pearson-korrelasie is sterk verhoudings tussen die waardes van beide assesseerders in die voor- en natoets-opstelle waargeneem, met Pearson se r naby 1. In die voortoets-opstel was Pearson se $r=0.942$ en in die natoets-opstel was dit 0.960 (sien Tabelle 1 en 2 hieronder). In beide gevalle was die korrelasies statisties beduidend, met p -waardes van minder as 0.05. In dié geval was dit 0.001 vir albei stelle opstelle.

TABEL 1: Pearson-korrelasie as 'n maatstaf van interbeoordelaarsbetroubaarheid: voortoets-opstel

		Assesseeerder A Voortoets – Totaal	Assesseeerder B Voortoets – Totaal
Assesseeerder A Voortoets – Totaal	Pearson-korrelasie	1	.942**
	Beduidend (tweekantig)		.000
	N	24	24
Assesseeerder B Voortoets – Totaal	Pearson-korrelasie	.942**	1
	Beduidend (tweekantig)	.000	
	N	24	24
**. Korrelasie is beduidend by die 0.01-vlak (tweekantig).			

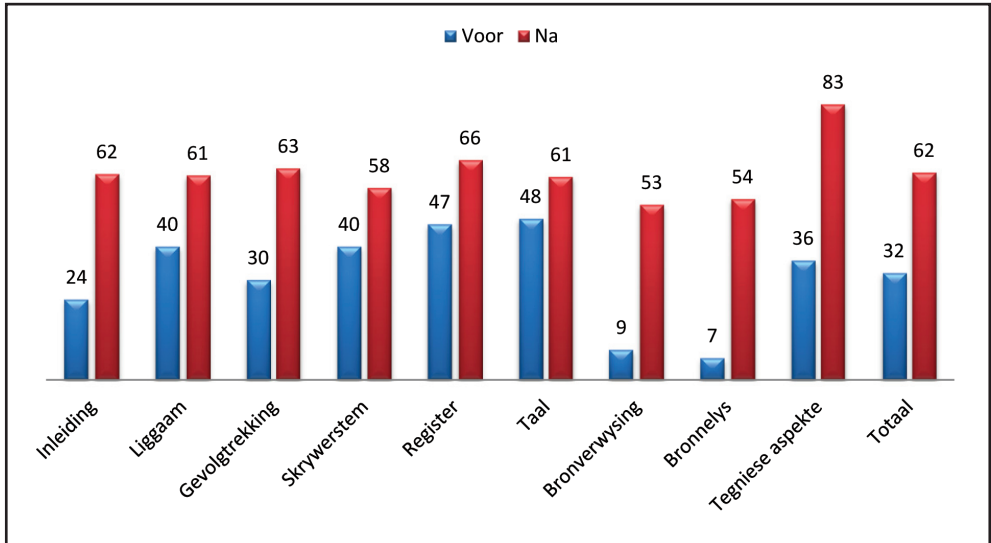
TABEL 2: Pearson-korrelasie as 'n maatstaf van interbeoordelaarsbetroubaarheid: natoets-opstel

		Assesseeerder A Natoets – Totaal	Assesseeerder B Natoets – Totaal
Assesseeerder A Natoets – Totaal	Pearson-korrelasie	1	.960**
	Beduidend (tweekantig)		.000
	N	24	24
Assesseeerder B Natoets – Totaal	Pearson-korrelasie	.960**	1
	Beduidend (tweekantig)	.000	
	N	24	24
**. Korrelasie is beduidend by die 0.01-vlak (tweekantig).			

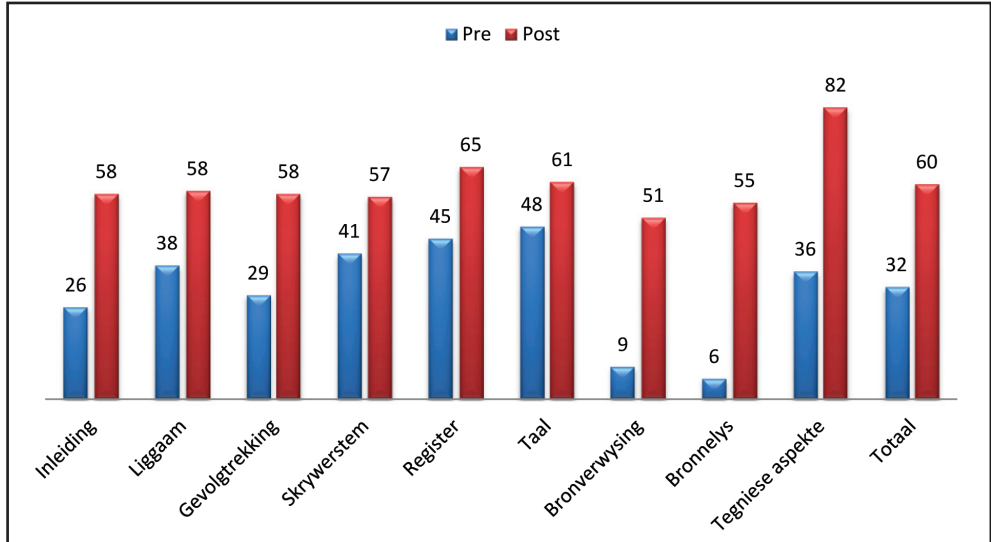
Lynch (2003:86) stel die gebruik van die Fisher Z-transformasie voor. Die formule vir die Z-transformasie is soos volg: $R_{tt} = n r_{AB} / 1 + (n-1) r_{AB}$

As die waardes van die bostaande tabelle in hierdie formule gebruik word (sien Lynch 2003:87) en terug in die Pearson-skaal omskep word, gee die voortoets-opstel 'n R_{tt} -waarde van 0.847. Dit beteken dat 84.7% van die veranderlikheid van die waargenome toetsstelling toegeskryf kan word aan werklike-telling-veranderlikheid. Die natoets-opstel tellings het gelei tot 'n R_{tt} -waarde van 0.867 of 86.7% van die veranderlikheid in hierdie geval. Dit het die positiewe verhouding tussen die stelle tussenassesseedertellings ondersteun en daarom kon hierdie tellings gebruik word vir die doeleindes van hierdie studie.

As die gemiddelde punttoekennings per assesseerder per assesseringskriterium vergelyk word, is die verbetering tussen die voor- en natoets-opstelle duidelik sigbaar. Assesseeerder A (sien Figuur 1) sowel as Assesseeerder B (sien Figuur 2) het redelik dramatiese verbeterings aangeteken ten opsigte van die kriteria *Verwysings*, *Bronnelys* en *Tegniese aspekte*.

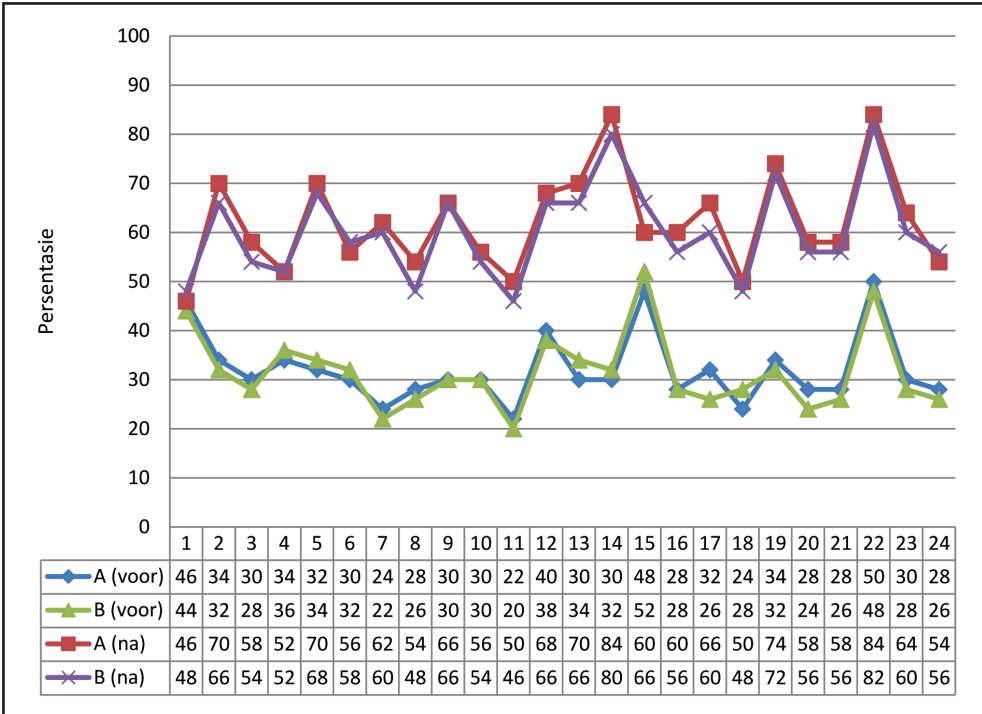


Figuur 1: Gemiddeldes vir Assesseeerder A per assesseringskriterium



Figuur 2: Gemiddeldes vir Assesseeerder B per assesseringskriterium

Die totale waardes vir beide voor- en natoets-opstelle per assesseerder word in 'n grafiek opgesom ter wille van vergelyking.



Figuur 3: Vergelyking van die assessering van die voor- en natoets-opstelle

TABEL 3: Vergelyking van die assessering van die voor- en natoets-opstelle: *t*-toetse

Data	<i>t</i> - waarde	Grade van vry- heid	<i>p</i> - waarde	Effek- grootte	<i>t</i> - waarde	Grade van vry- heid	<i>p</i> - waarde	Effek- grootte
	ASSESEERDER A				ASSESEERDER B			
Inleiding	-11.519	23	<0.001	3.19	-8.353	23	<0.001	2.54
Inhoud	-9.332	23	<0.001	2.17	-9.630	23	<0.001	1.81
Slot	-9.405	23	<0.001	2.83	-6.818	23	<0.001	1.96
Stem	-5.376	23	<0.001	2.97	-9.349	23	<0.001	2.21
Register	-7.523	23	<0.001	1.7	-7.430	23	<0.001	2.26
Taalgebruik	-4.733	23	<0.001	0.81	-4.307	23	<0.001	0.87
Verwysings	-9.399	23	<0.001	2.78	-8.961	23	<0.001	2.67
Bronnelys	-8.864	23	<0.001	2.74	-8.917	23	<0.001	3.28
Tegniese aspekte	-4.609	23	<0.001	1.18	-8.857	23	<0.001	2.94
Totaal	-14.131	23	<0.001	4.17	-15.286	23	<0.001	3.7

Die resultate van die voor- en natoets-opstelle se assesserings is ook met behulp van *t*-toetse vergelyk om vas te stel of statisties beduidende verbeterings bereik is (sien Tabel 3). Afgesien van die duidelike visuele verskil tussen die voor- en natoets-opstelle ten opsigte van die afsonderlike assesseringskriteria, is daar ook 'n duidelike verskil ten opsigte van die *t*-toetse, soos hieronder aangetoon word.

In die vergelyking van al die assesseringskriteria vir beide assesserders (sien Tabel 3) is bevind dat $p < 0.001$ in alle gevalle is en dus minder is as die vereiste *p*-waarde van 0.05. Hierdie resultaat kan as statisties beduidend beskou word. Wanneer die effekgrootte bereken word, uitgedruk as Cohen se *d*-waarde, is alle waardes ook hoër as 0.8, en die resultate is daarom ook prakties beduidend (Cohen 1960).

6.3 Fokusgroeponderhoude met verpleegstudente

Fokusgroeponderhoude is ook met al die studente ($n=24$) gevoer. Die twee hoofvrae wat by evalueringsliteratuur aansluit, word in hierdie afdeling bespreek. Dit is dus dit wat werk en wat nie werk nie (Patton 1990). Die fokusgroep se data-analise is gedoen met behulp van Atlas.ti-sagteware. Dié sagteware is gebruik om die navorser te help om die kwalitatiewe data te bestuur en inductief te analiseer deur kodering en annotasies (Smit 2002:65; Hwang 2008:524).

'n Ander beoordelaar, 'n kollega aan dieselfde instelling met ervaring in die veld van skryfwerk en die konteks, het ook die kwalitatiewe data geanaliseer. Vir interbeoordelaars-betroubaarheid is Cohen se Kappa (Cohen 1960:37) bereken om konsekwentheid tussen beoordelaars te bepaal: $Kappa = 0.625$ ($p < 0.001$). Volgens Landis en Koch (1977:165) impliseer dit 'n aansienlike ooreenkoms tussen die beoordelaars, aangesien die waarde tussen 0.61 – 0.80 was.

Die volgende positiewe persepsies van studente is as temas deur die beoordelaars geïdentifiseer en word vervolgens bespreek: algemene skryfvaardighede; argumenteringsvaardighede; onderskeiding van genres; formaat van skryftake; hulp met plagiaat; hulp met die skryf van bronverwysings; hulp met die skryf van 'n bronnelys; relevansie van die module; en voorbereiding vir nagraadse studies. Die negatiewe persepsies wat geïdentifiseer is sluit in: werkslading en tyd; en persepsies van senior studente.

6.3.1 Positiewe persepsies

- *Algemene skryfvaardighede*

Omtrent al die deelnemers het gevoel dat die module hulle akademiese skryfvaardighede dramaties verbeter het. Baie van die deelnemers het ook genoem dat hulle glad nie sou gewet het hoe om op universiteit te skryf as dit nie vir die module was nie. Sommige van die deelnemers het ook goeie punte vir hulle opdragte aan die module toegeskryf.

“As ons nie die akademiesegeletterdheidsmodule sou gehad het in die begin van die jaar nie, en ons moet ewe skielik 'n skryfopdrag doen sou ons nie gewet het hoe om dit te doen nie, en dan sou ons nie goeie punte kon kry nie.” (S96)

“As jy goed doen in goed soos skryfstukke dan bring dit jou punte baie meer op.” (S94)

- *Argumenteringsvaardighede*

Die meerderheid van voorgraadse studente moet argumentatiewe tekste kan skryf. Een van die deelnemers het genoem dat argumentering baie belangrik is vir verpleegstudente

en dit is in lyn met wat uit die literatuur as belangrik geag word (Newton & Moore 2010:221). Die deelnemer het die voorbeeld genoem dat hulle in een van hulle verpleegmodules moes kon argumenteer of hulle gedink het genadedood is reg of verkeerd. Hulle moes ook kon argumenteer of aborsie gewettig moet word al dan nie. Die deelnemer het genoem dat hulle glad nie die opdragte sou kon doen indien dit nie vir die akademiesegeletterdheidsmodule was nie.

- *Onderskeiding van genres*

Wanneer studente op universiteit begin studeer, word hulle aan genres blootgestel wat hulle nie op skool geleer is nie. Verskeie soorte skryfwerk word van verpleegstudente verwag (soos deskriptiewe referate, reflektiewe referate, argumentatiewe referate, aksieplanne, versorgingsplanne, portefeuljes, persoonlike joernale, verslae, navorsingsvoorstelle). Alhoewel die akademiesegeletterdheidsmodule ongelukkig nie die studente met al die genres kan ondersteun nie, het die deelnemers aangedui dat hulle wel dankbaar was vir die bewusmakingsfunksie wat die module verrig het.

- *Formaat van skryftake*

Baie van die deelnemers het aangedui dat hulle in talle van hul ander modules skryftake gegee word sonder enige duidelike instruksies oor wat verwag word. Volgens van die deelnemers het die akademiesegeletterdheidsmodule hulle gehelp met struktuur en riglyne vir die skryf van hulle take. Die belangrikheid van die struktuur van 'n skryfstuk word ook deur Price en Harrington (2010:40-42) beaam.

- *Hulp met plagiaat*

Die vrees vir die pleeg van plagiaat was 'n probleem vir baie van die deelnemers en dit is uit die literatuur duidelik dat dit 'n algemene verskynsel is (Arhin & Jones 2009:710). Nagenoeg al die deelnemers was dit eens dat een van die belangrikste en waardevolste aspekte van die module was om te leer hoe om nie plagiaat te pleeg nie. Volgens talle van die deelnemers was plagiaat vir hulle 'n vreemde konsep aangesien hulle nie op skool behoorlik daarvoor ingelig is nie.

“En nie plagiaat te pleeg nie; laat ons mooi kan leer hoe om ander mense ook erkenning te gee vir die werkstukke wat ons wel gebruik.” (S355)

- *Hulp met die skryf van bronverwysings*

Die meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle geen idee gehad het hoe om na bronne in hulle skryfwerk te verwys nie en dat die module hulle geleer het hoe om te verwys.

“Ons gebruik heeltyd die bronverwysings. Ons het nou 'n opdrag en elke ding moet 'n bronverwysing hê, en ek sou nie geweet het hoe om dit te doen nie as dit nie vir die akademiesegeletterdheidsmodule was nie.” (S308)

- *Hulp met die skryf van 'n bronnelys*

Al die deelnemers het aangedui dat die opstel van 'n bronnelys een van die hoofredes is hoekom studente die module moet neem en hierdie aspek word ook prominent in die literatuur genoem (Gardner & Rolfe 2013:32). Geeneen van die deelnemers het geweet hoe om 'n bronnelys korrek op te stel nie. Die deelnemers het ook aangedui dat daar in elke verpleegmodule van hulle verwag is om 'n korrekte bronnelys op te stel om goeie punte te kan kry.

“Hulle gaan tien persent af trek as ons nie die bronnelys reg doen nie, so, die akademiesegeletterdheidsmodule help my daar.” (S308)

- *Relevansie van die module*

Die meeste van die deelnemers het aangedui dat die module baie waardevol was omdat hulle die skryfvaardighede daaglik in al hulle ander modules gebruik het.

“En die akademiesegeletterdheidsmodule help nie net vir een vak nie, dit help vir elke liewe opdrag wat jy in elke liewe vak kan doen.” (S67)

- *Vorbereiding vir nagraadse studies*

Talle van die deelnemers het ook besef dat dié skryfvaardighede ook in die toekoms gebruik kan word, soos vir verdere studies en selfs in die praktyk.

“Veral as jy nou in jou vierde jaar kom en jy moet lang take doen met baie bronverwysings.” (S339)

“En nie net nou nie, eendag ook as ’n mens sê nou maar verder gaan leer soos jy doen jou PhD of iets soos dit en jy skryf ook mediese verslagte.” (S310)

6.3.2 *Negatiewe persepsies van die module*

- *Werkslading en tyd*

Hoewel die meeste van die deelnemers gevoel het dat die skryfstukke hulle baie gehelp het, het sommige egter gevoel dat dit baie harde werk en moeite verg.

“Die skryfstukke wat ons moet skryf elke week help baie, maar dit is baie werk en baie moeite.” (S278)

Die deelnemers het ook gemeld dat hulle nie baie tyd vir die skryfstukke het nie as gevolg van die talle praktiese klasse wat hulle ook het.

“Ons is so besig want ons werk praktiese ure ook, baie meer as die gewone student, so daar is nie tyd daarvoor nie.” (S335)

- *Persepsies van senior studente*

Baie van die deelnemers het aangedui dat hulle negatief beïnvloed is deur senior studente.

“Ek voel dat ons houding baie beïnvloed is deur die ander studente wat vir ons vertel hoe is die akademiesegeletterdheidsmodule – dat dit tydmors is en dat dit nie vir hulle lekker is nie.” (S172)

Die meeste van die deelnemers het egter aangedui dat al was hulle negatief oor die module aan die begin van die semester, hulle aan die einde van die semester die waarde van die module besef het.

“Ja, aan die begin was mens baie negatief, maar mens kom tog agter jy het dit in ’n mate tog nodig want dit help baie met opdragte.” (S113)

7. GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

Op grond van die ontleding kan die nulhipotese (H_0) derhalwe verwerp word, aangesien statisties beduidende verbeterings waargeneem is in die gehalte van akademiese skryfwerk van eerstejaarverpleegstudente. Die H_1 -hipotese is dus as korrek bewys en kan aanvaar word as waar. Al die deelnemers het egter nie ewe veel verbetering getoon ten opsigte van al die kriteria wat geassesseer is nie. Dit blyk dus dat verdere vakspesifieke ondersteuning nodig is, en dit moet in toekomstige studies geïmplementeer en geëvalueer word.

Vanuit die antwoorde van die deelnemers is dit duidelik dat beide verpleegdosente en -studente die noodsaaklikheid van die akademiesegeletterdheidsmodule besef. Daar is egter sekere kwessies – soos werkslading en tyd en persepsies van senior studente – wat uit die

empiriese data gespruit het wat aangeroei kan word sodat die verpleegstudente optimale nut uit die module kan verkry. Die strukturerings van akademiesegeletterdheidsmodules moet dus die hoeveelheid inhoud in konsultasie met ander modules sinvol beplan (vgl. Van de Poel & Van Dyk, 2015:169-171). Verder is dit ook duidelik dat negatiewe persepsies rondom modules binne 'n instansie tussen studente oorgedra word, dus moet dosente ook daadwerklik die modules aan studente verkoop en positiewe assosiasies kweek. Studente moet dus die voordeel van modules kan insien (Heyda 2006:164). Dosente uit ander vakgebiede moet ook medeverantwoordelikheid, iets wat tans nie gebeur nie (Lea & Stierer 2000:4), neem vir probleme rondom studenteskryfwerk en ondersteunend optree (Carstens 2013:123) in hierdie verband met betrekking tot onderrig, assessering en voorbeeldstelling. Die lesse wat uit hierdie studie geleer is, kan ook gebruik word vir toekomstige evaluering oor die effek wat dié module op studente van ander fakulteite se skryfwerk het.

Persepsies verander nie maklik nie (Pickens 2005:43-76). Indien die kwessies wat deur die studente uitgewys is, aangespreek kan word, kan talle studente met die aanvang van die module reeds van die nut en waarde daarvan oortuig wees.

BIBLIOGRAFIE

- Archer, A. 2008. Investigating the effect of writing centre interventions on student writing. *South African Journal for Higher Education*, 22(2):248-264.
- Arhin, A.O. & Jones, K.A. 2009. A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: are nursing students different from other college students? *Nurse education today*, 29:710-714.
- Boughey, C. 2000. Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(3):279-290.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. London: Routledge.
- Butler, H.G. & Van Dyk, T.J. 2004. An academic English language intervention for first year engineering students. *South African Journal of Linguistics*, 22(1&2):1-8.
- Carstens, A. 2013. Collaboration: the key to integration of language and content in academic literacy interventions. *Journal for language teaching*, 47(2):109-126.
- Cohen, J. 1960. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20:37-46.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. 2017. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles, CA: Sage publications.
- Gardner, L. & Rolfe, G. 2013. Essaying the essay: nursing scholarship and the hegemony of the laboratory. *Nurse education today*, 33:31-35.
- Granville, S. & Dison, L. 2005. Thinking about thinking: integrating self-reflection into an academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 4:99-118.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. 2014. *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik
- Heyda, J. 2006. Sentimental education: first-year writing as compulsory ritual in US colleges and universities. In Ganobcsik-Williams, L. (ed.). *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models*. Houndmills: Palgrave Macmillan, pp. 154-166.
- Hirst, E., Henderson, R., Allen, M., Bode, J. & Kocatepe, M. 2004. Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1):66-80.
- Hwang, S. 2008. Utilizing qualitative data analysis software: a review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4):519-527.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Englewood Cliff, N.J.: Cambridge Adult Education.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. 2009. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 4th ed. London: Sage.

- Landis, J.R. & Koch, G.G. 1977. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1):159-174.
- Lea, M.R. & Stierer, B. (eds). 2000. *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Leki, I. 2007. *Undergraduates in a second language: challenges and complexities of academic literacy development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lillis, T. & Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1):5-32.
- Lillis, T. & Turner, J. 2001. Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1):57-68.
- Lynch, B.K. 1996. *Language program evaluation: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, B.K. 2003. *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maxwell, J.A. 2010. Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6):475-482.
- Mckenna, S. 2004. A critical investigation into discourses that construct academic literacy at the Durban institute of technology. Rhodes: Rhodes University. (Thesis – DPhil).
- Newton, S. & Moore, G. 2010. Nursing students' reading and English aptitudes and their relationship to discipline-specific formal writing ability: a descriptive correlational study. *Nursing education perspectives*, 31(4):221-225.
- O'Shea, E. 2003. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1):62-70.
- Pardoe, S. 2000. A question of attribution: the indeterminacy of 'Learning from experience'. In Lea, M.R. & Stierer, B. (eds). *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: Open University Press, pp. 125-146.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Pickens, J. 2005. Attitudes and perceptions. In Borkowski, N. (ed.). 2005. *Organizational behaviour in Health Care*. London: Jones and Bartlett Publishers, pp. 43-76.
- Price, B. & Harrington, A. 2010. *Critical thinking and writing for nurses*. Exeter: Learning matters Ltd.
- Read, B., Francis, B. & Robson, J. 2001. 'Playing safe': undergraduate essay writing and the presentation of student voice. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3):387-399.
- Ross, S.J. 2009. Program evaluation. In Long, M.H. & Doughty, C.J. (eds). *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 756-778.
- Schaap, P. & Luwes, M. 2013. Learning potential and academic literacy tests as predictors of academic performance for engineering students. *Acta Academica*, 45(3):181-214.
- Silva, M.C., Cary, A.H. & Thaiss, C. 1999. When students can't write: solutions through a writing-intensive nursing course. *Nursing and Health Care Perspectives*, 20(3):142-145.
- Smit, B. 2002. Atlas.ti for qualitative data analysis. *Perspectives in Education*, 20(3):65-75.
- Stake, R. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C. & Yu, F. 2008. Mixed methods sampling: a typology with examples. In Plano Clark, V.L. & Creswell, J.W. (eds). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 199-228.
- Van de Poel, K. 2006. *Scribende: academic writing for students of English*. Leuven: Acco.
- Van de Poel, K. & Van Dyk, T.J. 2015. Discipline-specific academic literacy and academic integration. In Wilkinson, R. & Walsh, M.L. (eds). *Integrating content and language in higher education: from theory to practice*. Oxford: Peter Lang, pp. 161-180.
- Van der Walt, J.L. 1981. The practical English course: a proposed syllabus for an Afrikaans university. Potchefstroom: Potchefstroom University. (Thesis - PhD).
- Van Dyk, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per Linguam*, 21(2):38-51.
- Van Dyk, T.J. 2010. Konstitutiewe voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid. (Thesis – PhD).
- 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 Rooy, B. & Coetzee-Van Rooy, S. 2015. The language issue and academic performance at a South African University. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 33(1):31-46.
- Van Schalkwyk, S. 2010. When the teacher becomes the student: the acquisition of academic literacy revisited. *Acta Academica Supplementum*, (1):201-222.
- Vergie, M.P. 2010. Effective language use in academic study material for L2 speakers of English at a distance learning institution. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Dissertation – M.Phil).
- Weideman, A. 2006. Transparency and accountability in applied linguistics. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 24(1):71-88.
- Weigle, S.C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, S.N. 2007. Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Research*, 14(2):66-83.
- Wilmot, A. 2005. Designing sampling strategies for qualitative social research: with particular reference to the Office for National Statistics' Qualitative Respondent Register. *ONS survey methodology bulletin*, 56. <http://www.n.cdc.gov/qbank/QUest/2005/Paper23.pdf> Date of access: 20 Nov. 2015.
- Yeld, N. 2010. Some challenges and responses: higher education in South Africa. *Discourse*, 38(1):24-36.
- Yin, R.K. 2017. *Case study research and applications: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage publications.

BYLAAG A: ASSESSERINGSRUBRIEK

Item en kriteria	Punttoekenning: Baie swak	Punttoekenning: Swak tot beperk	Punttoekenning: Gemiddeld tot goed	Punttoekenning: Baie goed tot uitstekend	Totaal
LOGIESE ORGANISASIE					
<i>Inleiding</i>	0 Geen probleemstelling / tesisstelling is gebied nie. Geen oorsig is gebied nie.	1-2 Die probleemstelling / tesisstelling is swak, Onvoldoende oorsig gebied.	3 Die probleemstelling / tesisstelling is redelik goed gestel. Die oorsig is redelik goed georganiseer.	4-5 Die probleemstelling / tesisstelling is duidelik. Die oorsig van die teks (struktuur en hoofpunte) is duidelik.	5
<i>Liggaam</i>	0-2 Daar is geen paragrawe nie. Geen logiese argument kan gevolg word nie. Belangrike terme is glad nie duidelik gedefinieer nie.	3-4 Paragrawe is swak gestruktureer. Paragrawe het meer as een idee per paragraaf en daar is onvoldoende gebruik van kohesiemiddele. Belangrike terme is swak gedefinieer.	5-7 Paragrawe is redelik goed gestruktureer met een hoofidee per paragraaf en redelike gebruik van kohesiemiddele. Paragrafering is funksioneel en temasinne word gebruik. Die argument is logies, maar die volgorde is soms problematies Oor die algemeen word voldoende definisies vir belangrike terme verskaf.	8-10 Paragrawe is goed gestruktureer met een hoofidee per paragraaf asook goeie gebruik van kohesiemiddele. 'n Sterk logiese argument word gebied. Duidelike definisies vir belangrike terme word verskaf.	10
<i>Gevolgtrekking</i>	0 Geen opsomming van wat gedoen is nie. Geen logiese gevolgtrekking nie.	1-2 Byna geen opsomming om te evalueer nie. Swak gevolgtrekking.	3 'n Redelike goeie opsomming van wat gedoen is. Gemiddelde gevolgtrekking.	4-5 'n Duidelike opsomming van wat gedoen is asook van die argument. Daar is 'n duidelike en logiese gevolgtrekking.	5
SKRYWERSTEM	0 Onvoldoende gebruik van die derde- of eerste persoonstem	1-2 Verkeerde gebruik van die skrywerstem	3 Redelike goeie gebruik van die skrywerstem	4-5 Goeie gebruik van die derde- of eerste persoonstem	5
REGISTER	0 Heeltemal onvoldoende register is gebruik.	1-2 Die taal is onvoldoende vir 'n akademiese konteks.	3 Die register is oor die algemeen voldoende in 'n akademiese konteks (byna geen gesprekstaal, sleng of clichés nie en met basiese korrekte gebruik van jargon, subjektiewe/objektiewe taal, afkortings en akronieme).	4-5 Voldoende register vir die akademiese konteks (geen gesprekstaal, sleng of clichés nie met korrekte gebruik van jargon, subjektiewe/objektiewe taal, afkortings en akronieme).	5
TAAL	0 Byna geen begrip van die reëls rondom sinskonstruksie nie. Verkeerde gebruik van tydsaanduiding, voorsetsels, spelling en puntuasie. Beperkte woordeskat.	1-2 Ernstige probleme met eenvoudige / komplekse konstruksies. Heelwat foute met tydsaanduiding, voorsetsels, spelling en puntuasie. Onvoldoende woordeskat is gebruik.	3 Effektiewe, maar eenvoudige sinskonstruksies is gebruik. Enkele foute met tydsaanduiding, voorsetsels, spelling en puntuasie. Woordeskatgebruik is voldoende.	4-5 Duidelike en volledige sinne word gebruik. Daar is byna geen foute met tydsaanduiding, voorsetsels, spelling en puntuasie nie. Goeie woordeskatgebruik.	5
VERWYSINGS	0	1-2	3	4-5	5

Korrekte verwysings in die teks (Harvard)	Daar is geen verwysings nie of daar is tot 'n groot mate uit sekondêre bronne geplagieer. Bronne wat gebruik is, is nie resente nie.	Enkele sekondêre bronne is gebruik, maar is nie korrek na verwys nie. Geplagieerde inligting is geïdentifiseer. Min resente bronne is gebruik.	Die meeste bronverwysings is korrek. Min inligting sonder bronverwysings is geïdentifiseer. Die meeste bronne wat gebruik is, is resente.	Al die bronverwysings is korrek. Alle inligting is met bronverwysings ondersteun. Voldoende resente bronne is gebruik.	
BRONNELYS Korrekte inskrywings volgens die Harvard-styl	0 Daar is geen bronnelys nie.	1-2 Die bronnelys is onvolledig. Beperkte verskeidenheid van bronne is gebruik.	3 Sommige van die broninskrywings is korrek. 'n Verskeidenheid van bronne is gebruik.	4-5 Die bronnelys is korrek en volledig. 'n Voldoende verskeidenheid bronne is gebruik.	5

TEGNIESE ASPEKTE (5)				
Voorblad	Inhoudsopgawe	Formaat (font en fontgrootte)	Bladsynommers en opskrifte	Teks geblok