

Adéle Jordaan

en

Zanétte Meintjes

Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Die gebruik van die metadiskoers- kategorie “bewyse” as voorvereiste vir suksesvolle argumentatiewe skryfwerk op tersiêre vlak

Opsomming

Hierdie artikel werp lig op die gebruik van Hyland (2004:139) se metadiskoerskategorie “bewyse” in eerstejaar-universiteitstudente se akademiese, argumentatiewe skryfwerk. ’n Kwasi-eksperimentele navorsingsontwerp is gebruik ten einde kwantitatiewe data in te samel rakende die invloed wat ’n intervensie sal hê op die deelnemers se gebruik van en verwysing na bronne volgens die Noordwes-Universiteit se amptelike verwysingstyl. Ten einde eties om te gaan met akademiese bronne, is dit belangrik dat studente reeds vroeg in hulle universiteitsloopbaan bewus gemaak behoort te word van die erkenning van bronne wat in tekste geraadpleeg word. ’n Handontleding en vergelyking van

twee korpora, bestaande uit 109 tekste elk (woordtotale van onderskeidelik 54 586 en 56 151), is gedoen. Daar is bevind dat, ten spyte van die beperkte hoeveelheid tyd wat aan die onderrig van die metadiskoerskategorie “bewyse” afgestaan is, dit wel ’n positiewe invloed het op die erkenning van bronne en die korrekte verwysing daarna volgens die Harvardstyl.

Sleutelwoorde: metadiskoers;
akademiese argumentasie; plagiaat;
bewyse; akademiese geletterdheid;
eerstejaar-universiteitstudente;
kwasi-eksperiment

Adèle Jordaan

en

Zanette Meintjes

Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Abstract

This article explores the use of Hyland's (2004:139) metadiscourse category "evidentials" in first year students' academic, argumentative writing. A quasi-experimental research design was used to collect quantitative data for the purpose of determining the influence an intervention would have on the use of referencing to sources, according to the North-West University's official referencing style. At the inception of their studies, students should be made aware of the ethical use of sources through the correct acknowledgement of texts. A hand analysis and comparison of two corpora, consisting of 109 texts each (word totals of 54 586 and 56 151), was

done. It is found that, despite the limited amount of time which was allocated to the teaching of the metadiscourse category "evidentials", it has a positive influence on the acknowledgement of sources and the correct referencing of those sources according to the Harvard style.

Keywords: metadiscourse; academic argumentation; plagiarism; evidence; academic literacy; first year university students; quasi-experiment

1. Inleiding

Suksesvolle universiteitstudie hang ten nouste saam met die verstaan en bemeestering van die konvensies verbonde aan akademiese diskoersvoering (Van de Poel & Gasiorek, 2007:59; Hyland, 2009:1). Een van hierdie konvensies is die wyse waarop daar met die metadiskoerskategorie “bewyse”, oftewel die gebruik van bronne, omgegaan behoort te word. Die akademiese skrywer (in hierdie geval die universiteitstudent) behoort in staat te wees om die onderwerp van bespreking op ’n logiese wyse uiteen te sit, ten einde alle gegewens as ’n betekenisvolle geheel aan die leser voor te hou (Hyland, 1998:439). Logiese uiteensetting hou nie net verband met georganiseerde en vloeiende taal (kohesie en koherensie) nie, maar ook met die korrekte omgaan met én integrasie van akademiese bronne (vgl. Jordaan, 2014:80; Meintjes, 2015:42-43).

Bo en behalwe dat die integrasie van akademiese bronne en die korrekte verwysing daarna teksbetekenis en samehang verhoog, beskerm dit die skrywer teen plagiaat, dui dit die gesaghebbendheid van die navorsing aan, toon dit op welke wyse die broninligting gelei het tot selfstandige argumentvoering en gevolgtrekkings, en dien dit ook as basis waarop lesers verdere inligting kan bekom (Lourens & Bedeker, 2004:89; De Wachter & Van Soom, 2008:59; De Jong, 2011:228). Dit blyk egter dat talle eerstejaarstudente ná hulle skoolopleiding nie oor die vaardigheid beskik om inligting korrek uit akademiese bronne te onttrek, te analiseer en in hulle argumente op te neem nie (Clark *et al.*, 2002:17-18; Meintjes, 2015:204-206).

Ten einde studente toe te rus met die nodige vaardighede om aan die vereistes van die akademiese diskoersgemeenskap te voldoen, neem eerstejaarstudente aan die Noordwes-Universiteit (’n) verpligte akademiese geletterdheidsmodule(s)¹. Een van die uitkomstes waarop gefokus word, is die skryf van ’n akademiese argument (Fritz *et al.*, 2014:vi; Van Graan *et al.*, 2014:vi). Hierby word ook die gebruik van en verwysing na bronne (bewyse) betrek. Tydens die onderrig-leer-proses (intervensie) word studente begelei tot selfstandige argumentvoering, die verantwoordelike omgaan met akademiese bronne en die korrekte verwysing daarna. Om die impak van hierdie intervensie op **eerstejaarstudente** se gebruik van “bewyse” (volgens Hyland, 2004 se indeling) te bepaal, is twee korpora voor en ná die intervensietydperk ontleed en vergelyk.

Alhoewel Ifantidou (2005:1328) van mening is dat Hyland (2004:139) se interaktiewe-én interaksionele kategorie te veel oorvleueling toon tussen die funksies, blyk dit egter by nadere ondersoek dat die voorbeeldwoorde en frases van die interaksionele kategorie spesifiek daarop afgestem is om die leser deur die teks te begelei, terwyl dié

1 Die Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) word aan die begin van die akademiese jaar geskryf, en die uitslae hiervan bepaal of studente die inleidende sowel as die gevorderde vaardighedsmodules behoort te neem, of slegs die gevorderde module. Alhoewel daar in dié artikel slegs gefokus word op studente wat die toets in Afrikaans afgelê het (dus die TAG geskryf het), kan daar ook melding gemaak word van die Test of Academic Literacy Levels (TALL). Hierdie toets word deur Engelssprekende studente geskryf, en toets dieselfde vaardighede as die TAG.

in die interaktiewe kategorie (waaronder die subkategorie “bewyse” ressorteer) die leser spesifiek by die teksinhoud en leesproses betrek (vgl. Jordaan, 2014:30; Afdeling 4). Derhalwe kan Hyland (2004:139) se raamwerk met vrug aangewend word om die gebruik van “bewyse” in skryfwerk te ondersoek.

Bestaande navorsing oor “bewyse” fokus egter nie, soos die huidige navorsing, op korpora afkomstig van eerstejaarstudente se skryfwerk nie. Hyland (2004; 2010) en Hyland en Tse (2004) fokus op skryfwerk van nagraadse studente, Hyland (1998), Faghih en Rahimpour (2009), Farrokhi en Ashrafi (2009), sowel as Kim en Lim (2013) se korpora bestaan uit navorsingsartikels, terwyl Hyland (1999b) asook Kuhi en Behnam (2011) op ’n verskeidenheid gepubliseerde tekste fokus. Alhoewel Heng en Tan (2010) se navorsing ook op voorgraadse skryfwerk fokus, ondersoek hulle nie die korrektheid van bewyse volgens ’n bepaalde styl nie.

Verder is bestaande navorsing oor metadiskoers (insluitend die kategorie “bewyse”) ook meer beskrywend as kwantitatief van aard. Camiciottoli (2003) en Aidinlou en Vafee (2012) gebruik byvoorbeeld begripvrae om die invloed van metadiskoers op die leesbaarheid van tekste te bepaal. Ook Parvareh en Nemati (2008) se navorsing, wat fokus op die leesbaarheid van tekste, het ten doel om vas te stel watter effek die weglating van metadiskoersmerkers op ’n teks het. Amiryousefi en Rasekh (2010) maak weer gebruik van verskillende metadiskoersdefinisies ten einde die faktore te bespreek wat die gebruik van metadiskoers beïnvloed. Verskillende modelle oor metadiskoersgebruik word deur Dehkordi en Allami (2012) bespreek, waarna hulle ’n model spesifiek vir die kategorie “bewyse” voorstel. Aangesien hierdie artikel fokus op die (korrekte) gebruik van ’n amptelike verwysingstyl, en nie op direkte teenoor indirekte, en partydige teenoor onpartydige gebruik van bewyse nie, is Dehkordi en Allami (2012) se model nie gebruik nie.

Die voorgenoemde navorsing, asook ander korpusgebaseerde studies, fokus ook nie op die **korrekte gebruik** van “bewyse” volgens ’n amptelike styl nie. Hierdie navorsing sluit die werk in van Hyland (1998; 1999b; 2004; 2010), Hyland en Tse (2004), Faghih en Rahimpour (2009), Farrokhi en Ashrafi (2009), Heng en Tan (2010), Kuhi en Behnam (2011) en Kim en Lim (2013).

In teenstelling met die bestaande literatuur het hierdie studie ten doel om aan te toon dat “bewyse” ’n oplossing kan bied vir die talle leemtes (wat ook plagiaat kan meebring) in die gebruik van feitelike begroning deur veral eerstejaarstudente. ’n Verdere doel is om aanbevelings te maak rakende die onderrig (volgens ’n amptelike styl) van hierdie kategorie, wat ’n positiewe invloed kan hê op die korrekte gebruik daarvan, en terselfdertyd ook geletterdheid binne ’n akademiese konteks kan bevorder.

In die volgende afdeling word die kernbegrippe bespreek wat die artikel onderlê, insluitend die doel en funksie van (akademiese) geletterdheid, die verskil tussen die vereiste skryfvaardighede op skool en universiteit, en die rol van metadiskoers met ’n meer eksplisiete fokus op die kategorie “bewyse”.

2. Geletterdheid

Aangesien “bewyse” ’n fundamentele rol speel in akademiese skryfwerk (vergelyk Afdeling 1), is dit nodig om aan te toon watter rol akademiese skryfwerk in (akademiese) geletterdheid speel. Die begrip *geletterdheid* behels “algemene geletterdheid” en “akademiese geletterdheid”. Algemene geletterdheid betrek nie noodwendig die hoërordedenkvlakke, soos ook in die geval van akademiese geletterdheid nie, omdat ’n spesifieke akademiese diskoersgemeenskap hier ter sprake is. Daar sal vervolgens slegs op akademiese geletterdheid gefokus word, omdat die artikel akademiese skryfwerk behels.

2.1. Akademiese geletterdheid

In hierdie artikel word daar van die standpunt uitgegaan dat die mate waartoe ’n student ’n goeie akademiese argument op universiteit kan skryf, en die argument met voldoende en korrekte bewyse kan ondersteun, ten nouste saamhang met die mate waartoe ’n student die verskillende aspekte verbonde aan akademiese diskoersvoering verstaan en bemeester (met ander woorde akademies geletterd raak). Daarom ondersteun die navorsers Van de Poel en Gasiorek (2007:60) se siening dat:

...the process of becoming academically literate may be conceptualized as an acculturation process by which one learns the conventions, norms and practices that constitute a discipline’s academic culture.

Om hierdie proses aan te leer, word skryf op universiteit onderrig. Skryfvaardigheid kan nie losgemaak word van groei en verandering nie, omdat die aanleer en bemeestering daarvan binne verskillende sosiale kontekste plaasvind. Dit beteken noodwendig dat wanneer ’n leerder die hoërskool aan die einde van graad 12 verlaat en by ’n universiteit inskryf, hy/sy as student ook geletterd moet raak in die wyse waarop daar deur middel van geskrewe akademiese diskoers in ’n universiteitsgemeenskap gekommunikeer word (Van de Poel & Gasiorek, 2007:59).

Die leer en weergee van verwerfde kennis op universiteit geskied hoofsaaklik aan die hand van skriftelike, argumentatiewe diskoersvoering (Butler, 2006:30; Belcher, 2009:82-83; Patterson & Weideman, 2013:118-119). Dit word gekenmerk deur duidelike uitinge wat getuig van gepaste outoriteit, geloofwaardigheid en oortuiging (Hyland, 2002:215). In hierdie opsig vorm skryf vanuit akademiese bronne, asook die erkenning aan gebruikte bronne, ’n kernaspek van suksesvolle argumentatiewe skryfwerk op universiteit (Howard *et al.*, 2010:178). Van de Poel en Gasiorek (2007:58-69) wys daarop dat eerstejaarstudente nie noodwendig by toetreding tot universiteit weet wat die voorgenoemde aspekte behels nie, omdat skryfvereistes op skool nie noodwendig ooreenstem met skryf op universiteit nie. Juis daarom is eksplisiete leiding en ondersteuning aan eerstejaarstudente nodig, ten einde hulle akademiese geletterdheid te bevorder en te verseker dat hulle binne die universiteitskultuur suksesvol funksioneer.

3. Skryfvaardigheid op skool versus skryfvaardigheid op universiteit

Du Plessis en Weideman (2011:128) wys daarop dat skryf, volgens die skoolkurrikulum, veronderstel is om beduidende aandag te geniet. Ten spyte hiervan wys Murray en Moore (2006:xi), Carstens (2008:82), Ball (2009), Olivier en Olivier (2012:31) en Van Rooy en Coetzee-Van Rooy (2015:2, 4) daarop dat nie alle eerstejaarstudente noodwendig daartoe in staat is om op grond van die skryfonderrig of akademiese geletterdheidsvaardighede wat hulle onderskeidelik op skool ontvang en/of bemeester het, kwaliteit akademiese skryfwerk op universiteit te lewer nie. Die rede hiervoor is spesifiek, volgens Olivier en Olivier (2012: 31, 33), dat skryfwerk op skool en universiteit wesenlik van mekaar verskil, en dat daar ook nie op skool noodwendig altyd ewe veel aandag geskenk word aan alle genres van skryfwerk nie, ten spyte daarvan dat dit in die Curriculum Assessment Policy Statements (CAPS) vereis word. Vervolgens word die onderskeid waarna laasgenoemde skrywers onder andere verwys, verder geïllustreer aan die hand van Tabel 1.

Tabel 1: Die onderskeid tussen skryfwerk op skool en op universiteit

| Skryfwerk op skool | Skryfwerk op universiteit |
|--|---|
| Leerders kan slegs fokus op “wie”/“wat”/“waar”/“wanneer”. In hulle argumente hoef hulle hoofsaaklik slegs feite weer te gee, sonder om in diepte daarop uit te brei. | Studente moet feite kan weergee, maar ook saam met byvoorbeeld die “wat”, die “hoekom” kan verskaf. Studente moet met ander woorde feite (bewyse) kan weergee, maar ook daarop kan uitbrei deur dit in die fynste besonderhede te analiseer en te interpreteer. |
| Onderwerpe wat verskaf word, word hoofsaaklik gesentreer rondom leerders se onmiddellike verwysingsraamwerk en belangstellings. | Onderwerpe word gesentreer rondom ingewikkelde vroe en vraagstukke, wat aan die hand van feitelike inligting (bewyse) geargumenteer moet word. |
| Leerders kan die meeste van die tyd kies watter soort opstel hulle graag wil skryf (soos byvoorbeeld beskrywend, verhalend, informatief, bespiegeland of argumentatief). | Afhangende van die studierigting en studiejaar, kan daar van studente verwag word om onder andere briewe, resensies, laboratoriumverslae, finansiële state en -verslae, veldwerknotas, berigte, en letterkundige werke te skryf. Studente kan nie kies watter tipe skryfstukke hulle graag wil skryf nie, en hoewel sekere skryfstukke verband hou met ’n bepaalde studierigting en studiejaar, kan argumentatiewe skryfwerk (dus skryfwerk wat bewyse bevat) van enige student (ongeach akademiese jaar en studierigting) verwag word. |

| Skryfwerk op skool | Skryfwerk op universiteit |
|---|--|
| Leerders het slegs nodig om 'n opstel te kan skryf wat hoofsaaklik 'n eensydige aanbieding van die onderwerp behels, alhoewel daar soms ook verwag kan word om beide kante van 'n saak te stel. | Studente moet in staat wees om 'n objektiewe argument oor 'n onderwerp te skryf, en terselfdertyd ook 'n volledige teenargument (met die nodige bewyse) oor die betrokke onderwerp in te sluit. |
| Leerders skryf hoofsaaklik vir hulle onderwyser, of in die algemeen. Hulle skryfwerk word dus nie aan 'n spesifieke akademiese teikengehoor gekoppel nie. | Studente se skryfwerk is meer spesifiek van aard, aangesien hulle deurentyd vir professionele vakkundiges as teikengehoor moet skryf. |
| Leerders word aangeraai om enige toepaslike bronne in hulle skryfwerk te gebruik. Primêre sowel as sekondêre bronne word toegelaat. | Studente mag slegs van akademiese bronne gebruik maak. Enige ander bron, al is dit ook van toepassing op die onderwerp, is nie geskik nie. Studente word verder aangemoedig om, afhangend van die vakgebied en tema, primêre bronne as vertrekpunt te neem. |
| Leerders moet na hulle bronne in die teks verwys deur die bron se naam tussen hakies te plaas. 'n Bronnelys aan die einde van die opstel word ook vereis. Daar word egter nie altyd 'n spesifieke vereiste gestel aan die formaat waarop hierdie verwysings gedoen moet word nie. | Studente moet na hulle bronne in die teks sowel as in 'n bronnelys aan die einde van hulle skryfstuk verwys. Vaste riglyne word aan studente verskaf oor die gebruik van spesifieke en erkende verwysingstyle, soos byvoorbeeld Harvard, American Psychological Association (APA), Modern Language Association (MLA) en Vancouver. |

(Tabel 1 is saamgestel op grond van inligting verkry uit: Barkhuizen, s.a.; Grabe & Kaplan, 1996b; Clark *et al.*, 2002; Creme & Lea, 2003; Henning *et al.*, 2005; Van de Poel & Gasiorek, 2007; Carstens, 2008; Olson, 2008; Rutland, 2010; NWU, 2012; Olivier & Olivier, 2012)

Uit Tabel 1 blyk dit dat skryfvaardigheid op universiteit 'n groter uitdaging aan 'n student se kognitiewe vermoëns en vaardighede stel as op hoërskool. Skryf op universiteit behels 'n ander vorm van reflektoring (waardeer insig verwerf en weergegee word) as waaraan studente op skool gewoond was (Evensen, 1996:98). Dit kan ook uit die tabel afgelei word dat die onbevredigende skryfwerk wat talle eerstejaarstudente lewer, toegeskryf kan word aan die feit dat hulle eers op universiteit met ander, meer ingewikkelde skryfaspekte gekonfronteer word. Die kwessie van studente se onvoorbereidheid vir universiteitstudie word deur Van Dyk (2011:487) bevestig wanneer hy daarop wys dat daar van studente verwag word om akademiese, argumentatiewe skryfwerk te produseer, iets waarop nie noodwendig op skoolvlak gefokus word nie. Die aard van argumentatiewe skryfwerk en die onderskeid tussen skool- en universiteitsvlak sal vervolgens bespreek word.

3.1. Argumentatiewe skryfwerk op skool- en tersiêre vlak

Van Loon *et al.* (2011:33) wys daarop dat die primêre doel van enige argumentatiewe skryfstuk is om die leser te oordeel om 'n bepaalde standpunt as waar te aanvaar. Suksesvolle oordeel hou nie slegs verband met toepaslike bewyse as ondersteuning nie, maar ook met die mate waartoe 'n argument georganiseer en gestruktureer word. Daarom beklemtoon Weideman (2007:173) dat 'n argument wat nie logies en goed gestruktureer is nie, 'n swak argument is of moontlik geen argument is nie. In aansluiting hierby wys Van de Poel en Gasiorek (2007:47) daarop dat “a strong piece of argumentative writing (e.g. an essay) has a transparent, logical structure to it, generally in the form of INTRODUCTION-BODY-CONCLUSION”.

Die organisasie en strukturering van enige geskrewe akademiese argument in opstelmaat word hoofsaaklik gekenmerk deur die genoemde makrostruktuur. Onervare skrywers word dikwels aangeraai om hierdie struktuur te volg, tot hulle dit later self kan aanpas vir die betrokke doel waarvoor geskryf word. Die inleidende gedeelte word gekenmerk deur eerstens 'n algemene uiteensetting van die onderwerp te verskaf, daarna agtergrond rakende bepaalde aspekte oor die onderwerp (wat ondersteun moet word deur die nodige bewyse) te gee, waarna die leser se aandag gevestig word op die skrywer se standpunt (tesisstelling) rakende die onderwerp (Van de Poel & Gasiorek, 2007:47-48; Van Loon *et al.*, 2011:33, 35).

Die inhoudelike paragrafe van die akademiese argument word gekenmerk deur pogings van die skrywer om sy leser te oortuig dat sy standpunt as waar aanvaar kan word, en daarom behoort die skrywer deurgaans gebruik te maak van toepaslike bewyse vanuit bronne om sy standpunte te ondersteun. Die gee van bewyse kan geskied aan die hand van onder meer voorbeelde, aanhalings, parafrases, statistieke en beskrywings (Van de Poel & Gasiorek, 2007:49). Daar behoort dus 'n bewys te wees vir alle feitlike inligting, asook moontlike teenargumente (Van de Poel & Gasiorek, 2007:57). Om plagiaat te voorkom (vergelyk Afdeling 4.1), is dit nodig om op 'n deurlopende basis erkenning te gee aan die oorspronklike outeurs van die bewyse wat aangevoer word (Van Loon *et al.*, 2011:46). Verskillende werkwoorde kan op die mikrovlak gebruik word om bewyse te rapporteer (Hyland, 1999a:349; Van de Poel & Gasiorek, 2007:53; Van Loon *et al.*, 2011:107-109). In hierdie artikel word slegs verwys na Hyland (2004) en Jordaan (2014:84) se voorbeelde daarvan.

In die slot van die akademiese argument word die tesisstelling (wat 'n voorlopige gevolgtrekking is) herhaal, 'n samevatting van die hoofpunte verskaf, en tot 'n finale gevolgtrekking gekom rakende die bepaalde standpunt wat beredeneer is (Van de Poel & Gasiorek, 2007:51). Alhoewel daar nie noodwendig enige teksverwysings in die slot voorkom nie, vat dit al die hoofpunte met bewyse wat in die inhoudelike gedeelte bespreek is, saam.

Die argumente wat in enige strukturele gedeelte van 'n akademiese skryfstuk kan voorkom, kan induktief of deduktief wees. “Bewyse” speel 'n belangrike rol in enigeen van dié argumentstrukture. Beide vereis dat die sentrale idee, hetsy induktief of deduktief, op 'n logiese wyse ondersteun word ten einde oortuiging te bewerkstellig. “Bewyse” speel dus 'n pertinente rol in leserbetrokkenheid en die oortuigingskrag van die bepaalde argument.

Du Toit *et al.* (1995:207) beskryf induktiewe argumentasie as die besondere/spesifieke inligting wat uit die algemene inligting voortspruit. Dit wil sê dat die sentrale idee eers aan die einde van die paragraaf voorkom en as 'n gevolgtrekking dien van die voorafgaande inligting, argumente en voorbeelde (Van de Poel, 2006:62). Vergelyk die volgende self-gegenereerde voorbeeld:

Besondere/spesifieke inligting: In die argument word gebruik gemaak van verskansers, bekragtigers en selfverwysers.

Algemene inligting: Dit is voorbeelde van wat Hyland (2004:139) as metadiskoers klassifiseer.

Hierteenoor begin deduktiewe argumentasie by die algemene inligting en brei dan uit na die spesifieke inligting (Du Toit *et al.*, 1995:209; Van de Poel, 2006:62). Die “spesifieke” inligting is die bewyse/ondersteuning wat vir 'n bepaalde stelling gegee word. Dit wil sê dat die sentrale idee reeds in die inleidende sin voorkom, waarna daarop uitgebrei word deur middel van verduidelikings, argumente en voorbeelde. Vergelyk die volgende self-gegenereerde voorbeeld:

Algemene inligting: Die betrokke skryfstuk is 'n voorbeeld van 'n uitgebreide argument.

Besondere/spesifieke inligting: Dit bevat al ses die komponente kenmerkend van 'n volledige argument, naamlik stelling/gevolgtrekking, data, waarborg, ondersteuning, weerlegging en kwalifisering.

Hieruit blyk dit dat bewyse benodig word om 'n afleiding/gevolgtrekking te kan vorm. Daarsonder sal die stelling ongegrond wees.

4. Metadiskoers

Ten einde 'n argument te produseer wat die boodskap korrek oordra en vir die leser verstaanbaar is, kan metadiskoersmiddele ingespan word. “Metadiskoers is middele wat 'n skrywer aanwend om die lesers op 'n bepaalde manier deur 'n teks te begelei én aktief by die teksinhoud en leesproses te betrek” (Jordaan, 2014:30). Die ontwikkeling van metadiskoers, meer spesifiek die kategorie “bewyse”, kan een moontlike oplossing wees om studente te skryfwerk te verbeter (Jordaan, 2014:1). Hyland en Tse (2004:159)

voer aan dat metadiskoers 'n belangrike element is om kommunikasie in 'n teks te bewerkstellig, om 'n skrywer se posisie te versterk en om 'n verhouding met die gehoor te vestig. Nie alle metadiskoerskategorieë vervul dieselfde rol nie, en daarom plaas Hyland (2004:139) dit onder twee hoofindelings na aanleiding van die funksionele waarde van elke kategorie.

Metadiskoers bestaan, volgens Hyland (2004:139) se indeling, uit twee hoofkategorieë, naamlik die interaktiewe en die interaksionele kategorie. Bewyse, wat na die oorsprong van inligting uit ander tekste verwys, is nodig om aan die leser te toon waarom 'n bepaalde argument as "geldig" geag kan word (Hyland, 1998:443; Hyland, 1999b:7; Hyland, 2004:139; Faghih & Rahimpour, 2009:95; Hyland, 2010:129).

4.1. Bewyse

Lourens en Bedeker (2004:89), asook Howard *et al.* (2010:187-188), wys daarop dat onervare skrywers probleme ondervind wanneer hulle skryfwerk brongebaseerd moet wees, omdat hulle geneig is om nie korrek te parafraseer nie, en selfs taalgedeeltes of uitgebreide inligting uit bronne kopieer. 'n Verdere probleem word deur Taylor (2009:162) geïdentifiseer, naamlik dat skrywers dikwels geneig is om 'n verwysing in te voeg by idees waarvan die betekenis vir hom/haar nie heeltemal duidelik is nie. Indien outeurs besluit om slegs na dele te verwys wat nie heeltemal verstaan word nie, bestaan die risiko dat verwysings by ander brongebaseerde dele weggelaat word wanneer die betekenis daarvan wel duidelik is. Dié probleme rakende skrywers se gebruik van en verwysing na bronne impliseer ook dat studente nie noodwendig in staat is om hulle geskrewe argumente aan die hand van voldoende bewyse te bevestig nie, of dat hulle akademiese integriteit hierdeur skade ly, omdat inligting dan uit bronne geplagieer word. Creme en Lea (2003:63), asook Lourens en Bedeker (2004:89), sê dat dit een van die reëls van akademiese skryfwerk is om erkenning te gee aan iemand anders se idees, anders kan die sekondêre outeur van plagiaat aangekla word.

Plagiaat word deur Lourens en Bedeker (2004:89) en Sutherland-Smith (2005:88) gedefinieer as die kopiëring van iemand anders se idees of uitdrukkings en om hierdie idees of uitdrukkings as jou eie voor te hou sonder om die nodige erkenning daaraan te gee. Die Noordwes-Universiteit se beleid ten opsigte van plagiaat en ander vorme van akademiese oneerlikheid en wanoptrede dui daarop dat dit onaanvaarbaar is om binne die akademiese konteks op enige vlak iemand anders se kennis, insigte, bewoording of formulering as jou eie weer te gee sonder die nodige verwysing na die oorspronklike outeur (NWU, 2013:1). In dié dokument word onder meer aangevoer dat sulke tipe oortredings vergelyk kan word met misdad soos diefstal en bedrog en daarom ook in terme van die universiteit se dissiplinêre beleide, reëls en prosedures gestraf kan word. Hansen *et al.* (2011:188) merk dus op dat plagiaat as oneties beskou moet word.

Om dié dissiplinêre stappe te voorkom, is dit belangrik om kennis te neem van wat as plagiaat geklassifiseer word. NWU (2013:2) onderskei tussen vyf tipes plagiaat, naamlik: (1) Om iemand anders se idees, werk of navorsingsinligting te gebruik sonder die nodige erkenning; (2) om sinne of paragrawe woord-vir-woord van een of meer bronne te kopieer sonder om na die bron te verwys; (3) om paragrawe of sinne te parafraseer sonder die nodige erkenning; (4) om werk met elektroniese oorsprong gedeeltelik of in geheel te gebruik sonder om die oorspronklike bron te meld; en (5) om tydens groepsprojekte die werk van 'n individu of individue voor te hou as die hele groep se werk.

Tipes een tot drie sluit direk aan by die probleme wat onervare skrywers ondervind wanneer hulle akademiese tekste produseer, en deur Lourens en Bedeker (2004:89) en Howard *et al.* (2010:187-188) uiteengesit word (vergelyk die begin van Afdeling 4.1). Wat tipe vier betref, voer Logue (2004:40) aan dat die materiaal wat op die internet beskikbaar is, oneindig is, en dit nie baie moeite verg om teksgedeeltes te kopieer en as 'n sekondêre skrywer se eie werk aan te bied nie. Een manier om die tipe plagiaat te vermy wat by tipe vyf ter sprake kom, is om van die groeplede te vereis om op die nasienskema aan te dui wat elke individuele lid se bydrae was. Indien daar aangetoon word dat kandidaat X byvoorbeeld slegs 'n 20%-bydrae gelewer het, sal hy/sy slegs 20% van die verwerfde punte ontvang. Die gevaar hiervan bly egter steeds dat lede van die groep mekaar beskerm en 'n valse persentasie bydrae aan 'n kandidaat koppel, wat sal impliseer dat 'n individu of bepaalde individue se werk as die hele groep se werk voorgehou word (dus plagiaat).

Om die voorafgaande tipes plagiaat te vermy, en om te verseker dat alle akademiese argumente deur die nodige bewyse (en erkenning daarvan) ondersteun word, behoort "bewyse" eksplisiet aan veral eerstejaarstudente onderrig te word (vgl. Afdeling 1). Die rede hiervoor is dat eerstejaarstudente by toetrede tot die universiteit selde bewus is van wat akademiese integriteit behels, wat die betrokke universiteit se beleid daaromtrent is, en watter stappe gevolg behoort te word om nie net geskrewe argumente met behulp van voldoende "bewyse" aan die leser voor te hou nie, maar ook om hierdie metadiskoerskategorie op 'n gepaste en korrekte wyse volgens die universiteit se voorgeskrewe verwysingstyl in argumente aan te teken.

Een van die verwysingstyle wat deur die Noordwes-Universiteit voorgeskryf word en in NWU (2012) uiteengesit word, is die Harvardstyl. Onervare skrywers is egter nie vanuit die staanspoor van hulle akademiese loopbaan vertrouwd met die gebruik van hierdie styl nie (vergelyk Tabel 1). Alhoewel verwysings in onder meer akademiese geletterdheidsmodules onderrig word, demonstreer hierdie studie dat daar moontlik selfs meer hierop gefokus kan word, en met sukses.

5. Navorsingsmetodologie

In hierdie ondersoek is gebruik gemaak van 'n kwasi-eksperiment om kwantitatiewe data oor eerstejaarstudente se gebruik van bewyse in hulle geskrewe tekste op empiriese wyse in te samel. Daar is gebruik gemaak van die eengroep-voor-en-ná-toets-ontwerp (Cohen *et al.*, 2007:282; Reichardt, 2009:48). Dit beteken dat dieselfde groep eerstejaarstudente se tekste voor en ná intervensie geëvalueer is (vergeelyk Afdeling 6). Aangesien die eerste evaluering dien as kontrole vir die tweede evaluering (De Villiers, 2005:6), kan die impak wat die intervensie gehad het, vasgestel word (Reichardt, 2009:48).

Vir die doel van hierdie ondersoek word daar tydens die korpusontleding slegs gefokus op hoe intervensie 'n invloed gehad het op die betrokke deelnemers se gebruik van bewyse in hulle akademiese argumente. Daar word slegs aandag geskenk aan bewyse wat binne-in die teks gebruik word (teksverwysings)², en nie die volledige verwysing wat aan die einde van die teks in 'n bronnelys voorkom nie. Alhoewel daar bepaalde woorde geïdentifiseer kan word wat eie is aan bewyse, is die lys van moontlike woorde onbeprek (vergeelyk Afdeling 3.1). Hyland (2004:139) en Jordaan (2014:84) kategoriseer sommige van die moontlike soekwoorde (soos “na aanleiding van x”, “soos aangehaal deur y”, en “z huldig die mening”), maar Jordaan (2014:130) meld dat 'n handontleding 'n optimale soektog na sodanige woorde sal verseker. 'n Handontleding is relatief maklik om te doen, omdat bewyse met die blote oog raakgesien kan word in 'n teks (outeur(s) se van(ne), publikasiejaar, bladsynommer, en selfs 'n webadres in gevalle waar die teksverwysing die verkeerde inligting bevat). Die data is hier getel, en ook deur middel van kruiskontroles deur die betrokke navorsers geverifieer. As gevolg van 'n onbeprekte lys soekwoorde, en studente se dikwels foutiewe aanwending van teksverwysings, is 'n soektog deur middel van byvoorbeeld WordSmith-programmatuur³ nie oorweeg nie.

6. Korpusseleksie

Twee korpora word in die studie aangewend om die gebruik van bewyse volgens die Harvardstyl daarin te ondersoek. Die eerste korpus is voor die intervensie onttrek, en die tweede korpus daarna. Die veronderstelling kan gemaak word dat die intervensie die data positief beïnvloed. Korpus 1 en korpus 2 bestaan elk uit 109 tekste (woordtotale van onderskeidelik 54 586 en 56 151), deur ooreenstemmende deelnemers geskryf, wat onderskeidelik in die eerste en in die tweede semester van 2010 versamel is. Die deelnemers hierby betrokke, was almal ingeskrewe eerstejaarstudente by die Noordwes-Universiteit se Vaaldriehoekskampus in 2010. Die deelnemers is 'n diverse groep eerstejaarstudente, insluitend studente uit verskillende studierigtings, verskillende rasse, en manlike en vroulike deelnemers.

2 Daar sal vervolgens slegs na “bewyse” verwys word, by implikasie dat dit teksverwysings is.

3 Scott (2008) is die ontwikkelaar van WordSmith, en dit word só in hierdie artikel se bronnelys gemeld.

Die etiese voorwaardes is nagekom deurdat die studente wat as deelnemers optree, 'n ingeligte toestemmingsvorm voltooi het. Daarin het elkeen verklaar dat die data wat vanuit die korpora verkry word, vir navorsingsdoeleindes aangewend kan word (NWU-etieknommer: NWU-0031-07-S1).

Daar word 'n onderskeid getref tussen die gebruik van bewyse in die eerste semester in AGLA111 (Inleiding tot akademiese geletterdheid) en in die tweede semester in AGLA121 (Akademiese geletterdheid), om sodoende vas te stel of die intervensie 'n impak het op die gebruik van en verwysing na inligting uit ander bronne.

Die tekste is aan die einde van die twee betrokke semesters versamel, wat beteken dat die deelnemers tydens die versameling van korpus 2-tekste een semester ekstra onderrig in bronhantering en die verwysing daarna ontvang het.

Dit is belangrik om weer te noem dat die hele semester nie afgestaan is aan die onderrig van slegs bewyse nie. Bewyse vorm deel van die module-uitkomst wat handel oor die akademiese skryfstuk, en hoogstens vier periodes (in totaal ongeveer drie uur) is daaraan afgestaan. Eksplisiete onderrig het bestaan uit verduideliking oor onder meer direkte aanhalings, parafrases en verwysings (teksverwysings en die bronnelys) aan die hand van PowerPoint-skyfies, en die toepassing daarvan. Een tipe bron is verduidelik, waarna die deelnemers geleentheid gekry het om 'n toepassingsoefening oor daardie bron te doen voor aanbeweeg is na die volgende tipe bron. Op hierdie wyse is die deelnemers terselfdertyd ook touwys gemaak om verskillende tipes bronne in NWU (2012) na te slaan. Alhoewel die intervensie deur drie verskillende dosente gedoen is, is die onderrigstyl en inligting wat gegee is, vooraf bepaal, bespreek en vasgestel, en het dus grootliks onderling ooreengestem. Al drie die dosente het van die dieselfde PowerPoint-skyfies gebruik gemaak, onderneem om op dieselfde wyse te verduidelik, dieselfde oefeninge te laat doen en dieselfde hoeveelheid tyd daaraan af te staan, ten einde die mate van ooreenstemming in die verskillende toepassing van die intervensie te verhoog.

7. Data

'n Handontleding is vir die doel van hierdie artikel gebruik om die volgende vier aspekte in die korpora van die voor- en die ná-toets te ondersoek: (1) Tekste waar geen bronne gebruik is nie, (2) tekste waar geen verwysing na bronne voorkom nie, (3) die hoeveelheid teksverwysings in tekste wat wel verwysings bevat, en (4) die korrektheid van teksverwysings wat voorkom (volgens die Harvard-verwysingstyl). Die bevindinge hiervan word in Tabel 2 weergegee.

Tabel 2: Databevindings soos dit deur middel van die handontleding uit die korpora onttrek is

| Korpora | (1) Tekste waar geen bronne gebruik is nie | (2) Aantal tekste met geen aanduiding van bewyse | (3) Aantal bewyse ⁴ | (4) Bewyse wat korrek is volgens die Harvardstyl |
|------------|---|---|--|---|
| Korpus 1 | 13 van 109= 11,93% | 40 van 109= 36,7% | 246 in 109 tekste= gemiddeld 2,26 bewyse per teks | 35 van 245=14,29% |
| Korpus 2 | 3 van 109=2,75% | 7 van 109= 6,42% | 380 in 109 tekste= gemiddeld 3,49 bewyse per teks | 126 van 383= 32,9% |
| Groototaal | 16 | 47 | 626 | 161 |

Kolom (1) toon die hoeveelheid tekste aan waarby geen bronne geraadpleeg is nie. Nie slegs ontbreek teksverwysings nie, maar die inhoud is nie feitelik van aard nie. Hierteenoor dui kolom (2) op tekste wat wel inligting vanuit bronne bevat, maar waarin die nodige verwysing daarna ontbreek. Die aantal bewyse (kolom (3)) verwys na die totale aantal teksverwysings wat in die korpora voorkom. Wat die korrektheid van bewyse betref (kolom (4)), is slegs dié voorbeelde getel wat heeltemal korrek is volgens die Harvardstyl. Indien inligting ontbreek, leestekengebruik foutief is, onnodige inligting voorkom of die volgorde van die inligting verkeerd is, is dit as 'n foutiewe verwysing beskou. Indien daar verkeerdelik na 'n sekondêre bron verwys is as 'n primêre bron (soos dit verskeie kere in korpus 2 voorkom), is daardie voorbeeld ook nie in berekening gebring by "korrekte" teksverwysings nie.

Bylaag A verskaf 'n uitbreiding op Tabel 2. Daarin word die 109 deelnemers se individuele vordering (al dan nie) uiteengesit, en nie slegs die korpora in geheel nie. Bylaag A se kolom een, drie en vier stem ooreen met dié van Tabel 2, terwyl die tekste wat wel inligting vanuit bronne bevat maar geen erkenning daarvan nie, deur middel van uitligging geïllustreer is. Dit is tipies al die gevalle waar daar geen bewyse voorkom nie.

⁴ Die data in kolomme (2) en (3) is uit Jordaan (2014:157) verkry, terwyl die data in kolom (1) en kolom (4) deur die navorsers van die huidige artikel onttrek is.

8. Bevindinge en interpretasies

Daar is bevind dat die aantal tekste waar geen bronne gebruik is om die gegewe inligting te staaf nie, afgeneem het van korpus 1 na korpus 2. In korpus 1 kom 13 tekste voor waarvan die inligting nie-feitelijk van aard is, terwyl daar in korpus 2 slegs 3 sulke tekste voorkom. Die deelnemers van 2 van die 3 tekste in korpus 2 wat nie brongebaseerd is nie, het ook nie in hulle tekste wat deel is van korpus 1 enige bronne gebruik nie. Daar was dus geen vordering by hierdie deelnemers nie. Moontlike redes hiervoor kan die volgende insluit: swak of geen klasbywoning, agtelosigheid, swak tydsbestuur (te min tyd is moontlik aan die skryfstukke afgestaan) of 'n deelnemer wat moeite ondervind het om 'n bepaalde dosent ten volle te begryp. Indien 'n deelnemer geen klasse bygewoon het nie, kon geen intervensie plaasvind nie.

Tweedens is daar 'n merkbare afname van korpus 1 na korpus 2 in die tekste wat geen aanduiding van bewyse bevat nie (afname van 40 tekste na 7 tekste). Dit is 'n positiewe verskil, omdat dit duidelik is dat studente na eksplisiete onderrig van bewyse en meer oefening daarin, meer bewus is daarvan dat hulle moet melding maak van outeurs wie se idees gebruik is. Gevolglik stel die deelnemers hulle in 'n mindere mate bloot aan plagiaat, omdat daar in korpus 2 meer gereeld erkenning gegee word aan die outeur(s) van die betrokke idees.

Derdens het die aantal bewyse wat voorkom, toegeneem met 134 van korpus 1 na korpus 2. Wanneer elke deelnemer se individuele prestasie in ag geneem word, is dit duidelik dat die gebruik van die aantal bewyse van korpus 1 na korpus 2 by 70 deelnemers toeneem, by 17 deelnemers konstant bly en slegs by 22 deelnemers afneem. Van die 17 gevalle waar die gebruik konstant bly, is 7 daarvan by diegene wat nie in korpus 1 of in korpus 2 enige verwysings na bewyse aangebring het nie (kyk Bylaag A). Hierdie deelnemers is moontlik swak akademiese presteerders wat nie hierdie vaardighede kon bemeester in enige van die twee semesters waarin hulle akademiese geletterdheidsmodules geneem het nie. Aangesien 'n argumentatiewe teks op stawende inligting (bewyse) berus, is dit positief dat die aantal bewyse toegeneem het. Dit is 'n aanduiding dat die skryfwerk wat in korpus 2 voorkom, meer teoreties begrond is as in korpus 1.

Die korrektheid van die bewyse wat wel voorkom, is laastens ondersoek. Dit het ook positiewe resultate gelewer, naamlik dat die persentasie bewyse wat korrek is, toegeneem het van korpus 1 na korpus 2. In korpus 1 is 35 van die 245 bewyse (14,29%) korrek volgens die Harvard-verwysingstyl, terwyl 126 van die 383 bewyse (32,9%) in korpus 2 korrek is volgens die genoemde styl. Dit beteken dat die korrekte gebruik van bewyse met 'n routal persentasiepunt van 18,61 toegeneem het, met ander woorde 'n toename van 130,23% (van 14,29 tot 32,9) getoon het. Dit is 'n bewys daarvan dat die onderrig van bewyse 'n positiewe invloed het op die korrekte gebruik daarvan.

9. Aanbevelings

In Afdeling 6 is aangedui dat die hele semester nie afgestaan is aan die onderrig van bewyse nie, maar slegs ongeveer vier periodes. Ten spyte van hierdie kort onderrigtydperk is daar 'n beduidende verbetering in die gebruik van bewyse. Indien daar meer tyd afgestaan word aan die onderrig hiervan, kan die gebruik van bewyse selfs verder verbeter. Cheng en Steffenson (1996:149) is ook van mening dat studente deur die onderrig van verdere ontwikkeling van metadiskoers bevoordeel word. Alhoewel hulle nie slegs op die kategorie "bewyse" fokus in hulle navorsing nie, is dit 'n aanduiding dat die onderrig van (n) metadiskoers(kategorie), bydra tot suksesvolle(r) implementering daarvan.

Na aanleiding van die bevindinge kan die aanbeveling gemaak word dat die metadiskoerskategorie "bewyse" eksplisiet oor 'n langer tydperk in akademiese geletterdheidsmodules onderrig behoort te word. Die onderrig hiervan sal moontlik meebring dat:

1. eerstejaargestudente meer bewus daarvan raak dat bronne in alle akademiese skryfwerk gebruik moet word en sover moontlik volgens 'n amptelike styl daarna kan verwys;
2. die aantal teksverwysings ooreenstem met die aantal idees wat uit bronne verkry is, sodat studente nie onnodig punte vir verwysings verloor nie;
3. die teksverwysings korrek gebruik word, en sodoende verseker dat plagiaat terselfdertyd voorkom word;
4. daar korrek na primêre en sekondêre bronne verwys word wat in skryfwerk gebruik word;
5. eerstejaargestudente reeds vroeg in hulle akademiese loopbane daarop let om meer oortuigende deduktiewe en/of induktiewe argumente te kan skryf⁵; en
6. eerstejaargestudente geletterd raak in die wyse waarop daar met bronne omgegaan (behoort te) word binne 'n tersiêre akademiese leeromgewing.

Met die oog op vinniger bemeestering van die gebruik van bewyse kan die aanbeveling ook gemaak word dat daar op skool reeds klem gelê behoort te word op die gebruik van akademiese bronne, en (n) amptelike verwysingstyl(e) reeds op skool bemeester behoort te word.

5. Alhoewel die skryf van 'n deduktiewe en/of induktiewe argument ook afhang van onder meer kritiese denkvaardighede en die skryfproses wat dinamies van aard is, word studente reeds vroeg in hulle studies bewus gemaak van die verskillende argumentasiewyses.

10. Gevolgtrekking

In hierdie artikel is daar gefokus op die gebruik van die metadiskoerskategorie “bewyse” in eerstejaarstudente se argumentatiewe skryfwerk. Daar is bevind dat verskeie eerstejaarstudente nie oor die nodige vaardigheid beskik om direk ná hul skoolopleiding korrek na bronne in hulle argumente te verwys volgens ’n amptelike verwysingstyl, soos byvoorbeeld die Harvard, nie. Derhalwe toon hulle akademiese argumente soms tekens van plagiaat, wat dissiplinêre stappe tot gevolg kan hê en selfs tot skorsing kan lei.

Nadat eerstejaarstudente eksplisiet onderrig is in die gebruik van “bewyse”, blyk dit dat hulle ’n groter bewustheid getoon het van wat plagiaat behels, en het hulle ook gebruik begin maak van meer bewyse in ’n poging om oortuigende argumente te skryf. Verder is minder tekste geproduseer wat geen bewyse bevat nie; daar is ’n toename in verwysings na geraadpleegde bronne, en sodoende was die voorkoms van plagiaat ook minder; en bewyse is korrek weergegee volgens die Noordwes-Universiteit se Harvardstyl. Daar bestaan dus ’n sterk regverdiging vir eerstejaarstudente om eksplisiet onderrig te word in die korrekte verwysing na bronne volgens universiteite se vasgestelde verwysingstyle.

Verwysings

- Aidinlou, N.A. & Vafee, A. 2012. The Effect of Textual and Interpersonal Metadiscourse Markers on Iranian EFL High School Learners’ Reading Comprehension. *Journal of Basic and Applied Scientific Research* 2(6):6210-6214.
- Amiryousefi, M. & Rasekh, A. 2010. Metadiscourse: Definitions, Issues and Implications for English Teachers. *English Language Teaching* 3(4):159-167, Dec.
- Ball, A. 2009. Cross-National Dialogues on the Changing Cultural and Linguistic Landscape Writing, Learning and Students’ Transitions from Secondary to Post-Secondary Education. Paper Presented at the Annual Meeting of the South African Association for Language Teaching, Potchefstroom, 8-11 Jul.
- Barkhuizen, J.A. s.a. Historiese Navorsingsmetode: Soos dit Tans op Skool Onderrig word met Genealogiese Bronne as Voorbeelde. Lesing Aangebied by Genealogiese Genootskap van Suid-Afrika Noord-Transvaal en Genealogiese Genootskap van Suid-Afrika, Wes-Gauteng.
- Belcher, W.L. 2009. *Writing Your Journal Article in 12 Weeks: A Guide to Academic Publishing Success*. Los Angeles: Sage.
- Butler, H.G. 2006. *A Framework for Course Design in Academic Writing for Tertiary Education*. Pretoria: UP. (Thesis – D.Phil).

- Camiciottoli, B.C. 2003. Metadiscourse and ESP Reading Comprehension: An Exploratory Study. *Reading in a Foreign Language* 15(1):28-44, Apr.
- Carstens, A. 2008. A Multidirectional Model for Tertiary-Level Disciplinary Writing. *Journal for Language Teaching* 42(1):81-97.
- Cheng, X. & Steffenson, M.S. 1996. Metadiscourse: A Technique for Improving Student Writing. *Research In The Teaching Of English* 30(2):149-181, May.
- Clark, K., Bamberg, B., Flachmann, K., Frodesen, J., Harrington, M., Marchand, L., Rothman, D. & Warriner, A. 2002. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. <http://www.csupomona.edu/~uwc/academic.htm>. Date of access: 12 Apr. 2007.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. (Sixth edition). Oxon: Routledge.
- Cremer, P. & Lea, M.R. 2003. *Writing at University: A Guide for Students*. (Second edition). Maidenhead: Open University.
- Dehkordi, M.E. & Allami, H. 2012. Evidentiality in Academic Writing. *Theory and Practice in Language Studies* 2(9):1895-1904.
- De Jong, J. 2011. *Handboek Academisch Schrijven: In Stappen Naar Een Essay, Paper of Scriptie*. Bussum: Continho.
- De Villiers, C. 2005. *Evaluering van die Effektiviteit van 'n Rekenaargesteuende Gehooropleidingsprogram by Studente in Die Musiekoorbruggingsprogram van die Universiteit Stellenbosch*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling – M.mus).
- De Wachter, L. & Van Soom, C. 2008. *Academisch Schrijven: Een Praktische Gids*. Leuven: Acco.
- Du Plessis, C. & Weideman, A. 2014. Writing as Construct in the Grade 12 Home Language Curriculum and Examination. *Journal for language teaching* 48(2):127-147.
- Du Toit, P., Heese, M. & Orr, M. 1995. *Practical Guide to Reading, Thinking and Writing Skills*. Pretoria: Southern.
- Evensen, L. 1996. The Hidden Curriculum of Technology for Academic Writing: Towards a Research Agenda In: Ventola, E. & Mauranen, A. (Eds.) *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 90-111.

- Faghih, E. & Rahimpour, I.S. 2009. Contrastive Rhetoric of English and Persian Written Texts: Metadiscourse in Applied Linguistics Research Articles. *Rice Working Papers In Linguistics* 1:92-107, Feb.
- Farrokhi, F. & Ashrafi, S. 2009. Textual Metadiscourse Resources in Research Articles. *Journal of English Language* 52(212):39-75.
- Fritz, R., Taljaard, M., Meintjies, Z., De Beer, E., Bonthuys, Q. & Van der Walt, J. 2014. *Inleiding tot Akademiese Geletterdheid*. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Studiegids AGLA111 PAC).
- Grabe, W. & Kaplan, B. 1996. *Theory And Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Hansen, B., Stith, D. & Tesdell, L.S. 2011. Plagiarism: What's the Big Deal? *Business Communication Quarterly* 47(2):188-191.
- Heng, C.S. & Tan, H. 2010. Extracting and Comparing the Intricacies of Metadiscourse of Two Written Persuasive Corpora. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology* 6(3):124-146.
- Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. 2005. *Finding Your Way in Academic Writing*. (Second edition). Pretoria: Van Schaik.
- Howard, R.M., Serviss, T. & Rodrigue, T.K. 2010. Writing From Sources, Writing From Sentences. *Writing & Pedagogy* 2(2):177-192.
- Hyland, K. 1998. Persuasion and Context: The Pragmatics of Academic Metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30:437-455.
- Hyland, K. 1999a. Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics* 20(3):341-367.
- Hyland, K. 1999b. Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes* 18(1):3-26.
- Hyland, K. 2002. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics* 23(2): 215-239.
- Hyland, K. 2004. Disciplinary Interactions: Metadiscourse in L2 Postgraduate Writing. *Journal of Second Language Writing* 13:133-151.
- Hyland, K. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.

- Hyland, K. 2010. Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies* 9(2):125-143.
- Hyland, K. & Tse, P. 2004. Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics* 25(2):156-177.
- Ifantidou, E. 2005. The Semantics and Pragmatics of Metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 37:1325-1353.
- Jordaan, A. 2014. *Die Gebruik van Metadiskoers in Afrikaans T1-Skryfwerk van Eerstejaar-Universiteitstudente*. Vanderbijlpark: NWU. (Verhandeling – MA).
- Kim, L.C. & Lim, J.M. 2013. Metadiscourse in English and Chinese Research Article Introductions. *Discourse Studies* 15(2):129-146.
- Kuhi, D. & Behnam, B. 2011. Generic Variations and Metadiscourse Use in the Writing of Applied Linguistics: A Comparative Study and Preliminary Framework. *Written Communication* 28(1):97-141.
- Logue, R. 2004. Plagiarism: The Internet Makes It Easy. *Nursing Standard* 18(51):40-43.
- Lourens, A. & Bedeker, L. 2004. *Wetenskaplike Skryfvaardighede: Riglyne vir die Skryf van Tesis en Proefskrifte*. Stellenbosch: Sun Press.
- Meintjes, Z. 2015. *Koherensie in die Argumentatiewe Skryfwerk van Eerstejaarstudente: 'n Teksgebaseerde Ondersoek*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).
- Murray, R. & Moore, S. 2006. *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. Glasgow: Bell & Bain.
- NWU (Noordwes-Universiteit). 2012. *NWU Verwysingsgids*. Potchefstroom.
- NWU (North-West University). 2013. Policy on Plagiarism and Other Forms of Academic Dishonesty and Misconduct. http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/2P-2.4.3.2_plagiarism%20and%20dishonesty_e.pdf. Date of access: 22 Apr. 2014.
- Olivier, L. & Olivier, J. 2012. (Her-)Stelwerk: Skoolopstelle as Voorbereiding vir Akademiese Geletterdheid op Universiteitsvlak. *Tydskrif vir Taalonderrig* 46(1):30-44.
- Olson, D.R. 2008. History of Schools and Writing. In: Bazerman, C. (Ed.) 2008. *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. London: Lawrence Erlbaum. pp. 283-292.

- Parvaresh, V. & Nemati, M. 2008. Metadiscourse and Reading Comprehension: The Effects of Language and Proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 5(2):220-239. <http://e-flt.nus.edu.sg/v5n22008/parvaresh.pdf>. Date of access: 24 Jun. 2014.
- Patterson, R. & Weideman, A. 2013. The Typicality of Academic Discourse and its Relevance for Constructs of Academic Literacy. *Journal for language teaching* 47(1):107-123.
- Reichardt, C.S. 2009. Quasi-Experimental Design. In: Millsap, R.E. & Maydeu-Olivares, A. (Eds.) 2009. *The Sage Handbook of Quantitative Methods in Psychology*. London: Sage. pp. 46-71.
- Rutland, J. 2010. The Difference between High School and College Essays. https://www.ehow.com/about6510699difference_high_school_college_essays.html. Date of access: 6 Sep. 2010.
- Scott, M. 2008. *Wordsmith Tools Version 6*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Sutherland-Smith, W. 2005. Pandora's Box: Academic Perceptions of Student Plagiarism in Writing. *Journal of English for Academic Purposes* 4:83-95.
- Taylor, G. 2009. *A Student's Writing Guide: How to Plan and Write Successful Essays*. Cambridge: Cambridge University.
- Van de Poel, K. 2006. *Scribende: Academic Writing for Students of English*. Leuven: Acco.
- Van de Poel, K. & Gasiorek, J. 2007. *All Write: An Introduction to Writing in an Academic Context*. Leuven: Acco.
- Van Dyk, T. 2011. Onderzoek na die Impak van 'n Akademiese Geletterdheidsintervensie op Eerstejaarstudente se Akademiese Taalvermoë. *Litnet Akademies* 8(3):487-506, Des.
- Van Graan, M., Banghart, Q., De Beer, E., Louw, H., Meintjes, Z., Taljard, M., Van der Merwe, S., Bonthuys, M., Van der Walt, J. 2014. *Akademiese Geletterdheid*. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Studiegids AGLA121 PAC).
- Van Loon, J., Thüss, A., Schmidt, N. & Haines, K. 2011. *Academic Writing in English: A Process-Based Approach*. Bussum: Coutinho.
- 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): 1-16
- Weideman, A. 2007. *Academic Literacy: Prepare to Learn*. (Second edition). Pretoria: Van Schaik.

Bylaag A

| Student # | Korpus 1 | | | Korpus 2 | | |
|-----------|--|---------------|--|--|---------------|--|
| | Tekste waar geen bronne gebruik is nie | Aantal bewyse | Bewyse wat korrek is volgens die Harvardstyl | Tekste waar geen bronne gebruik is nie | Aantal bewyse | Bewyse wat korrek is volgens die Harvardstyl |
| 1 | | 7 | 0 | | 5 | 0 |
| 2 | | 4 | 0 | | 1 | 0 |
| 3 | | 1 | 0 | | 2 | 0 |
| 4 | ✓ | 0 | - | | 5 | 0 |
| 5 | | 0 | - | | 3 | 0 |
| 6 | | 5 | 0 | | 4 | 3 |
| 7 | | 5 | 3 | | 4 | 0 |
| 8 | | 6 | 3 | | 1 | 0 |
| 9 | | 3 | 0 | | 6 | 2 |
| 10 | | 2 | 0 | | 1 | 0 |
| 11 | | 3 | 0 | | 4 | 0 |
| 12 | | 0 | - | | 1 | 0 |
| 13 | ✓ | 0 | - | | 2 | 0 |
| 14 | | 5 | 2 | | 5 | 0 |
| 15 | | 0 | - | | 3 | 3 |
| 16 | | 3 | 0 | | 8 | 4 |
| 17 | | 3 | 0 | | 4 | 0 |
| 18 | | 0 | - | | 3 | 0 |
| 19 | | 5 | 0 | | 6 | 6 |
| 20 | | 0 | - | | 1 | 0 |
| 21 | | 1 | 0 | | 4 | 1 |
| 22 | | 1 | 0 | | 2 | 1 |
| 23 | | 1 | 0 | | 3 | 0 |
| 24 | | 6 | 6 | | 2 | 1 |
| 25 | | 5 | 2 | | 4 | 1 |
| 26 | | 4 | 0 | | 3 | 0 |
| 27 | ✓ | 0 | - | ✓ | 0 | - |
| 28 | | 2 | 0 | | 2 | 0 |
| 29 | | 2 | 0 | | 4 | 3 |
| 30 | | 2 | 0 | | 5 | 5 |
| 31 | | 5 | 0 | | 2 | 0 |
| 32 | | 5 | 0 | | 5 | 2 |
| 33 | | 0 | - | | 2 | 0 |
| 34 | ✓ | 0 | - | | 3 | 0 |
| 35 | ✓ | 0 | - | | 1 | 0 |
| 36 | | 0 | - | | 2 | 0 |
| 37 | | 1 | 1 | | 4 | 3 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|----|---|
| 38 | | 2 | 0 | | 3 | 2 |
| 39 | ✓ | 0 | - | | 4 | 1 |
| 40 | | 0 | - | | 13 | 1 |
| 41 | | 0 | - | | 4 | 0 |
| 42 | | 0 | - | | 2 | 0 |
| 43 | | 2 | 0 | | 1 | 0 |
| 44 | | 2 | 0 | | 4 | 0 |
| 45 | | 7 | 0 | | 7 | 7 |
| 46 | | 1 | 0 | | 6 | 0 |
| 47 | | 0 | - | | 2 | 2 |
| 48 | | 1 | 0 | | 5 | 0 |
| 49 | | 1 | 0 | | 1 | 1 |
| 50 | | 0 | - | | 4 | 1 |
| 51 | | 5 | 0 | | 2 | 0 |
| 52 | ✓ | 0 | - | | 1 | 0 |
| 53 | ✓ | 0 | - | ✓ | 0 | - |
| 54 | | 2 | 0 | | 1 | 0 |
| 55 | | 6 | 4 | | 5 | 3 |
| 56 | | 0 | - | | 1 | 0 |
| 57 | | 4 | 0 | | 1 | 0 |
| 58 | | 6 | 0 | | 3 | 0 |
| 59 | | 3 | 0 | | 6 | 3 |
| 60 | | 0 | - | | 2 | 0 |
| 61 | | 0 | - | | 0 | - |
| 62 | | 1 | 0 | | 4 | 0 |
| 63 | | 4 | 3 | | 4 | 3 |
| 64 | ✓ | 0 | - | | 0 | - |
| 65 | | 2 | 0 | | 3 | 1 |
| 66 | | 2 | 0 | | 2 | 0 |
| 67 | | 1 | 0 | | 8 | 2 |
| 68 | | 5 | 1 | | 8 | 8 |
| 69 | | 0 | - | | 1 | 0 |
| 70 | | 1 | 0 | | 3 | 0 |
| 71 | | 4 | 0 | | 2 | 0 |
| 72 | | 1 | 0 | | 2 | 0 |
| 73 | | 1 | 0 | | 2 | 0 |
| 74 | | 0 | - | | 2 | 1 |
| 75 | | 0 | - | | 3 | 0 |
| 76 | | 4 | 0 | | 5 | 1 |
| 77 | | 3 | 1 | | 6 | 4 |
| 78 | | 4 | 0 | | 5 | 3 |
| 79 | | 2 | 0 | | 9 | 0 |
| 80 | ✓ | 0 | - | | 1 | 0 |
| 81 | | 5 | 0 | | 4 | 4 |
| 82 | ✓ | 0 | - | | 0 | - |

| | | | | | | |
|---------------|-----------|------------|------------------------|----------|------------|--------------------|
| 83 | | 1 | 0 | | 8 | 3 |
| 84 | | 3 | 0 | | 2 | 0 |
| 85 | | 0 | - | | 9 | 8 |
| 86 | | 10 | 0 | | 10 | 5 |
| 87 | | 0 | - | | 1 | 0 |
| 88 | | 2 | 0 | | 3 | 0 |
| 89 | | 4 | 0 | | 6 | 2 |
| 90 | | 0 | - | | 3 | 3 |
| 91 | | 7 | 0 | | 7 | 0 |
| 92 | | 4 | 0 | | 9 | 2 |
| 93 | | 1 | 1 | | 2 | 0 |
| 94 | | 5 | 0 | | 2 | 0 |
| 95 | | 1 | 0 | | 4 | 0 |
| 96 | | 4 | 0 | | 4 | 0 |
| 97 | | 2 | 0 | | 1 | 0 |
| 98 | | 5 | 0 | | 7 | 0 |
| 99 | | 1 | 0 | | 3 | 2 |
| 100 | | 3 | 2 | | 4 | 4 |
| 101 | | 0 | - | ✓ | 0 | - |
| 102 | ✓ | 0 | - | | 1 | 0 |
| 103 | | 11 | 0 | | 8 | 0 |
| 104 | | 0 | - | | 3 | 0 |
| 105 | ✓ | 0 | - | | 0 | - |
| 106 | | 5 | 3 | | 6 | 2 |
| 107 | | 6 | 3 | | 5 | 5 |
| 108 | | 2 | 0 | | 6 | 5 |
| 109 | | 0 | - | | 6 | 2 |
| TOTALE | 13 | 246 | 35 (14,29%) | 3 | 380 | 126 (32,9%) |

Oor die skrywers

Adéle Jordaan

Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Skool vir Tale
Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT)
Bussie 111

20398786@nwu.ac.za

Adéle Jordaan is 'n lektor in akademiese geletterdheid by die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT). Sy het haar verhandeling voltooi in die veld van toegepaste linguïstiek, met 'n spesifieke fokus op die invloed van metadiskoers op eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk.

Zanétte Meintjes

Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Skool vir Tale
Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT)
Bussie 111

13265369@nwu.ac.za

Zanétte Meintjes is 'n lektor in akademiese geletterdheid by die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk (SAPT). Haar navorsingsbelangstelling is geleë op die gebied van toegepaste linguïstiek waar sy spesifiek fokus op die akademiese skryfvaardighede van Afrikaanssprekende studente.