

DIE PROBLEEM VAN HOËRE ONGELETTEDHEID: IS SKRYFONDERRIG OP SKOOL AANDADIG?

RIA SMUTS

Die verskynsel dat universiteitstudente nie in staat is om te voldoen aan dosente se eise ten opsigte van hul taalbeheer nie, het aanleiding gegee tot 'n studie wat onder Afrikaanssprekende eerstejaarstudente onderneem is. Die eksperimentele groep is saamgestel uit studente uit die geesteswetenskappe, wat Afrikaans as vak volg, en studente uit die natuurwetenskappe en handelswetenskappe, wat nie 'n taal as vereiste vak hoef te volg nie. Hulle reaksie op hul ervaring van stelonderrig op skool en hul ervaring van die eise wat aan die universiteit gestel word t.o.v. hul taalvermoë is ondersoek. Op grond daarvan is onder andere bevind dat studente wat probleme het om te voldoen aan die eise van akademiese diskoers geen skoling gekry het in die hantering van eksposisionele teks nie. Die studie toon die noodsaaklikheid om die huidige eksamenstelsel te herstruktureer. Leerlinge gee voorkeur aan sekere tipes opstelle, afhangend van hul geslag en studierigting. Die eksamenstelsel stel leerlinge in staat om sekere opstel tipes konsekwent te ontduik - juis dié tipes wat hulle sou toerus vir die eise van die universiteit.

The phenomenon that university students fail to comply with the demands of their lecturers as regards their level of linguistic competency, has led to a study which was conducted among Afrikaans speaking first year university students. The experimental group consisted of students from the faculties of human sciences, who were studying Afrikaans at university level, as well as students from the natural and commercial sciences, who were not taking any Afrikaans course. Their reaction to the writing instruction they had received in school, as well as their experience of writing problems posed by academic discourse, was examined. The results show that students who find it difficult to cope with the demands of academic writing, have usually not received any training in expository writing. The study underlines the need for restructuring the examination. Students show preferences for certain types of composition, depending on their sex and course of study. The examination system makes it possible for scholars to avoid certain types of discourse consistently - exactly those types which would have equipped them for the demands made by the university.

1 INLEIDING

Die probleem wat in hierdie artikel ondersoek word, is of daar 'n verband bestaan tussen universiteitstudente se onvermoë om effektief te formuleer en die huidige stelsel van skryfonderrig op skool.

Klagtes van dosente oor studente se gebrekkige taalbeheer gaan ver terug. Reeds in die sestiende eeu het Desiderius Erasmus hom sterk uitgespreek oor studente se taalonmag. Daar het egter in die onlangse verlede in verskeie van ons taalverwante lande en ook in die R.S.A. al dringender stemme opgeklank oor die toenemende ongeletterdheid van mense wat wel skoling ondergaan het en desondanks elementêre kommunikatiewe vaardighede mis. Dié gesprek het sedert 1975 momentum gekry.

In die V.S.A. het die artikel "Why Johnny can't write" wat in *Newsweek* van 8 Desember 1975 verskyn het, aanleiding gegee tot 'n indringende debat oor die verskynsel dat leerlinge wat skoolverlatingsertifikate het, nie in staat is om op die mees basiese vlak in Engels te kommunikeer nie. Die term "higher illiteracy" is gemunt vir die onvermoë van studente om krities en met begrip te lees, en samehangend en oortuigend te formuleer ('n Artikel deur G. Lyons met die titel "The higher illiteracy" verskyn in September 1976 in *Harper's New Monthly Magazine*.)

Die ondersoek het uitgekring en ook die amptenary en die sakewêreld betrek, want ondoeltreffende skryfwerk, waardeur produktiwiteit gestrem word, instruksies verkeerd begryp word, onnoukeurige verslae opgestel word en kontrakte misloop, het enorm finansiële verliese in die staatsdiens en sakesektor veroorsaak (Aldrich, 1982). Benewens die meetbare materiële verliese, is daar ook die onmeetlike skade wat enkelinge ly as gevolg van 'n verlies aan selfvertroue, gefnuikte verwagtinge en onvervulde ambisies.

Die Bullock-verslag van 1975 gee 'n ewe somber beeld van die omvang van "ongeletterdheid" onder Britse studente. Ook in Nederland word debatte oor student- en hoërskoolleerlinge se gebrekkige taalvermoë van tyd tot tyd in die media gevoer (Van Beers 1986:143).

In die Suid-Afrikaanse pers is eweneens prominensie verleen aan studente se gebrekkige taalvermoë. Die Universiteit van Stellenbosch se dosenteblad, *Lektor-US*, plaas in Desember 1985 die menings van 'n reeks dosente onder die opskrif: "It's horrifying: A generation who cannot speak or write properly." *Die Burger* voer die debat in die openbaar verder (28, 29, 30 Mei 1986). 'n Hoëvlakondersoek oor die kommunikasieposisie in die werksituasie, getiteld *Die eise wat die werksituasie aan skoolverlaters stel ten opsigte van Afrikaanse en Engelse taalvaardigheid* (Rousseau Lombard & Kamper, 1989), word gewy aan die kommunikatiewe probleme wat werkgewers by hul werknemers ondervind.

Dit is sekerlik nie moontlik om 'n enkelvoudige verklaring vir die probleem van "hoër ongeletterdheid" te gee nie. Scardamalia en Bereiter (1986:778) is van mening dat die skielike misnoeë met studente se skryfvermoë saamhang met die verhoogde verwagtinge wat spruit uit veranderde sosiale patrone. Studente uit die laer-inkomstegroepe en uit minderbevoorregte groepe soek toelating tot middelklasberoepes waar taalvaardigheid vereis word. Dit is verder waar dat al meer beroepes verg dat werknemers in staat moet wees om informasie te hanteer; nie slegs masjinerie nie. Al hoe meer mense vind dit dus nodig om skriftelik te kommunikeer en hulle is ook al hoe meer afhanklik van geskrewe kommunikasie van ander. Hieruit vloei die besef dat skryfvermoë 'n noodsaaklikheid is op terreine waar dit vroeër nie as 'n sentrale vereiste gegeld het nie. Die skool word miskien te maklik geblameer vir probleme wat dikwels 'n wyer en kompleksere oorsaak het, veral binne die konteks van 'n multikulturele samelewing.

Maar die stelsel van skryfonderrig op skool mag tóg 'n rol speel in gevalle waar studente probleme ervaar om te voldoen aan die eise van akademiese diskoers. Hierdie moontlikheid was een van die probleme wat ondersoek is in 'n studie oor die onderrig van skriftelike stelwerk in Afrikaans as Eerste Taal (Smuts, 1991).

Twee aspekte van dié ondersoek word vervolgens bespreek: studente se eie siening van hul probleme met skryfwerk aan die universiteit en die moontlikheid dat die stelsel van eksaminering op skool kan bydra tot die probleem.

2 DIE ONDERSOEK

2.1 DEELNEMERS AAN DIE ONDERSOEK

Vir die ondersoek is die menings van 'n groep van 585 Afrikaanssprekende eerstejaarstudente aan die Universiteit van Stellenbosch deur middel van 'n vraelys ingewin. Die ondersoek is onderneem binne die eerste week van die tweede semester direk na die Junievakansie, toe hulle reeds die eerste halfjaar se vorderingspunt ontvang gehad het en ook ervaar het watter eise dosente stel ten opsigte van hul skryfvermoë. Die vrae het gehandel oor skriftelike stelwerk op skool en oor die probleme wat studente ervaar met die skryfwerk wat op universiteit van hulle verwag word. Daar is geoordeel dat hulle in daardie stadium nog naby genoeg aan die skool staan om betroubaar daarop te reageer en ver genoeg daarvan af om objektief te wees.

Die eksperimentele groep het bestaan uit studente binne die fakulteite Lettere en Wysbegeerte, Teologie, Regsgeleerdheid en Opvoedkunde (hulle word hierna die *geesteswetenskaplikes* genoem) en studente binne die fakulteite Natuurwetenskappe, Handel en Administrasie en Geneeskunde (hierna die *eksakte wetenskaplikes* genoem). Die groep geesteswetenskaplikes is saamgestel uit alle (beskikbare) eerstejaarstudente wat Afrikaans en Nederlands I, Afrikaans I ('n eenjarige kursus) en Afrikaans (Ond.) volg. Dit sluit gewone B.A.-studente, alle studente in die regte, alle studente in die primêre onderwys en 'n groep drama- en teologiese studente in. Die groep wat in hierdie studie as eksakte wetenskaplikes bekend staan, is saamgestel uit gewone B.Sc.-studente, sowel as mediese, tandheelkunde-, aptekerswese- en arbeidsterapie-studente. Uit die handelswetenskaplike rigting is studente wat B. Rekeningkunde volg, ingesluit. Die bedoeling met die samestelling van die groepe was om ener syds studente te identifiseer wat aangesig is tot Afrikaans of daartoe verplig is deur hul voorgenome beroepe waar taalvaardigheid eksplisiet of implisiet geverg word. Andersyds is 'n groep saamgestel van studente wat rigtings gekies het waar 'n taalkwalifikasie nie formeel vereis word nie en waar die kursus 'n empiriese ingesteldheid verg. Ook in dié groep was die soort student wat 'n uitgesproke syferbelangstelling het en 'n beroep beoog waar die affektiewe bewussynsprosesse 'n geringer rol speel. Dié twee groepe is gebruik omdat hulle breedweg leerlinge se aard en belangstellingswêreld weerspieël.

2.2 DIE VRAELYS

Die idee dat 'n leerling gevra word om terug te kyk op sy ervaring van 'n vorige jaar is ontleen aan Hoetker en Brossell (1979). Hul vraelys bevat egter net vyf vrae en het bloot as vertrekpunt gedien vir die vraelys wat vir hierdie ondersoek ontwerp is.

Uiteraard het 'n vraelys beperkinge. In hierdie geval bestaan die moontlikheid dat alle inligting nie volkome korrek is nie omdat studente vir sekere antwoorde op hul geheue moes staatmaak. Die vrae is egter van so 'n aard dat dit nie die oproep van baie fyn besonderhede vereis nie. Die vraelys is so ontwerp dat daar geen sigbare verband tussen moontlike opleidingsgebreke en probleme wat aan die universiteit ondervind word, bestaan nie. Spekulatiewe vrae is nie gevra nie. Die moontlikheid dat studente die antwoorde sou manipuleer, is uiters gering. Hulle het volkome vrywillig meegedoen en kon sonder enige verleentheid die vraelys vermy het aangesien 'n groot groep klaslede wat nie betrokke was nie, in elk geval die lokaal verlaat het.

Die terrein wat gedek is, sluit die volgende in: die studente se prestasiepeil, hul ingesteldheid teenoor skryf; hul ervaring van skryfonderrig op skool, hul eie skryfprosedure, hul keuses ten opsigte van opsteltipes in eksamens, en hul ervaring van probleme met skryfwerk aan die universiteit.

2.3 STATISTIESE BEWERKINGS

Dr. N.F. Laubscher het opgetree as statistiese konsultant by hierdie ondersoek. Die data is geberg deur gebruik van die databasisprogrammatuur dBASE III Plus. Dit is voorberei vir die statistiese mikrorekenaarpakket SYSTAT (Wilkinson, 1988) en die kruistabelle is verkry met behulp van die "TABLES"-module van SYSTAT. Daar word telkens van die nulhipotese uitgegaan dat daar óf geen assosiasie bestaan tussen twee faktore nie óf dat die profiel vir elke vlak van die een faktor identies is oor alle vlakke van die tweede faktor. Vir alle toetse is die 5%-betekenispeil gehandhaaf ($p < 0,05$).

2.4 RESULTATE EN BESPREKING

Dit is uiteraard nie moontlik om die volledige stel resultate, die chi-kwadraatanalises van die gebeurlikheidstabelle en ander berekeninge binne die bestek van hierdie artikel weer te gee nie. Sien daarvoor Smuts (1991: 294 - 367). Slegs in die geval van twee vrae word 'n tabelopsomming verskaf om dié betoog toe te lig en die studente se reaksie meer oorskoubaar te maak. Origens word slegs met die interpretasie van die tersaaklike resultate gewerk.

2.4.1 STUDENTE SE EIE SIENING VAN HUL SKRYFPROBLEME

Die studente is onder meer gevra om veertien tipiese skryfprobleme te oorweeg en dan aan te dui of hul dit dikwels, soms, selde of byna nooit ervaar. Die volgende reaksie is verkry. Die telling word uitgedruk as 'n persentasie per ry.

	Dikwels	Soms	Selde	Byna Nooit
a Om 'n openingsparagraaf te skryf	13,0	36,0	31,4	19,6
b Om die eerste sin te skryf	14,1	33,9	33,0	19,0
c Om presies te weet wat u met u skryfwerk wil bereik	16,1	36,9	33,0	14,0
d Om te weet wat die leser (dosent) regtig wil hê	29,9	42,8	19,6	7,7
e Om die regte toon te handhaaf. (Word u werk bv. as "te informeel" "te emosioneel" of "uit toon" bestempel?)	12,0	32,1	33,4	22,5
f Om genoeg idees te hê	15,3	41,6	31,4	11,8
g Om u idees te sistematiseer	15,0	36,4	35,8	12,8
h Om te skryf wat ter sake is, nie alles waaraan u kan dink nie	22,9	37,8	29,2	10,1
i Om 'n volledige, samehangende betoog te skryf	17,9	36,6	34,5	11,0
j Om 'n eie siening te gee en nie net bronne na te skryf nie.	18,8	34,7	29,3	17,2
k Vind u dit moeilik om 'n logiese redenasie vol te hou?	8,7	32,6	36,8	22,0
l Ervaar u dat die leser (dosent) u verkeerd verstaan, terwyl u dink u het 'n saak duidelik gestel?	14,7	36,7	34,3	14,3
m Vind u dit moeilik om met nuwe oë na u stuk te kyk as u dit klaar geskryf het?	18,4	39,7	29,5	12,4
n Kyk u foute wat u self kan korrigeer, mis?	13,6	44,5	27,9	14,0

Indien slegs DIKWELS-tellings vergelyk word, is die rangorde van probleme as volg: (d), (h), (j), (m), (i), (c), (f), (g), (l), (b), (n), (a), (e), (k). Indien DIKWELS en SOMS bymeekaargetel word, is die rangorde van die probleme die volgende: (d), (h), (m) en (n), (f), (i), (j), (c), (g) en (l), (a), (b), (e), (k).

Die twee grootste probleme, volgens albei berekenings is (d), naamlik *Om te weet wat die dosent regtig wil hê* en (h), *Om te skryf wat ter sake is, nie alles waaraan jy dink nie*. As enkele berekening is die derde grootste probleem (j), naamlik *Om 'n eie siening te gee en nie net bronne na te skryf nie*. Die vierde belangrikste probleem, enkel bereken, is (m), naamlik *Om met nuwe oë na 'n stuk te kyk as dit klaar geskryf is*. 'n Vyfde probleem wat as derde hoogste staan indien die DIKWELS- en SOMS-tellings saam geneem word, is (n), *Om foute wat jy self kan korregeer, mis te kyk*. Probleme wat studente die minste ervaar, is (k), *Om 'n logiese redenasie vol te hou* en (e), *Om die regte toon te handhaaf*.

Dit is opvallend dat die grootste probleem baie sterker uitgewys word as die ander. As die DIKWELS- en SOMS-tellings bymeekaargereken word, is (d) vir 72,7% van die respondente 'n probleem. (h) is vir 60,7% 'n probleem, (m) en (n) elk vir 58,1%. Die twee nie-probleme lê opvallend laer op die skaal as die derde laagste: saam bereken is (k) op 41,3%, (e) op 44,1% en die derde laagste, naamlik (b), op 48%.

Dit blyk duidelik dat daar vir studente twee werklik oorheersende probleme bestaan. Hoewel dosente in gesprekke dikwels die besware lug dat studente nie in staat is om 'n logiese redenasie vol te hou nie en dat hulle nie die regte toon handhaaf nie, is dié groep studente nie sterk bewus van sulke leemtes in hul toerusting nie.

Daar is vervolgens gekyk of daar 'n verband bestaan tussen studente se prestasie in Afrikaans in die senior sertifikaateksamen en hul ervaring van skryfprobleme aan die universiteit. Daar is ook nagegaan of die groep geesteswetenskaplikes meer probleme ondervind as die eksakte wetenskaplikes omdat die aard van hul vakke dalk strenger eise mag stel aan formulering en veral meer skryfwerk eis. Soos verwag kan word, blyk dit dat daar inderdaad 'n betekenisvolle verband bestaan tussen die omvang van studente se probleme aan die universiteit en hul simbool vir Afrikaans op skool. Die groepe se ervaring van probleme is egter nagenoeg identies. Studente met 'n A of B vir Afrikaans ervaar klaarblyklik baie minder skryfprobleme op universiteit as dié met 'n C of D, ongeag die studierigting wat hulle kies.

Daar is vervolgens op grond van die studente se reaksies statisties 'n groep studente geïdentifiseer wat as 'n groep met skryfprobleme bestempel kan word. Hierdie "probleemgroep" se reaksie is telkens teenoor dié van die studente in die nie-probleemgroep gestel. Daar is toe gesoek na moontlike verbande tussen leemtes in die studente se skryfopleiding op skool en hul probleme op universiteit. Die opleidingsgebreke wat dalk as verklaring vir die probleme kon dien, is geneem uit sowel die prosesgerigte benadering (met sy klem op gehoorgerigtheid en die verkenning van die retoriese probleem) as uit die meer tradisionele kader waar paragraafstrukturering en skoling in logiese redenering benadruk word. Die volgende moontlike oorsake is ondersoek: 'n swakbeplande stelwerkkursus, te min skryfoefening, 'n gebrek aan onderrig in 'n verskeidenheid skryfsoorte, gebrekkige skoling ten opsigte van paragraafstrukturering en paragraafverbinding, 'n gebrek aan skoling in die skryf van eksposisionele tekste, 'n gebrek aan skoling in logiese redenering, 'n gebrek aan skoling in gehoorgerigtheid, 'n gebrek aan skoling in die verkenning van die retoriese probleem en 'n gebrek aan integrasie van die vakkomponente van Afrikaans. Hierdie moontlike oorsake is telkens kruisgetabelleer om te sien of die groep met probleme anders daardeur getref is as die groep sonder probleme.

Interessant genoeg was daar slegs een van dié faktore wat 'n duidelike verband toon met die omvang en gehalte van studente se probleme: gebrek aan skoling in die gebruik van tradisionele eksposisionele tegnieke, byvoorbeeld definiëring, klassifikasie, vergelyking-en-contrastering en so meer. Hierdie bevinding is enersyds verrassend omdat daar verwag sou kon word dat ook ander leemtes in studente se skryfopleiding deurslaggewend sou kon wees. Andersyds is dit volkome logies dat dié soort skoling die

student sou. toerus (of nie toerus nie) vir die soort presiese, duidelike, ordelike en objektiewe betoog wat kenmerkend is van die akademiese diskoers. Leerlinge wat nie geleer het om in dié soort taal tuis te voel nie, het volgens dié ondersoek probleme aan die universiteit. Die oplossing sou klaarblyklik wees dat veral senior leerlinge spesifiek geleer moet word hoe om eksposisionele prosa te skryf. Dit word deur die beroepswêreld sowel as die tersiêre onderwysinrigtings vereis.

Ruimte laat nie 'n verdere bespreking van die aard van dié twee probleme toe nie. Dit is egter nodig om te noem dat dit 'n tipiese verskynsel illustreer: die student sê alles wat hy weet, in plaas daarvan om sy mededeling aan te pas aan die eise van die betrokke kommunikasiesituasie. Navorsing omtrent die werking van die brein tydens die prosesse skryf en lees dui daarop dat ervare teksprodusente blykbaar verstaan dat sowel lees as skryf konstruktiewe handeling is binne 'n ryk konteks, en gebonde aan situasie, maar baie studente sien dit slegs as 'n uitruil van informasie: as hulle skryf, is hulle besig met "knowledge-telling"; as hulle lees, is hulle besig met "knowledge-getting" (Haas & Flower 1988:182). Dit sou een van die onderwysers se groot take wees om studente te help om by hierdie informasie-uitruilopvatting verby te beweeg tot by 'n meer komplekse retoriese model in sowel lees as skryf (Flower, 1988). Dit verg 'n goedbeplande onderrigprogram waarin bewuste skoling in die hantering van bepaalde tipes teks plaasvind.

2.4.2 DIE EKSAMEN AS BYDRAENDE FAKTOR

'n Volgende aspek van die ondersoek was die skool se stelsel van eksaminering van 'n stelwerk. Studente is gevra om aan te dui watter tipes opstelle hulle in die senior sekondêre fase in die eksamens gekies het, en hulle moes ook sê of hulle die betrokke tipes byna altyd, soms, selde of nooit gekies het. Die tipes is geabstraheer uit al die opstelonderwerpe wat in elk van die vier provinsies in die loop van vyf jaar (1983 - 1987) voorgekom het. Die eksperimentele groep het as volg gereageer:

	Byna altyd	Soms	Selde	Nooit
<p>a Belydenis, bieg, dagboekinskrywing. Voorbeelde: 1. "Ek is so jammer mamma/dat ek nie is/wat ek graag vir jou wil wees nie." (Antjie Krog). 2. Vandag, Dagboek, was 'n goeie dag, 'n wierookdag, 'n dag om te onthou.</p>	10,2	29,8	23,8	36,2
<p>b Bespiegeling, mymering, besinning oor eie gevoelens gedagtes. Voorbeelde: 1. Ek het matriek geskryf, maar ek verstaan nog nie eens my eie hart nie. 2. My vastrapplekke in die problematiek van die hédendaagse wêreld.</p>	12,1	37,5	28,2	22,1
<p>c Beskrywing, Natuurbeelding, Atmosfeerskepping; Die stemmingsopstel. Voorbeeld: "En stadigies sterwe die dag..." Gee u indrukke van so 'n laatagtermiddag en lê veral klem op die atmosfeer.</p>	23,2	39,4	23,4	14,0
<p>d Besinning, filosofering, die uiteensetting van 'n standpunt oor mense, toestande, verskynsels, lewenswaarhede. Voorbeelde: 1. Ons leef in 'n kitswêreld. 2. Dit is noodsaaklik dat elke jongmens 'n gesonde belangstelling in die politiek van sy land openbaar.</p>	29,9	36,5	20,0	13,7
<p>e Vertelling, verhaal, anekdote; die storie-opstel. Voorbeelde: 1. Die uiteinde was dat ek moes terugkeer ('n verhaal). 2. Vertel van 'n gebeurtenis wat u die werklike betekenis van vriendskap (of geloof) laat beseef het.</p>	34,4	33,9	21,2	10,5

<p>f 'n Wetenskaplike betoog waar gespesialiseerde kennis noodsaaklik is; die feite-opstel Voorbeeld: Radioaktiwiteit - die grootste bedreiging van lewe op aarde.</p>	11,1	26,0	24,0	38,5
<p>g Redenering, argumentasie, waar 'n teenstander (of leser) logies van 'm bepaalde standpunt oortuig moet word. Voorbeeld: Lê Suid-Afrika se heil in die samewerking tussen volkere of in afsonderlike naasbestaan?</p>	15,8	30,0	29,5	24,5
<p>h Kreatiewe skryfwerk (bv. n.a.v. 'n gedig of prent) wat nie die vorm van enige van bogenoemde aanneem nie.</p>	19,7	32,8	23,2	24,5

Die studente se reaksie laat geen twyfel daaroor nie dat daar baie duidelike voorkeure by leerlinge bestaan ten opsigte van soorte opstelle, en dat hulle sekere tipes kies en ander vermy.

As die sterkste positiewe uitspraak, naamlik BYNA ALTYD in ag geneem word, blyk dit duidelik dat (a), die hoogs persoonlike belydenis, bieg en dagboekinskrywing die min gewilde tipe opstelonderwerp is. Teenoor hierdie keuse staan ook (f), die wetenskaplike betoog, sterk uit as ongewild. Albei hierdie tipes het bowendien 'n baie sterk NOOIT reaksie uitgeloop in vergelyking met die ander kategorieë waar die twee middelposisies saam hoog staan: (b), (c), (g) en (h). Sonder twyfel is (e), vertelling, die gewildste tipe opstel, met (d), besinning / filosofering, die tweede gewildste. Dit is egter waar dat tipes (a), (b) en (c) asook (h) dikwels baie na aan mekaar lê, en as hulle as een kategorie bereken sou word onder die noemer "ekspressiewe skryfwerk", is die belangstelling in die soort opstel baie sterk. Die gewildheid van vertelling word verder bevestig as die reaksies BYNA ALTYD en SOMS saam bereken word. Só gesien, staan vertelling (e) op 68,3; besinning / filosofering (d) op 66,4 en beskrywing / natuurbeelding (c) op 62,6. Laer af op die skaal lê kreatiewe skryfwerk (h) met 52,5; bespiegeling (b) met 49,6; redenering (g) met 45,8 en die laagste twee is weer die belydenis (a) met 40,0 en die wetenskaplike betoog (f) met 37,1. Dié keer is hulle volgorde anders as wanneer net BYNA ALTYD bereken word.

Anders as wat verwag is, is daar geen betekenisvolle verband tussen die keuse van enige van die opsteltipes en die leerlinge se gemiddelde simbool in die senior sertifikaateksamen nie. Dit beteken dat daar nie enige soort opstel is wat deur knaagende leerlinge óf verkies óf vermy word nie. Elke tipe het 'n bepaalde aanhang onder alle studente. By die meeste opsteltipes kan 'n mens duidelik sien dat die studente wat nie stelligheid sê dat hulle die betrokke tipe altyd gekies het, dié is met goeie simbole v. Afrikaans. Dit lyk dus asof die oorwegende getal leerlinge weet waar hul krag geleë is en daarvolgens hul opstelonderwerp in die eksamen kies.

Vyf opsteltipes toon 'n betekenisvolle verband met die studente se studierigting. Die belydenisopstel, die mymeringsopstel en kreatiewe skryfwerk toon 'n hoogs betekenisvolle verband tussen die studente se vakrigting en hulle keuses: dié soorte word baie sterker verkies deur die geesteswetenskaplikes as die eksakte wetenskaplikes. Die verhalende opstel en die feite-opstel toon ewe seer 'n hoogs betekenisvolle verband tussen vakrigting en studente se keuses: hulle word weer baie sterker deur die eksakte wetenskaplikes verkies. Die verhalende opstel is, soos reeds gesê, die gewildste tipe by die totale toetsgroep, maar dit word nog sterker verkies deur die eksakte wetenskaplikes as deur die geesteswetenskaplikes. By die filosoferingsopstel, die beskrywingsopstel en die redeneringsopstel bestaan daar geen verband tussen studierigting en voorkeur nie.

Wat die geslagsvoorkeure betref, is daar by vroue 'n uitdruklike voorkeur vir die belydenisopstel, die mymeringsopstel, die beskrywende opstel en kreatiewe skryfwerk. Mans verkies weer die verhalende opstel, die feite-opstel en die redeneringsopstel. Die enigste keuse wat nie 'n verband toon met die geslag van die kandidaat nie, is die filosoferingsopstel.

Hierdie bevindinge het belangrike implikasies, want dit beteken dat die huidige skooleksamenstelsel met sy keusemoontlikhede inderdaad meebring dat sekere leerlinge byna altyd dieselfde tipes skryftake lewer en byna altyd slegs daarop geëvalueer word. Vir die onderwysowerhede hou dit verder die implikasie in dat as die eindeksamen keuses wil bied ten einde so ver moontlik aan elke leerling die geleentheid te gee om die tipe skryfwerk te lewer wat hom die beste pas, die tipes opstelle baie noukeurig beplan behoort te word om 'n gelyke aantal keusemoontlikhede te bied vir elke groep van die st. 10-bevolking. 'n Vraestel soos dié van die Vrystaat in 1987, met drie belydenisopstelle, vyf mymeringsopstelle en ses moontlikhede op kreatiewe skryfwerk, teenoor een verhalende en een redeneringsopstel, is onbillik, want dit bevoordeel klaarblyklik die meisies baie sterk. Dit benadeel nie slegs die seuns nie, maar benadeel dié leerlinge met 'n belangstelling in die eksakte wetenskaplike rigtings. Die moontlikheid bestaan dat as 'n steekproef geneem word oor 'n breër bevolking as slegs dié wat in die onderhawige vraelys betrek is, die beeld van leerlinge se voorkeure anders kan lyk. Daarvoor is verdere navorsing nodig.

Wat vir hierdie betoeg egter van groter belang is, is nie wat gekies word nie, maar wat vermy word. Dit is duidelik dat leerlinge sekere tipes opstelle nooit in eksamens kies nie. Dit beteken dat dit moontlik is dat leerlinge sekere tipes diskoersvaardighede nooit verwerf of hoof te verwerf nie omdat hulle nooit daarop geëvalueer word nie; trouens, dit is moontlik dat sekere tipes skryfvaardighede nooit onderrig word nie. Want of ons nou daarvan hou of nie, die eksamen bepaal in 'n baie hoë mate die aard, omvang en gehalte van die onderrig wat die leerlinge ontvang.

Die vraag is nou of daar enige aanduidings bestaan dat die vermyding van bepaalde opsteltipes in die skooleksamen enige verband hou met die probleem waarom dit in die eerste instansie in hierdie betoeg gaan: die skryfprobleme van studente.

Die tipes skoolopstelle wat waarskynlik die naaste staan aan die akademiese diskoers, is die wetenskaplike betoeg (die sogenaamde feite-opstel) en die redeneringsopstel. Die ondersoek toon dat die feite-opstel deur 'n groot persentasie studente oor die hele spektrum sterk vermy word. Van die kleinerige groepie studente wat dit wel dikwels kies, is twee derdes eksakte wetenskaplikes. Dit is volkome verstaanbaar dat leerlinge onder eksamenomstandighede selde genoeg inligting paraat het om 'n stewige informatiewe betoeg te hou. Dit is bowendien prakties onmoontlik om onderwerpe te formuleer wat naastenby gelyke kanse aan leerlinge sal bied, want hulle kennisgebiede is uiteenlopend. Daar is reeds aangetoon dat dié studente wat as 'n groep met ernstige skryfprobleme geïdentifiseer kon word, net in een opsig betekenisvol verskil van die ander: hulle het nie tegnieke van eksposisie geleer nie; tegnieke wat hulle spesifiek sou toerus vir die skryf van die wetenskaplike betoeg. 'n Mens kan jout tereg afvra of dié tipe opstel behoorlik onderrig word as dit nie êrens langs die eksamenpad as 'n verpligte tipe figureer nie.

Die tweede tipe opstel wat ten nouste skakel met akademiese skryfwerk, is die redeneringsopstel. En nou is dit verder betekenisvol dat dié studente wat aangedui het dat hulle die redeneringsopstel sterk vermy, spesifiek dié is wat sê dat hulle probleme het om in hul universiteitskryfwerk 'n eie siening te gee en nie net bronne na te skryf nie. Die studente wat die redeneringsopstel baie sterk vermy, is ook dié wat na verhouding meer probleme het om 'n logiese redenasie vol te hou. Dit is ingrypende probleme binne akademiese diskoers. Dit lyk dus asof 'n mens kan sê dat studente wat sekere opsteltipes vermy, dit dalk tot hul eie skade doen. Hulle leer die betrokke diskoerskonvensies nie hanteer nie, en aan die universiteit word juis dié soort skryfse gestel.

3 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Dit is noodsaaklik dat die evaluasiesisteen van stelwerk op skool herdink moet word. Soos die vraestelle tans daar uitsien, evalueer die eksamen nie of 'n leerling in staat is om binne 'n verskeidenheid kommunikasiesituasies doeltreffend te formuleer nie. Dit spreek vanself dat as 'n keuse van opsteltipes altyd gegee word, die leerling dié tipe sal kies waarvan hy hou en waarin hy die beste presteer. Dat leerlinge dit doen, het die ondersoek duidelik bewys.

Dit gaan nie nou daaroor dat keuses inherent ongelykwaardig is en dat dit die eksamen se wetenskaplikheid as meetinstrument aantast nie; ek isoleer net die feit dat keuse leerlinge klaarblyklik in die posisie plaas dat tekstipes wat juis as akademiese diskoersbestempel kán word, ontduik kan word. As dit ons onderwysowerhede erns is om skoolverlaters toe te rus vir die eise van die volwasse lewe, ook die eise wat aan tersiêre inrigtings gestel word, kan ons nie toelaat dat hulle diskoersvaardigheid eensydig ontwikkel nie. Benewens die ekspressiewe en verhalende soort skryfwerk, sal daar bewustelik ruimte geskep moet word vir eksposisionele skryfwerk. Dit is die soort tek wat in die volwasse lewe van baie mense geverg word.

'n Stelsel van onderrig en evaluasie kán bedink word waarbinne alle diskoerstipes aan die beurt kom. Daar kan byvoorbeeld bepaal word dat in die st. 10-eindeksamen twee keuses gegee moet word (ewe veel onderwerpe van elke tipe) sodat leerlinge werklik kan voel dat hulle hul op hul beste kan vertoon. Maar langs die senior sekondêre pa behoort al die skryfsoorte, al die modi, onderrig en geëvalueer te word en by te dra tot 'n kumulatiewe punt vir stelvaardigheid wat op die end ook ingereken word, al tel die proporsioneel heelwat minder as die prestasie wat tydens die eindeksamen gelewer word. Só 'n stelsel behoort sowel leerlinge as onderwysers te stimuleer om diskoersvaardigheid oor 'n groter spektrum bewustelik tot deel van hul toerusting te laat ontwikkel. Die verskynsel dat sekere komponente van die vak Afrikaans inter geëvalueer word, is lankal bekend in ons skole.

Die beeld wat uit die ondersoek ontstaan het van studente se ervaring van stelwerkonderrig op skool is in baie opsigte positief, maar dit is uiters onrusbarend dat 31,1 % van die groep nie stelwerk ervaar het as 'n goed beplande kursuskomponente waarbinne bepaalde diskoerstipes sistematies onderrig is nie. Al wat hulle onderwysers gedoen het, was om die onderwerpe waaroor die leerlinge moes skryf, vlugtig met die klas te bespreek. Die ontstellendste syfer is egter dat 22,1 % van die respondente sê dat hulle altyd net 'n lys van onderwerpe gekry het en dan moes hulle sonder enige leiding 'n opstel skryf. In werklikheid het albei hierdie groepe geen werklike stelonderrig ontvang nie. En dit geld 53,2 % van die totale groep. Op die pertinente vraag: *Hoe volledig het u stelwerkkursus op skool u toegerus vir die eise wat op universiteit aan u skryfwerk gestel word?* het 33,2 % geantwoord *voldoende*, 52 % *nie heeltemal voldoende nie*, 9,7 % *he gesê glad nie* en 5,1 % was onseker. Dit is duidelik dat in die ontwerp van nuwe sillabusse die omvang van die taalleercomponent ingrypend afgeskaal sal moet word om tyd te laat vir behoorlike skryfonderrig. Wat uit hierdie studie blyk, is dat onderwysers s tyd opgeëis word deur die deurwerk van eindelose reekse taalkunde-oefeninge. Stelwerk word deur baie onderwysers as huiswerk beskou; dit word nie as 'n onderrigkomponent binne die klaskamer gehanteer nie.

Die som van my bevindinge is dat die vakkomponent stelonderrig, en veral die sisteem van eksaminering, ingrypend herbeplan behoort te word. Die soorte skryfwerk wat onderrig en geëvalueer word, behoort rekening te hou met al die eise wat die volwasse lewe stel. Daar moet geleentheid wees vir die ontwikkeling van individualiteit en die vermoë tot selfekspresie, maar daar moet ook plek wees vir die verwerwing van diskoersvaardighede wat te pas kom in die formele professionele en akademiese wêreld. Ons wil die leerlinge na vermoë toerus om te kan inskakel binne die kollektiewe kommunikatiewe verband.

BRONNELYS

- Aldrich, PG. 1982. Adult writers: some reasons for ineffective writing on the job. *College Composition and Communication*, 33 (3): 284-287.
- Bullock, A (red.). 1975. *A language for life*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Flower, L. 1988. The construction of purpose in writing and reading. *College English*, 50 (5): 528-550.
- Haas, C & L Flower. 1988. Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39 (2): 167-183.
- Hoetker, J & G Brossel. 1979. Who (if anyone) is teaching them writing and how? *English Journal*, 68 (7): 19-25.
- Rousseau, AH, S Lombard & GD Kamper. 1989. *Die eise wat die werksituasie aan skoolverlaters stel ten opsigte van Afrikaanse en Engelse taalvaardigheid*. Pretoria. RGN-publikasie 0-333.
- Scardamalia, M & C Bereiter. 1986. Research on written composition. In: Wittrock, Merlin C. (red.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 778-803.
- Smuts, R. 1991. *Die onderrig van skriftelike stelwerk in Afrikaans as eerste taal op senior sekondêre skoolvlak*. Ph.D.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.
- Van Beers, W. 1986. *Taalvaardigheid gemeten en slecht bevonden*. *Levende Talen*, 409:143-146.
- Wilkinson, L. 1988. *SYSTAT: The System for Statistics*. Evanston, IL: SYSTAT, INC.