

'n Verkennende ondersoek na die
aanwesigheid van skrywerstem in
eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk

SE Wepener



orcid.org/0000-0003-3984-9899

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad [Magister](#)
[Artium in Afrikaans en Nederlands](#) aan die Noordwes-
Universiteit

Studieleier: Prof M Nel

Gradeplegtigheid: April 2024

VOORWOORD

En bedankings

Dankie aan my studieleier, Prof. Mariska Nel, vir jou ondersteuning om hierdie Meesters uiteindelik te voltooi. As dit nie vir prof. se geduld, raad en raas-sessies was nie, sou hierdie verhandeling nie moontlik gewees het nie.

Prof. Tobie van Dyk, vir die toestemming om die SADiLaR/ICELDA-korpus te gebruik. Dankie dat prof. ook altyd gereed gestaan het om ondersteuning of raad te bied.

[Viva](#) vir die gebruik van die korpus (verwysingskorpus) – dankie ook aan Prof Breed (projekleier) en Hardus Ludick (projekassistent) van die NWU se Skool vir Tale wat by hierdie projek betrokke was.

Prof. Adri Breed, dankie dat prof. ook ondersteuning en raad gebied het, veral in terme van die korpusondersoek.

Dankie aan Dr. Marike Cockeran by die NWU se statistiese konsultasiedienste, vir jou bydrae tot die vraelys wat in hierdie studie gebruik is.

'n Spesiale dankie aan my ouers wat my tydens hierdie studie finansieel en emosioneel ondersteun het en altyd motivering gebied het wanneer ek nie meer wou aangaan nie. Baie dankie ook aan my peetouers (Emilge en Uwe Shroder) dat julle my toegelaat het om oor my studie te praat en my ook altyd aangemoedig het.

Dankie aan Albie Grobler, my sussies (Nina Wepener en Anso Green) en Lizette Jensen vir die drukkie, dink-sessies (al is julle nie taalkundiges nie), peuselhappies en die baie koffie om my deurnag-sessies te maak.

Dankie aan Maryka van Zyl vir die gesprekke oor skrywerstem en “intelligente” gesprekke oor taalkunde en die belang daarvan.

Dankie aan my proefleser, Menitza Botha, vir jou redigering van hierdie studie.

Lizel Serfontein, Carien Hoffman, Cariena de Beer, Jennekin de Beer, Francois Pelser en almal in Molen Kórus vir julle boodskappe om te hoor hoe my studie vorder en die “amper klaar, jy kan dit doen” boodskappe.

Dankie aan Zander Janse van Rensburg by die NWU se skryfsentrum. Dankie dat ek in die sentrum kon sit en werk terwyl ek konsultasiesessies gehad het of as die krag afgegaan het. Ek wil ook dankie sê vir die gesprekke oor skrywerstem en hoekom dit 'n belangrike skryfvaardigheid in akademiese skryfwerk is.

Prof. Phil van Schalkwyk, dankie dat prof. se deur altyd vir my oopgestaan het.

Baie dankie aan al die kritiese lesers, sonder julle kommentaar en voorstelle sou hierdie verhandeling nie so volledig gewees het nie. Uit julle terugvoer het ek baie geleer oor my eie skrywerstem.

Prof. Henk Louw, dat prof. die moeite gedoen het om my vraelys meer as een keer uit te stuur.

Mev. Elsa van Tonder en Mev. Nicolene Gerber vir al die hulp by elke struikelblokke wat ek tydens my verhandeling teëgekom het, al was dit my skootrekenaar wat ingee of persoonlike probleme wat sneusdoekies benodig het.

Baie dankie aan ons Hemelse Vader vir die geduld en breinkrag om hierdie studie te voltooi.

Ek dra hierdie verhandeling op aan my tweede mamma, Betty, wat nou in die hemel is en my ouers Wilna en Eric Wepener. Dankie dat julle altyd in my geglo het en my aangehits het om verder te studeer.

OPSOMMING

En sleutelterme

akademiese geletterdheid; akademiese skryfwerk; akademiese skrywerstem; diskoers; eerstejaars; identiteit; idiolek; korpuslinguistiek; metadiskoers; outoriteit; skryf; skryfsentrum; skrywerstem; styl

Akademiese skrywerstem is 'n konsep wat 'n gesaghebbende en objektiewe beredeneringsfunksie in akademiese diskoers kan uitoefen indien hierdie skryfvaardigheid op 'n aanvaarbare en gebalanseerde wyse uitgedruk word. Dit blyk egter dat die uitdrukking van skrywerstem deur selfs gesoute akademici as 'n uitdagende konsep en vaardigheid beskou word. Hierdie problematiek kan daaraan toegeskryf word dat daar nie net talle uiteenlopende persepsies oor die aard en aanvaarbaarheid oor die uitdrukking van 'n individuele stem in akademiese skryfwerk is nie, maar ook 'n mate van onduidelikheid oor presies wat hierdie konsep behels. Na aanleiding hiervan is dit duidelik dat onervare akademiese outeurs soos eerstejaarstudente hierdie komplekse en kontroversiële konsep as problematies sal ervaar. Hierdie studente benodig daarom 'n effektiewe ondersteuningsbasis (dosente, akademiesegeletterdheidsmodules en skryfsentrums) om hierdie skryfvaardigheid te bemeester.

Dit blyk egter dat daar 'n tekort aan die nodige hulpbronne vir die effektiewe ontwikkeling en uitdrukking van akademiese skrywerstem is, ten spyte daarvan dat hierdie konsep in teoretiese en empiriese navorsing (internasionaal en nasionaal) reeds gevorderd is. Weens hierdie tekort reflekteer hierdie problematiek uiteraard ook in die onderrig en ondersteuning (pedagogie) van hierdie konsep. Om by hierdie problematiek aan te sluit, is die bogenoemde navorsing oor skrywerstem hoofsaaklik in Engels uitgevoer, insluitend die geskikte pedagogiese raamwerke en modelle vir die ontwikkeling en uitdrukking van 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem. Na aanleiding hiervan is 'n leemte in Afrikaanse navorsing geïdentifiseer, spesifiek rakende 'n duidelike pedagogiese raamwerk of hulpmiddel vir studente wat verkies om in Afrikaans te skryf.

Op grond hiervan is daar in hierdie studie onderneem om te bepaal tot welke mate 'n akademiese skrywerstem in die Afrikaanse skryfwerk van eerstejaarstudente figureer, watter aspekte daarvan as problematies beskou kan word, wat die dosentepersepsies rakende die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem is en tot welke mate 'n akademiese skrywerstem

op tersiêre vlak, spesifiek aan die NWU se Potchefstroomkampus, ontwikkel en ondersteun kan word.

Ten einde hierdie ondersoek uit te voer, is daar eerstens 'n verkennende studie van die relevante literatuur rakende skrywerstem en die betrokke konteks daarvan uitgevoer. Hierin is die teoretiese begronding vir hierdie studie en 'n oorsig voorgehou oor die relevante taalkundige leerbenaderinge en -teorieë wat 'n belangrike invloed op die ontwikkeling van skrywerstem gehad het. Gebaseer op die teoretiese begronding is daar gevolglik 'n werksdefinisie vir akademiese skrywerstem geformuleer. Daarna is Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk (waarin Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk asook Hyland (2008) se metadiskoersmodel geïnkorporeer is) voorgestel as 'n oplossing vir die bogenoemde leemte. Hierin behels skrywerstem die gesaghebbende uitdrukking van 'n outeur se geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt) en die onderhandeling van 'n outeur se gesosialiseerde skrywerstem (betrekking) om dit op 'n gebalanseerde wyse uit te druk.

Daarna is 'n gemengde metodologie in die empiriese ondersoek gebruik. Die eerste metode was 'n korpusgebaseerde analise en vergelyking tussen twee korpora (eerstejaarstudente se skryfstukke en artikels uit die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*) om te bepaal tot welke mate die skrywerstemkategorieë (soos in die teoretiese raamwerk voorgehou) deur die onderskeie outeurs gebruik word. Die tweede metode het 'n vraelys om dosenteperspeksies rakende die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem aan die NWU te verkry, behels.

Vanuit die sleutelwoordanalise blyk dit dat daar 'n definitiewe verskil tussen die twee korpora is. Hierdie resultate word deur die ratiobepalings bevestig, wat verskeie problematiese aspekte rakende die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem toon, insluitend 1) struikelblokke rakende die gebruik van 'n formele register (woordeskate), 2) eerstejaarstudente se onvermoë om hul argumente op 'n objektiewe wyse aan hul lesers voor te hou en 3) die balanshantering van hierdie skryfvaardigheid in hul akademiese diskoers. Eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem is dus nog onderontwikkel wanneer dit teen die ontwikkelde skrywerstem van gevestigde akademiese outeurs gemeet word. Daar was egter nie genoeg data vir die vraelys ingesamel om die waarnemings uit die korpusondersoek op 'n betroubare wyse te bevestig nie, maar enkele response stem wel ooreen met van die bevindinge van die korpusondersoek.

Ter afronding van hierdie studie is 'n Afrikaanse uitdeeltuk saamgestel vanuit Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk en twee Afrikaanse studies wat oor metadiskoers handel, naamlik

dié van Jordaan (2014) en Meintjes (2015). Hierdie raamwerk kan deur studente, dosente en ondersteuningsintervensies gebruik word om 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans uit te druk en in die student se vakdissipline te ontwikkel.

ABSTRACT

And key terms

academic literacy, academic writing, academic voice, discourse, first years, identity, idiolect, corpus linguistics, metadiscourse, authority, writing, writing centre, writer's voice, style

Academic voice is a concept that can facilitate an authoritative and objective argument in academic discourse, on the condition that this writing skill is expressed in an acceptable and balanced manner. However, it seems that even experienced academics consider the expression of voice a challenging concept and skill. This problem can be attributed to not the many varying perceptions regarding the nature and acceptability of the expression of an individual voice in academic writing, but also a degree of uncertainty about what the concept of academic voice actually entails. With reference to this multiplicity and uncertainty, it comes as no surprise that novice academic writers, such as first-year students, may experience this complex and controversial concept as problematic. These students therefore require an effective support base (lecturers, academic literacy modules and writing centres) to master this writing skill.

However, there appears to be a lack of required resources for the effective development and expression of academic voice, despite the advanced nature of theoretical and empirical research about this phenomenon both nationally and internationally. Due to this shortage this problem is naturally reflected in the teaching and support (pedagogy) of voice. To add to the problem, the abovementioned research has mainly been conducted in and on English, including the suitable pedagogical frameworks and models for the development and expression of an acceptable academic voice. In this regard, this exploratory study identified a gap in Afrikaans research on this topic, specifically regarding a clear pedagogical framework or resource for students who prefer to write in Afrikaans.

Having identified this gap, this study undertook to determine to what extent an academic voice appears in the Afrikaans writing of first-year students, which aspects of it could be regarded as problematic, what lecturers' perceptions are of the expression of an academic voice and to what extent an academic voice can be developed and supported in tertiary education, specifically at the NWU's Potchefstroom campus.

To conduct this investigation, an exploratory study of the relevant literature on voice and its context was conducted. Against this backdrop, the theoretical base for this study and an overview of the relevant linguistic approaches to and theories of learning that have had a notable influence on the development of the notion of voice were presented. Subsequently, based on the theoretical basis a working definition for the term 'academic voice' was formulated. Thereafter, Olivier's (2017) pedagogical framework, which incorporates Martin and White's (2005) evaluation framework and Hyland's (2008) metadiscourse model, is presented as a solution for the abovementioned gap. In Olivier's framework, voice is described as a social construct of a multidimensional and dialogic nature. It entails the authoritative expression of an author's individual voice (stance) and the negotiation of an author's social voice (engagement) to express their individual voice in a balanced manner.

In this exploratory study, a mixed-methods approach was taken to conduct an exploratory study. The first method entails a corpus-based analysis and comparison of two corpora, namely first-year students' writing assignments and articles from the *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, to determine to what extent the strategies for expressing academic voice (as presented in the theoretical framework) are used by the respective authors. The second method entailed a questionnaire to gauge lecturers' perceptions of the expression of an academic voice by NWU students.

From the keyword analysis it appears that there is a definite difference between the corpora. These results were confirmed by ratio determinations, which indicated a number of problems with the expression of first-year students' academic voices, including 1) obstacles regarding the use of a formal register (vocabulary), 2) their inability to present their argument objectively and 3) balancing this writing skill in their academic discourse. Not enough data could be gathered via the questionnaire to reliably confirm the observations from the corpus study. However, the few answers that were received correspond to some of the findings of the corpus analysis.

To finalise this study, an Afrikaans handout was compiled using Olivier's (2017) pedagogical framework and two Afrikaans studies on metadiscourse, namely those of Jordaan (2014) and Meintjes (2015). This framework can be used by students, lecturers and support interventions to help express an academic voice in Afrikaans and develop this voice in a student's academic discipline.

INHOUDSOPGAWE

VOORWOORD	I
INHOUDSOPGAWE	VIII
LYS VAN TABELLE	XVI
LYS VAN FIGURE	XVII
HOOFSTUK 1 KONTEKSTUALISERING	1
1.1 Kontekstualisering	1
1.2 Probleemstelling.....	8
1.3 Navorsingsvrae.....	8
1.4 Navorsingsdoelwitte.....	9
1.5 Reikwydte van die ondersoek.....	9
1.6 Hipotesestelling.....	11
1.7 Navorsingsmetode	12
1.7.1 Literatuuroorsig.....	13
1.7.2 Empiriese ondersoek.....	13
1.7.2.1 Kwantitatiewe ondersoek: korpusondersoek.....	13
1.7.2.2 Kwalitatiewe ondersoek: vraelys	16
1.7.3 Studiepopulasie	17
1.7.4 Dataversameling.....	17
1.7.4.1 Akademiese tekste	17

1.7.4.2	Vraelyste	19
1.7.5	Data-analise	19
1.7.5.1	Akademiese tekste	20
1.7.5.2	Vraelys	20
1.7.6	Navorsingsinstrumente	21
1.8	Etiese kwessies	21
1.9	Hoofstukindeling	22
HOOFSTUK 2 TEORETIESE RAAMWERK.....		24
2.1	Inleiding.....	24
2.2	Die teoretiese begronding vir akademiese skrywerstem.....	25
2.2.1	Leerbenaderinge en -teorieë: 1930's tot 1950's	26
2.2.2	Leerbenaderinge en -teorieë: 1970's tot nou	28
2.2.2.1	Konstruktivisme en sosiokonstruktivisme	28
2.2.2.2	Kritiese en sosiopolitiese teorieë	31
2.2.2.3	Halliday, Martin en White, en Hyland	34
2.3	Verskeie benaderinge tot skrywerstem.....	38
2.4	Die uitdrukking en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem	40
2.4.1	Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk	41
2.4.2	Hyland (2008) se metadiskoersmodel.....	45
2.4.2.1	Standpunt ("stance").....	46
2.4.2.2	Betrekking ("engagement")	48

2.4.3	Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk.....	50
2.4.4	Akademie se ondersteuningsintervensies.....	50
2.4.4.1	Akademie se geletterdheidsraamwerke as intervensies.....	51
2.4.4.2	Die NWU se akademiese geletterdheidsmodule	55
2.4.4.3	Die NWU se skryfsentrum.....	57
2.5	Hoofstuksamevatting	60
HOOFSTUK 3 NAVORSINGSMETODOLOGIE		62
3.1	Inleiding.....	62
3.2	Navorsingsmetode	63
3.2.1	Literatuurstudie.....	63
3.2.2	Empiriese ondersoek.....	66
3.2.2.1	Korpusondersoek	66
3.2.2.2	Vraelyste	67
3.2.3	Dataversameling.....	68
3.2.3.1	Korpusseleksie	68
3.2.3.2	Vraelys (prosedure)	69
3.2.4	Data-analise	71
3.2.5	Navorsingsinstrumente	75
3.2.5.1	Dataonttrekking met behulp van Atlas.ti.....	75
3.2.5.2	Dataonttrekking met behulp van WST	76
3.3	Merkers van 'n akademiese skrywerstem	78

3.3.1	Taalkundige strategieë vir die uitdrukking van 'n geïndividualiseerde skrywerstem (STANDPUNT)	91
3.3.1.1	Verskansers	92
3.3.1.2	Bekragtigers	92
3.3.1.3	Houdingsmerkers	92
3.3.1.4	Selfbenoeming.....	93
3.3.2	Taalkundige strategieë vir 'n gesosialiseerde skrywerstem (BETREKKING)	94
3.3.2.1	Taalkundige strategieë vir 'n intratekstuele skrywerstem	94
3.3.2.1.1	Verbandsmerkers	95
3.3.2.1.2	Raammerkers.....	96
3.3.2.1.3	Kodeverklarings (verklarende merkers)	96
3.3.2.1.4	Endoforiese (intrateks-)merkers.....	97
3.3.2.2	Taalkundige strategieë vir intertekstuele dialogiese skrywerstem	97
3.3.2.2.1	Dialogiese sametrekking.....	99
3.3.2.2.2	Dialogiese uitbreiding	104
3.3.2.2.3	Betrekkingmerkers (beroep op gedeelde kennis)	108
3.3.3	Oorvleueling tussen strategieë vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem	110
3.4	Etiese aspekte.....	114
3.5	Hoofstuksamevatting	116
	HOOFSTUK 4 ANALISE EN INTERPRETASIE.....	117
4.1.1	Inleiding	117

4.1.2	Korpusbeskrywing en oorsig van die metode.....	117
4.1.3	Sleutelwoorde: Kategorieë van akademiese skrywerstem	121
4.1.4	Sleutelwaardes: Standpunt.....	123
4.1.5	Sleutelwaardes: Gesosialiseerde skrywerstem (intratekstuele dialogiese skrywerstem – betrekking)	124
4.1.6	Sleutelwaardes: Gesosialiseerde skrywerstem (intertekstuele dialogiese skrywerstem)	125
4.2	Ratiobepalings.....	126
4.2.1	Ratiobepalings: Geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt)	127
4.2.1.1	Houdingsmerkers	129
4.2.1.2	Selfbenoeming.....	131
4.2.1.3	Bekragtigers	132
4.2.1.4	Verskansers	134
4.3	Ratiobepalings: Gesosialiseerde skrywerstem	136
4.3.1	Intratekstuele dialogiese skrywerstem (organiseringsmerkers)	137
4.3.1.1	Organiseringsmerkers	138
4.3.1.1.1	Redegewende verbandsmerkers	140
4.3.1.1.2	Aaneenskakelende verbandsmerkers.....	141
4.3.1.1.3	Tydsaanduidende verbandsmerkers.....	143
4.3.1.1.4	Teenstellende verbandsmerkers.....	145
4.3.1.1.5	Raammerkers	149
4.3.1.1.6	Kodeverklarings.....	150

4.3.1.1.7	Endoforiese merkers.....	153
4.3.2	Intertekstuele dialogiese skrywerstem	155
4.3.2.1	Dialogiese sametrekking.....	156
4.3.2.1.1	Instemming.....	159
4.3.2.1.2	Uitspraak	161
4.3.2.1.3	Ontken.....	163
4.3.2.1.4	Teenspraak	165
4.3.2.1.5	Ondersteuning	167
4.3.2.2	Dialogiese uitbreiding	168
4.3.2.2.1	Gerugte	170
4.3.2.2.2	Waarskynlikheid	171
4.3.2.2.3	Bewyse.....	173
4.3.2.2.4	Erken.....	174
4.3.2.2.5	Afstand	176
4.3.2.3	Betrekkingmerkers.....	177
4.3.2.3.1	Leservoornaamwoorde/Leserbenoeming.....	180
4.3.2.3.2	Voorskrifte	181
4.3.2.3.3	Persoonlike kommentaar	183
4.3.2.3.4	Vrae.....	184
4.4	Oorvleuelings.....	186
4.5	Kwalitatiewe ondersoek (vraelys).....	189
4.6	Hoofstuksamevatting	192

HOOFSTUK 5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	195
5.1 Inleiding.....	195
5.2 Samevatting	195
5.3 Gevolgtrekking	197
5.3.1 Korpusondersoek	198
5.3.1.1 Formele register (woordeskat)	199
5.4 Voorgestelde Afrikaanse uitdeelstuk	202
5.5 Aanvaarding of verwerping van die hipotesestelling.....	203
5.6 Beperkinge van die studie	204
5.7 Aanbevelings vir verdere navorsing	205
5.8 Samevatting en slot.....	205
BIBLIOGRAFIE.....	207
BYLAAG A: ETIEK EN “GATEKEEPERS APPROVAL”	225
BYLAAG B: TOESTEMMINGSBRIEF	226
BYLAAG C: EVALUERINGSRAAMWERK (SKEMATIESE VOORSTELLING)	231
BYLAAG D: METADISKOERSMODEL	233
BYLAAG E: HEURISTIESE RAAMWERK VIR AKADEMIESE SKRYWERSTEM	235
BYLAAG F: ASPEKTE VAN SKRYWERSTEM WAT IN AG GENEEM SAL WORD TYDENS DIE DATAONTREKKINGSPROSES (HYLAND; MARTIN & WHITE) – OLIVIER (2017)	236

BYLAAG G: VRAELYS	238
BYLAAG H: E-POS AAN DIREKTEURE EN VAKLEIERS.....	243
BYLAAG I: GERAADPLEEGDE LITERATUUR	245
BYLAAG J: FOUCHÉ <i>ET AL.</i> (2017) SE VOORGESTELDE RAAMWERK VAN KONJUNKSIEMERKERS	256
BYLAAG K: VERTALINGS VAN DIE ENGELSE LEKSIKALE ITEMS IN DIE INTERTEKSTUELE KATEGORIE.....	259
BYLAAG L: OORVLEUELINGS	264
BYLAAG M: VRAELYS ANTWOORDE.....	267
BYLAAG N: UITDEELSTUK VIR DIE ONTWIKKELING EN UITDRUKKING VAN 'n AFRIKAANSE AKADEMIESE SKRYWERSTEM.....	278
BYLAAG O: <i>TURNITIN</i> -VERSLAG	285
BYLAAG P: REDIGERINGCERTIFIKAAT	295
BYLAAG Q: BYGEWERKTE STYLBADSY EN SPELLYS	296
BYLAAG R: ROU FREKWENSIES EN RATIO-BEREKENINGE.....	299

LYS VAN TABELLE

Tabel 2-1: Die skakeling tussen leerteorieë en -benaderinge, modelle vir akademiese geletterdheid en akademiese skrywerstem	36
Tabel 3-1: Kategorie, skrywerstemstrategie en leksikale items (kodelys)	82
Tabel 3-2: Oorvleueling tussen strategieë vir 'n akademiese skrywerstem	110
Tabel 4-1: Korpusbeskrywing	117
Tabel 4-2: Korpusbeskrywing per korpus	118
Tabel 4-3: Oorvleueling van leksikale items tussen verskillende strategieë	121
Tabel 4-4: Sleutelwaardes van die eerste tien leksikale items	122
Tabel 4-5: Voorbeeld van die ratiobepalings en praktiese beduidende verskille	126
Tabel 4-6: Standpunt: opsommende bevindinge	129
Tabel 4-7 Organiseringsmerkers: opsommende bevindinge	139
Tabel 4-8: Dialogiese sametrekking: opsommende bevindinge	158
Tabel 4-9: Dialogiese uitbreiding: opsommende bevindinge	169
Tabel 4-10: Betrekkingsmerkers: opsommende bevindinge	179
Tabel 4-11: Oorvleueling binne kategorieë	186
Tabel 4-12: Oorvleueling oor meer as een kategorie	188
Tabel 4-13: Beskrywing van die respondente	190

LYS VAN FIGURE

Figuur 2-1: Tydlyn van leerbenaderinge en -teorieë relevant tot akademiese skrywerstem	26
Figuur 2-2: My Afrikaanse aanpassing van Halliday se metafunksies vir SFL- betekenismaking en verhoudinge (Olivier, 2017:137).....	33
Figuur 2-3: Die betrektingsraamwerk van dialogiese sametrekking en uitbreiding (Martin & White 2005:117).....	43
Figuur 2-4: Sleutelbronne van akademiese interaksie (Hyland, 2005b:5)	46
Figuur 3-1: Gestoorde <i>Excel</i> -lêer van elke item vanuit <i>Atlas.ti</i>	72
Figuur 3-2: Gestoorde <i>Excel</i> -lêer van die item <i>kyk afdeling</i> vanuit <i>WST</i>	73
Figuur 3-3: Berekening in die LK	74
Figuur 3-4: Berekening in die VK.....	74
Figuur 3-5: Voorstelling van die ratiobepaling tussen die LK en VK.....	74
Figuur 3-6: Die kodering van die leksikale item <i>ek stem saam</i> in <i>Atlas.ti</i> 23	76
Figuur 3-7: Gegengereerde woordelys van die VK in <i>WST</i>	77
Figuur 3-8: Konkordansies van die geselekteerde leksikale item <i>moet</i> in <i>WST</i>	77
Figuur 3-9: Voorstelling van akademiese skrywerstemstrategieë, -kategorieë en -merkers (Olivier, 2017:166).....	80
Figuur 3-10: Strategieë vir die uitdrukking van 'n geïndividualiseerde skrywerstem (Olivier, 2017:166).....	91
Figuur 3-12: Organiseringsmerkers (Olivier, 2017:166)	94
Figuur 3-13: Strategieë vir die uitdrukking van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem (Olivier, 2017:166).....	99
Figuur 3-14: Betrektingsmerkers (Olivier, 2017:166).....	109

Figuur 4-1: Skrywerstemkategorieë en -strategieë	120
Figuur 4-2: Sleutelwoordlys	122
Figuur 4-3: Sleutelwaardes van die eerste tien leksikale items	123
Figuur 4-4: Sleutelwaardes: Standpunt.....	124
Figuur 4-5: Sleutelwaardes: intratekstuele dialogiese skrywerstem	124
Figuur 4-6: Sleutelwaardes: intertekstuele dialogiese skrywerstem	125
Figuur 4-7: Geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt)	128
Figuur 4-8: Standpunt: Frekwensie vergelyking van die LK en VK.....	128
Figuur 4-9: Tendens in die gebruik van houdingsmerkers in die LK teenoor die VK	130
Figuur 4-10: Gebruiksfrekwensies vir selfbenoeming in die LK teenoor die VK	131
Figuur 4-11: Gebruiksfrekwensie vir bekragtigers in di LK en VK	133
Figuur 4-12: Verskansers: Frekwentste leksikale items in die LK teenoor die VK	134
Figuur 4-13: Kenmerke van 'n gesosialiseerde skrywerstem.....	136
Figuur 4-14: Intratekstuele dialogiese skrywerstem: organiseringsmerkers	137
Figuur 4-15: Organiseringsmerkers: Uitgebreide verbandsmerkers	137
Figuur 4-16: Organiseringsmerkers: Frekwensie vergelyking LK vs. VK.....	139
Figuur 4-17: Frekwentste redegewende verbandsmerkers in die LK	140
Figuur 4-18: Minste frekwente aaneenskakelende verbandsmerkers in die LK.....	142
Figuur 4-19: Frekwentste aaneenskakelende verbandsmerkers in die LK	143
Figuur 4-20: Gebruiksfrekwensie van tydsaanduidende verbandsmerkers in die LK en VK...	144
Figuur 4-21: Frekwentste leksikale items vir teenstellende verbandsmerkers in die LK	146
Figuur 4-22: Ondergebruik van teenstellende verbandsmerkers in Teks #29	147

Figuur 4-23: Oorgebruik van <i>alhoewel</i> in Teks #1201.....	148
Figuur 4-24: Raammerkers: Frekwentste items in die LK	149
Figuur 4-25: Gebruiksfrekwensie van kodeverklarings in die LK en VK	151
Figuur 4-26: Geen gebruik van kodeverklarings nie in teks #31.....	152
Figuur 4-27: Die frekwentste endoforiese merkers in die LK.....	153
Figuur 4-28: Intertekstuele dialogiese skrywerstem (gesosialiseerde skrywerstem)	156
Figuur 4-29: Gesosialiseerde intertekstuele dialogiese skrywerstem (dialogiese sametrekking)	157
Figuur 4-30: Dialogiese sametrekking: Frekwensie vergelyking LK vs. VK	158
Figuur 4-31: Frekwentste leksikale items vir instemming in die LK	159
Figuur 4-32: Frekwente leksikale items vir uitspraak in die LK teenoor die VK	161
Figuur 4-33: Lae gebruik van uitspraak in teks #154	162
Figuur 4-34: Gebruiksfrekwensie van die strategie ontken in die LK en VK	164
Figuur 4-35: Die frekwentste leksikale items vir teenspraak in die LK.....	165
Figuur 4-36: Gebruiksfrekwensie van die leksikale items in die LK en VK	167
Figuur 4-37: Gesosialiseerde intertekstuele dialogiese skrywerstem (dialogiese uitbreiding)	168
Figuur 4-38: Dialogiese uitbreiding: Frekwensie vergelyking in die LK vs. die VK.....	169
Figuur 4-39: Gebruiksfrekwensie van gerugte in die LK en VK	170
Figuur 4-40: Gebruiksfrekwensie van waarskynlikheid in die LK en VK	172
Figuur 4-41: Gebruiksfrekwensie in die gebruik van bewyse in die LK en VK	174
Figuur 4-42: Frekwentste leksikale items vir die strategie erken in die LK teenoor die VK	175

Figuur 4-43: Gebruiksfrekwensie van afstand in die LK en VK	176
Figuur 4-44: Gesosialiseerde skrywerstem (Betrekkingsmerkers)	178
Figuur 4-45: Betrekkingsmerkers: Frekwensievergelyking van die LK en VK.....	179
Figuur 4-46: Gebruiksfrekwensie vir leserbenoeming	180
Figuur 4-47: Frekwentste leksikale items in die LK en VK vir die strategie voorskrifte	181
Figuur 4-48: Gebruik van voorskrifte in teks #32.....	182
Figuur 4-49: Gebruiksfrekwensie van persoonlike kommentaar in die LK en VK	183
Figuur 4-50: Gebruiksfrekwensie van vrae in die LK en VK	185
Figuur 4-51: Gebruiksfrekwensie van oorvleuelende leksikale items in die LK en VK	189
Figuur 4-52: Fakulteite van die ses respondente	190
Figuur 4-53: Voor- of nagraadse dosente	190

HOOFSTUK 1 KONTEKSTUALISERING

1.1 Kontekstualisering

In akademiese tekste word die uitdrukking van 'n individu se unieke stem (identiteit) nie noodwendig deur alle lede van die akademiese gemeenskap aanvaar nie. Hierdie twispunt onder akademici is die direkte gevolg van die talle uiteenlopende opinies wat bestaan rakende die presiese aard en rol van 'n eie stem in akademiese skryfwerk. In hierdie studie verwys *skrywerstem*¹ na 'n skryfstrategie wat, indien dit effektief aangewend word, 'n gesaghebbende en objektiewe beredeneringsfunksie in akademiese skryfwerk as 'n sosiale praktyk kan uitoefen (Bangeni, 2009; Lillis, 2001). In hierdie verband argumenteer Olivier (2017) dat die teoretiese en empiriese navorsing rakende skrywerstem wat tot op hede uitgevoer is, nie by die pedagogiese toepassing daarvan aansluit nie (Canagarajah, 2015; Canagarajah & Matsumoto, 2017). Hierdie kommer word ook in Gennrich en Dison (2018) se navorsing rakende die talle probleme wat eerstejaarstudente ten opsigte van die uitdrukking van hul skrywerstemme ondervind, gereflekteer. In ooreenstemming met Gennrich en Dison (2018) dui Ambe (2019) se bevindinge op 'n tekort aan die nodige kennis en hulpbronne (pedagogie) vir die effektiewe konstruksie en uitdrukking van studente se skrywerstemme. Die problematiek rondom die onderrig en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem is dus nie 'n nuwe onderwerp in die literatuur nie, maar blyk liever steeds 'n uitdaging vir studente sowel as dosente te wees. Vervolgens sal daar spesifiek na die problematiek rondom die onderrig, ontwikkeling en gebruik van 'n akademiese skrywerstem in meer besonderhede verwys word.

Skrywerstem is 'n konsep wat vanuit die filosofiese benaderings van onder andere Piaget (1977), Voloshinov (1973), Vygotsky (1978) en Bakhtin (1981 & 1986) voortvloei en wat na die uitdrukking van 'n eie stem in akademiese kommunikasie (diskoers) verwys. Die genoemde navorsers se benaderings tot kennisverwerwing en die onderrigpraktyk het 'n beduidende invloed op geskrewe kommunikasie as 'n sosiale en interaktiewe proses gehad. Nystrand (1989 & 2006) argumenteer in hierdie verband dat die skryfproses vanaf die 1970's 'n fokusverskuiwing ondergaan het vanaf 'n kognitiewe na 'n sosiale en prosesgeoriënteerde benadering (sosiokonstruktivisme). Hierdie verskuiwing staan bekend as die “sosiale ommekeer” (vertaal vanaf die Engelse konsep “social turn”) waarin skryfwerk as sosiale verskynsel begin figureer en waar interaksie tussen die outeur en leser as 'n belangrike proses vir suksesvolle kommunikasie beskou word (Starfield, 2007:875). Hierdie

¹ In die literatuur word 'n wye verskeidenheid perspektiewe, definisies en terme rakende identiteitsuitdrukking aangetref (sien hoofstuk 2 – Teoretiese begronding). Vir die doel van hierdie studie word die term skrywerstem gebruik om spesifiek na die uitdrukking van 'n skrywersidentiteit in akademiese skryfwerk te verwys.

sosiokonstruktivistiese benadering tot die skryfproses het gelei tot 'n toename in beide navorsing oor en die ondersteuning van die ontwikkeling van skrywerstem (Bowden, 1996; Elbow, 1994; Hyland, 1994, 1996, 1998a, 1998b, 1988c, 1999a, 1999b, 1999c, 2000; Ivanič, 1998; Lea & Street, 1998, 1999; Ramanathan & Kaplan, 1996; Ramanathan & Atkinson, 1999; Street, 1995; Yancey, 1994).² 'n Belangrike gevolg van hierdie toenemende belangstelling is dat die uitdrukking van skrywerstem in geskrewe kommunikasie nie meer bloot beskou word as 'n problematiese aspek van die skryfproses nie, maar dat die effektiewe onderrig en die ontwikkeling (pedagogie) daarvan in tersiêre onderrig nou ook bevraagteken en ondersoek word.

Na aanleiding van die toenemende belangstelling in die effektiewe onderrig van die ontwikkeling van skrywerstem is verskeie pogings sedert die 1990's aangewend om 'n duideliker begrip rakende hierdie konsep en die uitdrukking daarvan in akademiese skryfwerk te verkry. 'n Belangrike keerpunt in hierdie proses is die verskyning van Ivanič (1998) en Hyland (2000) se seminale werke waarin die voorstelling van die "self" of die skrywerstem sentraal geplaas word wanneer akademiese skryfwerk as 'n sosiale en interaktiewe proses beskou word. Hierdie beskouing word ook deur navorsing in akademiese geletterdheid ondersteun, waar geletterdheid beskou word as 'n sosiale praktyk waarin 'n verhouding bestaan tussen mag, identiteit, agentskap, betekenismaking en taal (Ivanič, 1998; Lea & Street, 1998 & 2006; Lea, 2004; Lillis, 2001 & 2003; Lillis *et al.*, 2015). 'n Verdere keerpunt vir die vestiging en ontwikkeling van skrywerstem as 'n integrale aspek van die akademiese skryfproses was die navorsing binne breër verband van onder andere Atkinson (2001), Biber (2006), Elbow (2007), Hyland (2002, 2005b & 2008), Hivela en Belcher (2001), Ivanič en Camps (2001), Johnstone (2000), Matsuda (2001), Matsuda en Tardy (2007 & 2009), Martin en White (2005), Prior (2001), Stapleton en Helms-Park (2008) en Thompson en Hunston (2000). Die oorkoepelende einddoel van dié navorsing is om 'n bewussyn in die akademiese gemeenskap te skep van die potensiële rol van identiteitsuitdrukking in 'n formele register en genre soos akademiese skryfwerk.

Ivanič (1998:32) se aanvanklike beskouing kan gesien word as verteenwoordigend van die oorgang vanaf 'n meer filosofiese beskouing tot 'n akademiese beskouing van skrywerstem: "Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant practices and discourses, and the values, beliefs and interests which they embody."

² Die studies wat hier genoem word, fokus op verskeie aspekte van akademiese diskoers in die onderwyskonteks. Dit sluit teoretiese en empiriese navorsing in wat 'n belangrike invloed op die pedagogie van akademiese skrywerstem gehad het.

Met betrekking tot die akademiese aard van skrywerstem argumenteer Hyland (2000:122) dat die konstruksie van 'n akademiese skrywerspersona "... individually defined, but disciplinary circumscribed" is. Hyland (2000:145) voer verder aan dat akademiese skryfwerk ook as 'n genre beskou kan word waarin die outeur verskeie rolle (of identiteite) moet vervul om 'n suksesvolle bydrae tot die akademiese dissipline en gemeenskap te kan lewer. Ivanič (1998) en Hyland (2000) se navorsing verteenwoordig dus die siening dat 'n outeur se persona (skrywersidentiteit) deel vorm van die akademiese skryfproses en dat hierdie persona deur die individu se sosiokulturele omgewing beïnvloed en voorgeskryf word.

Hierdie siening van akademiese skrywerstem as 'n belangrike merker vir identiteit wat oorhoofs sosiaal gekonstrueer word en omskryf word deur die betrokke vakdissipline se konvensies en waardes word ondersteun in die wyer literatuur (Hyland, 2005b, 2008, 2019b; Hyland & Guinda, 2012; Ivanič, 1998; Matsuda & Tardy, 2007, 2009; Stapleton & Helms-Park, 2008). Daar word ook algemeen aanvaar dat skrywerstem deur spesifieke taalkundige strategieë in skryfwerk gerealiseer en uitgedruk word, soos byvoorbeeld deur die gebruik van diskoersmerkers. Hierdie strategieë, dus keuses wat bewustelik en/of onbewustelik deur die outeur gemaak word, dra by tot die uitdrukking van standpunte, die betrekking van die leser by die teks of selfs die vermomming of beklemtoning van die outeur se stem. Dit is dan ook die logiese afleiding dat hierdie taalkundige strategieë (soos diskursiewe en niediskursiewe merkers) in enige hulpmiddel of pedagogiese raamwerk vir die effektiewe ontwikkeling en toepassing van 'n akademiese skrywerstem vervat moet word ten einde studente die geleentheid te bied om ingeligte keuses ten opsigte van hul eie akademiese skrywerstem te kan maak.

Vanuit die bostaande bespreking kan die afleiding gemaak word dat skrywerstem 'n essensiële aspek van die skryfproses is en boonop 'n rol in die diskoers van die verskillende akademiese dissiplines speel. Tog is die onderrig, ontwikkeling en toepassing van studente se skrywerstem deur verskeie navorsers as 'n problematiese proses getipeer. Pfeiffer (2018:62) skryf hierdie probleem toe aan die verskillende verwagtinge wat aan studente gestel word na gelang van die vereistes van spesifieke dissiplines. Gennrich en Dison (2018:1) argumenteer dat aangesien akademiese skryfwerk 'n duidelike argument en die teenwoordigheid van 'n skrywerstem vereis, eerstejaarstudente akademiese skryfwerk as beide 'n taalkundige en kognitiewe veeleisende proses ervaar. Gennrich en Dison (2018:7) voer verder aan dat "... the development of a student's voice is not a natural practice – it needs to be actively developed and explicitly modelled by the lecturers and tutors in each discipline". Vanuit hul akademiesegeletterdheidsoogpunt beaam Garska en O'Brian (2019:86) hierdie argument en voer hulle aan dat daar 'n balans tussen identiteit, kultuur en mag vir suksesvolle akademiese skryfwerk gehandhaaf moet word. Akbas en Hardman (2017:160) spreek dieselfde

besorgdheid uit en postuleer dat dit moontlik is om 'n aanvaarde en “beter” akademiese skrywerstem te ontwikkel deur voorgraadse studente bewus te maak van die wyse waarop akademiese skrywerstemme gekonstrueer en ontwikkel word. Die bostaande argumente dui dus op die noodsaaklikheid van geskikte intervensies, soos hulpmiddels wat aan studente voorsien moet word ten einde 'n akademiese skrywerstem te ontwikkel.

Verder toon die navorsing³ waarna daar tot dusver verwys is dat daar duidelike leemtes in die ondersteuning van die ontwikkeling van studente se akademiese skrywerstem bestaan. Die vestiging van 'n gepaste skrywerstem word inderdaad as problematies beskou, aangesien dit 'n beïnvloedbare konsep is wat deur eksterne ondersteuning gevorm word en nie (soos reeds genoem) 'n natuurlike ontwikkelingsproses is nie. Olivier (2017) stel gevolglik 'n pedagogiese raamwerk voor wat die ontwikkeling en uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem as 'n vaardigheid begrond. In Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk (sien bylaag E) met 'n heuristiese raamwerk as basis, word twee modelle geïnkorporeer, naamlik Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk (sien bylaag C) en Hyland (2008) se metadiskoersmodel (sien bylaag D). Beide die modelle stel 'n teoretiese raamwerk voor vir die gebruik en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem wat deur sekere taalkundige strategieë en hulpmiddels uitgedruk kan word.

Martin en White (2005:92) se evalueringsraamwerk fokus op die verskeie standpunte wat 'n outeur deur middel van taalgebruik kan inneem, asook die retoriese effekte wat met een of meer standpunte in akademiese skryfwerk geassosieer word. Studies wat Martin en White (2005:92) se model implementeer, fokus spesifiek op twee aspekte van identiteitsuitdrukking, naamlik standpunt en skrywerstem, met 'n meer prominente fokus op die ontwikkeling en werking van skrywerstem (Isaac, 2012; Xu & Nesi, 2017; Bahrami *et al.*, 2018). Isaac (2012) asook Xu en Nesi (2017) verwys egter ook na die komplekse aard van die evalueringsraamwerk. Isaac (2012) voer byvoorbeeld aan dat dit as 'n omvattende beskrywing van die werking van skrywerstem in akademiese tekste beskou kan word. In teenstelling met Isaac (2012), argumenteer Xu en Nesi (2017) dat die evalueringsraamwerk as 'n bepaalde weergawe van skrywerstemkategorieë beskou moet word eerder as 'n definitiewe model vir die wyse waarop skrywerstem in tekste manifesteer.

Die tweede model, Hyland se metadiskoersmodel (1998c, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2012b, 2017), bied 'n raamwerk vir die ontleding van verskeie taalkundige strategieë waaruit 'n outeur kan kies vir die uitdrukking van 'n eie stem. Die model is gegrond in 'n aantal

³ Let asseblief daarop dat daar in hierdie bespreking tot dusver verwys is slegs na navorsing rakende akademiese skryfwerk wat in Engels uitgevoer is. Daar sal later in die studie spesifiek na bestaande navorsing in Afrikaans verwys word.

korpusgebaseerde studies. Die taalkundige strategieë word volgens die metadiskoersmodel geïmplementeer, waarna 'n spesifieke standpunt ingeneem kan word wat dan aan die bedoelde leser oorgedra word. Hyland (2008:20) argumenteer in hierdie verband soos volg: "The notions of stance and engagement I have suggested here are an attempt to model how writers convey such a voice: the ways they deploy community-sensitive linguistic resources to represent themselves, their positions and their readers."

Studies wat na die gebruik van Hyland (2008) se metadiskoersmodel as hulpmiddel tot die ontwikkeling van skrywerstem verwys, ondersoek interaksie in akademiese skryfwerk as 'n produk van 'n ontwikkelde skrywerstem (Akbas & Hardman, 2017; Hu & Cao, 2015; Olivier & Carstens, 2018). Hu en Cao (2015) het byvoorbeeld deur middel van die metadiskoersmodel bevind dat daar addisionele kruisdisiplinêre en -paradigmatiese verskille bestaan in die keuse of funksie van interaksionele metadiskoers as 'n strategie vir die uitdrukking van 'n skrywerstem in akademiese skryfwerk. In aansluiting by Hu en Cao (2015) fokus Akbas en Hardman (2017) spesifiek op die outeur se interaksie met die leser deur die gebruik van implisiete teenoor eksplisiete outeursverwysing en die invloed daarvan op die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem.

Olivier (2017) en Olivier en Carstens (2018) argumenteer dat beide modelle in hul ondersoek na die ontwikkeling van 'n heuristiese en pedagogiese raamwerk vir skrywerstem oorweeg kan word. Die bogenoemde twee studies poog dus om die gaping tussen teorie en praktyk te oorkom, aangesien skrywerstem volgens die outeurs al oordrewe geteoretiseer is, maar steeds nie effektief benut word nie (Olivier & Carstens, 2018:21). Dit is daarom my siening dat 'n goeie begroning in beide Martin en White (2005) en Hyland (2008) se modelle 'n beduidende rol in die effektiewe onderrig en ontwikkeling van 'n student se akademiese skrywerstem kan speel en die ontwikkelingsproses vir beide dosente en studente sal vergemaklik. Ten spyte daarvan dat teorie en navorsing dus reeds gevorderd is, is daar steeds 'n duidelike leemte rakende die effektiewe onderrig en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem in die praktyk. Hierdie gebroke skakel tussen teorie en praktyk word nie net in Engels ondervind nie, maar ook in die pedagogiese ondersteuning en uiteindelijke uitdrukking van 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem in Afrikaans. Om hierdie rede word beide modelle en die gesprek rakende metadiskoers wat hieruit voortvloei as teoretiese basis vir hierdie studie gebruik.

Die problematiese situasie rakende skrywerstem in akademiese diskoers wat deur navorsing in Engels aan die lig gebring is, geld moontlik ook vir Afrikaans. Tog moet daar kennis geneem word dat navorsing rakende akademiese skrywerstem in Engels binne die Suid-Afrikaanse konteks tot dusver voorrang geniet het (sien Ambe, 2019; Angelil-Carter, 1996; Gennrich &

Dison, 2018; Lötter, 2018; Mukoroli, 2016; Olivier, 2017; Olivier & Carstens, 2018; Thesen, 1994). Hierteenoor bestaan daar slegs enkele studies oor akademiese skrywerstem (of identiteit) in Afrikaans. Voorbeelde hiervan is Jordaan (2014) en Meintjes (2015) wat beide klem lê op die deurlopende produksie van swak akademiese tekste onder eerstejaargestudente (vgl. Boughey, 2008; Butler, 2011; Olivier & Olivier, 2013; Looock & De Wet, 2010; Van Dyk *et al.*, 2009; Van Rooy & Coetzee-Van Rooy, 2015). Jordaan (2014) en Meintjes (2015) gebruik Afrikaanse eerstejaarskryfwerk as basis vir hul navorsing en maak dan aanbevelings oor hoe metadiskoers as 'n moontlike intervensie vir die verbetering van eerstejaarskryfwerk kan dien. Alhoewel hierdie studies belangrike bydraes tot akademiese skrywerstem in Afrikaans maak, word daar nog nie 'n omvattende raamwerk vir die ontwikkeling en uitdrukking van 'n Afrikaanse skrywerstem van studente voorgestel nie. Dit blyk dus duidelik dat daar 'n leemte bestaan, nie net in terme van navorsing oor wat skrywerstem is en die wyse waarop dit in Afrikaanse skryfwerk figureer nie, maar ook in terme van 'n pedagogiese raamwerk of hulpmiddel vir studente wat verkies om in Afrikaans te skryf.

Die problematiek rondom die konsep “akademiese skrywerstem” gee gevolglik aanleiding tot 'n belangrike vraag: Word studente wat in Afrikaans skryf reeds op voorgraadse vlak die nodige ondersteuning gebied ten einde 'n skrywerstem te kan ontwikkel wat akademiese diskoers bevorder? Dit blyk dat al hoe meer tersiêre instansies die nut van die ontwikkeling van 'n ondersteunings- en ontwikkelingsbasis vir voor- en nagraadse studente se akademiese skryfwerk sien, spesifiek in die vorm van die ontwikkeling van skryfsentrums en akademiesegeletterdheidsmodules. Ook in die geval van die Noordwes-Universiteit (NWU) is die verband tussen suksesvolle en effektiewe akademiese skryfwerk en die ontwikkeling van 'n student se akademiese vaardighede 'n belangrike fokuspunt (NWU, 2021). In hierdie opsig bied die universiteit twee ondersteunings- en ontwikkelingsprogramme binne die raamwerk van die Skool vir Tale (Fakulteit Geesteswetenskappe) aan.

Die eerste ondersteunings- en ontwikkelingsprogram by die NWU is onderrig in die vorm van verpligte akademiesegeletterdheidsmodules⁴ vir alle nuwe en eerstejaargestudente. Akademiesegeletterdheidsmodules (in ander kontekste ook bekend as Academic Literacies, English for Specific Purposes of English for Academic Purposes – EAP) is modules wat spesifiek ontwikkel is ten einde die kommerwekkende lae deurvloeikoerse van eerstejaargestudente (Keyser, 2017:1; Van Rooy & Coetzee-Van Rooy, 2015; Van Dyk *et al.*, 2011:489) teë te werk om sodoende die onvermoë van Suid-Afrikaanse skole om leerders ten volle vir tersiêre studies toe te rus, aan te spreek. Hierdie akademiesegeletterdheidsmodules

⁴ Verwys na hoofstuk 3 vir 'n bespreking van akademiese geletterdheid.

fokus op die akademiese akkulturasieproses en ontwikkel die akademiese vaardighede van studente ten opsigte van die insameling en identifisering, prosessering en produksie van inligting. Die fokus wat in hierdie modules op akademiese akkulturasie geplaas word, sluit die ontwikkeling van 'n akademiese identiteit in. In hierdie verband wys Andrianatos *et al.* (2019:218) studente daarop dat die oormatige klem op 'n individu se identiteit in die meeste dissiplines as onaanvaarbaar beskou word en dat die gebruik van die “skrywerspersona” as 'n “fyn kuns” beskou moet word. Daar moet gevolglik 'n balans tussen die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem en die vereistes van die spesifieke dissipline gevind word. Hierdie balans kan slegs deur middel van 'n goeie ontwikkelings- en ondersteuningsbasis behaal word. Ten einde studente te help met die verfyning en verdere ontwikkeling van hierdie vaardigheid bied die NWU (Vakgroep Akademiese Geletterdheid) op spesifieke versoek van ander vakgroepe ook 'n verskeidenheid werksinkels vir nagraadse studente aan, met 'n spesifieke fokus op “die skryf van effektiewe navorsingsvoorstelle, literatuurstudies, akademiese argumente en die vestiging van 'n eie akademiese stem” (NWU, 2021).

Ondersteuning word verder ook in die vorm van die NWU se skryfsentrum⁵ aan studente gebied. Hierdie ontwikkelings- en ondersteuningsdiens bied die relevante individuele en vakspesifieke ondersteuning wat studente in die produsering van effektiewe akademiese skryfwerk mag benodig. In hul intervensies verwys die skryfsentrum na skrywerstem as 'n belangrike en voordelige hulpmiddel tydens die ontwikkeling van studente se akademiese skryfwerk. Om hierdie ontwikkeling te bevorder, bied die skryfsentrum uitdeeltukke om studente verder met sekere akademiese struikelblokke by te staan. Vir die doeleindes van hierdie studie word daar ook na sommige van die NWU se skryfsentrum se uitdeeltukke verwys wat 'n kort uiteensetting bevat van akademiese skrywerstem en die wyses waarop dit in 'n akademiese teks uitgedruk kan word. Hierdie uitdeeltukke word aan studente uitgedeel soos hulle dit mag benodig.

Alhoewel daar hulpmiddels bestaan wat eerstejaarstudente aan die NWU ondersteun in die ontwikkeling van 'n eie stem in hul akademiese skryfwerk, sou die vraag gevra kon word of die effektiwiteit en omvattendheid daarvan genoegsaam is. In hierdie studie word die onderrig en uitdrukking van akademiese skrywerstem in die toepaslike ontwikkelings- en ondersteuningsprogramme van die NWU se Potchefstroomkampus ondersoek.

⁵ Dit is 'n gratis diens in die vorm van konsultasies wat aan voor- en nagraadse studente gebied word.

1.2 Probleemstelling

Uit die kontekstualisering blyk dit dat die ontwikkeling en uitdrukking van 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem deur selfs gesoute akademici beskou word as 'n moeilike vaardigheid om te bemeester. As gevolg hiervan bestaan daar nie net talle uiteenlopende persepsies oor die aard en aanvaarbaarheid van die uitdrukking van 'n individuele stem in akademiese skryfwerk nie, maar ook 'n mate van onduidelikheid oor presies wat dit behels. Hierdie problematiek word uiteraard ook in die onderrig-en-ondersteuning (pedagogie) van akademiese skrywerstem gereflekteer, ten spyte daarvan dat teoretiese en empiriese navorsing (internasionaal en nasionaal) hieroor reeds gevorderd is en dat dit boonop as 'n belangrike aspek van die akademiese skryfproses benadruk word.⁶

Alles in ag genome, is dit dus duidelik dat voorgraadse studente, veral eerstejaarstudente, 'n ondersteuningsbasis (dosente, akademiesegeletterdheidsmodules en skryfsentrums) nodig het om die vaardigheid te bemeester om hul skrywerstem as 'n effektiewe en aanvaarbare aspek van akademiese diskoers uit te druk. Alhoewel hierdie voorgenoemde ondersteuningsbasis vir beide die voor- en nagraadse studente aan die NWU se Potchefstroomkampus aangebied word, word die aanname in hierdie studie gemaak dat eerstejaarstudente wat verkies om in Afrikaans te skryf dieselfde problematiek as ander taalgroepe ondervind; dit wil sê dat daar meer gefokusde pedagogiese hulpmiddele ontwikkel moet word.

Die probleme wat ek vervolgens in hierdie studie ondersoek, is tot welke mate 'n akademiese skrywerstem in die Afrikaanse skryfwerk van eerstejaarstudente figureer, watter aspekte daarvan as problematies beskou kan word, wat die dosentepersepsies rakende die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem is en tot welke mate 'n akademiese skrywerstem op tersiêre vlak, spesifiek aan die NWU se Potchefstroomkampus, ontwikkel en ondersteun kan word.

1.3 Navorsingsvrae

Ten einde die bostaande probleemstelling aan te spreek, fokus die studie op die volgende navorsingsvrae:

- Hoe figureer skrywerstem (soos in Olivier (2017) uiteengesit) in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem?

⁶ Navorsing wat op nasionale vlak (Suid-Afrika) oor die uitdrukking en ontwikkeling van skrywerstem uitgevoer is, is baie beperk. Soos in afdeling 1.1 bespreek, fokus dié navorsing merendeels op Engelse akademiese diskoers, wat 'n groot leemte in die 11 ander amptelike tale van Suid-Afrika laat. Afrikaans is een van hierdie tale. Dit sal verder in afdeling 1.7 bespreek word.

- Watter aspekte van skrywerstem, soos dit geïdentifiseer is in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem, kan as problematies beskou word?
- Wat is vakkundiges en dosente in die onderskeie vakdissiplines wat aan die NWU aangebied word se persepsies rondom die voorkoms en gebruik van skrywerstem in akademiese skryfwerk?
- Hoe kan 'n Afrikaanse akademiese skrywerstem effektief op tersiêre vlak (in beide die ondersteunings- en ontwikkelingsprogramme vir die NWU se studente) gefasiliteer en ondersteun word?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Vanuit die bogenoemde navorsingsvrae is die volgende doelwitte vir die studie geformuleer:

- Om die wyse waarop skrywerstem figureer in die akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem, te ondersoek.
- Om problematiese aspekte rakende die uitdrukking van akademiese skrywerstem van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem, te identifiseer.
- Om die persepsies van vakkundiges en dosente in die onderskeie vakdissiplines wat aan die NWU aangebied word rondom die voorkoms en gebruik van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem te ondersoek.
- Om die wyse waarop 'n akademiese skrywerstem op tersiêre onderrigvlak effektief ondersteun kan word, te verbeter deur middel van die samestelling van 'n hulpmiddel gebaseer op 'n Afrikaanse aanpassing van Olivier (2017) se heuristiese raamwerk vir akademiese skrywerstem.
- Om voorstelle te maak vir die wyses waarop dosente, studente en die betrokke ondersteunings- en ontwikkelingsprogramme skrywerstem kan fasiliteer.

1.5 Reikwydte van die ondersoek

Vanuit afdeling 1.1 (Kontekstualisering) is daar 'n aantal beperkinge rakende die onderrig, ontwikkeling en uitdrukking van 'n student se akademiese skrywerstem. Ten einde die genoemde Navorsingsdoelwitte (afdeling 1.4) te bereik, moet hierdie beperkinge in ag geneem word. Gevolglik word die fokus van hierdie studie op 'n baie spesifieke akademiese gemeenskap en studentepopulasie geplaas (verwys na afdeling 1.7.3 Studiepopulasie).

Daar is tans slegs twee Afrikaanse studies wat na akademiese skrywerstem (skrywersidentiteit) verwys. In beide studies, naamlik Jordaan (2014) en Meintjes (2015), word die aspekte van skrywerstem (spesifiek metadiskoers) ondersoek en bespreek, maar as 'n geheel word akademiese skrywerstem nie in Afrikaanse navorsing ondersoek nie, veral nie ten opsigte van die werking en omvang van dié konsep nie. Dié leemte in navorsing rakende die aard en onderrig van skrywerstem is dus onbetwisbaar, en daarom sal hierdie studie spesifiek fokus op die akademiese skrywerstem van studente wat in Afrikaans skryf. Volgens Meintjes (2015:4) benodig veral Afrikaanssprekende eerstejaarstudente die nodige ondersteuning om effektief in diskoers van die verskillende akademiese dissiplines te kan deelneem. Ten tye van hierdie studie het studente aan vier⁷ Suid-Afrikaanse universiteite die keuse om hul skryfopdragte in Afrikaans te skryf, en dit is daarom belangrik om verder navorsing te doen ten einde hulpmiddels te ontwikkel om hierdie studente se skryfvaardighede in hul gekose taal te verbeter. Die NWU, een van dié vier universiteite, gebruik Afrikaans, Engels, Sesotho en Setswana as tale vir onderrig en leer oor die drie kampusse: Mahikeng, Vanderbijlpark en Potchefstroom (NWU, 2022). Aangesien die Afrikaanse studentepopulasie aan die NWU se Potchefstroomkampus groter is, word hierdie kampus spesifiek as hierdie studie se Afrikaanse akademiese gemeenskap gebruik.

Ten einde te bepaal of eerstejaarstudente hoegenaamd oor 'n (mate van 'n) akademiese skrywerstem beskik, asook wat die algemene problematiese aspekte daarvan is, word 'n maatstaf vir vergelyking benodig. Hierdie maatstaf verwys na 'n gevestigde, ontwikkelde en ervare akademiese skrywerstem waarteen die onervare akademiese skrywerstem van voorgraadse studente gemeet kan word. Vir die doel van hierdie studie is die maatstaf in gepubliseerde artikels van Afrikaanse vaktydskrifte gevind, aangesien die akademiese outeurs wat toegelaat word om daarin te publiseer reeds die konvensies van die dissipline, en as sodanig hul akademiese skrywerstem, onder die knie het.

Die fokus van hierdie studie is gevolglik spesifiek op die akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem wat verkies om in Afrikaans te skryf (verwys na afdeling 1.7.3) vir 'n volledige bespreking hiervan). Die bevindinge van hierdie ondersoek word dan gebruik om 'n tentatiewe pedagogiese raamwerk saam te stel vir die verbetering van skrywerstem by studente wat in Afrikaans skryf.

⁷ Die NWU se Potchefstroomkampus, die Universiteit van Stellenbosch en die twee privaat hoëronderrysinstellings Akademia en Aros.

1.6 Hipotesestelling

Ter aansluiting by die bespreking uiteengesit in afdelings 1.2 tot 1.5, is beide 'n nulhipotese (H_0) en alternatiewe hipotese (H_a) geformuleer en deur middel van 'n gemengde metodologie getoets (sien afdeling 1.7 – Navorsingsmetode).

Joubert *et al.* (2016:31) voer aan dat die gebruik van 'n gemengdemetodevraag voordelig is, aangesien die kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe elemente in 'n studie die navorsers die geleentheid bied om die studie se vrae en ander moontlike antwoorde of afleidings deeglik te ondersoek. Uit hierdie studie se probleemstelling is die volgende gemengdemetodevraag geformuleer:

Kan daar enige problematiese aspekte geïdentifiseer word in die wyse waarop eerstejaarstudente wat verkies om in Afrikaans te skryf hul akademiese skrywerstem uitdruk wanneer akademiese skrywerstem ondersoek word aan die hand van Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk soos in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk geïnkorporeer? In aansluiting hiermee moet daar bepaal word of die dosentepersepsie van 'n akademiese skrywerstem en die ondersteuning hiervan as effektief, oorredend en aanvaarbaar beskou word en, indien nie, of dit moontlik as 'n bydraende faktor tot die probleme wat voorkom in eerstejaars se skryfwerk beskou kan word.

Volgens Taguchi (2018:27) word daar in 'n gemengde metodologie van kwantitatiewe metodes gebruik gemaak om 'n hipotese te toets, waarna die uitkoms van die kwantitatiewe ondersoek gevalideer word deur middel van kwalitatiewe metodes. Siende dat daar reeds 'n debat bestaan rakende die uitdrukking en belang van 'n akademiese skrywerstem, is die teendeel, oftewel 'n nulhipotese (H_0), sowel as 'n alternatiewe hipotese (H_a) geformuleer om die bostaande vraag deeglik te kan ondersoek:

H_0 : Die akademiese skrywerstem, soos dit figureer in die Afrikaanse skryfwerk in die akademiesegeletterdheidsmodule vir studente van die Potchefstroomkampus van die NWU, kan nie as problematies beskou word nie wanneer dit ontleed word aan die hand van Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk soos in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk saamgevat is, en die dosentepersepsie van akademiese skrywerstem stem ooreen met die effektiwiteit en aanvaarbaarheid van die uitdrukking en dus die ondersteuning van akademiese skryfwerk in die onderskeie vakdissiplines.

H_a: Die akademiese skrywerstem, soos dit figureer in die Afrikaanse skryfwerk in die akademiesegeletterdheidsmodule vir studente van die Potchefstroomkampus van die NWU, word as problematies beskou wanneer dit ontleed word aan die hand van Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk soos in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk saamgevat, en die dosenteperspeksie van akademiese skrywerstem ooreen met wat as oneffektiewe en onaanvaarbare ondersteuning en uitdrukking van akademiese skryfwerk in die onderskeie vakdissiplines beskou kan word.

Hierdie hipoteses is geformuleer en word getoets om die navorsingsdoelwitte te bereik en sodoende tot 'n verbetering in die ondersteuning en ontwikkeling van akademiese skrywerstem by te dra.

1.7 Navorsingsmetode

Om die voorafgenoemde nul- en alternatiewe hipotese te toets en daardeur die studiedoelwitte te kan bereik, word 'n gemengde navorsingsmetode in kombinasie met die pragmatiese navorsingsparadigma, sosiokonstruktivistiese en kritiese benadering gebruik. Die gemengde navorsingsmetode is 'n strategiese integrasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes wat deur middel van data-integrasie op navorsingsvrae en -doelwitte reageer (Taguchi, 2018:27; Joubert *et al.*, 2016:379). Joubert *et al.* (2016:381) stel verder dat daar talle raakpunte tussen die pragmatiese paradigma en die gemengde navorsingsmetode is, aangesien die voorgenoemde na beide teoretiese en praktiese kennis verwys “wat poog om verskeie perspektiewe, posisies en standpunte van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing in te sluit”. Hierby word die sosiokonstruktivistiese en kritiese benadering gevolg, aangesien dit deel van hierdie studie se teoretiese basis vorm, soos in afdeling 1.1 uiteengesit. Die gebruik van gemengde metodes en die pragmatiese paradigma bied dus 'n wyer teoretiese fokusarea waarin die uitdrukking en ontwikkeling van skrywerstem omvattend verken en ondersoek kan word.

Verder word daar van 'n literatuurstudie en 'n empiriese studie gebruik gemaak. Die literatuurstudie bied 'n omvattende teoretiese basis waarteen die empiriese ondersoek van skrywerstem aan die NWU dan uitgevoer word. Die empiriese ondersoek sluit beide 'n kwantitatiewe ondersoek (korpusondersoek) en kwalitatiewe ondersoek (vraelyste) in om die uitdrukking en persepsies van skrywerstem te verken en te ondersoek.

1.7.1 Literatuuroorsig

Voor die empiriese ondersoek gedoen kan word, moet die bestaande literatuur rakende dié komplekse konsep eers aan die hand van 'n omvattende literatuurstudie verken word. Die literatuurstudie het ten doel om die komplekse aard van skrywerstem, die verskeie perspektiewe/benaderinge aangaande skrywerstem in die akademie en die debat rakende akademiese skrywerstem en 'n ondersoek na die beskrywing van skrywerstemkenmerke in akademiese skryfwerk voor te hou. Die literatuuroorsig dien dan as agtergrond waarteen die teoretiese raamwerk geskep is wat dan gebruik word in die kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoeke ten einde die empiriese resultate te interpreteer en verifieer.

1.7.2 Empiriese ondersoek

Nadat die literatuurstudie voltooi is, word 'n empiriese studie onderneem om die eerste en tweede doelwitte van hierdie studie te verwesenlik. Die empiriese studie word binne die raamwerk van korpuslinguistiek uitgevoer met gebruik van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes.

1.7.2.1 Kwantitatiewe ondersoek: korpusondersoek

Biber (2012:2) omskryf korpuslinguistiek as 'n empiriese navorsingsmetodologie wat patrone in natuurlike tekste analiseer; 'n korpus as basis vir analise gebruik; rekenaarprogramme vir analitiese doeleindes gebruik; beide interaktief en outomaties is; en verder berus op beide kwantitatiewe en kwalitatiewe analitiese tegnieke om op navorsingsvrae te reageer. Volgens Sardinha (2011:31) is 'n korpusondersoek kwantitatief in die sin dat daar statisties met die data gewerk word, maar ook kwalitatief, aangesien 'n korpusondersoek op die interpretasie van die taalkundige data berus. Binne die korpuslinguistiek word algemeen tussen twee tipes analitiese vertrekpunte onderskei: 'n korpusgedrewe en korpusgebaseerde analise (Biber, 2012:1). Met hierdie studie se navorsingsvrae in gedagte, sowel as die nul- en alternatiewe hipoteses wat hieruit voortvloei, maak hierdie ondersoek van die korpusgebaseerde analise gebruik. Hierdie analise word gebruik om 'n hipotese empiries te toets en is deduktief van aard, waar taalkundige eienskappe geïdentifiseer en ondersoek word om sodoende die betrokke hipotese of navorsingsvraag te kan beantwoord (Biber, 2012; Biber & Conrad, 2009; Butler, 2004; Hardie & McEnery, 2010; Stefanowitsch, 2020).

Die verskillende taal- en stylkeuses ten opsigte van akademiese skrywerstem van eerstejaar-NWU-studente wat in Afrikaans uitgedruk word, word ondersoek deur middel van die korpuslinguistiese ondersoek (sien afdeling 1.7.4 Dataversameling). Die korpusgebaseerde

analise het eerstens ten doel om 'n vergelyking tussen twee korpora (die eerstejaars se skryfstukke en die akademiese artikels) te tref sodat daar bepaal kan word welke skrywerstemkategorieë (soos in die teoretiese raamwerk voorgehou) deur die onderskeie outeurs gebruik word. Deur hierdie vergelyking kan daar afleidings rakende die voorkoms van 'n akademiese skrywerstem in die skryfwerk van eerstejaarstudente gemaak word, en daar kan ook bepaal word of daar enige problematiese aspekte in die akademiese skrywerstem van eerstejaarstudente geïdentifiseer kan word.

Ten einde die korpusgebaseerde analise uit te voer – om te bepaal of daar enige skrywerstemmerkers voorkom wat kenmerkend in die Afrikaanse skryfwerk van hierdie studente is – word daar ondersoek ingestel na die taalkundige strategieë wat gebruik word om 'n effektiewe en aanvaarbare akademiese skrywerstem uit te druk. Hierdie kenmerke word in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk vir die fasilitering van 'n akademiese skrywerstem vervat, wat beide Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel integreer en as teoretiese basis gebruik. Met verwysing na die integrasie van hierdie twee modelle word 'n akademiese skrywerstem deur middel van twee interafhanklike strategieë in die interaksionele kategorie uiteengesit: *standpunt* (verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en selfbenoeming) en *betrekking* (leserbenoeming, persoonlike kommentaar, voorskrifte en vrae). Hierdie kenmerke word in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk vervat, met die byvoeging van twee kategorieë vanuit Martin en White (2005) se betrektingsraamwerk in hulle evalueringsraamwerk, naamlik dialogiese sametrekking en dialogiese uitbreiding. Olivier (2017:169) het ook Hyland (2008) se kategorie “knowledge reference/appeals to shared knowledge” uitgelaat, omdat daar onnodige oorvleueling met bekragtigers is. Volgens Hyland (2008:20), Jordaan (2014:2), Olivier (2017:5), Meintjes (2015:36) en Pienaar (2014:318) kan 'n akademiese skrywerstem deur middel van hierdie taalkundige strategieë uitgedruk, onderrig en ondersoek word.

Dit is ook belangrik om hier die kenmerkende eienskappe van 'n skrywerstem soos dit in die literatuur omskryf is kortliks uiteen te sit. In hierdie verkennende studie word drie dimensies van 'n gebalanseerde akademiese skrywerstem geïdentifiseer. Hierdie dimensies is vir die doeleindes van hierdie studie en vir duidelikheid in twee kategorieë verdeel, naamlik interne balanshantering en eksterne balanshantering.⁸ Die geïdentifiseerde dimensies word vervolgens oorsigtelik bespreek.

Interne balanshantering verwys na die balans wat tussen die outeur se individuele skrywerstem en die geraadpleegde eksterne skrywerstemme in die betrokke akademiese teks bewerkstellig

⁸ Hierdie verdeling word nie in die literatuur gemaak nie, slegs in hierdie studie vir duidelikheid.

word. In die literatuur staan hierdie eerste dimensie as intertekstualiteit of die dialogiese balans van die teks bekend (Gennrich & Dison, 2018:7; McQuilan, 2021:5; Olivier, 2017:240). Kristeva (1980), wat Bakhtin se teorie van heteroglossia bestudeer het, verwys na intertekstualiteit as die verbande en interaksies tussen verskillende tekste en die wyse waarop hulle mekaar beïnvloed (Carstens, 1997:456; Zou, 2018:367). As 'n aspek van intertekstualiteit verwys die dialogiese balans van 'n teks spesifiek na die wyse waarop outeurs hul bronne (eksterne stemme) in hul teks inkorporeer en sodanig daarmee in 'n dialoog tree (Bakhtin, 1986:90; Mori, 2017:21; White, 2004). Hierdie tipe balans vind op 'n interne vlak plaas, aangesien dit op die outeur se individuele taalkundige en argumentatiewe keuses berus. Met ander woorde, die outeur se persoonlike keuse rakende hoe sterk hulle op hul eie skrywerstem (standpunt) of op eksterne stemme (geraadpleegde bronne, oftewel bronverwysings) wil steun.

Eksterne balanshantering verwys na eksterne aspekte wat 'n invloed op die balans van 'n skrywerstem in die akademiese teks kan hê. Die tweede dimensie, soos deur Hyland (2012a:18) omskryf, verwys na die invloed wat die betrokke dissipline se konvensies op die konstruksie van 'n outeur se akademiese skrywerstem toon. Outeurs moet byvoorbeeld bewus wees van die dissipline waarin hulle skryf, aangesien die balanshantering van 'n outeur se standpunt tussen die sagte en harde wetenskappe verskil. Ook as deel van eksterne balanshantering verwys die derde dimensie na die balanshantering wat tussen die outeur se stem en 'n eksterne stem gehandhaaf moet word. Die eksterne stem sluit byvoorbeeld 'n persoon in wat die outeur se werk proeflees of ondersteuning ter verbetering van daardie skryfstuk aanbied (Olivier, 2017:246). Dit sluit byvoorbeeld dosente, skryfkonsultante of ander ondersteuningsintervensies in. Na aanleiding van beperkinge in die studie se korpusdata⁹ en tydsbeperkinge vir die voltooiing van die studie, word daar slegs op interne balanshantering vir die beantwoording van die tweede navorsingsvraag en die nulhipotese gefokus.

Sodra die kenmerkende taaleienskappe in die Afrikaanse skryfwerk van studente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem, geïdentifiseer is, en daarna ook in die gevestigde akademiese skryfwerk wat in Afrikaanse vaktydskrifte gepubliseer is, kan die derde deel van die studie uitgevoer word. Vir hierdie deel word 'n statistiese analise gebruik om die moontlike problematiese gebruik van skrywerstem deur eerstejaarstudente aan die NWU wat in Afrikaans skryf, te ondersoek (sien hoofstuk 4). Hierdie problematiek in die uitdrukking van skrywerstem verwys na “foute”, byvoorbeeld 'n ongebalanseerde skrywerstem waar standpunt (individuele skrywerstem) dalk meer gebruik word as betrekking (eksterne skrywerstemme), of die omgekeerde. Die genoemde “foute” word bestudeer en vergelyk deur middel van

⁹ Tydens die verwerking van die korpusdata is daar bevind dat in die beskrywing van die data – waarin die betrokke tekste se onderskeie vakdissiplines gerapporteer is – nie voldoende vir 'n effektiewe analise was nie: 1 412 van die 1 446 tekste het nie 'n vakdissipline aangedui nie.

frekwensieverskille en op grond van die aanvaarbaarheid van 'n akademiese skrywerstem soos wat in die skryfwerk van gevestigde akademiese outeurs voorkom om sodoende die bostaande nul- en alternatiewe hipoteses te kan toets.

1.7.2.2 Kwalitatiewe ondersoek: vraelys

Die bevindinge van die korpusondersoek word opgevolg en geverifieer met elektroniese vraelyste wat gestuur is aan dosente in die onderskeie vakdissiplines wat aan die NWU aangebied word. Die doel van die gebruik van vraelyste vir hierdie studie was om data in te samel rakende die verskeie persepsies oor die uitdrukking, ondersteuning en onderrig van 'n akademiese skrywerstem, die moontlike impak daarvan op die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem, asook om die huidige stand rakende die onderrig en uitdrukking van skrywerstem aan die NWU se Potchefstroomkampus te bepaal. Hierdie persepsies dien as 'n verifikasie (kontrole) van moontlike problematiese aspekte wat in die korpusondersoek geïdentifiseer is. In hierdie studie is daar dus op 'n deduktiewe wyse te werk gegaan.

Vraelyste kan van geslote (gestruktureerde) en/of oop (ongestruktureerde) vrae gebruik maak. Geslote vrae bied aan respondente 'n verskeidenheid moontlike antwoorde op die vooropgestelde vrae, wat die kodering en statistiese analise van die data-inhoud kan vergemaklik (Joubert *et al.*, 2016:296). Ongelukkig kan hierdie tipe vrae ook beperkend wees, aangesien respondente moontlik 'n ander of meer komplekse antwoord op 'n gestelde vraag sou wou lewer (Joubert *et al.*, 2016:296). Hierteenoor bied oop vrae aan die betrokke respondente die geleentheid om die gestelde vraag op 'n volledige wyse te beantwoord en sodoende hul opinies en ervarings duideliker te maak (Joubert *et al.*, 2016:296). Hierdie studie maak daarom van filter- en opvolgvrae gebruik, omdat dit 'n volledige statistiese en kwalitatiewe data-inhoud aan hierdie studie kan verleen.

In die kwalitatiewe ondersoek word die vraelyste aan vakkundiges (dosente) gestuur om ingeligte antwoorde en insigte rakende die uitdrukking, ontwikkeling en onderrig van akademiese skrywerstem te bekom. Hierdie respondente word verkies omrede dosente 'n groot invloed op die ontwikkeling en uitdrukking van 'n student se skrywerstem kan uitoefen. Die doelwit met die vraelyste is om ondersoek in te stel na insigte wat hulle kan bydra tot die studie – hul opinie oor skrywerstem, hul ervaring na aanleiding van die onderrig en implementering daarvan en ook enige voorstelle wat hulle kan maak vir toekomstige implementering daarvan, al dan nie.

1.7.3 Studiepopulasie

Met verwysing na hierdie studie se probleemstelling en reikwydte word die uitdrukking, ontwikkeling, en ondersteuning van 'n akademiese skrywerstem aan tersiêre instansies as kompleks en problematies beskou. Dit is moontlik dat hierdie problematiek nie net in die skryfwerk van eerstejaarstudente voorkom nie, maar ook gereflekteer mag word in die uiteenlopende persepsies van dosente. Vermoedelik ondervind studente wat verkies om in Afrikaans te skryf dieselfde probleme met die uitdrukking van 'n gepaste skrywerstem as wat reeds in andertalige¹⁰ studente geïdentifiseer is. Hierdie vermoede is dan die fokus van hierdie studie; daarom is die teikenpopulasie die studentegemeenskap van die NWU se Potchefstroomkampus en die dosentegemeenskap van die NWU se Potchefstroomkampus, Mahikengkampus en Vanderbijlparkkampus.

Die seleksie en steekproefneming rakende die nodige respondente word tot 'n toeganklike populasie vir hierdie ondersoek se kwalitatiewe en kwantitatiewe studies vernou. Volgens Joubert *et al.* (2016:94) het 'n toeganklike populasie verskeie heterogene eienskappe en/of subgroepe wat as "strata" bekend staan. Die strata verteenwoordig die nodige kriteria om die bostaande nul- en alternatiewe hipotese op 'n betroubare en objektiewe wyse te toets en die betroubaarheid van die studie se resultate te verseker. Die toeganklike populasie van die empiriese studie word tot die volgende kriteria vir die strata vernou: 1) studente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem, verkies om hul akademiese skryfopdragte in Afrikaans uit te voer en aan die NWU se Potchefstroomkampus studeer, 2) gevestigde akademiese outeurs wat reeds 'n artikel in Afrikaans gepubliseer het, en 3) dosente wat in een van die verskeie vakgebiede¹¹ aan die NWU se Potchefstroomkampus, Mahikengkampus of Vanderbijlparkkampus klasgee.

1.7.4 Dataversameling

1.7.4.1 Akademiese tekste

Die data wat vir die eerste deel van die empiriese ondersoek (korpusondersoek) ingesamel is, is 'n versameling Afrikaanse akademiese skryfstukke van eerstejaarstudente wat met die skryfwerk van gevestigde akademiese outeurs vergelyk word. Hierdie akademiese tekste word

¹⁰ Let asseblief daarop dat navorsing rakende skrywerstem ook internasionaal in ander tale uitgevoer is, maar hierdie studie fokus egter slegs op die Suid-Afrikaanse demografie. 'n Soektog op *Google Scholar*, *EBSCOhost*, *African Journals* en op *Boloka: NWU Institutional Repository (NWU -IR)*, *JSTOR* na studies wat moontlik in die 10 ander amptelike tale (Ndebele, Pedi, Sotho, Swazi, Tsonga, Tswana, Venda, Xhosa en Zoeloe) uitgevoer is, het geen resultate opgelewer nie.

¹¹ Die NWU bied verskeie studierigtings aan wat altesaam uit agt fakulteite en 57 skole bestaan.

ontleed om akademiese skrywerstemkenmerke soos voorgelê in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk vir akademiese skrywerstem te identifiseer en te analiseer.

Die eerste versameling tekste dien as leerderkorpus om die eerste navorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord (sien afdeling 1.3). Dit bestaan uit akademiese skryfwerk van studente wat die NWU se meer gevorderde akademiesegeletterdheidsmodule (ALDA 112/122) neem. Hierdie module word aan nuwe en eerstejaarstudente van die NWU aangebied as ondersteuning vir die ontwikkeling van begrip van die beginsels van akademiese kommunikasie en vir die produksie van aanvaarbare akademiese tekste. Geskrewe assesserings van hierdie module, eerder as dié van die inleidende module (ALDA 111), dien as korpus. Alle studente moet die gevorderde module slaag, terwyl studente wat as hoërisikogevall¹² geïdentifiseer word, ook die inleidende module moet slaag as voorvereiste vir toelating tot die meer gevorderde module. Na aanleiding van die hoeveelheid en die gekontroleerde akademiese vlak van die voorgenoemde studente neem die waarskynlikheid toe dat die aspekte van 'n akademiese skrywerstem in die seleksie van hierdie studie se akademiese skryfstukke sal figureer. Daarby voldoen hierdie korpus ook aan die stratifikasiekriteria van die studiepopulasie. Die steekproefgrootte van die korpusondersoek van studenteskryfwerk is 'n minimum van 1 446 tekste.

Vir die leerderkorpus maak hierdie studie gebruik van tekste wat deel vorm van 'n dataprojek vir die versameling van multigenre- en multivlak- akademiese skryfwerk. Hierdie projek word uitgevoer deur die Inter-institusionele Sentrum vir Taalontwikkeling en Evaluering (Inter-Institutional Centre for Language Development and Assessment, oftewel ICELDA) met Prof. Tobie van Dyk as projekteier. Die projek word verder deur die Suid-Afrikaanse Sentrum vir Digitale Taalhulpbronne (South African Centre for Digital Language Resources, oftewel SADiLaR) ondersteun, 'n navorsingsinfrastruktuur wat deur die Departement vir Wetenskap en Innovasie in Suid-Afrika gevestig is (SADiLaR, 2018). Vir die doeleindes van hierdie studie word die SADiLaR/ICELDA-korpus gebruik om die voorkoms van skrywerstemkenmerke in outentieke Afrikaanse akademiese studenteskryfwerk te identifiseer.¹³

Die tweede versameling akademiese skryfstukke sluit die akademiese skryfwerk van gevestigde akademiese outeurs in. Hierdie versameling dien as vergelykingskorpus om die tweede navorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord. In hierdie studie word die aanname gemaak dat eerstejaarstudente nog nie ervaar genoeg is om hul skrywerstem op 'n

¹² Studente word deur middel van die Toets van Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) as risikostudente, al dan nie, geïdentifiseer. Die Inter-Institutional Centre for Language Development and Assessment (ICELDA), in samewerking met die NWU, is verantwoordelik vir die ontwikkeling en verspreiding van die TAG. ICELDA en die toetse wat deur hulle ontwikkel word, ontvang baie respek binne die nasionale en internasionale akademiese gemeenskappe.

¹³ Wees bewus dat 'n nuwe weergawe (2023) van hierdie korpus beskikbaar is.

aanvaarbare en gebalanseerde wyse in akademiese skryfwerk uit te druk nie. Ten einde moontlike problematiese aspekte rakende die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in eerstejaarskryfwerk te identifiseer, moet 'n korpus van reeds gevestigde akademiese skrywerstemme as maatstaf gebruik word.

Die verwysingskorpus, wat reeds gepubliseerde artikels in Afrikaanse vaktydskrite insluit, sal as hierdie maatstaf dien. Die korpus voldoen reeds aan die studie se stratifikasiekriteria en sal as sodanig 'n betroubare vergelyking tussen eerstejaarskryfwerk en gepubliseerde artikels moontlik maak. Vir die verwysingskorpus word tekste wat deel vorm van 'n gesamentlike dataprojek van [VivA](#) en die NWU, bestaande uit 'n verskeidenheid Afrikaanse akademiese artikels gepubliseer in die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. Die korpus is 'n VivA-projek en NWU-projek wat in samewerking met, Prof Adri Breed (as projekteier) en Hardus Ludick as projekassistent (beide verbonde aan die NWU se Skool vir Tale), onderneem word – ten tyde van die voltooiing van hierdie studie (2023) is die projek wel nog nie voltooi nie, en daarom sal slegs die tekste waarvoor daar reeds lisensies (Creative Commons BY 4.0-lisensie) vir gebruik in die korpus van die betrokke tydskrif ontvang is vir die doeleindes van hierdie studie gebruik word¹⁴.

1.7.4.2 Vraelyste

Die data vir die tweede deel van die empiriese ondersoek is deur middel van vraelyste ingesamel. Na gelang van die bevindinge van die korpusondersoek rakende die wyse waarop skrywerstem in die data figureer en watter problematiese aspekte daaraan verbonde is, is 'n vraelys opgestel en aan die dosente van al die vakgebiede aan die NWU se drie kampusse geadministreer. Hierdie data word gebruik om insigte oor die uitdrukking, ontwikkeling, onderrig en ondersteuning van akademiese skrywerstem by studente van die NWU te bekom.

In die implementering van die bogenoemde meetinstrumente en -metodes is daar voldoen aan die etiese vereistes van die betrokke studie (kyk afdeling 1.8).

1.7.5 Data-analise

Die data (korpora en vraelyste) wat versamel is, word sistematies (kwalitatief) en statisties ontleed en verwerk om hierdie studie se navorsingsvrae te beantwoord en sodoende 'n uiteindelijke interpretasie en gevolgtrekking vir hierdie studie se hipotesetoetsing te bewerkstellig. Die statistiese ontleding bied eerstens aan hierdie studie die geleentheid om 'n vergelyking te tref tussen die individuele gebruik van die studiepopulasie se

¹⁴ Die korpus sal na voltooiing van die genoemde projek op die VivA Korpusportaal bekendgestel word.

skrywerstemkenmerke (soos voorgehou in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk – 'n integrasie van Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel). Tweedens dien hierdie ontleding ook as 'n verifikasie en korrelasie tussen die uitdrukking of gebruik van hierdie kenmerke in eerstejaarstudente se Afrikaanse akademiese skryfwerk en die dosenteperspeksies (die ondersteunings- en ontwikkelingsbasis).

1.7.5.1 Akademiese tekste

Na aanleiding van hierdie studie se eerste en tweede navorsingsvrae, is die analise van die akademiese tekste ook tweeledig uitgevoer. Hierdie analise is uitgevoer deur gebruik te maak van 'n lys Afrikaanse taalkundige strategieë (of merkers) wat in hoofstuk 3 saamgestel is (sien tabel 3-1). Tydens die eerste deel van hierdie analise is twee rekenaarprogramme gebruik om skrywerstemmerkers in die korpora te kodeer en sodoende 'n klassifikasie en vergelyking tussen die korpora uit te voer (sien afdeling 1.7.6 Navorsingsinstrumente). Hierdeur kan die aanwesigheid en gebruik van kenmerkende skrywerstemeienskappe deur middel van 'n analise van die patrone, wat vanuit die resultate verkry word, geïdentifiseer en ondersoek word. Daar word verder van 'n sleutelwaardeanalise, ratiobepalings en persentasieberekeninge gebruik gemaak om enige statistiese beduidendheid tussen die twee korpora (eerstejaarskryfwerk en gevestigde akademiese skryfwerk) aan te dui en sodoende aanbevelings te maak om die onderrig, ontwikkeling en uitdrukking van hierdie konsep te verbeter.

Die tweede deel van die analise behels die beskrywing en interpretasie van die data. Tydens hierdie stap in die analise is problematiese aspekte rakende die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstemme geïdentifiseer. Na aanleiding van die verskille wat tussen die twee korpora voorkom, asook aspekte wat tydens die literatuuroorsig se bevindinge as “foute” uitgelig is, word afleidings rakende die problematiese gebruik van skrywerstem in die akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente gemaak. Hierdie “foute” kan byvoorbeeld spelfoute, die verkeerde gebruik van skrywerstemkenmerke of selfs die oormatige gebruik of totale afwesigheid daarvan in 'n respondent se akademiese skryfwerk insluit. Hierdie bevindinge kan dan gebruik word om die toepaslike ondersteuning aan studente van die NWU te bied.

1.7.5.2 Vraelys

Die vraelys is met behulp van die statistiese konsultasiedienste van die NWU se Potchefstroomkampus verwerk. Hierdie hulpdienste bied aan die navorser omvattende ondersteuning en konsultasies rakende die beplanning, versameling, vaslegging, analise en interpretasie van data sowel as van die resultate van die studie (NWU, 2021). Hierdie dienste

is daarom geïmplementeer om die vraelyste se bevindinge op 'n effektiewe en statistiese wyse te verwerk en te analiseer.

1.7.6 Navorsingsinstrumente

Die navorsingsinstrumente wat vir hierdie studie aangewend word, is twee tipes rekenaarprogrammatuur wat primêr vir die korpusondersoek gebruik word: *WordSmith Tools 8*¹⁵ en *Atlas.ti 23*.¹⁶ Die kombinasie van hierdie programmatuur bied geskikte instrumente vir die generering van 'n analise wat die fokus op beide taalstruktuur en die keuse van unieke taalkenmerke plaas. Volgens Hyland (2012a:59) bied 'n korpusondersoek die nodige taalkundige bewyse vir die uitdrukking van 'n outeur se retoriese keuses,¹⁷ soos byvoorbeeld dié wat in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem gebruik word. *WordSmith Tools 8* word daarom primêr gebruik vir die gebruiksfrekwensie-, sleutelwoord- en konkordansiefunksies (sien hoofstuk 3).

Om hierby aan te sluit, word die rekenaarprogrammatuur *Atlas.ti* as 'n hulpmiddel vir die datakodering gebruik. *Atlas.ti* word as kwalitatiewe sagteware beskryf wat die analise van die data vergemaklik, aangesien dié program groot hoeveelhede ongestruktureerde data op 'n sistematiese wyse kan aanbied en kategoriseer (Fries, 2021:8). Hierdie programmatuur kan dus nie self die betrokke data analiseer nie, maar bied aan die navorser die toepaslike hulpbronne (of funksies) om dit te kan bewerkstellig. In hierdie studie word die volgende funksies gebruik: kodering en klassifikasie van die data, die toekenning van kodefamilies, skakeling tussen konseptuele data en frekwensie vir 'n statistiese ontleding.

Hierdie programmatuur maak dit dus moontlik om akademieseskrywerstem-kenmerke in die SADiLaR/ICELDA-korpus en die korpus wat uit die NWU se Skool vir Tale se dataprojek saamgestel is, te kodeer en te kategoriseer sodat die gebruiksfrekwensies daarvan ondersoek kon word en enige verskille of ooreenkomste tussen daardie keuses akkuraat aangedui kon word.

1.8 Etiese kwessies

Navorsers moet 'n balans probeer vind tussen die resultate wat hulle wil bereik, die soektog na die waarheid en die betrokke deelnemers se regte en waardes (Cohen, soos aangehaal deur Joubert *et al.*, 2016:72). Etiese goedkeuring is verkry vanaf die Fakulteit Geesteswetenskappe se navorsingsetiekkomitee. Die NWU-etieknommer vir die studie is NWU-00727-21-A7, en die

¹⁵ www.lexically.net/wordsmith

¹⁶ www.atlasti.com

¹⁷ Retoriek word gedefinieer as riglyne vir effektiewe kommunikasie binne die raamwerk van oorreding (Emanuel *et al.*, 2015:417).

NWU-RDGC-verwysingsnommer is NWU-GK-22-027 (sien bylaag A). In terme van die deelnemers se regte en waardes is 'n aantal etiese aspekte in ag geneem. Die vraelys is deur middel van 'n onafhanklike persoon aan elke deelnemer aan die kwalitatiewe studie gestuur. Deelname aan die studie was verder vrywillig en die deelnemers kon dus enige tyd onttrek. Die identiteite van die deelnemers sal ten alle tye beskerm word, en die data sal vir 'n tydperk van sewe jaar bewaar word. Laastens is toestemming om hierdie studie uit te voer by die Institusionele Registrateur aangevra (sien bylaag B vir 'n voorbeeld van die toestemmingsbrief).

1.9 Hoofstukindeling

Hierdie studie kan as tweeledig beskou word. Eerstens word 'n literatuuroorsig (hoofstuk 2) voorgehou wat as agtergrond sal dien vir die teoretiese raamwerk wat in die empiriese analise gebruik word. Die empiriese analise is dan ook die tweede deel van hierdie studie. In die empiriese analise word die metodologie voorgehou (hoofstuk 3), sowel as die analise van die korpora en die interpretasie van die bevindinge (hoofstuk 4).

In hoofstuk 2 word verslag gedoen van 'n verkenning van die relevante literatuur aangaande skrywerstem en die betrokke konteks daarvan. Eerstens is die teoretiese begroning van 'n akademiese skrywerstem voorgehou, sowel as 'n oorsig oor die verkillende modelle en raamwerke wat in die onderrig van skrywerstem gebruik kan word. Dit is dan ook teen hierdie agtergrond wat die moontlike struikelblokke tydens die onderrig en ontwikkeling van skrywerstem gevolglik voorgehou is. Die fokusverskuiwing na akademiese skrywerstem en pedagogie het aanleiding gegee tot 'n bespreking van die voordele in die toepassing van 'n akademiese skrywerstem, sowel as 'n bespreking van toepaslike ontwikkelings- en ondersteuningsprogramme. Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n omvattende literatuurstudie van skrywerstem in die toepaslike akademiese literatuur aan te bied. Dit is dan ook teen hierdie agtergrond wat die raamwerk vir 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans geskep is wat as die teoretiese begroning dien vir beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe studie. Hierdie raamwerk (hoofstuk 3) kan as die resultaat van die literatuurstudie beskou word en beeld die skrywerstemkategorieë en -strategieë uit wat as kenmerkend van 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans beskou kan word.

Hoofstuk 3 beskryf die metode wat in die studie gebruik is. Aangesien daar van 'n korpusgebaseerde analise in die studie gebruik gemaak is, word korpuslinguistiek kortliks bespreek. Die seleksie van die deelnemers, data-insameling en -verwerking, etiese kwessies en die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodologie word daarna aangebied, en die verskillende instrumente wat in die studie gebruik is, word bespreek. Ten slotte word 'n opsomming van die

skrywerstemkategorieë en -strategieë vanuit die literatuurstudie gegee om sodoende die verskillende leksikale items wat in die analise gebruik is, voor te hou.

Hoofstuk 4 fokus op die empiriese analise. In hierdie hoofstuk word die kwantitatiewe en kwalitatiewe analyses voorgehou. In die hoofstuk ondersoek ek die navorsingsvrae: 1) Hoe figureer skrywerstem (soos in Olivier (2017) uiteengesit) in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem? 2) Watter aspekte van skrywerstem, soos dit geïdentifiseer is in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule neem, kan as problematies beskou word?

Laastens word die studie se bevindinge in hoofstuk 5 saamgevat. Die wyse waarop die Afrikaanse skrywerstem van eerstejaarstudente voorkom, die problematiese aspekte in die gebruik van die onderskeie strategieë wat help om 'n akademiese skrywerstem uit te druk en moontlike riglyne om die ontwikkeling en onderrig van skrywerstem te verbeter, word ook aangebied. In die studie is beide 'n nulhipotese (H_0) sowel as 'n alternatiewe hipotese (H_a) geformuleer: H_0 : Die akademiese skrywerstem van Afrikaanse eerstejaarstudente in die akademiesegeletterdheidsmodule aan die NWU kan nie as problematies beskou word nie. 2) H_a : Die akademiese skrywerstem van Afrikaanse eerstejaarstudente in die akademiesegeletterdheidsmodule aan die NWU word as problematies beskou wanneer dit ontleed word. Die hipoteses word gevolglik bevestig of verwerp.

HOOFSTUK 2 TEORETIESE RAAMWERK

2.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 is 'n kontekstualisering rakende die onderrig, ontwikkeling en uitdrukking van akademiese skrywerstem aangebied. Hierin is aangedui dat hierdie konsep problematies kan wees, veral vir eerstejaarstudente wat nog onervare akademiese outeurs is. 'n Gebrekkige skrywerstem kan aanleiding gee tot die konstruksie van 'n argument waarin die outeur nie noodwendig outeurskap vir hul eie opinie neem nie of dat standpunte nie genoegsaam ondersteun word nie (Jordaan, 2014:4). In teoretiese en empiriese navorsing rakende skrywerstem word hierdie problematiek aan 'n algemene onduidelikheid en talle uiteenlopende opinies in die onderrig en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem toegeskryf. Voor moontlike geskikte ondersteuning en ontwikkelingsintervensies vir die effektiewe ontwikkeling en uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem oorweeg kan word,¹⁸ is dit belangrik om 'n omvattende teoretiese agtergrond en begroning vir hierdie akademiese skryfvaardigheid te skep.

Ter aanvang van hierdie teoretiese hoofstuk is dit belangrik om kennis te neem van die feit dat literatuur rakende 'n akademiese skrywerstem, veral met betrekking tot studies wat in Suid-Afrika uitgevoer is en wat spesifiek oor die uitdrukking van hierdie skryfvaardigheid in Afrikaans handel, beperk is. Die bestudering van die beskikbare literatuur rakende akademiese skrywerstem verwys daarom hoofsaaklik na studies wat nasionaal en internasionaal in Engels uitgevoer is. Daar word egter deurgaans na beskikbare en relevante studies in Afrikaans verwys ten einde die Engelse literatuur te ondersteun en die studie te begrond. Hoofstuk 2 het gevolglik ten doel om 'n omvattende bespreking van die teoretiese navorsing wat reeds oor akademiese skrywerstem uitgevoer is, aan te bied. Sodoende word 'n oorsigtelike teoretiese raamwerk geskep waarteen die uitdrukking, ontwikkeling en persepsies rakende akademiese skrywerstem aan die NWU se Potchefstroomkampus effektief geanaliseer en bestudeer kan word.

Die teoretiese begroning vir die konsep “akademiese skrywerstem” word gevolglik eerstens in hierdie hoofstuk uiteengesit. Hierdie uiteensetting het ten doel om 'n oorsig en agtergrond, deur middel van 'n bespreking van die relevante taalkundige leerbenaderinge en -teorieë oor die aard en ontwikkeling rakende akademiese skrywerstem te gee. Tweedens sal daar na die verskillende definisies van skrywerstem verwys word ten einde 'n werksdefinisie van die konsep te formuleer. Deur die bespreking van hierdie aspekte sal die leemte wat in hoofstuk 1 bespreek is rakende die effektiewe ondersteuning en fasilitering van skrywerstem in tersiêre instansies voorgehou word.

¹⁸ Sien afdeling 1.4 (Navorsingsdoelwitte).

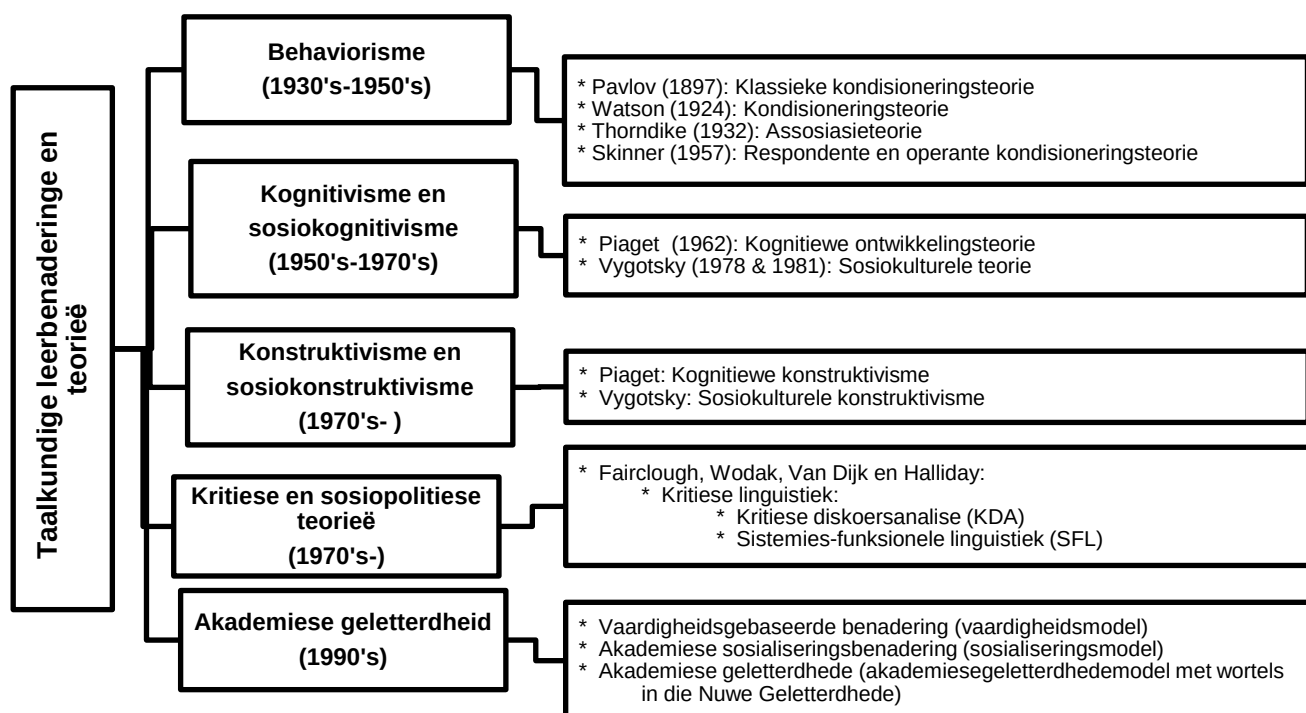
Om verder 'n moontlike oplossing vir hierdie leemte voor te stel, word Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk (waarin Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk sowel as Hyland (2008) se metadiskoersmodel geïnkorporeer is) gebruik om 'n akademiese skrywerstem in Afrikaanse akademiese skryfwerk te identifiseer (sien hoofstuk 4). Aangesien dié genoemde studies na die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in Engels verwys, sal daar deurlopend na Jordaan (2014) en Meintjes (2015) – die twee bestaande studies oor sommige aspekte van skrywerstem, spesifiek metadiskoers, in Afrikaans – verwys word ten einde die raamwerk vir die identifikasie (en later ontwikkeling) van 'n skrywerstem in Afrikaans aan te vul.

Laastens word daar na die akademieseskryfgerigte ondersteuningsintervensies wat aan NWU studente beskikbaar is, verwys. Hierdie intervensies sluit onder meer skryfsentrums en akademiesegeletterdheidsmodules in. Die hoofstuk het ten doel om die skakel tussen die leerbenaderinge en leerteorieë, asook die uitdrukking van, en die ondersteuningsintervensies beskikbaar vir voor- en nagraadse studente, voor te hou ten einde 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans te ontwikkel.

2.2 Die teoretiese begroning vir akademiese skrywerstem

Akademiese skrywerstem word as 'n komplekse en kontroversiële skryfvaardigheid in akademiese skryfwerk getipeer (Ambe, 2019:28; Gennrich & Dison, 2018:2; Hyland, 2008:5; Olivier, 2017:74). Die ontstaan van die bestaande benaderinge, benamings en definisies vir akademiese skrywerstem in die literatuur kan teruggevoer word na sielkundige en taalkundige leerteorieë. Beide dié vakgebiede het 'n beduidende rol in die ontwikkeling en latere onderrig van akademiese skryfvaardighede gespeel. Hierdie gemengde oorsprong van akademiese skrywerstem dra by tot die algemene onduidelikheid rakende die ontwikkeling en aanvaarbare uitdrukking van akademiese skrywerstem in die akademie. Ter verduideliking: akademiese skryfwerk word as oorhoofs objektief geag, waar die uitdrukking van 'n individu se skrywerstem as slegs 'n subjektiewe taalkundige middel beskou word (Ambe, 2019:57, sien ook Coffin & Donohue, 2012; Sivasubramaniam, 2009 in Nunn & Adamson, 2009). Die komplekse aard van die konsep “akademiese skrywerstem” vereis dus 'n deeglike ondersoek na die verskillende bestaande definisies. Om 'n omvattende agtergrond rakende die teoretiese onderbou van skrywerstem te skep, moet die sielkundige en taalkundige teorieë waaruit die verskillende definisies ontwikkel kortliks bespreek word. Die taalkundige leerbenaderinge en -teorieë wat sedert die begin van die twintigste eeu 'n invloed op die ontwikkeling en uiteindelijke onderrig van skrywerstem as 'n kritiese akademiese skryfvaardigheid aan tersiêre onderriginstansies gehad het, sluit in: behaviorisme, kognitivisme en sosiokognitivisme, konstruktivisme en

sosioonstruktivisme en sosiopolitiese teorieë, soos kritiese diskoersanalise (KDA) en sistemies-funksionele linguistiek (SFL) (Olivier, 2017; Olivier & Carstens, 2018).



Figuur 2-1: Tydlyn van leerbenaderinge en -teorieë relevant tot akademiese skrywerstem

Figuur 2-1 toon die deurlopende ontwikkeling van die leerbenaderinge en -teorieë wat sedert die begin van die twintigste eeu tot belangrike vernuwing in tersiêre instansies se benadering tot akademiese skryfwerk, die taalkundige konstruksie daarvan en die uitdrukking van skrywerstem in die akademiese diskoers gelei het. Dit is dan ook na aanleiding van hierdie leerbenaderinge en -teorieë wat die akademiesegeletterdheidstradisie ontwikkel het. Ten einde die teoretiese begronding van 'n akademiese skrywerstem te kan voorhou, word daar eerstens 'n opsomming van die leerbenaderinge en -teorieë voor die 1970's gegee, waarna daar spesifiek op die ontwikkeling van die konstruktivisme en sosiokonstruktivisme gefokus word.

2.2.1 Leerbenaderinge en -teorieë: 1930's tot 1950's

Aan die begin van die twintigste eeu (1930's-1950's) is filosofiese en interne (sielkundige) konsepte soos emosie en identiteit nie as belangrik in akademiese skryfwerk geag nie (sien tabel 2-1). Die gevolg was dat skrywerstem in akademiese gesprekke as 'n oorhoofse subjektiewe en informele konsep beskou is wat nie in die oorhoofse objektiewe en formele aard van akademiese skryfwerk hoort nie. Gedurende hierdie tydperk is daar twee leerbenaderinge gevestig wat 'n belangrike invloed op die onderrigpraktyk en ontwikkeling van skrywerstem in akademiese

skryfwerk gehad het, naamlik die behaviorisme, of gedragsteorie, (1930's) en die kognitivisme en sosiokognitivisme (1950's).

Behaviorisme verwys na 'n sielkundige benadering vanuit 1930's wat 'n belangrike bydrae gelewer het tot die uitbreiding van die sielkunde tot 'n wetenskap en 'n groter fokus geplaas het op waarneembare faktore tot leer, soos gedrag (Watson, 1913 & 1928). Behaviorisme fokus spesifiek op die vorming en wisselwerking van studente se assosiasies tussen fisiese stimuli en hul reaksies daarop ter versterking van wat as die korrekte response beskou word (Du Toit, 2012; Schunk, 2012). Hierdie onderrig-en-leerbenadering is as reaksie op die funksionalisme en strukturalisme¹⁹ ontwikkel, en daar word algemeen aanvaar dat die behavioristiese era en uiteindelijke vestiging van sielkunde as 'n wetenskap deur die beskouings en teorieë van vier sleutelfigure beïnvloed is: Ivan Pavlov (1897) se klassieke kondisioneringsteorie, John B. Watson (1924) se kondisioneringsteorie, Edward L. Thorndike (1932) se assosiasieteorie en B.F. Skinner (1957) se respondente en operante kondisioneringsteorie (Du Toit, 2012; Schunk, 2012; O'neil, 2016).

Aspekte van behavioristiese beginsels word steeds in vandag se onderrigstelsime gesien, maar word onder swaar kritiek geplaas. Die beduidendste hiervan is Noam Chomsky se kritiek teen Skinner se teorie as 'n voldoende model vir taalverwerwing en die doelbewuste ignorering van interne konsepte soos emosie en denke (om te weet of te ken). Dit word as subjektiewe en onwaarneembare konsepte beskou en word later een van die belangrikste kritiese standpunte teen die behaviorisme. Ten spyte daarvan dat hierdie interne konsepte nie in die behavioristiese benadering (of hierdie tydperk) ingesluit is nie, kan daar wel afgelei word dat die vestiging van sielkunde as 'n wetenskap 'n belangrike ontwikkelingspunt vir skrywerstem as 'n akademiese konsep was. As gevolg van hierdie benadering word die geleentheid in die akademie as 'n formele, objektiewe en wetenskaplike praktyk gebied om die filosofiese en sielkundige konsep van skrywerstem as 'n konsep in die akademie voor te stel.

Gedurende die laat 1950's het die kognitivistiese onderrig-en-leerbenadering as 'n reaksie op die behavioristiese benadering tot kennisverwerwing en leer ontwikkel (Ertmer & Newby, 2013). Terwyl die behaviorisme op eksterne faktore (stimuli, response en gedrag) van leer gefokus het, het die kognitiewe teorieë eerder op interne faktore, soos byvoorbeeld denkprosesse, gefokus om die individu se aktiewe rol in die leerproses te beklemtoon en te verduidelik. Hierdie verandering in perspektief word as 'n belangrike verskuiwing in benaderinge tot leer en

¹⁹ Strukturalisme fokus spesifiek op die onderliggende struktuur van taal as 'n sisteem van reëls, beter bekend as "langue". Funksionalisme word as uitvloeisel van die strukturalisme beskou, maar fokus eerder op die funksie van taal, spesifiek die verhouding tussen vorm en funksie (Bosman & Pienaar, 2017).

skrywerstem beskou, juis omdat die individu en die individuele kognitiewe leerprosesse op die voorgrond geplaas word (Ertmer & Newby, 2013; Nystrand, 2006; Flower & Hayes, 1981).

Jean Piaget en Lev Vygotsky word as twee van die beduidendste navorsers van die kognitiewe benadering tot kennisverwerwing en leer beskou (Du Toit, 2012:18; Olivier, 2016:85). Die sosiale en prosesgeoriënteerde evolusie (konstruktivisme) wat in die navorsing van Piaget en Vygotsky²⁰ as grondliggende kognitiewe teoretici plaasgevind het, is van uiterse belang. In hul navorsing het sosiale interaksie en kultuur ontwikkel as integrale konsepte in beide sosiokonstruktivistiese benaderinge tot leer en die skryfproses, asook die konsep van identiteit en skrywerstem in diskoers (Ertmer & Newby, 2013; Woolfolk, 2004:45). Die rol van 'n individu se sosiale konteks dui volgens hierdie benadering nie net op 'n individuele dimensie van skrywerstem nie, maar ook op 'n belangrike sosiale dimensie wat gevolglik 'n integrale teoretiese onderbou vir skrywerstem skep.

2.2.2 Leerbenaderinge en -teorieë: 1970's tot nou

Vanaf die 1970's het 'n verdere fokusverskuiwing weg van die kognitiewe na 'n sosiale en prosesgeoriënteerde benadering plaasgevind. Hierdie verskuiwing word toegeskryf aan die verskyning van die konstruktivisme en sosiokonstruktivisme, waarin skryfwerk as 'n sosiale verskynsel beskryf word met 'n toenemende klem op die uitdrukking van 'n akademiese skrywersidentiteit (Atkinson, 2001; McKinley, 2015; Ramathan & Atkinson, 1999; Starfield, 2007).

2.2.2.1 Konstruktivisme en sosiokonstruktivisme

Volgens Schunk (2012:491) is konstruktivisme 'n leerbenadering waar kennis en leer in verskeie kontekste plaasvind en individue se leer as die funksie van hul vorige ervarings gekonstrueer of gevorm word. Leer word ook as die soeke na betekenis beskou waar kennis deur die student self deur middel van hul ervarings gekonstrueer word (Weegar & Pacis, 2012:2). In kontras met die passiewe wyse waarop leer in kognitiewe benaderings plaasvind, vind leer volgens konstruktivisme op 'n aktiewe wyse plaas aangesien studente hul eie kennis deur middel van persoonlike ervarings moet konstrueer om inligting te kan verstaan en te kan toepas (Weegar & Pacis, 2012:6). Die konstruktivisme moedig studente dus aan om hul eie kennis te konstrueer of saam met ander betekenis te vorm. Dit is hieruit duidelik dat studente nie bloot inligting van ander outoriteite moet kopieer nie (Kanselaar, 2002).

Die beduidendste voorstanders van konstruktivisme was Ernst von Glaserfeld, Jean Piaget, Lev Vygotsky en Jerome Bruner (Weimer, 2002; Applefield *et al.*, 2000). Dit is die werk van Piaget en

²⁰ Vir 'n omvattende bespreking van Vygotsky se teorie en sy sosiokulturele konsep, naamlik die sone van proksimale (naaste) ontwikkeling (SPO), kan die volgende bronne ook geraadpleeg word: Schunk (2012:243) en Doroundi (2021:18).

Vygotsky wat die teoretiese basis vir konstruktivisme in die opvoedkunde gelê het (DeVries, 2000; Weegar & Pacis, 2012; Woolfolk, 2004). In dié verband word daar tussen twee hoof- teoretiese strome van die konstruktivisme onderskei: 1) Piaget se kognitiewe konstruktivisme (’n individualistiese perspektief) en 2) Vygotsky se sosiokulturele perspektief (die sosiokonstruktivisme).

1) Kognitiewe konstruktivisme – individuele perspektief (Piaget)

Kognitiewe konstruktivisme handel spesifiek oor die aard van kennis en hoe studente dit bekom, konstrueer en uiteindelik toepas. Teenoor die behavioristiese benadering tot menslike intelligensie as die passiewe generering van kennis, bied Piaget se konstruktivistiese teorie van kognitiewe ontwikkeling ’n alternatiewe perspektief (Kanselaar, 2002:1; Weegar & Pacis, 2012:6). Volgens Piaget ontstaan kennis op ’n eksterne wyse en kognitiewe ontwikkeling word intern gerealiseer; leer en ontwikkeling is daarom onafhanklik van mekaar (Olivier, 2017:85). Die belang van Piaget se perspektief oor leer lê dus in die feit dat die individu die middelpunt in kennisverwerwing is.

Piaget voer verder aan dat menslike ontwikkeling die verwerwing van skemas (kognitiewe strukture) is en dat daardie skemas onderliggend is aan georganiseerde denke en aksies (Flavell, 1985). Skemas weerspieël dan vorige ervarings en beeld gevolglik elke individu se kennis (en identiteit) uit. Hierdie perspektief is fundamenteel in die ondersoek na konsepte soos identiteit en skrywerstem, aangesien daar op die belang van die individu tydens die leer- en skryfproses gefokus word. Dit is daarom belangrik om hieruit te neem dat die individu ook verantwoordelik is vir hul eie konstruksie van kennis en die ontwikkeling daarvan.

2) Sosiokulturele konstruktivisme – sosiokonstruktivistiese perspektief (Vygotsky)

In teenstelling met Piaget se teorie (wat slegs op die individu fokus), word die klem in Vygotsky se sosiokulturele teorie op die rol van die sosiale konteks en die gemeenskap geplaas. ’n Belangrike kernbeginsel van Vygotsky se teorie is dat die verwerwing van kennis deur middel van sosiale interaksie in die vorm van steierwerk (scaffolding) plaasvind. Hierdie teorie van Vygotsky gee aanleiding tot die sosiokonstruktivisme. In die sosiokonstruktivistiese teorie word daar op die belangrikheid van intervensies deur ander individue en die deurlopende bemiddeling in die proses om kennis te verwerf, gefokus (Kanselaar, 2002:1; McKinley, 2012:10). In Vygotsky se perspektief speel die onderwyser/dosent verder ook ’n belangrike rol, waarin daardie onderwyser/dosent as ’n ondersteuner, fasiliteerder en medeontdekker optree en help deur vrae te vra, (kennis) uit te daag en hul eie idees, opinies en gevolgtrekkings te vorm (Weegar & Pacis, 2012:7).

Hyland (2003:85) brei op Vygotsky se teorie uit en pas dit op die ontwikkeling en onderrig van skryfvaardighede toe, waar die student aan die begin afhanklik is van instruksie en fasilitering en mettertyd deur middel van die skryfproses al hoe meer onafhanklik en krities raak. Vygotsky se sosiokonstruktivistiese perspektief het daarom belangrike invloede op die onderrig van skryfvaardighede en die skryfproses gehad.

Soos in afdeling 1) verduidelik, het die onderrig van die skryfproses met invloede van die sosiokonstruktivistiese perspektief vanaf 'n behavioristiese en produkgeoriënteerde benadering na 'n sosiale en prosesgeoriënteerde benadering toe verskuif. Fowler (1989) argumenteer dat die prosesgeoriënteerde skryfbenadering as 'n reaksie op die produkgeoriënteerde benadering ontwikkel het; 'n ontwikkeling wat studente toelaat om hulself as individue uit te druk. In ooreenstemming hiermee stel Ivanič (1998:95) dat die prosesgeoriënteerde benadering aan outeurs die ruimte en geleentheid bied om hul eie individuele stem tydens die komposisieproses te vind. Volgens McKinley (2015:1) is die sosiokonstruktivistiese teorie die kernpunt vir identiteitskonstruksie en skrywerstem, aangesien hierdie teorie voorhou dat "people's ideas coincide with their experiences and that writers build on their socio-cultural awareness".

Uit die bogenoemde bespreking blyk dit duidelik dat Piaget se fokus op die individu en Vygotsky se bykomende fokus op die sosiale konteks en gemeenskap 'n geleentheid vir studente in die akademiese dissipline bied om hulself nie net as unieke individue uit te druk nie, maar om ook hul posisie in die akademiese gemeenskap ten volle te verstaan. Met ander woorde, nie net is die outeur se individuele skrywerstem belangrik nie, maar ook die stemme van ander individue in die akademiese gemeenskap. Daarom is dit van uiterse belang dat studente weet hoe om hulle eie unieke akademiese skrywerstem uit te druk. 'n Student se standpunt (individuele skrywerstem) kan byvoorbeeld slegs suksesvol in akademiese diskoers uitgedruk word indien dit deur outoritatiewe akademiese stemme soos bronne (gesosialiseerde skrywerstem) ondersteun word. Die ontwikkeling van 'n skrywerstem moet verder ook deur outoritatiewe figure soos fasiliteerders en mentors ondersteun word sodat magsverhoudinge in akademiese diskoers suksesvol genavigeer kan word. Dit is duidelik dat die vier bespreekte leerteorieë en benaderinge die basis geskep het waarteen die filosofiese en subjektiewe konsep van skrywerstem in die oorhoofs objektiewe akademiese dissipline as 'n belangrike skryfstrategie ontwikkel het.

'n Verdere belangrike ontwikkeling wat die sosiale en outoritatiewe aard van akademiese skrywerstem beïnvloed het, is kritiese en sosiopolitiese teorieë. Hierdie teorieë bied belangrike insigte rakende die taalkundige wyse waarop magsverhoudinge in akademiese diskoers gekodeer word (Clarence, 1992:1). Die gebruik van hierdie teorieë spesifiek in die veld van akademiese geletterdheid dien daarom ook as 'n belangrike navorsingsinstrument in die

verbetering van akademiese skryfwerk, aangesien dit gebruik kan word om die wyse waarop akademiese skrywerstem op tersiêre onderrigvlak effektief ondersteun word²¹ (deur middel van die klem op dialogisme²²), te verbeter. Gevolglik sal die belang en kernbeginsels van hierdie taalkundige veld en teorieë bespreek word.

2.2.2.2 Kritiese en sosiopolitiese teorieë

In die 1920's het die kritiese teorie ontstaan as 'n poging om die werking van die moderne samelewing te verstaan, met 'n besondere fokus op die magstrukture wat die status quo handhaaf (Robles, 2021:5). Die teorie is ontwikkel deur die Frankfurt Skool, 'n groep Marxisties geïnspireerde sosiologiese (en politiese) filosowe wat op die kritiese analise van taal as 'n instrument van mag en die uitdrukking van sosiale ongelykheid fokus (Olivier, 2017:94; Wodak, 1996 & Van Dijk, 2015). Hierdie idee is in die 1970's deur kritiese linguïste onderskryf, wat taal nie soos die strukturalisme net as 'n geslote stelsel van kommunikasie ondersoek het nie (Birch, 1990; Robles, 2021), maar ook as 'n weerspieëling van die magsdinamika in die betrokke samelewing.

Die bogenoemde kritiese linguïste sluit akademiese soos Michel Foucault, Jürgen Habermas, Norman Fairclough en John R. Firth in (Frawley, 2003; Wodak, 2013; Catalano & Waugh, 2020 & Robles, 2021). Hierdie akademiese het 'n kritiese benadering tot die bestudering van taal aangevoer, waarin taal as 'n sosiale praktyk beskou word (Frawley, 2003). Gevolglik is kritiese linguïstiek gebaseer op 'n standpunt wat taal as 'n instrument vir die uitdrukking van magsverhoudings beskou (nie bloot 'n instrument om inligting oor te dra nie) en streef dus daarna om die sosiale, politieke en ideologiese implikasies van taalgebruik te verken (Fowler *et al.*, 1979; Kress & Hodge, 1979; Fairclough, 1996; Mahboob & Paltridge, 2013:1; Catalano & Waugh, 2020:xvi).

Teen die 1980's het die kritiese teorie in toegepaste linguïstiek 'n meer direkte benadering tot taalgebruik begin volg, naamlik die ontwikkeling van kritiese diskoersanalise (KDA) en die sistemies-funksionele linguïstiek (SFL). Beide die KDA en SFL speel 'n belangrike rol in die ondersoek en analise van 'n geskrewe identiteit (skrywerstem) in akademiese diskoers (Martin & White, 2005; Hyland, 2008). Vervolgens word daar kortliks na beide teorieë verwys.

1) Kritiese diskoersanalise

²¹ Sien afdeling 1.6 (Navorsingsdoelwitte)

²² Sien afdeling 2.4.1 (Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk) vir 'n meer omvattende bespreking rakende hierdie konsep.

KDA is 'n kritiese benadering tot die studie van taal waarvan die ontwikkeling deur die werk van veral Norman Fairclough, Ruth Wodak en Teun van Dijk (Brandt & Carstens, 2011; Graham, 2018; Johnson & McLean, 2020) op die voorgrond geplaas is. In hierdie kritiese benadering tot diskoersanalise word taal (diskoers) as 'n sosiale praktyk gekonsepsualiseer (Fairclough, 1989). Deur die KDA word die verhouding tussen diskoers en sosiale instellings as dialogies van aard beskou, aangesien instellings deur vasgestelde konvensies en magsverhoudinge gekarakteriseer word. *Language and Control* (Fowler *et al.*, 1979) en *Language as Ideology* (Kress & Hodge, 1979) word as seminale tekste vanuit die taalkunde en sosiale teorie beskou wat die grondslag vir hierdie kritiese benadering tot diskoersanalise gelê het. Dit is na aanleiding van die bogenoemde werke wat die KDA-benadering deur Fairclough en Wodak (soos aangehaal deur Van Dijk, 2015:467) as volg opgesom word: 1) KDA spreek sosiale probleme aan; 2) magsverhoudinge is diskursief van aard; 3) diskoers vorm gemeenskap en kultuur; 4) diskoers gaan ideologies te werk; 5) diskoers is beide histories en kontekstueel ingebed; 6) die verband tussen teks en gemeenskap is gemedieer; 7) diskoersanalise is interpretatief (vertolkend) en verklarend en; 8) diskoers is 'n vorm van sosiale aksie. Hierdie konseptualisering dra later ook by tot die verskeie benaderinge van akademiese skrywerstem, naamlik dat skrywerstem dialogies van aard is (Hyland, 2000; Hyland, 2005b; Martin & White, 2005). KDA, as deel van die kritiese en sosiopolitiese teorie, moet dus as 'n navorsingsbenadering en -instrument vir die ondersoek van skrywerstem in akademiese diskoers gebruik word, aangesien dit kernbeginsels van die eerste drie leerbenaderinge²³ reflekteer wat mettertyd tot die ontwikkeling en aanvaarding van skrywerstem in akademiese skryfwerk gelei het.

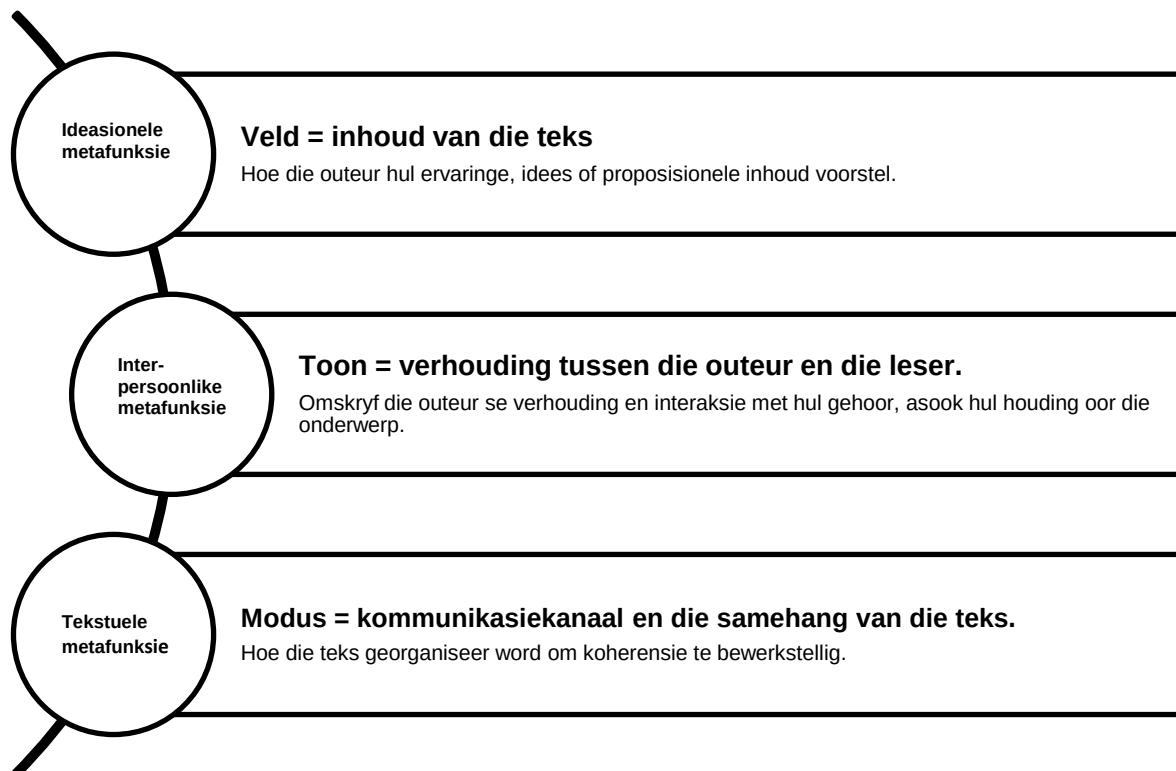
Benewens die belangrike insigte wat KDA vir die teoretiese begronding van skrywerstem bied, is dit steeds net 'n filosofiese benadering tot taalkunde (Pennycook, 2008; Brandt & Carstens, 2011; Van Dijk, 2015). Om taalkundige uitdrukking in tekste effektief te analiseer, werk KDA dus vanuit 'n sistematiese model van taal en 'n metodologiese analise-instrument, naamlik Halliday se SFL (Halliday & Hasan, 1976; Halliday, 1985). Om hierdie analise-instrument vir die ondersoek en effektiewe uitdrukking van skrywerstem te gebruik, word Halliday se teorie en model van SFL kortliks hier onder bespreek.

2) Halliday se sistemies-funksionele linguistiek

SFL, soos deur Halliday (1978 & 1985) voorgehou, fokus op die taalkundige uitdrukking van betekenis en die verskeie kontekste wat daardie keuses beïnvloed. Soos reeds genoem, het die benadering tot taal vanaf 'n geslote en statiese semiotiese sisteem (strukturealisme) na 'n meer abstrakte sisteem ontwikkel wat gevolglik 'n verskeidenheid moontlike betekenis-makingopsies in

²³ Die behaviorisme, kognitivisme en sosiokognitivisme (sien afdeling 2.2.2) en die konstruktivisme en sosiokonstruktivisme (sien afdeling 2.2.2.1).

diskoers moontlik gemaak het (poststrukuralisme) (Robles, 2021:3). Om hierdie nuwe moontlikhede vir betekenismaking effektief in diskoers toe te pas, veronderstel Halliday se semiotiese en funksionele sisteem dat daar drie betekenismakingdimensies en -metafunksies aan die konstruksie van betekenis in 'n spesifieke gemeenskap verbonde is, naamlik die ideasionele ("ideational"), interpersoonlike en tekstuele metafunksies (Olivier, 2017; Robles, 2021:3; Wodak, 2001:8). Figuur 2-2 hier onder bied 'n voorstelling van my Afrikaanse aanpassing van Halliday se metafunksies vir SFL-betekენismaking en die verbande tussen die funksies ontwikkel deur Olivier (2017).



Figuur 2-2: My Afrikaanse aanpassing van Halliday se metafunksies vir SFL-betekენismaking en verhoudinge (Olivier, 2017:137)

Betekenis word, soos in figuur 2-2 voorgehou, volgens Halliday (1975) aan die hand van drie interafhanklike metafunksies bewerkstellig om sodanig kohesie en koherensie in 'n teks te bewerkstellig:

Die eerste metafunksie is die ideasionele²⁴ metafunksie, wat op die inhoud van die teks fokus. Volgens Halliday (1975) behels hierdie metafunksie die taalkundige voorstelling van die outeur

²⁴ In Pharos se aanlyn tweetalige woordeboek word *ideational* na ideasioneel vertaal.

se wêreld in die teks, met ander woorde die proposisionele inhoud wat die outeur se ervarings en idees reflekteer.

Tweedens is daar die interpersoonlike metafunksie, wat fokus op die onderhandelingsproses tussen die outeur en die leser. Halliday (1975) verduidelik dat dié metafunksie gebruik word om die outeur se identiteit, sosiale rol en houding in die betrokke diskoersgemeenskap te onderhandel.

Laastens is daar die tekstuele metafunksie, wat na die kommunikasiekanaal verwys waardeur die outeur se boodskap gestruktureer word om sodoende samehang (koherensie) in die betrokke teks te bewerkstellig (Halliday, 1975).

Daar is 'n nuwe verband tussen die bogenoemde drie metafunksies, aangesien die metafunksies saamwerk om die outeur se boodskap (proposisies) in die bedoelde diskoersgemeenskap op 'n kohesiewe en koherente wyse te struktureer. Verder speel die metafunksies van SFL ook 'n rol in akademiese skrywerstem, aangesien dit as teoretiese begronding vir skrywerstem dien. Vervolgens word 'n kort bespreking gegee van Martin en White (2005) en Hyland (2008) se inkorporasie van Halliday se teorie by hulle modelle vir skrywerstem.

2.2.2.3 Halliday, Martin en White, en Hyland

Belangrike navorsing en skrywerstemmodelle wat op die taalkundige toepassing van skrywerstem fokus, is gebaseer op Halliday se konseptualisering van die wyse waarop betekenis bewerkstellig word binne die raamwerk van die bogenoemde drie metafunksies. Dit sluit Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel in, waarin skrywerstem en standpunt as 'n interpersoonlike metafunksie²⁵ omskryf word. Martin en White (2005:92) veronderstel dat indien taal beskou word as 'n sisteem van taalkundige bronne vir betekeniskonstruksie, soos in SFL veronderstel word, sekere retoriese effekte, soos standpunt, houding en outoriteit, op verskeie leksiko-grammatiese wyses gekonstrueer kan word. Hyland (2008) baseer ook sy model vir skrywerstem spesifiek op Halliday se interpersoonlike metafunksie. Hyland (2008:4) veronderstel dat outeurs 'n herkenbare sosiale wêreld en dissiplinêre identiteit deur middel van hul deelname aan interpersoonlike onderhandelinge (hul retoriese keuses) skep. Weens die aanwesigheid van kernbeginsels van SFL in beide van hierdie twee modelle, inkorporeer Olivier (2017) beide modelle vir skrywerstem in haar heuristiese raamwerk.

²⁵ Sien afdeling 2.3 vir meer oor die gebruik van die interpersoonlike metafunksie in skrywerstemmodelle.

Olivier (2017) trek dan ook belangrike verbande tussen hierdie kritiese benadering tot taal/diskoers (SFL) en skrywerstem as 'n belangrike konsep in akademiese skryfwerk. In hierdie studie, en die volgende artikel van Olivier en Carstens (2018), word 'n effektiewe pedagogiese raamwerk verskaf om die gaping tussen teorie en praktyk rakende skrywerstem te oorkom. Aangesien dié pedagogiese en heuristiese raamwerk gebaseer op SFL in hierdie verkennende studie gebruik word, is dit belangrik om kennis te neem van die standpunt van hierdie studies rakende SFL en die verband met die uitdrukking en ontwikkeling van skrywerstem (Olivier, 2017; Olivier & Carstens, 2018).

Olivier (2017:137) argumenteer dat indien taal as 'n sisteem van keuses en bronne vir betekeniskonstruksie benader word, soos deur SFL en die evalueringsraamwerk veronderstel word, kan hierdie sisteem gebruik word as bronne vir betekenismaking en interpersoonlike interaksie tussen die spreker/outeur en leser. Hierdeur kan outeurs dus leer “how to activate/introduce voice by manipulating word choice, sentence fluency and content; how to influence the reader’s reaction to the message in non-discursive / primarily non-verbal ways (e.g. structuring, punctuation); and how to develop unique voices that can be adapted to suit the message and mode of the writing” (Olivier, 2017:138). Die benadering moet wel eers in hierdie studie spesifiek in Afrikaans getoets word, aangesien Olivier se studie – en beide skrywerstemmodelle – op Engelse skryfwerk gebaseer is.²⁶

Kernbeginsels in die kritiese linguistiek (KDA en SFL) bied verder waardevolle insigte rakende die korrekte toepassing en taalkundige uitdrukking (kodering) van mag, posisie en identiteit in akademiese diskoers. Om die gehalte van akademiese skryfwerk by tersiêre instansies te verbeter, steun akademiesegeletterdheidsbenaderinge²⁷ op verskeie kritiese teorieë en velde waarin geletterdheid as 'n sosiale praktyk beskou word en 'n verhouding tussen mag, identiteit, agentskap, betekenismaking en taal benadruk word (Ivanič, 1998; Lea & Street, 1998 & 2006; Lea, 2004; Lillis, 2001 & 2003; Lillis *et al.*, 2015). Dit sluit onder meer teorieë in die kritiese linguistiek (Fowler *et al.*, 1979) in, naamlik kritiese diskoersanalise (Fairclough, 1989 & 1993) en die sosiokonstruktivistiese SFL-teorie (Halliday & Hasan, 1976; Halliday, 1978; Halliday, 1985). Hierdie teorieë en benaderinge het 'n beduidende invloed op die ontwikkeling van (pedagogiese) modelle gehad, asook wyses waarop skrywersidentiteit (identiteit, stem en dissiplinêre identiteit) in Engels verstaan word en in akademiese diskoers/skryfwerk as 'n sosiale praktyk op taalkundige/diskursiewe wyses uitgedruk word (sien afdeling 2.3 vir 'n verdere bespreking). Soos

²⁶ Sien afdeling 3.3.2.2 vir 'n bespreking rakende die soektog vir hierdie verkennende studie na studies oor skrywerstem in die Afrikaanse literatuur, asook die studies wat vir die vertaling en teoretiese begronding van Olivier (2017) se Engelse skrywerstemkenmerke gebruik word.

²⁷ In die literatuur is daar verskeie benaderinge tot akademiese geletterdheid, asook verskeie geletterdhede. Daar sal daarom later in hierdie hoofstuk na die onderskeid tussen hierdie geletterdhede verwys word – sien afdeling 2.4.4.1 – Akademiese geletterdheid.

in Engels word daar ook in Afrikaans op hierdie teorieë en benaderings gesteun en is die invloed hiervan op pedagogiese modelle en die uitdrukking en ontwikkeling van skrywerstem sigbaar.

Uit die bostaande bespreking is dit duidelik dat, sedert die 1970's, die individu, hul taalkundige keuses en ook 'n bewussyn van hul eie mag (agentskap) en posisie in die gemeenskap 'n belangrike rol begin speel het, veral in navorsing rakende identiteitsuitdrukking in akademiese diskoers. In hierdie verkennende studie word die sosiale, konstruktivistiese en kritiese benadering tot onderrig, leer en taal/diskoers gevolg, aangesien hierdie benadering op 'n effektiewe en akkurate wyse skrywerstem as 'n komplekse konsep met verskeie aspekte kan omskryf, byvoorbeeld standpunt en betrekking (sien afdeling 2.4.2.1, afdeling 2.4.2.2 en tabel 2-1).

In hierdie afdeling is daar oorsigtelik verwys na die verskillende leerbenaderinge en -teorieë wat vanaf die begin van die twintigste eeu tot in 2023 aanleiding gegee het tot die ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem as 'n belangrike aspek van die akademiese diskoers. In lyn met die ontwikkeling van die bespreekte teorieë – behaviorisme, kognitivisme, sosiokognitivisme, konstruktivisme, sosiokonstruktivisme en sosiopolitiese teorieë (KDA en SFL) – ontwikkel verskeie benaderinge, teorieë en modelle vir die effektiewe ontwikkeling en verbetering van leerders se akademiesegeletterdheidsvlakke met een of meer van hierdie bespreekte teorieë as teoretiese basis. Studente word dus ondersteun in die akademiese akkulturasieproses – ondersteuning word op verskillende wyses aan studente gebied ten einde hul skrywerstem te ontwikkel en hul plek in die akademiese diskoersgemeenskap te versterk. Die ontwikkeling van benaderinge, teorieë en modelle vir akademiese geletterdheid is dus ook belangrik in gesprekke rakende akademiese skrywerstem omdat die akademiesegeletterdheidsbenaderinge 'n praktiese (pedagogiese) basis vir die onderrig en toepassing van skrywerstem as 'n akademiese skryfvaardigheid geskep het. Hierdie benaderinge rakende akademiese geletterdheid word daarom in hierdie studie as 'n moontlike skakel tussen teorie en praktyk beskou.

In tabel 2-1 word die skakel tussen die leerbenaderinge (behaviorisme, kognitivisme en sosiokognitivisme, die konstruktivisme en sosiokonstruktivisme en die kritiese en sosiopolitiese teorieë) en akademiese skrywerstem voorgelê. Dit sluit ook modelle en benaderinge in akademiese geletterdheid in.²⁸

Tabel 2-1: Die skakeling tussen leerteorieë en -benaderinge, modelle vir akademiese geletterdheid en akademiese skrywerstem

²⁸ Daar moet wel daarop gelet word dat die ontwikkeling van hierdie teorieë en benaderinge nie streng tot die datums soos gespesifiseer beperk word nie; daar vind wel oorleueling plaas. Hierdie tabel is dus net vir visuelevoorstellingsdoeleindes opgestel (kyk volgende bladsy).

	Leerteorieë en -benaderinge	Modelle vir akademiese geletterdheid (Lea & Street, 2006)	Akademiese skrywerstem (Hyland, 2008; Martin & White, 2005; Olivier, 2017)
1930's tot 1950's	Behaviorisme	Vaardigheidsgebaseerde model	Individuele skrywerstem
	- Vestiging van sielkunde - Assosiasies tussen fisiese stimuli en reaksies daarop ter versterking van korrekte response - Kondisionering – nagevolge of belonings (positiewe versterking) - Objektief – ignoreer interne konsepte soos emosie en denke	- Slegs benader op grond van die vaardighede wat studente in die verskillende akademiese kontekste moet kan bekom - Taalvaardighede (om te kan lees, skryf, luister en praat) - Gesegregeerde benadering - Outonome model en ideologiese model	Uitdrukking van STANDPUNT
1950's tot 1970's	Kognitivisme	Sosialiseringsmodel	Gesosialiseerde skrywerstem
	- Wyse waarop leer op 'n interne wyse plaasvind - Fokus op komplekse denkprosesse: denke; probleemoplossing; taal; konsepformasie; informasieprosesse - Die student is 'n aktiewe deelnemer aan hul leerproses - Piaget – leer en ontwikkeling is onafhanklik van mekaar - Vygotsky – sosiokulturele teorie (sosiale interaksie en kultuur in dialoog) - Produkgeoriënteerd na prosesgeoriënteerd (klem op identiteit)	- Die “sosialisering” en akkulturasie van studente in hul akademiese dissipline en die diskoers van daardie akademiese gemeenskap - Integrasie en akkulturasie van studente in die spesifieke diskoersgemeenskap	Uitdrukking van BETREKKING
1970's	Konstruktivisme	Akademiese geletterdhede	
	- Sosiaal en prosesgeoriënteerd - Skryfwerk = sosiale verskynsel - Kennis en leer vind in verskeie kontekste plaas en ook op die basis van vorige kennis/ervaringe - Leer vind op 'n aktiewe wyse plaas met medestudente en dosente - Vygotsky – sosiale konteks en gemeenskap - Prosesgeoriënteerde benadering – student kan eie stem vind in die komposisieproses	- Meer as een tipe geletterdheid in die akademiese diskoersgemeenskap - Multidiskoers-gemeenskappe benodig 'n groter variasie wyses waarop betekenis in akademiese diskoers gekonstrueer kan word - Deurlopende verandering - Verskeie sosiale geletterheidspraktyke bestaan in die verskillende kontekste; dit sluit die verskeie genres, dissiplinêre verwagtinge en retoriese style in	
1970's	Kritiese en sosiopolitiese teorieë		
	- Taalkundige uitdrukking van mag, agentskap en outoriteit - Taal = 'n dinamiese, vormbare en buigbare verskynsel met meer betekenis-makingopsies	Nuwe geletterdhede	
		'n Postmodernistiese en inklusiewe benadering tot geletterdheid gelewer waarin daar op elkeen van hierdie drie modelle gesteun word om geletterdheid te omskryf 'n Kombinasie van die voorgenoemde drie modelle	

Vanuit die oorsig is dit duidelik dat skrywerstem 'n konsep is wat in lyn met die leerteorieë en -benaderinge vanaf die begin van die twintigste eeu ontwikkel het. Na aanleiding van die

ontwikkelinge het verskeie benaderinge wat op teoretiese ontwikkelinge in akademiese geletterdheid gebaseer is tot 'n akademiese skrywerstem ontwikkel.²⁹ Vervolgens word die verskeie benaderinge eers bespreek sodat 'n bruikbare werkende definisie vir akademiese skrywerstem geformuleer kan word. Daarna word die uitdrukking en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem aan die hand van Martin en White (2005), Hyland (2008) en Olivier (2017) se modelle vir die pedagogiese toepassing en ontwikkeling van skrywerstem bespreek. Aangesien akademiese ondersteuningsintervensies ook tot die ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem bydra, word 'n bespreking rakende die ondersteuningsintervensies wat aan die NWU aangebied word laastens voorgehou.

2.3 Verskeie benaderinge tot skrywerstem

Soos reeds genoem, verwys skrywerstem na 'n konsep met 'n wye spektrum definisies en benaderinge. Elke definisie van skrywerstem word gebaseer op 'n ander benadering vir dieselfde konsep (Castelló *et al.*, 2011:2). Hierdie verskillende benaderings lei tot talle probleme, onder andere die feit dat daar nie eenheid of duidelikheid is oor wat die konsep in die akademie werklik behels nie. Hierdie onduidelikhede ten opsigte van wat skrywerstem werklik is, gee verder aanleiding daartoe dat daar verskillende benaminge vir dieselfde aspekte verbonde aan skrywerstem bestaan. Om hierdie onduidelikhede aan te spreek, gaan daar vervolgens na die verskillende definisies rakende skrywerstem verwys word.

Om 'n skrywersidentiteit te konstrueer, moet akademiese outeurs verskeie taalkundige strategieë gebruik om met hul lesers te kommunikeer. Ivanič (1998) beskryf die diskoersale self as die indruk van die individu, wat soms weersprekend kan wees en bewustelik of niebewustelik deur outeurs in 'n geskrewe teks voorgestel word. Ivanič (1998) argumenteer dat skrywerstem daarom op grond van identiteit vanuit 'n sosiale perspektief gedefinieer moet word.

Matsuda en Tardy (2001, 2007, 2009) definieer skrywerstem vanuit 'n sosiokulturele perspektief: die gebruik van diskursiewe en niediskursiewe eienskappe, intensioneel of nie en van verskeie veranderende, sosiaal beskikbare repertoires. In hierdie definisie word aanvaar dat skrywerstem sosiaal gekonstrueer word en dat die leser 'n belangrike rol in daardie konstruksie speel.

Skrywerstem word volgens Helms-Park en Stapleton (Helms-Park & Stapleton, 2003; Stapleton & Helms-Park, 2008) as 'n belangrike aspek van akademiese skryfwerk en kommunikasie gesien, en hulle definieer skrywerstem vanuit 'n geïndividualiseerde perspektief. Stapleton en Helms-Park (2008) beklemtoon vanuit hul empiriese studie dat daar 'n direkte verband tussen skrywerstem en

²⁹ Sien afdeling 2.4.4.1 – Akademiese geletterdheid vir 'n omvattende bespreking rakende die modelle vir akademiese geletterdheid wat 'n belangrike invloed op die ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem gehad het.

die kwaliteit van akademiese skryfwerk is, maar waarsku terselfdertyd dat daar teen die eksplisiete onderrig en uitdrukking van 'n individuele skrywerstem in die akademiese konteks gewaak moet word.

Hyland (2005a, 2008 & 2019a; Hyland & Guinda, 2012) definieer individuele skrywerstem as 'n outeur se unieke en erkenbare stempel wat met egtheid, resonansie, outeurskap en outeursaanwesigheid in 'n teks bewerkstellig kan word. Verder stel Hyland (2008:7) ook dat skrywerstem verwant is aan die twee konsepte *standpunt* en *betrekking* – strategieë wat gebruik kan word om skrywerstem ('n voorstelling van hulself, hul posisies en hul lesers) uit te druk. Hyland (2019a:15) voer ook verder aan dat daar beide 'n individuele en sosiale dimensie tot skrywerstem is en daar dus 'n dialogiese perspektief aangeneem moet word om die skrywer-leser-interaksie en skrywerstemkonstruksie te verstaan.

Hierdie dialogiese perspektief (SFL) en beskouing van Hyland tot skrywerstem word ook deur Martin en White (2005) gedeel. Volgens Martin en White (2005:94) moet outeurs verskeie keuses uitoefen om hul “authorial” of “textual voice” tussen 'n verskeidenheid alternatiewe stemme in 'n teks te posisioneer, spesifiek met verwysing na standpunt en veral betrekking as die interpersoonlike en retoriese strategieë in evaluasie, oftewel “appraisal”, wat gebruik kan word om 'n spesifieke lokusie op 'n taalkundige wyse uit te druk (Martin & White, 2005:94). Martin en White (2005) se perspektief word daarom gebaseer op evaluasie as 'n betekenisgebaseerde benadering tot die uitdrukking van die outeur se taalkundige intensies. Die feit dat daar meer as een definisie vir dieselfde konsep is, dui op die idee dat die uiteensetting van hierdie definisies gebaseer word op die spesifieke benadering wat die betrokke navorser vir definiëring gebruik. Volgens Sperling (2011:70) kan dit aan die metaforiese aard daarvan toegeskryf word, aangesien 'n metafoor meer as een betekenis en aspek van dié konsep kan akkommodeer.

Vanuit die bostaande definisies word die volgende gekombineerde definisie vir akademiese skrywerstem geformuleer: Akademiese skrywerstem is hoe 'n outeur se identiteit sosiaal gekonstrueer word en gerealiseer word deur toepassing van spesifieke taalkundige strategieë, naamlik diskursiewe en niediskursiewe merkers wat bydra tot die standpunt en betrekking van die leser en ander skrywerstemme by die teks. Hierdie uitdrukking vind plaas deur bewustelike of niebewustelike keuses vanuit spesifieke beklemtonende of vermommende strategieë te maak. Vir die doel van hierdie studie moet die taalkundige strategieë wat gebruik kan word om skrywerstem in akademiese skryfwerk uit te druk, deeglik ondersoek en uiteengesit word. Dié uiteensetting word in hierdie studie gebruik om 'n korpusanalise aangaande studenteskryfwerk aan die NWU uit te voer. Vir hierdie analise word die bostaande gekombineerde definisie vir akademiese skrywerstem gebruik.

2.4 Die uitdrukking en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem

Wanneer die saamgestelde definisie rakende akademiese skrywerstem wat hier bo gegee word in ag geneem word, is dit belangrik om te beklemtoon dat die ontwikkeling en uitdrukking van skrywerstem (identiteit) as 'n sosiale proses beskou word. Met ander woorde, die ontwikkeling van 'n skrywerstem is nie 'n individuele of 'n natuurlike proses nie, aangesien hierdie skryfvaardigheid binne universiteitsverband deur die betrokke dissipline se konvensies en waardes omskryf word en deur middel van interaksie met die akademiese gemeenskap ontwikkel (Gennrich & Dison, 2018; Hyland, 2005b, 2008, 2019b; Hyland & Guinda, 2012; Ivanič, 1998; Matsuda & Tardy, 2007, 2009; Stapleton & Helms-Park, 2008). Hierdie insigte rakende die ontwikkeling en uitdrukking van 'n skrywerstem is gebaseer op die sosiokonstruktivistiese teorie en die kritiese en sosiopolitiese teorieë, naamlik KDA en SFL. Dit is hieruit duidelik dat akademiese intervensies soos modules of programme om studente met hul akademiese akkulturasie te help (akademiesegeletterdheidsmodules), werksinkels (op spesiale versoek) en skryfsentrums³⁰ 'n belangrike rol in die effektiewe konstruksie en uitdrukking van studente se skrywerstemme as 'n effektiewe en aanvaarbare akademiese skryfvaardigheid speel. Die suksesvolle uitdrukking en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem hang daarom ten nouste saam met die effektiewe ondersteuning wat deur die betrokke universiteit aangebied word.

Ten einde die ontwikkeling van skrywerstem te ondersteun, word intervensies gebruik. Hierdie intervensies steun sterk op taalkundige en pedagogiese teorieë, benaderinge en modelle in onder meer die sosiokonstruktivisme (Ambe, 2019:49; Hyland, 2012b:6; Olivier, 2017:83).³¹ In hierdie ondersteuningsintervensies word taal as 'n sosiale konstruk beskou wat nie van die sosiale konteks en genre geskei kan word nie. Die hoofokus word daarom geplaas op taal as 'n sisteem van leksikale en sintaktiese keuses waardeur betekenis gevorm en oorgedra kan word (Halliday, 1978, 1985; Carstens, 2009:33). Die logiese afleiding kan dan gemaak word dat 'n outeur se identiteit en opinie (skrywerstem/outeurskapidentiteit) deur middel van spesifieke en verskillende taalkeuses gekommunikeer en geopenbaar word.

Die keuses wat studente ten opsigte van taal maak, asook hoe daardie keuses betekenis oor tekste opbou, word breedvoerig in toegepaste taalkundige teorieë in die sosiokonstruktivisme geteoretiseer, naamlik in Halliday (1978; 1985) se SFL. Vanuit hierdie teorie ontwikkel twee modelle wat 'n teoretiese raamwerk vir die taalkundige uitdrukking en ontwikkeling van skrywerstem voorstel, naamlik Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008)

³⁰ Akademiesegeletterdheidsmodules en skryfsentrums word in afdeling 2.4.4.2 en 2.4.4.3 bespreek.

³¹ Die NWU maak van akademiesegeletterdheidsmodules gebruik wat ook van die relevante taalkundige en pedagogiese teorieë, benaderinge en modelle in die sosiokonstruktivisme gebruik maak om studente se akademiese skryfvaardighede, soos skrywerstem, te verbeter.

se metadiskoersmodel, spesifiek die betrekkingssraamwerk. Beide modelle word vervolgens kortliks bespreek.

2.4.1 Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk

Die wyses waarop akademiese skrywers, soos studente, hul verskeie unieke opinies en dissiplinêre identiteite in hul betrokke akademiese gemeenskap vorm, konstrueer en in akademiese diskoers uitdruk, word ryklik en vanuit verskeie teoretiese perspektiewe in die literatuur benader (sien die bostaande bespreking). Na aanleiding hiervan ontstaan daar verskeie sinoniemagtige begrippe wat na die werking en taalkundige uitdrukking (taalkundige veranderlikes) van skrywerstem vir pedagogiese en analisedoeleindes verwys (sien afdeling 2.3). Met betrekking tot skrywerstem (“authorial voice”; “textual voice”; “dialogic voice(s)”) as die uitdrukking van beide standpunt en betrekking deur navorsers soos Hyland (2005a, 2012) en Martin en White (2005), word daar vervolgens op begrippe in Halliday se SFL gefokus, naamlik “evaluation” en “appraisal”.

Hunston en Thompson (2000:5) definieer “evaluasie” as “the broad cover term for the expression of the speaker or writer’s attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about”. Die interpersoonlike taalkundige bronne (strategieë) wat outeurs kan raadpleeg om hierdie spesifieke effek in ’n teks te bewerkstellig, word “appraisal” genoem (Martin & White, 2003:171) en word in Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk saamgevat. Hierdie raamwerk, spesifiek met verwysing na betrekking, word gebaseer op Bakhtin en Voloshinov se beginsels van dialogisme (“dialogicity”), heteroglossia en intertekstualiteit en word vervolgens kortliks bespreek.

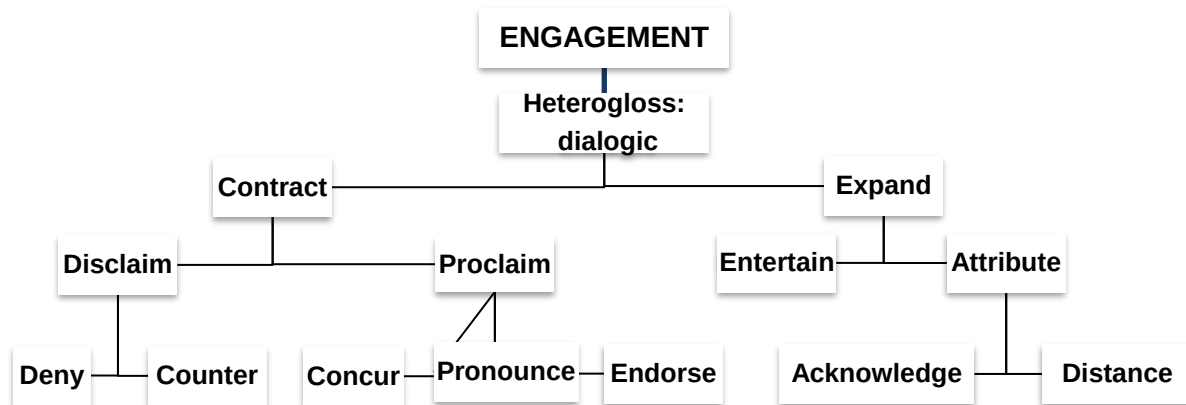
Die evalueringsraamwerk fokus op die verskeie standpunte wat ’n outeur deur middel van taalgebruik kan inneem, asook die retoriese effekte wat met een of verskeie posisies of standpunte geassosieer word (Martin & White, 2005:92). Evaluering verwys verder na die onderhandeling van betekenis tussen egte of potensiele gespreksgenote waar elke uiting ’n proses van moontlike aaneenskakeling is wat die ontvanger van die boodskap help om die vlakke en tipe ideologiese solidariteit wat outeurs met hul lesers of luisteraars handhaaf, te verstaan (Oteíza, 2017:457). Die evalueringsmodel stel daarom voor dat outeurs een of meer standpunte inneem wat herkenbaar is in die keuse van taalkundige strategieë wat ’n spesifieke retoriese effek op die leser uitoefen. Outeurs kan dus spesifieke reaksies in terme van hul posisiegeoriënteerde taalgebruik of strategieë uitlok.

Die evalueringsraamwerk is verder ook multidimensioneel en bied semantiese bronne aan om betekenis, oordeel en evaluasie te onderhandel wat op sy beurt betrekking tot hierdie evaluasies

beklemtoon (Martin & White, 2003:145). Evaluasie word in drie aparte dimensies onderverdeel: houding (“attitude”), betrekking (“engagement”) en gradering (“graduation”). Elkeen van hierdie dimensies word deur die gebruik van spesifieke taalgebruik en metadiskoersale keuses deur verskeie outeurs op uiteenlopende maniere gerealiseer.

Met verwysing na tekste en uitinge as dialogies van aard, wys Martin en White (2005:92) daarop dat vir ’n outoritatiewe stem om ander stemme in diskoers te kan betrek en verskeie posisies aan te neem, moet die betrektingsraamwerk as subraamwerk van hul evalueringsraamwerk geïmplementeer word. Hierdie raamwerk bied belangrike taalkundige strategieë aan om ’n “intersubjective stance” uit te druk. In Martin en White (2005:92) se woorde is “intersubjective stance”: “the linguistic resources by which speakers/ writers adopt a stance towards to the value positions being referenced by the text and with respect to those they address.” Dit is met ander woorde die posisie wat met betrekking tot die verwysde bronne (erkende eksterne stemme) en die leser ingeneem word.

Die betrektingsraamwerk neem die bogenoemde dialogiese posisies in ag en tref spesifiek onderskeid tussen die terme “monogloss” en “heterogloss” (Martin & White, 2005:99). Soos blyk uit die voorvoegsel “mono-” in monogloss, impliseer hierdie term dat ’n teks as enkelstemmig beskou word en dat daar dus nie verwysing na enige ander stemme, buiten vir die outeur se eie stem, gemaak word nie (Martin & White, 2005:99). Hierteenoor laat heteroglossiese uitinge verskeie alternatiewe posisies of stemme toe om spesifieke argumente duidelik te maak of op die agtergrond te stel. Heteroglossie word onderverdeel in “dialogic contraction and expansion” (Martin & White, 2005:117). Daar moet egter in ag geneem word dat Martin en White (2005) se evalueringsmodel slegs in Engels beskikbaar is, aangesien daar nog nie hieroor studies in Afrikaans uitgevoer is nie (sien afdeling 3.3.2.2). Ter verkenning van dié model hou ek moontlike Afrikaanse vertalings (met teoretiese begronding in hoofstuk 3) voor. Martin en White (2005:177) se aanvanklike Engelse uiteensetting van dialogiese heteroglossie verskyn as figuur 2-3.



Figuur 2-3: Die betrekkingsraamwerk van dialogiese sametrekking en uitbreiding (Martin & White 2005:117)

Vanuit Martin en White (2005:102) se perspektief word dialogiese uitbreiding (“expansion”) gedefinieer as die aksie om alternatiewe dialogiese posisies in te sluit; daarteenoor word dialogiese sametrekking (“contraction”) gedefinieer as die aksie om die omvang van daardie posisies uit te daag, te beperk of af te weer. Dialogiese sametrekking betrek dus verskeie stemme by die kommunikatiewe gesprek en bied gevolglik ook aan die outeur die keuse om daardie stemme te betrek of te verwerp. Die kategorieë van dialogiese sametrekking word daarom verdeel in ontkenning (“disclaim”) en proklamering (“proclaim”). Wanneer ’n outeur ’n stelling ontken, kan dit beteken dat daardie stelling bloot ontken (“deny”) word, of die teenposisie (“counter”), soos ’n teenargument, kan ingeneem word. Hierteenoor verduidelik Martin en White (2005:97) dat proklamering drie verskillende alternatiewe posisies kan inneem: ooreenkoms (“concur”), verklaring (“pronounce”) en ondersteuning of onderskrywing (“endorse”) (2005:98). Hierdie stellinginnames word as die teenpool van ontkenning beskou, waar die tekstuele stem teen die posisies in die teks werk om ’n spesifieke taalkundige effek te bewerkstellig.³²

Proklamering stel dat die outeur se tekstuele stem so sterk voorgestel word dat die proposisie as oortuigend of geldig voorgestel word – sodanig word enige alternatiewe posisies of standpunte onderdruk of totaal uitgesluit (Martin & White, 2005:98). Sulke stellings word dus as sametrekking beskou, aangesien die dialogiese posisies en alternatiewe posisies op verskeie maniere beperk word. In hierdie verband word daar gewys op die belyning met die leser as ’n deelnemer en die bestaande diskoers sowel as die keuses wat gemaak word om die skrywer-leser-verhouding te bewerkstellig. Die outeur kan daarom met ander stemme en posisies ooreenkom, hul stemme en “subjektiewe rol” in die teks meer opvallend maak deur middel van die verklaring, of die posisies

³² In die Afrikaanse literatuur blyk daar om ’n leemte rakende die betrekkingsraamwerk in evaluering te wees. Na aanleiding van hierdie leemte word daar op ’n verkennende wyse na Martin en White (2005) se raamwerk gekyk: Elke kategorie, strategie en betrokke leksikale item word aan die hand van Pharos se aanlyn tweetalige woordeboek bestudeer en met die toepaslike ekwivalent(e) vertaal. ’n Bespreking van die voorgenoemde leemte sowel as die vertalings word in hoofstuk 3, afdeling 3.3, aangebied.

en stemme in die teks te ondersteun (Martin & White, 2005:118). In hierdie verband wys Olivier (2017:144) daarop dat die stellings wat ingeneem word in die outeur gegrond is, terwyl die interne skrywerstem vir daardie stellings of voorstelle verantwoordelikheid sal en moet neem. Dit gaan daarom hier oor die belyningsfunksie wat tussen die eksterne bronne (dialogiese stemme) en die bedoelde leser bewerkstellig word.

In die evalueringsraamwerk wys Martin en White (2005:98) ook op 'n ander kategorie wat alternatiewe dialogiese bronne voorstel, naamlik dialogiese uitbreiding, wat dan in twee subkategorieë verdeel word: vermaak ("entertain") en toerekening ("attribution"). In hierdie opsig word plek vir alternatiewe stemme gemaak terwyl die outeur steeds 'n streng toewyding het tot hul eie siening en die betrokke waardeposisie wat ingeneem en betrek kan word. Vermaak verwys hiervolgens na die stelling wat gemaak word, soos gegrond in "individual subjectivity" – "... it thereby entertains or invokes these dialogic alternatives" (Martin & White, 2005:98). Dieselfde benadering tot die verskeie moontlike en beskikbare posisies word deur die kategorie toerekening gedeel, met 'n verskil in die fokus op stellings as gegrond in die "... subjectivity of an external voice" (Martin & White, 2005:98). Hierdie kategorie bied aan die outeur 'n wyse waarop alternatiewe posisies erken ("acknowledge") of van afstand ("distance") geneem kan word. Dit openbaar dus die moontlikhede waardeur 'n outoritatiewe skrywerstem 'n dialoog tussen ander gespreksgenote en waardeposisies in 'n teks kan bewerkstellig.

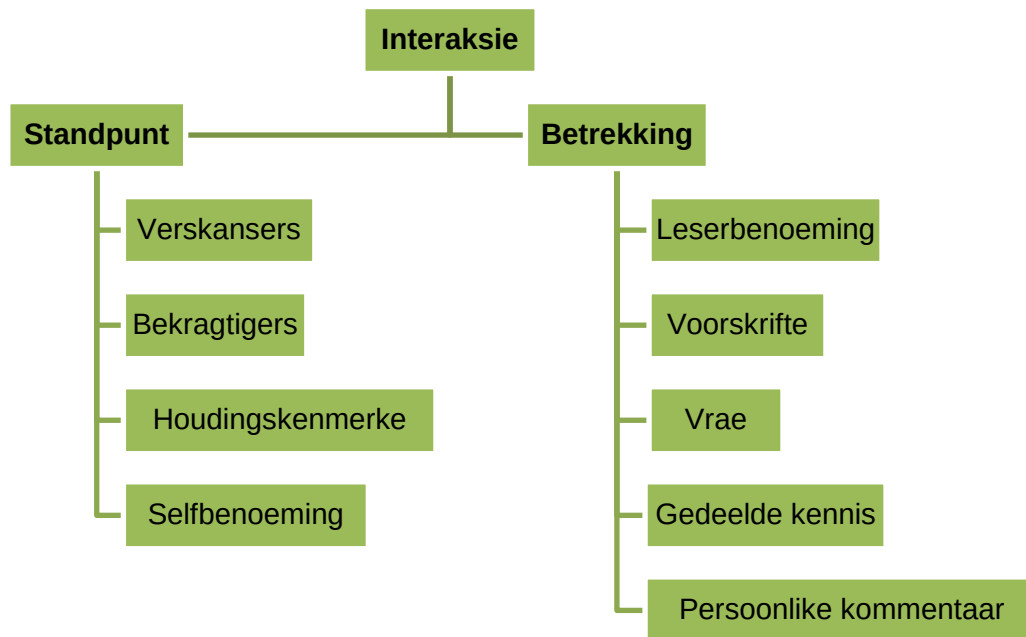
Alhoewel die evalueringsraamwerk 'n goeie uiteensetting van skrywerstem is, is hierdie konstruk wel bekend vir sy problematiese aard en tekortkominge in 'n stilistiese analise of in die toepassing daarvan (Isaac, 2012:26; Olivier & Carstens, 2018:18). Volgens Olivier (2017:93) is Martin en White (2005) se raamwerk "a theory about how stance and engagement works in language, in particular language use in media; it is not a pedagogical framework" en "... is not first and foremost embedded in academic writing." Om hierdie rede word daar op 'n tweede dialogiese benadering tot die taalkundige uitdrukking en werking van akademiese skrywerstem gefokus, naamlik dié van Hyland (2008) se metadiskoersmodel. Met verwysing na hierdie benadering word spesifiek klem geplaas op die verhouding tussen 'n student se skrywerstem (identiteit) en die norme, waardes en verskeie stemme wat in die betrokke akademiese diskoersgemeenskap funksioneer. Ten spyte daarvan dat Hyland se benadering tot skrywerstem in sekere opsigte ooreenstem met die evalueringsraamwerk van Martin en White, is daar steeds etlike verskille tussen hierdie twee benaderinge en word Hyland se model vervolgens met betrekking tot metadiskoers as 'n reeks taalkundige keuses (veranderlikes of bronne) uiteengesit.

2.4.2 Hyland (2008) se metadiskoersmodel

Daar is verskeie taalkundige veranderlikes wat identiteit in akademiese tekste kan uitdruk, en die bekendste hiervan is die gebruik van persoonlike voornaamwoorde. Uit hierdie groot aantal taalkundige veranderlikes maak outeurs verskillende keuses en kies ander kombinasies om hulself in hul skryfwerk voor te stel en ook hulself as 'n lid van die akademiese gemeenskap te vestig (Rezvani & Mansouri, 2013:91). In terme van identiteit maak outeurs gevolglik bewustelike keuses om hul identiteit of "self" te vermom of op die voorgrond te stel en sodoende eienaarskap te neem vir argumente of voorstelle in 'n teks. Hierdie studie ondersoek daardie keuses en ook die gebrek daaraan om die teenwoordigheid van skrywerstem in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk te bepaal.

Hoe outeurs daardie taalkundige keuses uitvoer, en ook wat al die moontlike taalkundige keuses is, is omvattend en ryklik nagevors vanaf die perspektief van identiteit en metadiskoers (sien bv. Lee *et al.*, 2019; Bahrami *et al.*, 2018; Hyland, 2005a; Hyland, 2005b; Hyland 2013; Hyland, 2018; Hyland 2019b; Hyland & Guinda, 2012; Imm *et al.*, 2014). Hyland (2005a:37) definieer metadiskoers as selfreflekerende uitdrukkings wat gebruik word om interaksionele betekenisse in 'n teks te bewerkstellig, die outeur help om 'n siening uit te druk en in verbinding ("engagement") te tree met die lesers as lede van 'n spesifieke gemeenskap. Hierdie definisie wys op twee elemente: eerstens dat skryfwerk interaktief is en uitgedruk word deur taalmiddele wat op die outeur terug reflekteer, en tweedens dat dit die outeur se standpunt en bewussyn van die leser is. Hyland het hiervolgens 'n model geskep waarin die bogenoemde uitdrukkings of taalkundige veranderlikes ("key resources of academic interaction") uiteengesit word. Hier onder word 'n bespreking van hierdie model en verwante uitdrukkings uiteengesit.

Hyland (2005a:5) argumenteer dat skryfwerk altyd 'n stem het, aangesien dit op verskeie maniere 'n voorstelling van die outeur weergee. Verder argumenteer hy ook dat stem sosiaal gebaseer is en die wyse is waarop outeurs hulself en hul skryfwerk teenoor die stemme van ander lede van die gemeenskap posisioneer (Hyland, 2008:6). Hierdie argument en Hyland se bewering dat akademiese skryfwerk 'n tipe sosiale interaksie is wat poog om die leser van hul standpunt en verbintenis met die leser te oortuig (Hyland, 2005b:2), lei na sy model vir akademiese interaksie wat in figuur 2-4 uiteengesit word.



Figuur 2-4: Sleutelbronne van akademiese interaksie (Hyland, 2005b:5)

Die bostaande model sit elke aspek van akademiese interaksie uiteen. Vir die doeleindes van hierdie studie moet die model egter in meer besonderhede bespreek word om die verband tussen akademiese interaksie en skrywerstem duidelik te maak.

Hyland se metadiskoersmodel stel die wyse voor waarop outeurs interaksie in akademiese tekste bewerkstellig. Interaksie word gedefinieer as die outeur se bewustheid van die leser en die manier waarop die outeur die leser se kennis, belangstellings, retoriese verwagtinge en prosesseringsvaardighede akkommodeer (Hyland, 2005a:49). Hierdie model is dus op die skrywer-leser-verhouding gebaseer en dien as 'n belangrike konteks vir die begrip daarvan. In die model word daar verder onderskeid getref tussen twee pole van interaksie: eerstens die skrywergeoriënteerde interaksie ("stance"), en tweedens die lesergeoriënteerde reaksie ("engagement"). Beide van hierdie pole word in Hyland se navorsing uiteengesit op grond van die idee dat skrywerstem ("authorial voice") 'n belangrike taalfunksie in akademiese skryfwerk vervul en dat die leser deur "engagement" in ag geneem moet word vir suksesvolle interaksie.

2.4.2.1 Standpunt ("stance")

Hyland (2005b:5) definieer standpunt as die manier waarop outeurs hul tekstuele stem of gemeenskapspersoonlikheid uitdruk; as 'n houdingsdimensie wat eienskappe insluit waardeur outeurs hulself voorstel, insluitend hoe die outeur hul oordeel, opinies en verpligtinge oordra; en as die manier waarop outeurs hul persoonlike identiteit in hul argumente vooropstel of terugtree deur hul betrokkenheid weg te steek of te vermom. Die openbaring of vermomming van die outeur se standpunt ("stance") in die teks word volgens Hyland (2005b:5) op vier verskillende wyses

gerealiseer: verskansers (“hedges”), bekragtigers (“boosters”), houdingsmerkers (“attitude markers”) en selfbenoeming (“self mention”).³³ Elkeen van hierdie merkers word deur outeurs gebruik om hul standpunt en by uitstek hul identiteit aan die leser bekend te maak.

Verskansers word gedefinieer as woorde wat gebruik word om volkome toewyding tot enige voorstel te weerhou deur ’n uitdrukking as ’n opinie voor te stel, eerder as ’n aanvaarde feit (Hyland, 2008:9). Die gebruik van verskansers dien verder ook as ’n manier om die leser by die outeur se argument of voorstel te betrek en in sommige gevalle die argument van ’n ander outeur te kritiseer. Voorbeelde³⁴ hiervan is woorde soos “possible” (moontlik), “might” (mag) en “perhaps” (dalk) (Hyland, 2005b:7), wat op die moontlike aard van ’n uitdrukking wys. Vir die doeleindes van hierdie studie na akademiese skryfwerk in Afrikaans word gebruik gemaak van hierdie vertalings vir Hyland se voorbeeldwoorde, soos gegee in Jordaan (2014) en Meintjes (2015).

Bekragtigers, aan die ander kant, wys spesifiek op die sekerheid in outeurs se uitdrukkings, op hul betrokkenheid tot die onderwerp en solidariteit met hul leser (Hyland, 2005:8). Voorbeelde hiervan is woorde soos “clearly”, “obviously” (duidelik) en “demonstrate” (demonstreer) wat gereeld in bondels voorkom – in samewerking met mekaar en in verskillende dele van die argument (Hyland, 2005b:8). Soos in die geval met verskansers is die Afrikaanse vertalings van Hyland se voorbeeldwoorde vanuit Jordaan (2014) en Meintjes (2015) se studies onttrek. Die gebruik van hierdie veranderlike kan gesien word as ’n teken van lidmaatskap van ’n spesifieke gemeenskap, in hierdie geval die akademiese gemeenskap. Die outeur maak daarom van hierdie merkers gebruik om ’n verband met die betrokke diskoersgemeenskap aan te dui. In hierdie verband voer Hyland (2005b:8) aan dat die gebruik van hierdie merkers ook op ’n gedeelde kennis in daardie gemeenskap dui.

Houdingsmerkers fokus op die affektiewe, eerder as die epistemiese, houding tot die voorstelle wat gemaak word (Hyland, 2005b:9). Dit fokus daarom eerder op emosionele reaksies waardeur outeurs die sekerheid van hul opinie teenoor ’n saak of gebeurtenis uitdruk. Volgens Hyland (2005b:9) word houding deur houdingswerkwoorde (“agree”, “prefer”), sinbywoorde (“unfortunately”, “hopefully”) en adjektiewe (“appropriate”, “logical”, “remarkable”) uitgedruk. Afrikaanse voorbeelde van hierdie merkers word in hoofstuk 3 gegee. Die gebruik van hierdie taalelemente in die uitdrukking van standpunt wys verder op die outeur se houding teenoor hul argument en stel identiteit sodoende op die voorgrond.

Selfbenoeming verwys na die gebruik van persoonlike voornaamwoorde en besitlike voornaamwoorde, byvoorbeeld “ek”, “my”, “ons” en “myne” (Hyland, 2005b:9). Hierdie is die

³³ In hoofstuk 3 word meer omvattend na die verskeie verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en selfbenoeming verwys.

³⁴ Hierdie voorbeelde word vertaal omdat daar nog nie ’n Afrikaanse model is nie. In bylaag G word Afrikaanse voorbeelde verskaf.

bekendste kenmerk van 'n skrywerstem en die maklikste om te identifiseer. Hyland (2005b:10) stel verder voor dat outeurs doelbewus kies om hulself al dan nie in hul skryfwerk te noem, met die doel om 'n spesifieke standpunt en vakspesifieke outoritatiewe skrywerstem in te neem.

Elkeen van hierdie merkers dra spesifiek by tot die outeur se vermoë om interaksie (dialoog) te bewerkstellig deur hul standpunt duidelik te maak of te vermom. In hierdie verband blyk dit ook dat standpunt en stem wel as twee verwante konsepte gesien word. Hyland en Guinda (2012:120) stel byvoorbeeld voor dat stem na die voorstelling van 'n duidelike skrywerspersona in verskeie gedeeltes van die teks verwys en standpunt na die posisie wat daardie skrywerspersona inneem teenoor die voorstelle wat daarin gemaak word. Dus kan standpunt as 'n aspek van skrywerstem gesien word en hiervolgens gebruik word om die teenwoordigheid en omvang van skrywerstem in Afrikaanse eerstejaarskryfwerk te analiseer.

2.4.2.2 Betrekking (“engagement”)

Betrekking word deur Hyland (2005b:5) gedefinieer as die verhouding tussen die outeur en leser, met 'n inagneming van die posisie wat die outeur inneem. Betrekking is taalelemente wat outeurs gebruik om in verbinding met ander te tree; die teenwoordigheid van hul lesers te erken; hul help om argumente te volg en hul aandag te fokus; en onsekerhede te erken.

Om 'n skrywersidentiteit in akademiese skryfwerk te bewerkstellig, moet die leser(s) waarvoor 'n persoon skryf ook in ag geneem word. Die bewustheid van die leser in die teks word volgens Hyland (2008 & 2019b) op vyf wyses gerealiseer: 1) leserbenoeming (“reader mention/reader pronouns”³⁵), 2) voorskrifte (“directives”), 3) persoonlike kommentaar (“asides”), 4) 'n beroep op gedeelde kennis (“knowledge reference/appeals to shared knowledge”³⁶) en 5) vrae (“questions”). In teksanalise kan die aan- of afwesigheid van hierdie merkers gebruik word om die mate van die outeur se bewustheid van die leser in hul skryfwerk te bepaal.

- 1) Leserbenoeming is 'n kenmerk wat van persoonlike voornaamwoorde gebruik maak om spesifiek na die leser te verwys en sodoende die leser by die gesprek te betrek. Volgens Hyland (2008:11) word die voornaamwoord “ons” meer in akademiese navorsingsartikels gebruik omdat “jy” en “jou” eerder 'n skeiding kan impliseer as om die leser te betrek. Om hierby aan te sluit, voer hy verder aan dat hierdie merker ook op 'n basis van gedeelde kennis

³⁵ In Hyland (2005a, 2005b, 2005c, 2008) word “reader pronouns” gebruik, maar in sy 2019 artikel herbenoem hy die kategorie “reader mention”. Aangesien die standpunt-kategorie vir persoonlike voornaamwoorde *selfbenoeming* gekies is, sal daar vervolgens na leserbenoeming verwys word.

³⁶ Dit blyk vanuit Hyland se studies (Hyland, 2005a, 2005b, 2005c, 2008) dat hy van meer as een term vir die beskrywing van hierdie diskoersmerker gebruik maak. In die studies wat in 2005 gepubliseer is, gebruik hy die term “references to shared knowledge” (Hyland, 2005a:54, 2005b:11 & 2005c:365), maar maak ook later in sy bespreking in Hyland (2005c:367) gebruik van “markers of shared knowledge”. In die skema in Hyland (2005b:5 & 2008:8) gebruik hy ook “knowledge reference” en later in Hyland (2008:12) se bespreking maak hy gebruik van “appeals to shared knowledge”. Myns insiens druk “appeals to shared knowledge” die funksie van hierdie skryfwyse die beste uit en sal daar vervolgens slegs na 'n beroep op gedeelde kennis verwys word.

en 'n gedeelde dissipline met die leser werk. Hierdeur word leserbetrokkenheid en begrip bevorder.

- 2) Voorskrifte word volgens Hyland (2008:11) deur imperatiewe werkwoorde en modale hulpwerkwoorde van verpligting uitgedruk, wat lesers lei om aan drie verskillende aktiwiteite deel te neem. Tekstuele aksies, wat lesers verwys na 'n ander deel van die teks of 'n anders teks, fisiese aksies, wat die leser lei om 'n aksie in die werklike wêreld uit te voer en kognitiewe aksies, wat die leser lei in die interpretasie van die argument, soos wanneer 'n outeur die leser spesifiek probeer oorreed om 'n voorstel te oorweeg en sodanig ook te erken. Hierdie aspek word daarom ook as deel van skrywerstem in akademiese skryfwerk gesien, aangesien dit 'n houding (identiteit) ten opsigte van 'n sekere proposisie toon en die leser wil lei om dieselfde houding aan te neem.
- 3) Persoonlike kommentaar is 'n belangrike merker en 'n duidelike aanduider van die outeur se bewustheid van die leser. Hier val die outeur hulself aspris in die rede deur kommentaar te lewer op 'n standpunt of argument wat op die leser gerig is (Hyland, 2008:12). 'n Voorbeeld hiervan is:

"What sort of rigidity a designator is endowed with seems to be determined by convention (this, by the way, is exactly the target of Wittgensteinian critiques of Kripke's essentialism)" (Hyland, 2005:13).

In 'n Afrikaanse teks sal persoonlike kommentaar as volg figureer (eie voorbeeld):

Om hierby aan te sluit – ek glo my kollegas sal saamstem – kan die kritiese teorie as die hoofinvloed op kritiese linguistiek beskou word.

- 4) 'n Beroep op gedeelde kennis is 'n kenmerk wat deur outeurs gebruik word om van die leser te vra om iets as bekend of reeds aanvaar te erken (Hyland, 2008:12). Hyland (2008:12) beweer verder dat die aandag op die leser gevestig word, aangesien dit die leser by die argument, interpretasies of enige moontlike uitkoms van daardie interpretasies betrek.
- 5) Vrae word gebruik om die leser in die dialogiese ruimte te betrek, en sodoende word die leser na die outeur se standpunt toe gelei. Volgens Hyland (2005b:15) help hierdie kenmerk nie net om belangstelling rakende die outeur se standpunt te wek nie, maar die leser word ook aangemoedig om vraagstukke saam met die outeur te ondersoek.

Daar bestaan dus verskeie linguistiese veranderlikes wat gebruik kan word om 'n outeur se identiteit te vermom of op die voorgrond te stel. Die gebruik van hierdie taalelemente word gesien

as 'n aspek van die ontwikkeling van skrywerstem of van 'n reeds ontwikkelde skrywerstem en kan dus gebruik word om skrywerstem te ondersoek. In hierdie studie word Olivier (2017) se heuristiese raamwerk vir die voorgenoemde ondersoek gebruik. Die raamwerk inkorporeer Hyland (2008) se metadiskoersmodel as basisraamwerk en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk. In samewerking met die bespreekte modelle word 'n korpusanalise gebruik om hierdie veranderlikes se teenwoordigheid of afwesigheid in die navorsingsdata te bepaal.

2.4.3 Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk

In die voorgaande bespreking is reeds gewys op die komplekse aard van skrywerstem as 'n beïnvloedbare vaardigheid wat deur eksterne ondersteuning gevorm word en nie noodwendig 'n natuurlike ontwikkelingsproses is nie. Olivier (2017) beaam hierdie beskouing en stel 'n pedagogiese raamwerk voor wat die ontwikkeling en uitdrukking van akademiese skrywerstem as 'n konsep gegrond in die sosiokonstruktivisme uiteensit en fasiliteer. Olivier (2017) inkorporeer en pas twee modelle as basis vir haar pedagogiese raamwerk aan, naamlik Martin en White (2005) se betrektingsraamwerk as subkategorie van hul evalueringsraamwerk (sien bylaag C) en Hyland (2008) se taalkundige bronne vir akademiese interaksie, soos in sy metadiskoersmodel (sien bylaag D) opgeneem is (sien tabel 2-1). Soos reeds aangedui, bied hierdie modelle 'n teoretiese raamwerk vir die gebruik en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem. Olivier (2017) se heuristiese raamwerk sal verder in afdeling 3.3 bespreek word.

2.4.4 Akademiese ondersteuningsintervensies

Tydens eerstejaarstudente se toetrede tot universiteit staan hierdie studente voor verskeie uitdagings wat hulle moet oorkom ten einde akademiese sukses te behaal. Dit sluit die aanleer van nuwe akademiese vaardighede en 'n goeie begrip van die akademiese gemeenskap se norme en waardes in. Van Dyk *et al.* (2013:354) verwys na hierdie proses as akkulturasie en argumenteer dat studente effektief kan akkultureer (en boonop suksesvol kan wees in hul studies) sodra hul akademiesegeletterdheidsvlakke en dus hul akademiese skryfwerk voldoende is. Van Dyk *et al.* (2013:354) sonder uit as van besondere belang dat studente die nodige vaardighede bekom om uiteindelik in hul eie akademiese gemeenskap optimaal diskoers te voer en te funksioneer. Ongelukkig sukkel studente om tot dié nuwe omgewing te akkultureer. Een moontlike rede hiervoor is dat studente in die Suid-Afrikaanse konteks in die algemeen onvoorbereid is wat betref akademiese geletterdheid.

Die bogenoemde standpunt word in resente navorsing gereflekteer. Hierin blyk dit dat daar 'n gaping tussen sekondêre en tersiêre onderrig is wat studente se akademiese sukses direk beïnvloed (Fouché, 2016:19; Frith & Prince, 2016:1; Gennrich en Dison, 2018:1; Mhlongo,

2014:1; Olivier, 2016:1; Khumalo & Maphalala, 2018:155; Scholtz, 2016:39; Sebolai, 2018:105; Van Rooy & Coetzee-Van Rooy, 2015:31; Van Schalkwyk *et al.*, 2010:189; Van Dyk *et al.*, 2011:488; Weideman, 2018:ii). As gevolg van hierdie gaping in talle studente se akademiesegeletterdheidsvaardighede vind studente dit moeilik om hulself in die akademiese gemeenskap te posisioneer en te integreer; dit wil sê, om suksesvol aan diskoers deel te neem en hul plek en dissiplinêre identiteit binne daardie gemeenskap te vind. Akademiese akkulturasie tot die akademiese gemeenskap is dus 'n belangrike proses waardeur elke student moet gaan voordat die proses verder geneem kan word om hul skrywerstem (of akademiese identiteit) te vind en te ontwikkel. Hieruit is dit duidelik dat die nodige ondersteuning aan studente in tersiêre instellings aangebied moet word sodat studente in hul eie vakgebied en akademiese gemeenskap bemagtig kan word.

Die verantwoordelikheid om studente te ondersteun in die proses van akademiese akkulturasie is 'n aansienlike taak vir universiteite wat groot studentepopulasies moet kan akkommodeer.³⁷ Hierdie taak word bemoeilik deurdat nuwe studente boonop uit verskillende kulturele en opvoedkundige agtergronde kom, iets wat 'n direkte invloed het op hul akkulturasie tot hierdie nuwe akademiese gemeenskap. In hierdie verband is dit belangrik om te noem dat Suid-Afrika uit 'n veel groter variasie kulturele en opvoedkundige agtergronde bestaan as byvoorbeeld die Verenigde Koninkryk (Olivier, 2016; Street, 2015; Thesen, 1997). Dit is daarom duidelik waarom die meerderheid Suid-Afrikaanse universiteite verkies om onder meer verpligte akademiesegeletterdheidsmodules en skryfsentrums in hul ondersteuningspogings te inkorporeer. Dit is ook die geval vir die NWU, wat verskeie taal- en kultuurgroepe moet ondersteun, insluitend studente wat verkies om hul skryfopdragte in Afrikaans uit te voer. Vir die doel van hierdie studie word 'n kort bespreking rakende elkeen van hierdie ondersteuningsintervensies aan die NWU aangebied (sien afdeling 2.4.4.2 en afdeling 2.4.4.3). Die teoretiese ontwikkeling van akademiese geletterdheid word verder ook by die onderstaande bespreking ingesluit.

2.4.4.1 Akademiesegeletterdheidsraamwerke as intervensies

In die tweede helfte van die twintigste eeu is 'n nuwe veld en praktyk wêreldwyd in die toegepaste taalkunde gevestig, naamlik akademiese geletterdheid in die universiteitskonteks.³⁸ Lea (2016:88) verduidelik dat praktiserende navorsers in die laat 1990's komplekse en kritiese vrae rakende taalvermoë en die akademiese skryfproses gehad het. Na aanleiding hiervan is drie belangrike

³⁷Hierdie massiewe toename van die studentepopulasies in Suid-Afrika word "rapid expansion" (soos in die volgende paragraaf bespreek) of "massification" genoem, wat voorspel dat die getalle van voornemende studente net sal groei. Universiteite moet daarom hierdie groeiende studentepopulasies in ons nuwe digitale era kan akkommodeer en help om te akkultureer (Nel, 2023).

³⁸Vir belangrike studies in hierdie verband, kyk die volgende werke, soos deur Lea (2016) aangehaal: Lea, 1994; Lillis, 1997; Thesen, 1997; Ivanič, 1998; Lea en Street, 1998.

dimensies rakende die aard van akademiese skryfwerk vanuit die kritiese taalkunde en antropologie beklemtoon, naamlik akademiese skryfwerk as sosiaal, krities en gekontekstualiseerd. Terselfdertyd ervaar hoëronderriginstellings 'n "rapid expansion" wat 'n groter variasie in agtergronde en geletterdheidsvlakke van studente moes akkommodeer (Lea, 2016:88). Volgens Eybers en Paulet (2022:118) ervaar hoëronderriginstellings in Suid-Afrika veral 'n toevloei van multikulturele studente wat een van die 12 amptelike tale praat en ook verskillende vlakke van taalvaardighede besit. Op grond hiervan moes tersiêre instansies (internasionaal en nasionaal) by 'n nuwe multidimensionele konteks aanpas, waarby die praktyk en benaderinge tot akademiese geletterdheid herbenader moes word om sodoende goeie akademiese skryfstukke en dus akademies geletterde studente te produseer.

Soos die geval met skrywerstem, was dit 'n aansienlike taak om 'n omvattende werksdefinisie vir akademiese geletterdheid te ontwikkel wat hierdie nuwe akademiese konteks en studentepopulasie kon akkommodeer. In hierdie verband argumenteer Lonsdale en McCurry (2004:5) as volg: "literacy has no single or universal definition (...) its meaning has changed over time from an elementary 'decoding' of written information to a range of more complex and diverse skills and understandings." Die verskeie benaderinge, modelle en definisies wat dus deurlopend ontwikkel is om studente in hul akademiese skryfproses by te staan, word as "products of their cultural times" beskou (Lonsdale & McCurry, 2004:13). Met ander woorde, om deurlopend aan te pas was die ontwikkelingsproses van oorwegings en modelle tot akademiese geletterdheid as 'n selektiewe kombinasie van die leerteorieë en benaderinge vanaf die modernisme tot die postmodernisme beskou. Hierdie ontwikkelingsproses word vervolgens kortliks uiteengesit, aangesien akademiese skrywerstem as 'n belangrike skryfstrategie teen hierdie teoretiese agtergrond ontwikkel het.

Na aanleiding van 'n paradigmaterskuiwing in navorsing rakende die onderrig en leer van beide algemene en akademiese geletterdheid vanaf modernistiese benaderinge (soos die behaviorisme en kognitivism) na oorwegend postmodernistiese benaderinge (soos die konstruktivisme en sosiokonstruktivisme), ontwikkel allerlei definisies en belangrike pedagogiese modelle (sien tabel 2-1). Volgens Van Dyk en Van de Poel (2013:43) is die dominantste oorwegings Lea en Street (2006) se akademiesegeletterdheidsbenaderinge en modelle: die vaardigheidsbenadering en -model, die akademiesesosialiseringsbenadering en -model en die akademiesegeletterdheidsbenadering en -model (Lea & Street, 1998; Street, 2004), wat wortels in die Nuwe Geletterdheidsbenadering het (Street, 2004).

Ten spyte daarvan dat daar kritiek teen die vaardigheidsgebaseerde, sosialiserings- en die akademiesegeletterdheidsbenadering gelewer is, het die Nuwe Geletterdhede 'n

postmodernistiese en inklusiewe benadering tot geletterdheid gelewer waarin daar op die voorgenoemde drie modelle gesteun word om geletterdheid te omskryf. Volgens Van Dyk en Van de Poel (2013:48) het hierdie benadering wegbeweeg van 'n "one-dimensional deficit model" na 'n konseptualisering van geletterdheid as 'n kombinasie van die voorgenoemde drie modelle. Die ontwikkeling van hierdie verskeie benaderinge tot geletterdheid word in hierdie studie daarom as uiters belangrik beskou, aangesien dit die weg gebaan het vir 'n omvattende ondersoek na die ontwikkeling van konsepte soos identiteit, outoriteit en skrywerstem in akademiese tekste.

Aanvanklik is die praktyk en teoretiese opvattinge rakende akademiese geletterdheid in die klaskamer slegs benader op grond van die vaardighede wat studente in die verskillende akademiese kontekste moet kan bekom (Butler, 2013:74; Van Dyk & Van de Poel, 2013:55; Weideman, 2013:13). Lea en Street (2006:1) se vaardighedsmodel beskou die skryfproses en geletterdheid as 'n individuele en kognitiewe vaardigheid wat aanvaar dat kennis rakende diskoers en geletterdheid maklik van een konteks na 'n ander oorgedra kan word. In die behavioristiese era is die vaardighedsgebaseerde model as dominant beskou, maar kritiek daarteen het later 'n afwesigheid aan die sosiale en kognitiewe dimensies van akademiese geletterdheid uitgewys (sien tabel 2-1). Weideman (2013:3) verduidelik dat die behavioristiese benadering van daardie tydperk slegs swak taalvaardighede (om te kan lees, skryf, luister en praat) as 'n moontlike oorsaak vir die gerapporteerde swak akademiesegeletterdheidsvaardighede identifiseer het.

Op grond hiervan argumenteer Butler (2013:75), soos Weideman (2013), dat so 'n gesegregeerde benadering tot die onderrig van taalvaardighede die gevaar inhou om opgesom te word as slegs 'n neutrale stel vaardighede. Die benadering word daarom as 'n onvoldoende en ongelyke hantering van taalvaardighede in 'n akademiese konteks beskou. Die gestruktureerde, formele en reëlgebaseerde tydperk (strukturealisme en behaviorisme) waarin hierdie beperkte vaardighedsgebaseerde benadering ontwikkel het, bied daarom nie 'n gunstige omgewing waarin 'n student se geldige stem kon ontwikkel nie.

Na aanleiding van die ontwikkeling van nuwe benaderinge in die postmodernistiese tydperk, naamlik die kognitivisme en sosiokonstruktivisme, asook die groot variasie studente wat by tersiêre instansies aansoek doen, is duidelike kognitiewe en sosiale leemtes in die vaardighedsmodel geïdentifiseer. Na aanleiding hiervan ontwikkel twee onderskeie en addisionele modelle vir akademiese geletterdheid, naamlik die outonome en ideologiese model, wat Street (2015:110) as volg uiteensit:

The 'autonomous' model of literacy works from the assumption that literacy in itself – autonomously – will have effects on other social and cognitive practices, as in the early 'cognitive consequences' literature. The model, I argue, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it and that can then be presented as

though they are neutral and universal ... The alternative, ideological model of literacy offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model — it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. The ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity and being. Literacy, in this sense, is always contested ...

Vanuit hierdie bespreking is dit duidelik dat 'n geleidelike sosiale fokusverskuiwing in akademiesegeletterdheidsgesprekke plaasgevind het, soos die sosiale fokusverskuiwing wat in hierdie tydperk tussen die kognitivistiese en konstruktivistiese leerbenaderinge waargeneem is (sien vorige bespreking en tabel 2-1). Na aanleiding hiervan spreek Lea en Street die kognitiewe en sosiale leemtes wat in hul vaardigheidsmodel identifiseer is in hul sosialiseringsmodel aan (Street, 2015:48). Kortliks gestel, word die akademiesesosialiseringmodel as die “sosialisering” en akkulturasie van studente in hul akademiese dissipline en die diskoers van daardie akademiese gemeenskap beskou (Street, 2015:113; Van Dyk & Van de Poel, 2013:48). Van Dyk en Van de Poel (2013:48) verduidelik: “(t)his approach assists students to think and communicate like the discourse community they are part of.” Hierdie model word dus as 'n belangrike stap in die ontwikkelingsproses beskou omdat dit veronderstel dat die integrasie en akkulturasie van studente in daardie spesifieke diskoersgemeenskap 'n integrale rol in die akademiese skryfproses speel.

Die ontwikkelingsproses van hierdie akademiesegeletterdheidsmodelle het wel nie hier gestop nie. Van Dyk en Van de Poel (2013:48) verwys na drie belangrike standpunte in die kritiek teen die sosialiseringsmodel, wat daarna op die idee gedui het dat daar meer as een tipe geletterdheid in die akademiese diskoersgemeenskappe bestaan. In die eerste plek word die benadering tot akademiese diskoersgemeenskappe as 'n “single, universal and fixed culture” as baie beperk beskou; tweedens, met verwysing na Carstens (2012), is dit ook belangrik om in ag te neem dat hierdie multidiskoersgemeenskappe 'n groter variasie wyses benodig om betekenis in akademiese diskoers te konstrueer; laastens moet daar ook daarop gelet word dat verandering deurlopend plaasvind en dat 'n “one size fits all”-benadering nie geskik sal wees om hierdie akademiese multidiskoersgemeenskap te akkommodeer nie (Van Dyk & Van de Poel, 2013:49). Gevolglik is die akademiesegeletterdheidsmodel ontwikkel. Die akademiesegeletterdheidsmodel plaas spesifiek klem op die verskeie sosialegeletterdheidspraktyke wat in die verskeie kontekste bestaan, en dit sluit onder meer die verskeie genres, dissiplinêre verwagtinge en retoriese style in.

Volgens Lea en Street (2006:229) word die akademiesegeletterdheidsmodel deur sosiale en kritiese taalkunde (Candlin & Hyland, 1999; Fairclough, 1992) asook die sosiokulturele teorie

(Bloome *et al.*, 2005, Lewis *et al.*, 2007) beïnvloed. Gevolglik word mag, identiteit, taal en agentskap as integraal tot die leerproses en die ontwikkeling van studente se akademiese geletterdheid getipeer (sien afdeling 2.4.4.1). Met ander woorde, studente kan as aanvaarde lede van die diskoersgemeenskappe tussen die verskeie sosiale diskoerspraktyke wissel om sodoende aan die akademie as kennispraktyk deel te neem. Hier word die navorser ook daaraan herinner dat kennis en betekenis volgens die dialogiese aard van diskoers nie alleen gekonstrueer kan word nie, maar dat daardie lid in 'n kritiese en politiese dialoog sekere magsverhoudinge moet kan navigeer. Dit is duidelik dat die student se posisie in die akademiese gemeenskap en akademiese skrywerstem hier as 'n belangrike skryfstrategie in die akademie ontwikkel het (sien tabel 2-1).

Uit die bostaande bespreking is dit duidelik dat besondere klem op kennisverwerwing deur middel van taal geplaas word, waar die akademie as 'n kennispraktyk vir daardie proses funksioneer. Teen die agtergrond van die bespreekte leerbenaderinge en -teorieë is dit duidelik dat kennis deur middel van sosiale interaksie ('n dialoog) met ander kennispraktyke uitgeruil word. Die akademie bestaan dus uit 'n netwerk van kennis. Daardie kennis word deur studente voorgehou of geargumenteer, wat 'n sekere vlak van oorreding en intensionele taalgebruik (retoriek) vereis. Om hierby aan te sluit, moet daardie studente ook hul eie kennisverwerwingsvaardighede, wat reeds aan identiteit en die sosiale konteks gekoppel is, gebruik om hierdie voorgenoemde argumentatiewe en retoriese aksie uit te voer. Hierdie is wel 'n aansienlike en komplekse taak, veral vir eerstejaarstudente wat nog nie tot die akademiese gemeenskap gesosialiseer, oftewel geakkultureer, het nie.

Om hierdie akkulturasieproses te vergemaklik, benodig studente daarom effektiewe akademiese ondersteuning aan die hand van intervensies deur bekwame akademici soos dosente, fasiliteerders of akademieseskryfkonstante. In hierdie verband vorm akademieseondersteuningsintervensies dus deel van hierdie studie se fokus, naamlik die gebruik van vraelyste om die persepsies van vakkundiges en dosente in die onderskeie vakdissiplines aan die NWU rondom die voorkoms en gebruik van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem te ondersoek. Vervolgens word die rol en invloed van hierdie akademieseondersteuningsintervensies aan die NWU kortliks bespreek.

2.4.4.2 Die NWU se akademiesegeletterdheidsmodule

Volgens Meintjes (2015:4) is Akademiese Geletterdheid reeds vanaf 2007 aan die NWU se Potchefstroomkampus onderrig, aangesien “veral die *argumentatiewe* tekste van eerstejaarstudente talle leemtes en foute toon ten opsigte van die gebruik van *formele taal*, *georganiseerde* en *vloeiende taal*, en die *logiese uiteensetting van idees*.” In hierdie verband

argumenteer hierdie studie dat indien daardie student 'n goeie begrip van hul akademiese skrywerstem kan bekom, hierdie bogenoemde leemtes en foute moontlik gedeeltelik aangespreek kan word. Ter verduideliking: Die leemtes waarna in die bogenoemde aanhaling verwys word, het onder meer te doen met die koherensie en kohesie van 'n teks. Verder moet die spesifieke diskoersgemeenskap waarin daardie student kommunikeer en die tekstipe ook in ag geneem word, byvoorbeeld, vir watter dissipline (fakulteit) word hierdie teks geproduseer?

In ooreenstemming met die argument rakende die taalkundige uitdrukking van skrywerstem wat tot op hede gemaak is, stel Meintjes (2015), soos Jordaan (2014), dat die effektiewe gebruik van metadiskoers as 'n moontlike oplossing vir die bogenoemde leemtes kan dien. Om hierby aan te sluit, word die Afrikaanse skryfstukke van eerstejaarstudente wat hierdie module neem, gebruik om hierdie studie se eerste twee navorsingsvrae te beantwoord. Dit is verder belangrik om te noem dat die suksesvolle akkulturasie van studente in tersiêre onderriginstellings ook 'n belangrike rol in die effektiewe afhandeling van 'n akademiese skryfstuk speel. Dit blyk egter dat ten spyte van die verskeie intervensies wat deur hoëronderiginstellings in Suid-Afrika in plek gestel is, die akkulturasieproses vir studente steeds problematies is (Nel & Janse van Rensburg, 2022:367). Ten opsigte van die derde navorsingsvraag benodig hierdie studie daarom ook die persepsies van dosente en fasiliteerders in verskeie dissiplines, soos Akademiese Geletterdheid. Na aanleiding hiervan is dit belangrik om hierdie module en die werking daarvan aan die NWU kortliks hier te bespreek.

Ten einde die verskeie akademiesegeletterdheidsvlakke van Suid-Afrikaanse studente te akkommodeer, bied die NWU twee vlakgebaseerde akademiesegeletterdheidsmodules aan. Die eerste module, soos die vaardigheidsmodel, fokus op “basiese vaardighede in akademiese geletterdheid op 'n gefragmenteerde manier en fokus op vaardighede soos effektiewe luistervermoë, die lees van 'n teks met begrip en teksproduksie (parafrasering, verwysing, opstelstruktuur)” (NWU, 2022). Hierdie module word Basiese Vaardighede in Akademiese Geletterdheid (ALDA/E 111) genoem, maar word slegs deur studente geneem indien hul geletterdheidsvlakke as onder die aanvaarde vlak geïdentifiseer is (NWU, 2022). Hierdie genoemde geletterdheidsvlakke word reeds tydens eerstejaarstudente se toetrede tot tersiêre onderrig aan die hand van die Toets vir Akademiese Geletterdheidsvlakke (TAG) – in Engels die Test for Academic Literacy Levels (TALL) – getoets. Indien daardie vaardighede as bo die aanvaarde vlak geïdentifiseer is, word 'n meer gevorderde module, naamlik Gevorderde Vaardigheid in Akademiese Geletterdheid (ALDA/E 112/122) aangebied, spesifiek vir hierdie studente, asook studente wat ALDA/E 111 voltooi het (NWU, 2022).

Volgens die NWU (2022) moet studente die volgende uitkomstes vir ALDA/E 111 kan bereik, naamlik om:

- basiese kennis van leerstrategieë, akademiese woordeskat en register asook die lees en skryf van akademiese tekste te demonstreer ten einde doeltreffend binne die akademiese omgewing te funksioneer;
- op gepaste wyse binne 'n akademiese omgewing effektief skriftelik as individu en as lid van 'n groep te kan kommunikeer;
- basiese akademiese tekste te verstaan, interpreteer, evalueer en op koherente wyse binne toepaslike akademiese genres te kan skryf deur gebruik te maak van akkurate en toepaslike akademiese konvensies; en
- binne 'n etiese raamwerk akkuraat, vlot en toepaslik te kan luister, praat, lees, skryf en leer.

Indien hierdie uitkomstes bereik word, kan die ALDA/E 112/122 module op hierdie basis voortbou. Die uitkomstes van hierdie module word deur die NWU (2022) as volg uiteengesit:

(O)m studente te ondersteun in die ontwikkeling van die vaardighede om effektief te kan lees en skryf, onafhanklik navorsing te kan doen en om werk wat akademies korrek is, te kan lewer. Die student leer dus hoe om akademiese inligting suksesvol te verwerk en op 'n akademiese verantwoordbare wyse daarmee om te gaan om sodoende self ook akademiese inligting te kan produseer.

Die suksesvolle voltooiing van hierdie modules behoort dit vir studente moontlik te maak om suksesvol as aanvaarbare lede van die diskoersgemeenskap (die NWU se Potchefstroomkampus) te kan akkultureer.

2.4.4.3 Die NWU se skryfsentrum

Ten spyte daarvan dat hierdie modules vir eerstejaarstudente aangebied word, blyk dit dat die meerderheid studente steeds ná hul eerste jaar addisionele hulp benodig om hul akademiese skryfstukke te verbeter. Hierdie hulp en ondersteuning word aan die hand van ondersteuningsintervensies van skryfkonsultante aan die betrokke tersiêre onderriginstansie bewerkstellig, deur studente tydens hul skryf- en akkulturasieproses by te staan. In hierdie verband is dit ook belangrik om te verwys na navorsing deur Sefalane-Nkohla en Mtjonjeni (2019) rakende die rol van 'n skryfsentrum aan die Universiteit van Stellenbosch, asook 'n studie deur Nel en Janse van Rensburg (2022) rakende die suksesvolle akkulturasie van NWU-studente vanuit die perspektief van Akademiese Geletterdheid en die NWU se skryfsentrum.

Sefalane-Nkohla en Mtjonjeni (2019) het spesifiek ondersoek ingestel na die studentepersepsies rakende 'n skryfsentrum as 'n ondersteunings- en ontwikkelingsprogram vir epistemiese toeganklikheid. Sefalane-Nkohla en Mtjonjeni (2019:260) het tydens die inhoudsanalise van die studenteskryfwerk bevind dat daar sekere leksiko-grammatikale foute in die tekste teenwoordig was wat aanduidend is van 'n gebrek aan begrip en kontekstualisering van die gegewe opdrag, naamlik 'n afwesigheid van 'n "eie" stem; makrostrukturele kwessies (inleiding, slot, paragrafe onder andere); en mikrostrukturele kwessies (sinsplasing, taalgebruik, grammatikale foute, plagiaat).

Volgens Sefalane-Nkohla en Mtjonjeni (2019) dui hierdie "tekort aan 'n eie stem" nie net op die rol van identiteit in akademiese skryfwerk nie, maar ook op 'n verband tussen skrywerstem en 'n ander aspek van akademiese skryfwerk: die outeur se behoefte daaraan om 'n teenwoordigheid in die teks in terme van die onderwerp, bron en leser te bewerkstellig (Sefalane-Nkohla & Mtjonjeni, 2019:260). Dit is duidelik dat hierdie soeke na 'n "teenwoordigheid" in 'n teks op die huidige persepsies aangaande die konsep van skrywerstem en die plek daarvan in die akademiese dissipline dui. Verder verwys die studie ook na twee nagevolge van 'n swak "teenwoordigheid" in 'n akademiese teks, naamlik swak integrasie van sekondêre bronne en probleme aangaande plagiaat (Sefalane-Nkohla & Mtjonjeni, 2019:260). Hierdie bevindinge dui dus verder ook op 'n verband tussen skrywerstem (die teenwoordigheid) en twee belangrike aspekte van akademiese skryfwerk: bronhantering en die erkenning van 'n ander outeur se eiendom. Hierdie bevindinge reflekteer die bespreekte problematiek rondom die konsep van 'n akademiese skrywerstem en die vereistes wat daaraan verbonde is om 'n aanvaarbare dissiplinêre skrywerstem uit te druk.

Hieruit is dit duidelik dat 'n skryfsentrum 'n belangrike skakel tussen Akademiese Geletterdheid en voor- en nagraadse studente is, aangesien hierdie instelling skryfprobleme soos hierdie ná die eerste jaar kan identifiseer en help fasiliteer. Aan die NWU word die skryfsentrum as 'n belangrike intervensie vir die suksesvolle akkulturasie van studente tot die nuwe diskoersgemeenskap beskou. Die intervensie bestaan al van 2009 af, waar dit as deel van die Skool vir Tale gestig is en 'n noue verband met die vakgroep Akademiese Geletterdheid het (Nel & Janse van Rensburg, 2022:383). Die NWU se skryfsentrum se doelstelling is om elke individuele student se akademiese skryfvaardighede te verbeter deur middel van hul "studentgesentreerde benadering", waar onder meer kontakssessies aangebied word om studentespesifieke skryfprobleme aan te spreek en te help verbeter. Hier word spesifiek op die samewerking tussen die konsultant en student gefokus. Die benadering fokus spesifiek op Vygotsky se teorie van kennisverwerwing as 'n sosiale proses (Sone van Proksimale Ontwikkeling – SPO) wat die student in staat stel om aktief aan die konsultasie deel te neem (Nel & Janse van Rensburg, 2022:383) Die NWU se

skryfsentrum se konsultante fokus byvoorbeeld op drie hoofgebiede, naamlik opheldering, beplanning en organisering, en bronintegrasie (NWU, 2022).

Tydens 'n sessie by die NWU se skryfsentrum is dit belangrik om op die spesifieke vaardigheid te fokus wat die student as problematies ervaar. Die benadering bied aan die student die geleentheid om hul skryfvaardighede op hul eie te ontwikkel, met die hulp van 'n ervare konsultant (Nel & Janse van Rensburg, 2022:385). Hierteenoor word daar aangevoer dat skryfsentrums en die betrokke konsultante nie noodwendig met vakspesifieke probleme kan help nie (Nel & Janse van Rensburg, 2022:385). 'n Moontlike rede hiervoor is 'n tekort aan 'n groter verskeidenheid vakspesifieke konsultante. Om hierby aan te sluit, is dit reeds bekend dat skryfsentrums in Suid-Afrika nie genoeg befondsing kry nie, en daarom kan slegs 'n paar konsultante aangestel word. Ten spyte hiervan kan skryfsentrums steeds as 'n belangrike akademiese intervensie vir studente se akademiese ontwikkeling beskou word omdat die intervensie in staat is om individueel met 'n wye demografie van studente te kan werk.

Uit die bogenoemde bespreking is dit duidelik dat studente verskeie vaardighede moet aanleer om binne hul akademiese gemeenskap aanvaar te word. Hyland (2012b:15) beklemtoon egter ook dat die aspek van identiteit nie in hierdie proses verlore moet gaan nie, aangesien akademiese diskoers 'n integrasie van verskeie stemme is wat studente kan help om hul identiteit op 'n effektiewe wyse te kommunikeer. Dit gee dus aan studente die geleentheid om gemaklik te raak binne die akademiese gemeenskap en om sodoende hul stempel op die nuwe omgewing af te druk. Die gevolgtrekking word dus gemaak dat die konsep van skrywerstem (of akademiese stem) deel moet vorm van die ondersteuning wat elke tersiêre instelling aan hul studente moet verleen, aangesien dit 'n belangrike aspek van akademiese diskoers is.

Om hierdie skryfstrategie verder as 'n aanvaarbare aspek van akademiese skryfwerk uit te druk, word daar aangevoer dat studente 'n balans tussen die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem en die vereistes van die spesifieke dissipline moet kan handhaaf (Andrianatos *et al.*, 2019:218). Hyland (2012a:18) meen dat die aanvaarbaarheid van 'n akademiese skrywerstem tussen die sagte en harde wetenskappe verskil en kom op grond van ontledings van data verkry uit omvattende korpusstudies tot die gevolgtrekking dat die sagte wetenskappe 'n akademiese skrywerstem vereis waarin die outeur taalkeuses maak op grond van die aanname dat kennis aangebied moet word as iets wat sosiaal voorwaardelik aanvaarbaar is. Soos genoem, toon Hyland se meer resente studies (Hyland & Jiang, 2018; Hyland, 2019a) dat die gebruik van interaksionele metadiskoers (skrywerstem) oor die afgelope 50 jaar 'n stadige afname in die sagte wetenskappe (toegepaste taalkunde en sosiologie) en 'n verbasende toename in die harde wetenskappe (elektriese ingenieurswese en biologie) toon. Dit is belangrik om hierdie verskille in

ag te neem, aangesien die keuse en hantering van skrywerstemkenmerke in direkte verband staan met die vlak van aanvaarbaarheid in die toepaslike dissipline.

2.5 Hoofstuksamevatting

Uit hierdie hoofstuk is dit duidelik dat akademiese skrywerstem nie net as kontroversieel beskou word nie, maar ook as 'n komplekse konsep wat metafories van aard is en daarom verskeie persepsies en definisies uitlok. Teen die agtergrond van hierdie verskillende definisies is die volgende as die werksdefinisie van akademiese skrywerstem vir hierdie verkennende studie geformuleer:

Akademiese skrywerstem is die taalkundige wyse waarop 'n outeur se identiteit in hul akademiese diskoers geposisioneer word. Hierdie konsep word sosiaal gekonstrueer en word gerealiseer deur die toepassing van spesifieke taalkundige strategieë, naamlik diskursiewe en niediskursiewe merkers wat bydra tot die standpunt en betrekking van die leser en ander skrywerstemme by die teks, waar hierdie uitdrukking plaasvind deur bewustelike of niebewustelike keuses vanuit spesifieke beklemtonende of vermommende strategieë.

Hierdie werksdefinisie is gebaseer op die kernbeginsels van twee benaderinge wat spesifiek tot die onderrig, ontwikkeling en teoretiese omskrywing van skrywerstem as 'n kritiese akademiese skryfvaardigheid bygedra het, naamlik die sosiokonstruktivisme en die kritiese en sosiopolitiese teorieë. Uit die bydraes van die voorgenoemde twee benaderinge kan skrywerstem as volg opgesom word: Akademiese skrywerstem is 'n sosiale konstruk wat multidimensioneel en dialogies van aard is; dit behels die gesaghebbende uitdrukking van 'n outeur se geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt) en die onderhandeling van 'n outeur se gesosialiseerde skrywerstem (betrekking). Om akademiese skrywerstem op 'n bevredigende of aanvaarbare wyse in 'n akademiese diskoers uit te druk, is dit belangrik om in ag te neem dat daar 'n balans tussen die uitdrukking van hierdie twee skrywerstemkategorieë moet plaasvind.

Die twee bogenoemde kategorieë word in twee modelle vir die taalkundige uitdrukking van skrywerstem vervat wat in die sosiokonstruktivisme (SFL) gebaseer is, naamlik Martin en White (2005) se evalueringsmodel en Hyland (2008) se metadiskoersmodel. Hierdie modelle is herverwerk en aangepas deur Olivier (2017) ten einde 'n bruikbare heuristiese en pedagogiese raamwerk vir akademiese skrywerstem te ontwikkel. 'n Afrikaanse aanpassing van die voorgenoemde modelle en raamwerke word in hierdie studie gebruik om skrywerstem in die skryfstukke van eerstejaarstudente aan die NWU te ondersoek, en na aanleiding daarvan word die bevindinge aan die hand van die opgestelde vraelys geverifieer en gevalideer.

In aansluiting met die bogenoemde blyk dit ook dat die ontwikkeling en ondersteuning van akademiese skrywerstem as problematies beskou word omdat aspekte soos akkulturasie, swak

deurvloeikoerse en die spesifieke vakgebied in ag geneem moet word. Om hierdie probleem aan te spreek, is dit hierdie studie se doelwit om 'n hulpmiddel gebaseer op 'n Afrikaanse aanpassing van Olivier (2017) se heuristiese raamwerk vir akademiese skrywerstem saam te stel. Hierdie hulpmiddel kan deur dosente, studente en die betrokke ondersteunings- en ontwikkelingsprogramme gebruik word.

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is 'n omvattende teoretiese agtergrond en begroning rakende akademiese skrywerstem as 'n belangrike skryfvaardigheid in die akademiesegeletterdheidstradisie vanuit die bestaande literatuur voorgehou. Hieruit blyk dit duidelik dat hierdie tradisie in die kognitiewe, sosiokonstruktivistiese en kritiese kernbeginsels gegrond is om akademiese geletterdheidsvaardighede effektief te verbeter en sodoende studente ook suksesvol in hul akademiese akkulturasieproses by te staan. Teen hierdie teoretiese agtergrond bestaan daar belangrike metodes in die toegepaste taalkunde (veral SFL en KDA) om die gebruik, voorkoms en moontlike probleme rakende hierdie spesifieke akademiese diskoers te analiseer. Wanneer die analise gekombineer word met data wat die rol van intervensies (dosente, akademiesegeletterdheidsmodules en skryfsentrums) op die konstruksie van akademiese diskoers het, kan waardevolle afleidings rakende die voorkoms en ontwikkeling van 'n akademiese skrywerstem gemaak word.

In hierdie gemengde studie word 'n verkennende ondersoek na die effektiewe en aanvaarbare uitdrukking, ontwikkeling en ondersteuning van akademiese skrywerstem uitgevoer, soos gesien kan word wanneer die Afrikaanse akademiese skryfwerk geanaliseer word van eerstejaarstudente wat die akademiesegeletterdheidsmodule aan die NWU se Potchefstroomkampus voltooi. In die ondersoek en analise van hierdie akademiese skryfwerk moet twee vrae daarom met verwysing na Olivier (2017) se uiteensetting van skrywerstemmers – gegrond op Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel – beantwoord word. Die eerste vraag het betrekking op hoe skrywerstem in die akademiese diskoers van eerstejaars figureer, terwyl die tweede vraag spesifiek fokus op die aspekte van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem wat as problematies beskou kan word.³⁹ 'n Leerderkorpus (LK) is gebruik om die aanvaarbare en gebalanseerde uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem aan die hand van 'n verwysingskorpus (VK) van gevestigde akademiese skryfwerk uit akademiese vaktydskrifartikels te meet. Die VK dien dus as maatstaf om die bevindinge wat verkry is uit die analise van die LK te verifieer.

In hierdie hoofstuk word daar in die eerste plek 'n opsommende beskrywing voorgehou van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes wat in hierdie studie gebruik word. Dit sluit 'n korpusondersoek en 'n vraelys in. Tweedens word die samestelling van die studiepopulasie

³⁹ Sien afdeling 1.3 (Navorsingsvrae)

bespreek, asook die data-insamelingsproses en die verskillende instrumente wat in die data onttrekkingsproses en analise gebruik is. Die wyse waarop die analise plaasvind, word ook uiteengesit, gevolg deur die verskeie skrywerstemmerkers wat tydens hierdie proses in ag geneem word. Ten einde die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans te verken, word vertalings vir elkeen van die voorgenoemde skrywerstemkategorieë, merkers en voorbeelde voorgehou wat deur 'n begronding in Afrikaanse literatuur opgevolg word.

Ter aansluiting by die voorgenoemde word die gebalanseerde gebruik van skrywerstem ook duidelik uiteengesit. Hierdie uiteensetting sluit die norm waarteen die verskillende skrywerstemmerkers gemeet word in. Ten slotte word die etiese implikasies met betrekking tot hierdie studie se empiriese ondersoek voorgehou.

3.2 Navorsingsmetode

3.2.1 Literatuurstudie

Vanuit hoofstuk 2 blyk dit dat skrywerstem oor 'n lang tydperk breedvoerig in teoretiese en empiriese studies ondersoek en omskryf is, veral in Engelse studies, en ook in enkele Afrikaanse studies. Ten spyte van hierdie belangrike ontwikkelinge, blyk dit dat skrywerstem in die akademiese genre steeds dikwels as kompleks, kontroversieel en soms selfs vaag beskou word. Hierdie problematiek is deur die literatuurstudie in hoofstuk 2 aangespreek. Vanuit dié studie kan daar aanvaar word dat 'n akademiese skrywerstem in die sosiokonstruktivistiese benadering geplaas word, spesifiek SFL. Verder is daar in die akademiesegeletterdheidstradisie⁴⁰ twee belangrike skrywerstemmodelle vir die werking en uitdrukking van skrywerstem ontwikkel, naamlik Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk wat in Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk geïntegreer is. Op grond hiervan is daar verder ook 'n duidelike werksdefinisie vir die doeleindes van hierdie studie geformuleer:

Akademiese skrywerstem is die taalkundige wyse waarop 'n outeur se identiteit in hul akademiese diskoers geposisioneer word. Hierdie konsep word sosiaal gekonstrueer en word gerealiseer deur die toepassing van spesifieke taalkundige strategieë, naamlik diskursiewe en niediskursiewe merkers wat bydra tot die standpunt en betrekking van die leser en ander skrywerstemme by die teks, waar hierdie uitdrukking plaasvind deur bewustelike of niebewustelike keuses vanuit spesifieke beklemtonende of vermommende strategieë.

In die bogenoemde werksdefinisie word die balanshantering van 'n outeur se geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt), gesosialiseerde skrywerstem (betrekking) en die vereistes van die spesifieke dissipline beklemtoon. Indien hierdie balans nie gehandhaaf word nie, sal die

⁴⁰ "Tradisie" in hierdie konteks sluit die drie hooftorieë vir Akademiese Geletterdheid in: die vaardigheidsgebaseerde benadering (vaardigheidsmodel), die akademiese sosialiseringbenadering (sosialiseringmodel) en akademiese geletterdhede (akademiesegeletterdhedemodel, gegrond op die Nuwe Geletterdhede).

skrywerstem gebrekkig en foutief wees (Andrianatos *et al.*, 2019:219). Daar is talle faktore wat tot 'n onderontwikkelde/gebrekkige akademiese skrywerstem kan lei. Die kenmerke van 'n gebalanseerde skrywerstem en hoe dit in hierdie studie se analise benader word, word vervolgens kortliks bespreek.

In die literatuur word 'n ongebalanseerde skrywerstem omskryf as 'n skrywerstem waar die outeur nie 'n balans tussen hul eie stem en eksterne stemme kan handhaaf nie (Olivier, 2017:240 & 247). In Olivier (2017) se model vir akademiese skrywerstem kan die outeur se eie stem deur middel van die vier strategieë vir standpunt in 'n akademiese teks erken word, naamlik verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en selfbenoeming. Hierteenoor word eksterne stemme eerder aan bepaalde strategieë vir betrekking herken wat eksplisiet van bronverwysings (eksterne stemme) gebruik maak, byvoorbeeld *x erken* (ondersteuning, erken) of *x beweer* (uitspraak, afstand). Hierdie strategieë sal gebruik word om die aspek van 'n gebalanseerde skrywerstem in die LK en VK te ondersoek.

In hierdie studie word Jordaan (2014) en Meintjes (2015) se benadering van 'n gebrekkige skrywerstem ook in ag geneem. In beide studies is daar veral verwys na die oormatige gebruik van persoonlike voornaamwoorde, wat op 'n informele en subjektiewe akademiese teks kan dui. Vervolgens word Jordaan (2014) en Meintjes (2015) se studies kortliks bespreek. Jordaan (2014) steun op Ivanič (1998) se benadering tot "skrywersidentiteit". Sy onderskei tussen vier vorme wat skrywersidentiteit wat 'n rol kan speel in akademiese skryfwerk, naamlik 1) die outobiografiese self, 2) "self" binne 'n diskoers, 3) self as outeur en 4) moontlikheid vir "ekheid" (Ivanič, 1998:23).

In terme van Ivanič se moontlikheid vir "ekheid" meen Jordaan (2014:112) dat die outeur hier die "... verskeie sosiaal aanvaarbare moontlikhede in akademiese skryfwerk ..." oorweeg. Dit sluit die konvensies van die betrokke konteks (genre) in, byvoorbeeld ervare outeurs wat verplig word om persoonlike voornaamwoorde in akademiese tydskrifartikels te gebruik (Jordaan, 2014:112). Hierteenoor word eerstejaarstudente egter aanbeveel om eerder die passiewe sinsvorm te gebruik, aangesien daar tradisioneel gemeen word dat hierdie vorm 'n objektiewe akademiese teks skep. Die passiewe vorm word op eerstejaarsvlak aangeraai, omdat onervare outeurs dikwels nie oor die vaardigheid beskik om tussen ondersteunde (begronde) of feitlike opinies (soos houdingsmerkers) en subjektiewe uitlatings te onderskei nie. Ten spyte hiervan kom persoonlike voornaamwoorde wel in studente se skryfwerk voor. Jordaan (2014:112) wys verder ook daarop dat die oormatige gebruik van houdingsmerkers, soos selfbenoeming, subjektiwiteit in 'n teks kan veroorsaak. Op grond van hierdie bevindinge word hierdie twee merkers ook in hierdie verkennende studie vir oormatige gebruik ondersoek om sodoende die balanshantering van akademiese skrywerstem te bepaal.

Meintjes (2015) se mening rakende skrywerstem word op haar navorsing oor die uitdrukking van skrywergesentreerde merkers gebaseer. In haar navorsing oor koherensie in Afrikaanse T1-eerstejaarstudente⁴¹ se akademiese skryfwerk het sy bevind dat skrywergesentreerde merkers “’n uitermatige hoë voorkoms in gebruik toon” (Meintjes, 2015:255). Meintjes (2015:255) wys daarop dat die meerderheid eerstejaarstudente in haar korpus nie die nodige afstand tussen hulle eie “persoonlike ervaring, gevoelens, oordeel en oortuigings” en die argument kan skep nie, wat sodanig tot ’n informele en subjektiewe akademiese teks lei (Meintjes, 2015:225). Meintjes (2015:261) meen verder dat daar daarom “... geen skakeling met die buitewêreld (eksterne bronne van inligting) in die teks plaas(vind) nie ...”. Sy dui die voorgenoemde informele en subjektiewe diskoersvoering met die volgende voorbeeldfrases vanuit haar korpus aan: *Ek voel persoonlik*, *Ek skat*, *My persoonlike opinie* en *volgens my opinie* (Meintjes, 2015:261). Hierdie voorbeelde word ook in die kodelys vervat en word ook in die analise vir ’n ongebalanseerde akademiese skrywerstem oorweeg.

Hierdie studie ondersoek verskillende skrywerstemstrategieë, -kategorieë⁴² en die leksikale items wat vir elkeen gebruik kan word (sien 3.3.3). Daar word spesifiek op twee hoofkategorieë vir die uitdrukking van skrywerstem gefokus, naamlik standpunt (geïndividualiseerde skrywerstem) en betrekking (gesosialiseerde skrywerstem), wat dan verder in spesifieke strategieë vir hierdie twee hoofkategorieë verdeel word. Hierdie strategieë word in Martin en White (2005) se evalueringsmodel en Hyland (2008) se metadiskoersmodel vervat en word deur Olivier (2017) aangepas ten einde ’n bruikbare heuristiese en pedagogiese raamwerk vir akademiese skrywerstem te ontwikkel.⁴³ Die leksikale items wat vir elke strategie geïdentifiseer en bespreek word, word dan in ’n volledige lys van skrywerstemkenmerke en -voorbeelde in tabel 3-1 vervat.

In hierdie verkennende studie word aspekte van die bogenoemde skrywerstemkategorieë en -kenmerke met studies begrond wat Hyland (2008) se metadiskoersmiddelle in Afrikaanse akademiese skryfwerk bestudeer.⁴⁴ Dit sluit die volgende studies in: Jordaan (2014) en Meintjes (2015) se studies rakende die gebruik van metadiskoersmiddelle in Afrikaanse T1-eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk, Jordaan en Meintjes (2015) se studies rakende die metadiskoerskategoriebewyse, Carstens (1997) se raamwerk van Afrikaanse konjunksiemerkers, Jordaan (2016) se uitbreiding en herkategorisering van Carstens (1997) se raamwerk, Fouché *et al.* (2017) se kritiek op Jordaan (2016) se herkategorisering en Meintjes (2023) se studie rakende die kategorie “verskansers”. Die twee kategorieë wat vanuit Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk geneem is, naamlik dialogiese sametrekking en dialogiese uitbreiding, is

⁴¹ T1 verwys na die *eerste taal* wat ’n spreker of ’n outeur aangeleer het, ook bekend as ’n spreker of outeur se *huistaal* of *moedertaal* (Adendorff, 2017).

⁴² Die verdeling tussen “kategorie” en “strategie” sal in afdeling 3.3 meer omvattend bespreek word.

⁴³ Sien hoofstuk 2, afdeling 2.4.

egter nog nie in Afrikaans bestudeer nie. Dié skrywerstemkategorieë en -voorbeelde word gevolglik in hierdie verkennende studie aan die hand van Pharos se aanlyn tweetalige woordeboek vertaal. Om hierby aan te sluit word die Virtuele Instituut vir Afrikaans (VivA) se Afrikaansgrammatika-portaal – Algemene Afrikaanse grammatika (AAG) en Afrikaanse skoolgrammatika (ASG) – ook vir die teoretiese begronding van dié vertalings ingestel.

Na gelang van die bogenoemde is dit duidelik dat die genoemde teoretiese begronding, Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk (soos saamgestel vanuit Martin en White (2005) en Hyland (2008)), die geformuleerde saamgestelde werksdefinisie en die uiteensetting van Afrikaanse skrywerstemkenmerke ag geneem moet word ten einde 'n verkennende ondersoek na die uitdrukking, ontwikkeling en persepsie van akademiese skrywerstem aan die NWU se Potchefstroomkampus effektief uit te voer. Hierdie ondersoek is daarom empiries van aard.

3.2.2 Empiriese ondersoek

Ná die voltooiing van die literatuurstudie kan die empiriese ondersoek gedoen word. Die empiriese ondersoek gebruik 'n gemengde metodologie om die nul- en alternatiewe hipotese te toets en daarby die bespreekte doelwitte te bereik. Soos in hoofstuk 1 bespreek, word die empiriese ondersoek binne die raamwerk van korpuslinguistiek as 'n gemengde metode uitgevoer, wat daarna deur die gebruik van vraelyste as 'n kwalitatiewe navorsingsmetode geverifieer en gevalideer sal word. Ten einde hierdie studie se metodologie voor te hou, word daar vervolgens 'n inleidende oorsig rakende korpuslinguistiek aangebied, gevolg deur 'n kort bespreking van die gebruik van vraelyste as 'n navorsingsmetode.

3.2.2.1 Korpusondersoek

Korpuslinguistiek is 'n wetenskaplike benadering, metodologie en teorie wat in verskeie vertakings in die taalkunde gebruik word om komplekse navorsingsvrae rakende werklike taalgebruik op 'n statistiese en rekenaarmatige wyse te kan analiseer en ontleed (Biber, 2004; Crystal, 2008; Lindquist, 2018). Een van die doelwitte van korpuslinguistiek is om 'n beter begrip van die werking van taal te bekom en om die rede vir die gebruik van spesifieke taaluitinge (geskrewe of gesproke) omvattend te beskryf (Crystal, 2008; Hardie & McEnery, 2010; Lindquist, 2018). Na aanleiding hiervan word korpuslinguistiek gebruik om hierdie studie se navorsingsvrae (en hipotese) te beantwoord.

In die literatuur oor korpuslinguistiek bestaan daar twee verskillende benaderings oor korpuslinguistiek as 'n metodologie waar slegs die korpus (enkelvoud) of korpora (meervoud) gebruik word om navorsingsvrae te beantwoord (induktiewe benadering), teenoor korpuslinguistiek as 'n teorie waar 'n hipotesestelling reeds geformuleer is en teorie ook gebruik

word om navorsingsvrae te kan beantwoord (deduktiewe benadering) (Hardie & McEnery, 2010:385; Meintjes, 2015:136; Tognini-Bonelli, 2001:11). Verder bestaan daar ook twee tipes analitiese vertrekpunte in korpuslinguistiek, naamlik 'n korpusgedrewe analise waar korpusdata gebruik word om 'n teorie of hipotese te ondersoek (metode) en 'n korpusgebaseerde analise wat korpusdata as die enigste bron vir die vorming van taalkundige hipoteses gebruik (teorie) (Biber, 2012:1; Nel, 2018:99). In lyn met die voorgenoemde analitiese vertrekpunte en ontwikkelinge in tegnologie, spesifiek rekenaarwetenskap, kan daar tussen twee verskillende “tradisies” in korpuslinguistiek onderskei word (Hardie & McEnery, 2010:384).

Die eerste tradisie word as 'n nie-elektroniese tradisie beskou wat op die neerpen en insameling van interessante sinne en frases wys om taalgebruik op 'n kwantitatiewe wyse, of te wel wetenskaplike wyse te kan ondersoek (Hardie & McEnery, 2010:385). In hierdie verband wys Lindquist (2018:2) op die duisende papierstrookies wat professor Otto Jespersen vir sy boek, *A Modern English Grammar on Historical Principles (1909–1949)* ingesamel het – notas en voorbeelde van interessante sinne uit sy lesings van Engelse literatuur in die vernaamde skoenbokse rondom sy huis se stoep. Hierdie geskrewe taaldata is as die eerste nie-elektroniese korpus beskou. Hierna het tegnologiese ontwikkelinge tot die opkoms van die tweede tradisie bygedra waar meer gevorderde elektroniese samestellings van geskrewe en gesproke data gebruik is (Hardie & McEnery, 2010:384). Hierin staan die korpore sentraal in die korpusanalise wat deur middel van elektroniese navorsingsinstrumente geanaliseer word. Korpuslinguistiek kan daarom as beide 'n metodologie en teorie beskou word, afhangend van die vrae wat beantwoord moet word en die tipe korpus wat gekies word om daardie vrae te beantwoord.

Met die ontwikkeling van tegnologie tot op hede is dit daarom nie verbasend dat teoretiese en korpusgebaseerde studies tot skrywerstem eksponensieel toegeneem het nie (sien byvoorbeeld Akbas & Hardman, 2017, 2018; Babaii *et al.*, 2015, 2016; Bruce & Hamp-Lyons, 2015; Hu & Cao, 2015; Ho & Crosthwaite, 2018; Hyland, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2008, 2019a, 2019b; Hyland & Jiang, 2017; Hyland & Tse, 2004, 2005; Khamkhien, 2015; Moini & Salami, 2015; Mori, 2017; Olivier & Carstens, 2018; Rezvani & Mansouri, 2013; Yazdanpanahi & Sahragard, 2017; Sayah & Hashemi, 2014; Shchemeleva, 2015; Xu & Nesi, 2017). Met hierdie studie se navorsingsvrae in gedagte, sowel as die nul- en alternatiewe hipoteses wat hieruit voortvloei, is dit duidelik dat 'n korpusondersoek die beste metode is om 'n taalkundige konsep soos akademiese skrywerstem op 'n empiriese wyse te kan ondersoek.

3.2.2.2 Vraelyste

Om die resultate van die korpusondersoek op te volg en ook te verifieer, word die persepsies van dosente in die onderskeie vakdissiplines aan die NWU ondersoek. Volgens Joubert *et al.*

(2016:296) kan so 'n ondersoek na menslike persepsies en opinies aan die hand van geslote (gestruktureerde) en/of oop (ongestruktureerde) vrae bewerkstellig word. Hofstee (2018:132) is van mening dat daar egter teen die gebruik van slegs oop (ongestruktureerde) vrae gewaak moet word, omdat individue verskeie reaksies in terme van hul gewilligheid om op 'n spesifieke onderwerp uit te brei, kan toon. In sy opinie kan hierdie onderskeie reaksies die interpretasie van die betrokke studie se data kompliseer. Na aanleiding hiervan beveel Hofstee (2018:132) daarom aan dat navorsers dit moet oorweeg om beide tipes vrae in te sluit. Na aanleiding hiervan maak hierdie studie daarom van beide filter- en opvolgvrae gebruik (sien afdeling 3.2.3.2). Die bevindinge van die korpusondersoek word ook verder by daardie vraelys ingesluit ten einde werklike opinies rakende werklike voorbeelde van taalgebruik (merkers van skrywerstem) te verkry. Sien bylaag G vir die vraelys.

3.2.3 Dataversameling

3.2.3.1 Korpusseleksie

Die data wat vir die eerste deel van die empiriese ondersoek (korpusondersoek) ingesamel word, is 'n versameling Afrikaanse akademiese skryfstukke van eerstejaarstudente wat met die skryfwerk van gevestigde akademiese outeurs vergelyk word. Hierdie akademiese skryfstukke word ontleed om die eerste twee navorsingsvrae vir hierdie verkennende studie rakende die voorkoms en moontlike problematiese uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem aan die NWU se Potchefstroomkampus te beantwoord.

Om die eerste navorsingsvraag rakende die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem te beantwoord, word 'n versameling akademiese tekste (finale assessering) van eerstejaarstudente gebruik wat die NWU se meer gevorderde akademiesegeletterdheids-module (ALDA 112/122) neem. Vir die doeleindes van hierdie studie word hierdie korpus (die LK) gebruik om die voorkoms van skrywerstemmerkers in werklike Afrikaanse akademiese skryfwerk te identifiseer. In hierdie studie word die aanname egter gemaak dat eerstejaarstudente (studente wat die ALDA-module⁴⁵ neem) nog nie ervare genoeg is om 'n aanvaarbare en gebalanseerde skrywerstem in hulle akademiese skryfstukke uit te druk nie. Die voorgenoemde tekste word reeds vervat in die ICELDA/SADiLaR-dataprojek wat deur Prof. T.J. van Dyk as projekteier uitgevoer is. Van Dyk *et al.* (2021:6) beskryf die korpus as "... 'n korpus van akademiese skryfwerk wat meertalig (meer akademiese tale as slegs Afrikaans)

⁴⁵ Sien hoofstuk 1 (afdeling 1.3) en hoofstuk 2 (afdeling 2.4.4.2) vir 'n uiteensetting van die verskillende modules.

van aard is, verskillende genres insluit, tekste vanuit verskillende dissiplines insluit en multivlakkig (vanaf eerstejaar- tot nagraadse vlak) is.”

Ten einde die tweede navorsingsvraag rakende die identifisering van enige moontlike problematiese aspekte in die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem, word 'n vergelykende maatstaf van 'n gevestigde, ontwikkelde en ervare Afrikaanse akademiese skrywerstem benodig. Vir die korpus wat vir hierdie studie saamgestel is (die VK), word die gepubliseerde artikels van gevestigde akademiese outeurs gebruik, aangesien outeurs wat in vaktydskrifte publiseer reeds 'n gevestigde, ontwikkelde en ervare Afrikaanse akademiese skrywerstem besit. Die VK is saamgestel vanuit 'n VivA-projek en NWU-projek, in samewerking met Prof Adri Breed (as projekteier) en Hardus Ludick as projekassistent (beide verbonde aan die NWU se Skool vir Tale). Daar moet daarop gelet word dat slegs die Afrikaanse akademiese artikels wat in die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* gepubliseer is, gebruik word, aangesien daar slegs 'n lisensie vir die gebruik hiervan ontvang is.

Die deelnemers en tekstipes van die korpusonderzoek is versigtig gekies, aangesien die seleksie van die strata⁴⁶ (nodige kriteria) ten nouste saamhang met die betroubaarheid van die resultate.

3.2.3.2 Vraelys (procedure)

Ten einde die resultate van die korpusonderzoek te verifieer en te valideer, moet die persepsies van die dosente in die onderskeie vakdissiplines aan die NWU ondersoek word (sien bylaag G). Soos in hoofstuk 1 genoem, word hierdie stap uitgevoer om 'n korrelasie tussen studente se uitdrukking van akademiese skrywerstem en die persepsies rakende die relevante akademiese ondersteuningsintervensies te bepaal. Byvoorbeeld, indien daar in die korpusonderzoek bevind word dat 'n aantal studente waarskynlikheid as 'n strategie vir die uitdrukking van skrywerstem op 'n problematiese wyse gebruik, sal die resultate van die vraelys moontlik 'n antwoord hiervoor bied.

Die eerste stap in die gebruik van vraelyste in hierdie studie se empiriese ondersoek was om 'n lys van respondente saam te stel. Die lys bestaan uit dosente wat aan die Potchefstroomkampus, Mahikengkampus of Vanderbijlparkkampus klasgee. Aangesien die NWU 'n groot aantal personeellede akkommodeer en elkeen nie noodwendig in Afrikaans klasgee nie, is 'n kortlys van elke fakulteit en skool se direkteurs en vakleiers saamgestel. 'n E-pos wat versoek dat ontvangers aan hierdie studie deelneem (sien bylaag H), is deur 'n onafhanklike persoon aan elkeen van die direkteurs en vakleiers op die kortlys gestuur. Daarby is hulle ook gevra om die vraelys aan enige ander dosente in hulle vakgroep wat in Afrikaanse klasgee en nie by die kodelys ingesluit is nie,

⁴⁶ Sien afdeling 1.7.3 (Studiepopulasie)

aan te stuur. Op hierdie manier is die moontlikheid vergroot dat 'n groter aantal respondente die saamgestelde vraelys vrywillig sou voltooi.

Die tweede stap was om 'n vraelys met oop (ongestruktureerde) en geslote (gestruktureerde) vrae, oftewel filter- en opvolgvrae, saam te stel. Hierdie kombinasie vrae is gebruik om spesifieke vrae rakende dosente se persepsie van skrywerstem aan die NWU in te sluit en om verder ook die geleentheid vir uitgebreide opinies te skep – so kan die derde navorsingsvraag beantwoord word. 'n Kort opsomming van die vrae wat in die vraelys ingesluit is, word vervolgens aangebied.

Vraag 1.1 tot 1.3 bepaal die fakulteit, skool en akademiese vlak waarin die betrokke respondent klasgee. Vraag 2 tot 4 is spesifiek daarop gerig om in die eerste plek die respondente se voorkennis rakende die konsep, uitdrukking en rol van 'n akademiese skrywerstem te bepaal. In die tweede plek word die respondente se persepsie rakende die uitdrukking van 'n skrywerstem bepaal; dit sluit nie net die uitdrukking van hulle studente se skrywerstem in nie, maar ook die dosente se eie akademiese skrywerstem (vraag 5 en 6).

Vraag 7 is spesifiek daarop gerig om response rakende dosente se persepsie en aktiewe rol tydens die ondersteuning en ontwikkeling van studente se akademiese skrywerstem te verkry. Vraag 8 tot 11 gaan oor die interaksie in die klas en met eksterne ondersteuningsintervensies. Om hierby aan te sluit, skenk vraag 12 tot 14 spesifiek aandag aan dosente se terugvoer op hul studente se akademiese skryfwerk.

Vraag 14 is in vier subvrae verdeel om dosente se persepsie rakende die uitdrukking, ontwikkeling en ondersteuning van hul eie studente se akademiese skrywerstemme te bepaal, en vraag 15 evalueer die effektiwiteit van die ondersteuningsintervensies wat aan die NWU aangebied word. Daar is ook drie vrae wat dosente se persepsie rakende die uitdrukking van al hulle studente se akademiese skrywerstemme kan bepaal: Vraag 16 ondersoek die moontlike verskil in die uitdrukking van 'n skrywerstem tussen die harde en sagte wetenskappe, en vraag 17.1 en 17.2 ondersoek die verskil tussen dié van voor- en nagraadse studente.

Vraag 18, wat handel oor die moontlike verskil in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in Afrikaanse en Engelse akademiese skryfwerk, word vir omvattendheidsomthale ook by hierdie vraelys ingesluit. Vraag 19, die laaste vraag, ondersoek dosente se opinies oor moontlike struikelblokke wat studente ervaar met die uitdrukking van hul akademiese skrywerstem.

Hierdie vraelys is in die program *Google Forms* saamgestel om die beantwoording en distribusie van die vraelys op 'n aanlyn platform te vergemaklik.

Die derde stap was om 'n e-pos met 'n beskrywing van die studie aan al die dosente aan die NWU te stuur. Hierdie e-pos het deelname aan die studie versoek, maar het ook beklemtoon dat

deelname aan die vraelys vrywillig is. 'n Skakel na die elektroniese vraelys is aan die einde van die e-pos ingesluit. Die e-pos is deur 'n onafhanklike persoon, Prof. Henk Louw (vakvoorsitter (2023) en senior dosent in Akademiese Geletterdheid), aan die potensiele respondente in die kortlys uitgestuur.

Die data wat vanuit beide hierdie navorsingsmetodes verkry is, is noukeurig geanaliseer sodat die nul- en alternatiewe hipotese getoets kon word om dan die studiedoelwitte te kon bereik. Die prosedure wat gebruik is om hierdie data te analiseer, word vervolgens bespreek.

3.2.4 Data-analise

Die eerste stap in die prosedure om die twee korpora te analiseer, was om volgens standaardpraktyk die korpora eers skoon te maak om hulle vir betroubare resultate te standaardiseer. Elke teks in die korpora is daarom eers deurgewerk om tekste uit te haal wat nie verteenwoordigend van die studiepopulasie of akademiese tekstipe is nie, byvoorbeeld tekste wat nie 'n volledige argumentatiewe teks is nie of tekste wat nie in Afrikaans geskryf is nie. Die oorblywende tekste is toe weer deurgewerk om seker te maak dat ekstra inligting, soos persoonlike inligting of inhoudsopgawes, verwyder is, voordat 'n ondersoek na taalkundige merkers onderneem kon word.

Nadat die LK en VK geskep is, is die data gekodeer. Soos aan die begin van die hoofstuk genoem, stel 'n korpus die navorser in staat om patrone en neigings in 'n teks te identifiseer wat dalk nie maklik met die blote oog sigbaar is nie. Deur die korpus te kodeer, kon 'n gestruktureerde datastel geskep word wat gebruik kon word om veranderinge in skrywerstem na te spoor en om te verstaan hoe taal in verskillende kontekste (eerstejaarskryfwerk of gepubliseerde artikels) gebruik word. Die kodering van 'n korpus stel navorsers verder ook in staat om die taal wat in 'n teks gebruik word beter te verstaan en om dieper insigte in die betekenis van die waargenome taalkundige uitdrukkings te verkry. Daarom is 'n kodelys opgestel om die merkers volgens daardie die lys te kodeer en daarna al die moontlike taalkundige skrywerstemstrategieë te identifiseer. In hierdie studie word 'n kodelys gedefinieer as 'n lys van leksikale items waarin skrywerstemmerkers en moontlike oorvleuelende skrywerstemkategorieë en/of -strategieë omvattend uiteengesit word. Hieruit is die koderingslys ('n verkorte weergawe) vir die identifisering en kodering van 'n akademiese skrywerstem in *Atlas.ti* 23 en *Wordsmith Tools* (WST) opgestel. Hierdie kodelys en koderingslys word in afdeling 3.3 bespreek.

In die tweede stap van die prosedure is skrywerstem (soos in Olivier, 2017 voorgehou) in die toepaslike rekenaarprogrammatuur gesoek en gekodeer. Twee-en-twintig strategieë vir 'n akademiese skrywerstem is deur middel van *Atlas.ti* in kodes ("tags") geskep en in die korpora opgeteken sodat elke strategie daarin geïdentifiseer en gekwantifiseer kon word. Oorvleuelende

strategieë en beduidende leksikale items wat in die kodelys geïdentifiseer is, is deur middel van *WST* se konkordansiefunksie gesoek en gekwantifiseer. Ná hierdie proses is die frekwensie (kwantiteit) van die leksikale items vanuit *Atlas.ti* en *WST* in 'n *Excel*-leër gestoor. Vanuit *Atlas.ti* is 'n *Excel*-leër vir elke strategie en hul leksikale items gestoor, en vanuit *WST* is die oorvleuelende leksikale items elkeen apart as 'n *Excel*-leër gestoor, aangesien elke item as 'n enkele konkordansie gesoek en gegenereer is. Sien figuur 3-1 en figuur 3-2 vir skermskote van hierdie *Excel*-leërs.

	Document	Document Groups	Quotation Content	Codes	Reference
7706	1766.10 Teks V220	Vergelykingskorpus	entik		154 - 154
7707	1766.7 Teks V220	Vergelykingskorpus	probeer		76 - 76
7708	1766.2 Teks V220	Vergelykingskorpus	byna		2 - 2
7709	1766.6 Teks V220	Vergelykingskorpus	blyk		159 - 159
7710	1766.5 Teks V220	Vergelykingskorpus	byna		159 - 159
7711	1766.3 Teks V220	Vergelykingskorpus	byna		79 - 79
7712	1766.11 Teks V220	Vergelykingskorpus	kan wees		152 - 152
7713	1145.64 Teks #1233	Jaarvlak 1	dak		1 - 1
7714	1145.65 Teks #1233	Jaarvlak 1	moontlik		1 - 1
7715	1145.66 Teks #1233	Jaarvlak 1	moontlik		1 - 1
7716	674.34 Teks #751	Jaarvlak 1	kan wees		1 - 1
7717	1426.48 Teks #1525	Jaarvlak 1	byna		1 - 1
7718	1426.85 Teks #1525	Jaarvlak 1	probeer		1 - 1
7719	1406.54 Teks #1505	Jaarvlak 1	moontlik		1 - 1
7720	747.78 Teks #826	Jaarvlak 1	voorkom		1 - 1
7721	747.80 Teks #826	Jaarvlak 1	probeer		1 - 1
7722	16.33 Teks #16	Jaarvlak 1	moontlik		1 - 1
7723	16.35 Teks #16	Jaarvlak 1	moontlik		1 - 1
7724	16.34 Teks #16	Jaarvlak 1	moontlik		1 - 1
7725	300.43 Teks #303	Jaarvlak 1	probeer		1 - 1

Figuur 3-1: Gestoorde *Excel*-leër van elke item vanuit *Atlas.ti*

Figuur 3-1 wys 'n skermskoot van 'n gestoorde *Excel*-leër vanuit *Atlas.ti* met agt van die leksikale items wat as verskansers gekodeer is (in geel aangedui). Die waarskynlikheidsfunksie word hier ook as oorvleuelende strategie aangetref, maar vertoon slegs by verskansers wat ook as waarskynlikheid in die teks kan funksioneer (in blou aangedui). Die ooreenstemmende korpus en teks waarin die item gebruik is, is ook hierin gerapporteer (in groen aangedui). Soos hier bo vertoon, is die frekwensie (aantal gebruike van die item in die korpus) van elke item in die betrokke korpus deur middel van aftreklyste bekom.

WordSmith Tools: Concordance list (nuwe vk_files_kyk afdeling.cnc)		(400 characters saved per entry)																		
N	Concordance	Set	Tag	Word #	ent. nt.	Pi	ra.	P	ead.	ad.	Pect.	ct.	Pi	File	Date	%				
1	1 nagrafiese konvensies van Afrikaans, terwyl simaties, semantiese en pragmatiese aspekte (soos woordvolgorde, betekenisuitbreiding en styl) nie in die AWS bereik word nie – en m'n beperkte doel het (kyk afdeling 3 hier onder). • Eentalig: Die AWS fokus slegs op Afrikaans, sonder om vertalings in ander tale aan te bied. Vir die eerste keer in honderd jaar bevat sommige van die bylae in AWS11 wel 'n E			1489	47	130	0	1488	-1	-1	0	1488		V534.txt		16				
2	ine. Die swart leerders kom met 'n opvallend "losser", "selfstandiger" en "vraender" mentaliteit na die skole, en die word versterk deur die eise van die nuwe demokratiese bedeling en ook die tydgees (kyk afdeling 5). Ondervuyers voel dat hulle van baie van hulle magte ontnem is; hulle voel ook onseker oor wat hulle te doen staan in die hantering van sowel die nuwe kurrikulum 2005 as in die probleem			1492	52	33	0	1491	-1	-1	0	1491		V190.txt		27				
3	bevorder word. Om te verseker dat die regering wel meertaligheid bevorder, sal taalgroepe en belangegroep georganiseer moet word om druk op die owerheid uit te oefen. 1 Die owerheid misluk egter ook (kyk afdeling 3 vir voorbeelde ten opsigte van taalbeleid), gevolglik kan aangevoer word dat die owerheid omsigtig moet wees met die hantering van markmislukings: die voordele moet ten minste die koste o			6208	224	8	0	6207	-1	-1	0	6207		V377.txt		96				
4	ffred R. Wallace", wat in UIT die hoek van my oog verskyn, belangrik. Hierin skryf Cloete oor die paradysvoels waarvan voeder melding gemaak is en wat Wallace op sy reis deur Nieu-Guinee geteek het (kyk afdeling 3.7). Die getuig lui soos volg: ek het die verliesde paradysvoelmantjie afgeloer, my hart het gevoer en getamboer, ek het flou hom sien wals met 'n reënboogkravat om sy hals, bloed het d			5753	208	23	0	5752	-1	-1	0	5752		V204.txt		88				
5	• hoe transaksiekoste. J. Grin (2003:32-35) argumenteer dat al die bogenoemde markmislukings op taal van toepassing is. In hierdie artikel val die fokus egter hoofsaaklik op positiewe eksterneffekte (kyk afdeling 3.1). Owerheidsomringing kan geregtig word indien sekere linguistiese omgewings sosiaal bo ander linguistiese omgewings verkies word en ten minste een markmislukking tydens taalproduksie			2565	98	13	0	2564	-1	-1	0	2564		V377.txt		39				

Figuur 3-2: Gestoorde Excel-lêer van die item *kyk afdeling* vanuit *WST*

In figuur 3-2 word 'n skermkoot gegee van die *Excel*-lêer vanuit *WST* se konkordansiefunksie. Hierin word die frekwensie vir die leksikale item *kyk afdeling* in die VK gerapporteer (hierdie skermkoot wys slegs vyf leksikale items). Vanuit die gestoorde *Excel*-lêers is die frekwensies van elke skrywerstemkategorie en -strategie in die korpora in 'n aparte *Excel*-lêer geplaas wat deur middel van statistiese en korpuslinguistiese metodes geanaliseer is (sien hoofstuk 4) om die gebruik van skrywerstem in die LK te beskryf en die eerste navorsingsvraag te beantwoord.

Die tweede navorsingsvraag is om die problematiese aspekte ten opsigte van die aanvaarbare uitdrukking van skrywerstem in akademiese skryfwerk te identifiseer. Ten einde te bepaal of daar 'n verskil tussen die LK en die VK is, is 'n vergelykende analise tussen die twee korpora met behulp van statistiese metodes en *WST* se sleutelwoord- en woordelysfunksie uitgevoer. Ten einde enige verskille of ooreenkomste tussen die twee korpora op 'n kwantitatiewe wyse te beskryf en te interpreteer, is beskrywende statistiese metodes in korpuslinguistiek gebruik. Dit sluit eerstens 'n visuele voorstelling in om 'n geheelbeeld van die voorkoms van skrywerstem in elke korpus te skep.⁴⁷ Die visuele voorstellings sluit die frekwensies van skrywerstemmerkers (leksikale items) wat in elke skrywerstemkategorie en -strategie voorkom in. Die opstel van die hierdie grafiese voorstellings was die derde stap in hierdie studie.

Die opgestelde frekwensietabelle is gebruik om die onder- en oormatige gebruik van die leksikale items vir akademiese skrywerstem deur middel van 'n sleutelwoordanalise en 'n ratioanalise te ondersoek. Die vierde stap in die prosedure het eerstens die generering van die twee woordelyste (een vir elke korpus) behels, wat vir verdere gebruik gestoor is. Met behulp van *WST* se sleutelwoordfunksie is die twee gestoorde woordelyste gebruik om tweedens 'n sleutelwoordanalise tussen die twee korpora uit te voer.

⁴⁷ Sien die tweede navorsingsdoelstelling in afdeling 1.4.

Die vyfde stap het weer 'n ratioanalise van die gebruik van die leksikale items tussen die twee korpora behels; met ander woorde, of 'n leksikale item in die LK 'n beduidende verskil in vergelyking met die voorgestelde norm in die VK toon. Ratiobepalings is tydens die analise gebruik om moontlike problematiese gebruike van spesifieke leksikale items in die LK te identifiseer. Dit is verder ook gebruik om die onder- en oormatige gebruik van spesifieke leksikale items te identifiseer. Om die ratio te bepaal, is die aantal gebruike van die betrokke leksikale items uit die opgestelde tabelle geneem (stap twee), waar 'n relatiewe (genormaliseerde) frekwensie uit 'n 10 000 woorde vir elke leksikale item in beide korpora bepaal is. Die genoemde berekening is op 'n groter skaal in *Excel* uitgevoer.

Die genormaliseerde frekwensie word as volg bereken:

$$\frac{\text{Totale aantal gebruike van die leksikale item}}{\text{Totale aantal woorde in die korpus}} \times 10\,000 = \text{frekwensie}$$

$$\frac{270 \text{ (Totale voorkoms van die leksikale item ek)}}{708801 \text{ (Totale woorde in leerderkorpus)}} \times 10\,000 = 0,30$$

Figuur 3-3: Berekening in die LK

$$\frac{1\,438 \text{ (Totale voorkoms van die leksikale item ek)}}{3941133 \text{ (Totale woorde in verwysingskorpus)}} \times 10\,000 = 0,28$$

Figuur 3-4: Berekening in die VK

Sodra die relatiewe frekwensie in beide korpora bereken is, is die ratio uitgewerk. Die ratio is bepaal deur die berekende genormaliseerde frekwensie in die LK deur dié van die VK te deel.

$$0,30 \div 0,28 = 1,5$$

Figuur 3-5: Voorstelling van die ratiobepaling tussen die LK en VK

Elkeen van die berekende ratiobepalings in figuur 3-3, 3-4 en 3-5 is dan gebruik om moontlike praktiese beduidende verskille tussen die twee korpora waar te neem. 'n Verskil wat groter of kleiner as 20% is, is hier gebruik, te wete $> 1,2$ of $< 0,8$, om enige praktiese beduidende verskille in vergelyking met die VK te identifiseer (vgl. Nel, 2014; Van Rooy & Terblanche, 2006)⁴⁸.

In korpuslinguistiek en veral in hierdie studie is dit verder belangrik om die verspreiding van waargenome taalkundige veranderlikes in ag te neem. Hierdie veranderlikes sluit die verskeie

⁴⁸ T-toetse is nie vir die korpusondersoek gebruik nie aangesien daar uitskieters in die data is en dus nie berekeninge vir standaard afwyking moontlik gemaak het nie.

skrywerstemmerkers en die gebruik daarvan in. Die rede hiervoor is dat hoë frekwensies misleidend kan wees, aangesien 'n korpus uit verskeie tekste bestaan en die resultate saamgevoeg word om 'n geheelbeeld te skep – dit wil sê, alhoewel daar moontlik 'n groter aantal bekragtigers in die LK teenoor die VK voorkom, beteken dit nie noodwendig dat elke outeur in daardie korpus daardie bekragtigers ewe veel gebruik nie. Daar kan daarom slegs na aanleiding van hierdie vergelyking tussen die twee korpora akkurate afleidings ten opsigte van die uitdrukking van skrywerstem in onervare en ervare akademiese skryfwerk gemaak word, en nie net ten opsigte van individuele gebruik nie.

Nadat die korpusondersoek voltooi is, is die bevindinge van hierdie ondersoek deur middel van elektroniese vraelyste opgevolg en geverifieer. Hierdie metode is gebruik om die derde navorsingsdoel te bereik – om dosente in die onderskeie vakdissiplines aan die NWU se persepsies van die voorkoms en gebruik van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem te ondersoek. Die ontvangde elektroniese vraelyste is kwalitatief en kwantitatief ontleed, aangesien kwalitatiewe data geanaliseer en vergelyk kan word en antwoorde wat op die Likertskaal gebaseer is ter afronding van die data gekwantifiseer kan word. Ten einde 'n effektiewe analise en die gebruik van gepaste instrumente en metodes te bewerkstellig, is daar van die statistiese konsultasiedienste van die NWU se Potchefstroomkampus gebruik gemaak. Die bevindinge is daarna gebruik om die laaste doelwit van die studie te bereik.

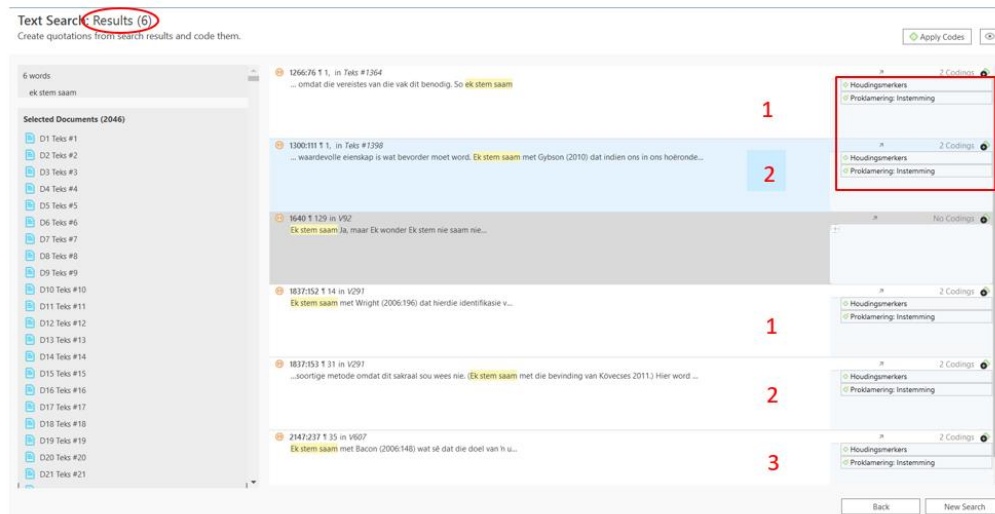
3.2.5 Navorsingsinstrumente

3.2.5.1 Dataonttrekking met behulp van *Atlas.ti*

In hierdie studie word die rekenaarprogram *Atlas.ti* 23 (die nuutste weergawe) as 'n hulpmiddel vir die data-analise ingespan. *Atlas.ti* is 'n kwalitatiewe sagtewarepakket wat deur Thomas Muhr aan die Tegnieke Universiteit van Berlin ontwikkel is en vandag saam met sagteware soos *Windows* gebruik word. Hierdie sagteware word spesifiek gebruik om die analise van die data te vergemaklik, aangesien dié program groot hoeveelhede ongestruktureerde data op 'n sistematiese wyse kan aanbied en kategoriseer (Fries, 2021:8). *Atlas.ti* kan wel nie self die betrokke data analiseer nie, maar bied aan die navorser die toepaslike hulpbronne (of funksies) om dit te kan doen.

Vir hierdie studie is die volgende funksies gebruik: kodering en klassifikasie van die data, die toekenning van kodefamilies, skakeling tussen konseptuele data, en frekwensie vir 'n statistiese ontleding. Die program is dus gebruik om die kodelys op te stel en kodes aan die kategorisering van die konsep van skrywerstem toe te ken. Dit het dit moontlik gemaak om die data effektief te klassifiseer, kodefamilies toe te ken en skakels tussen die data duideliker te maak. Verder is

Atlas.ti 23 saam met *WST 8.0* gebruik om die data (skryfstukke) effektief te ondersoek en optimaal te analiseer – verwys na figuur 3-6.



Figuur 3-6: Die kodering van die leksikale item *ek stem saam* in *Atlas.ti 23*

Figuur 3-6 toon die kodering van die leksikale item *ek stem saam*. In hierdie skerm skoot kom ses leksikale items voor, waarvan twee items in die LK voorkom en drie items in die VK voorkom; dit wil sê dat slegs vyf leksikale items in beide korpora as houdingsmerkers en die strategie instemming gekodeer is. Die geselekteerde item is nie gekodeer nie, aangesien hierdie voorbeeld slegs 'n lys van antwoorde in die VK is.

3.2.5.2 Dataonttrekking met behulp van *WST*

WST 8.0 is 'n rekenaarprogram wat gebruik word om patrone in werklike taalgebruik te identifiseer. Dit word met behulp van verskeie waardes en frekwensies bewerkstellig, wat gebruik kan word om betekenis agter spesifieke woord- of frasegebruik te verkry. Nadat die data gekodeer en gekategoriseer is, is die geïntegreerde stel programme in *WST* gebruik om daardie data statisties te ondersoek, 'n beter begrip rakende die wyse waarop skrywerstem uitgedruk word te verkry en hierdie studie se korpusanalise te vergemaklik.

In hierdie verband stel Scott (2021:1) dat daardie stel programme uit woordelyste (*WordList*), konkordansies (*Concord*) en sleutelwoorde (*KeyWords*) bestaan. Woordelyste is in hierdie studie ingespan om 'n geordende lys van woorde of herhalende kollokasies ("word clusters") in die korpora te genereer; om die nodige konteks rondom die woord of frase wat ondersoek; en deur middel van die sleutelwoordfunksie kon die frekwensie van spesifieke woorde in die korpus opgesoek word om die sleutelwoordanalise uit te voer. Sien die volgende voorbeelde in figuur 3-7 en figuur 3-8 van 'n woordelys en konkordansies in hierdie rekenaarprogram.

	N	Word	Freq.	%	Texts	%	Dispersion	Lemmas	Set
1		DIE	298 387	7,48	600	100,00	0,99		
2		VAN	149 668	3,75	600	100,00	0,99		
3		EN	112 624	2,82	600	100,00	0,99		
4		IN	90 022	2,26	600	100,00	0,99		
5		IS	75 985	1,91	600	100,00	0,99		
7		N	71 029	1,78	592	98,67	0,93		
7		ME	48 140	1,21	600	100,00	0,98		
8		WAT	46 490	1,17	600	100,00	0,99		
9		WORD	44 401	1,11	600	100,00	0,98		
10		HET	44 291	1,11	600	100,00	0,97		
11		TE	41 748	1,05	600	100,00	0,98		
12		DAT	34 862	0,87	600	100,00	0,99		
13		AS	34 008	0,85	600	100,00	0,99		
14		DIT	32 888	0,82	600	100,00	0,98		
15		OM	30 812	0,77	600	100,00	0,98		
16		OP	27 997	0,70	600	100,00	0,99		
17		OF	27 569	0,69	600	100,00	0,97		
18		MET	27 243	0,68	600	100,00	0,99		
19		VR	23 745	0,60	600	100,00	0,99		
20		AAN	21 291	0,53	600	100,00	0,98		
21		SE	20 752	0,52	599	99,83	0,97		
22		HIERDIE	20 511	0,51	598	99,67	0,97		
23		KAN	17 645	0,44	600	100,00	0,98		
24		DEUR	17 375	0,44	600	100,00	0,99		
25		OOK	17 266	0,43	600	100,00	0,98		
27		HULLE	15 467	0,39	588	98,00	0,95		
27		SY	15 059	0,38	583	97,17	0,95		
28		TOT	14 410	0,36	599	99,83	0,98		
29		THE	14 133	0,35	486	81,00	0,93		
30		WAS	13 631	0,34	585	97,50	0,96		
31		OOR	12 879	0,32	598	99,67	0,97		
32		'n	12 300	0,31	140	23,33	0,60		
33		NA	12 226	0,31	600	100,00	0,97		
34		SOOS	11 805	0,30	600	100,00	0,98		
35		DAAR	11 757	0,29	599	99,83	0,99		
36		BY	10 650	0,27	600	100,00	0,97		
37		MAAR	10 388	0,26	600	100,00	0,98		
38		MOET	9 449	0,24	590	98,23	0,94		
39		ANDER	9 000	0,23	599	99,83	0,99		
40		UIT	8 906	0,22	600	100,00	0,97		
41		HY	8 828	0,22	533	88,83	0,92		
42		MEER	8 496	0,21	599	99,83	0,97		
43		TUSSEN	7 747	0,19	599	99,83	0,96		
	frequency	alphabetical	statistics	filenames	notes				

Figuur 3-7: Gegenerende woordelys van die VK in WST

N	Concordance	Set	Tag	Word	#	Sent	Sent	Para	Para	Head	Sect	Sect	File	Date	%
1	hulset tot demokratiese moet verbind en waarde moet heg aan 'n demokratiese lewenswyse nie, of dat	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	V113.txt2023-Jul-26 00:00	34%	
2	verreken word dat die idee (ideologie) nie gekyngestel moet word aan sy toepassing nie – veral nie waar	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	V227.txt2023-Jul-26 00:00	95%	
3	betrekkende gaan wees. Die onderwysers moet die aanbieder vertrou en nie evalueer as iemand	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	V426.txt2023-Jul-26 00:00	80%	
4	nou om te besluit wie moet na die dodelyk, en nie wie moet terugkeer aarde toe nie. Bokked word in die	4	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	V81.txt2023-Jul-26 00:00	69%	
5	18 Hierdie konvensies geld "gewoonlik" of "dikwels" en moet geensins as programmaties gelees word nie. 19	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	V531.txt2023-Jul-26 00:00	91%	
6	nie 'n moralistiese interpretasie van plesier gemaak moet word as iets boos nie. Die eindigheid van plesier	6	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	V405.txt2023-Jul-26 00:00	89%	
7	te wil uitpraat, en in werklikheid dan ook dood te praat. Moet die beeld nie in 'n konsep verander nie. Moet die	7	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	V22.txt2023-Jul-26 00:00	85%	
8	die Lydenende Kneep (Jes. 53) moes lamenter nie. 7 Moet die beeld nie probeer verduidelik nie! Die tipies	8	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	V22.txt2023-Jul-26 00:00	85%	
9	as onbelangrik afmaak deur byvoorbeeld te sê tydens moet die bullebakary ignoreer of geweld met geweld	9	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	V73.txt2023-Jul-26 00:00	47%	
10	dat die Nederlandse regering nie meer betrokke moet wees by die lê van kontakte nie. Die AABN het	10	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	V450.txt2023-Jul-26 00:00	19%	
11	byvoorbeeld voorgestel dat slaaploosheid nie oorkom moet word deur nuttelose aktiwiteite nie, maar	11	1	11	1	1	1	1	1	1	1	1	V230.txt2023-Jul-26 00:00	77%	
12	en dat taalbehoefte en taalvoorkeure nie onderskat moet word deur sakeondernemings nie. Tweak (2007)	12	1	12	1	1	1	1	1	1	1	1	V176.txt2023-Jul-26 00:00	2%	
13	-word-(Glassey-2006; Zayana-2011). Volgens Zayana moet -sodanige dialoog -nie eiege-groter-wedersydse-	13	1	13	1	1	1	1	1	1	1	1	V676.txt2023-Jul-26 00:00	58%	
14	PS 15(23/1). 8. SLOTSOM Nie net positiewe nuus moet by die publiek uitkom nie... Ook negatiewe	14	1	14	1	1	1	1	1	1	1	1	V214.txt2023-Jul-26 00:00	87%	
15	gebruik van Engels- verstaan het. Volgens hom moet daar egter nie te veel korene gelees word nie.	15	1	15	1	1	1	1	1	1	1	1	V370.txt2023-Jul-26 00:00	75%	
16	as such a medium is not eroded. Volgens die beeld moet dit egter nie aan die verontvarendeheid van	16	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	V466.txt2023-Jul-26 00:00	94%	
17	gedrag en oortredings van die gedrags- of etiese kode moet nooit geïgnoreer of oorgesien word nie,	17	1	17	1	1	1	1	1	1	1	1	V157.txt2023-Jul-26 00:00	98%	
18	is wat die selfmoord van 'n betekenisvolle ander moet probeer hanteer en deurwerk nie. Hierdie	18	1	18	1	1	1	1	1	1	1	1	V137.txt2023-Jul-26 00:00	71%	
19	wees om die beroep van koopman te vermy – 'n mens moet jousself immers nie in die versoeking bring nie.	19	1	19	1	1	1	1	1	1	1	1	V207.txt2023-Jul-26 00:00	4%	
20	[cf. Wasserman, 2014], maar daar is tot dusver vir moet geen korpusgebaseerde bewyse gelewer nie,	20	1	20	1	1	1	1	1	1	1	1	V457.txt2023-Jul-26 00:00	55%	
21	hierdie verband aan – "Cris die eiesoortse te kan verstaan, moet 'n mens nie net die elemente sien nie, maar ook	21	1	21	1	1	1	1	1	1	1	1	V666.txt2023-Jul-26 00:00	15%	
22	langer wordende toeligsingedeeltes. Hiervoor moet 'n mens die hoogste waardering uitreik. Dit	22	1	22	1	1	1	1	1	1	1	1	V526.txt2023-Jul-26 00:00	93%	
23	(Choi 2000: 78-80). Volgens Dreyer moet die mens nie slegs in sy verhouding tot God	23	1	23	1	1	1	1	1	1	1	1	V276.txt2023-Jul-26 00:00	72%	
24	-formasiedebat aan die UV sedert 2014. Uiteraard moet 'n mens ook nie die landswyse studente-	24	1	24	1	1	1	1	1	1	1	1	V497.txt2023-Jul-26 00:00	93%	
25	van ander mense is noodwendig waar nie en daarom moet 'n mens jou nie altyd daaraan steur nie. Op	25	1	25	1	1	1	1	1	1	1	1	V397.txt2023-Jul-26 00:00	87%	
26	ander teorie wat aantoon dat leerders nie oortuig moet word met ingelig nie, omdat baie van die	26	1	26	1	1	1	1	1	1	1	1	V380.txt2023-Jul-26 00:00	46%	
27	393) "constitutive institutions" noem, nie. Universiteit moet hulle met ander woorde nie primêr posisioneer	27	1	27	1	1	1	1	1	1	1	1	V32.txt2023-Jul-26 00:00	91%	
28	– 'n Plato, 'n Shakespeare of 'n Mozart – opgespoor moet word nie; met die adoloesente (so asof die	28	1	28	1	1	1	1	1	1	1	1	V284.txt2023-Jul-26 00:00	68%	
29	ook nie aanvaarlik deur die politieke partye aangevoer moet word nie. Die burgery se onderverdeling met	29	1	29	1	1	1	1	1	1	1	1	V254.txt2023-Jul-26 00:00	75%	
30	binne die mens se disproporsie vorm. Hierdie pool moet egter nie oorskat word nie, want daardeur kan	30	1	30	1	1	1	1	1	1	1	1	V405.txt2023-Jul-26 00:00	68%	
31	skuldbeledings, sodat dieselfde foute nie weer herhaal moet word nie, in die laaste vers van 'land van genade	31	1	31	1	1	1	1	1	1	1	1	V396.txt2023-Jul-26 00:00	63%	
32	beginsel dat mense nie van welsyn afhanklik gemaak moet word nie en dat hulle 'n middeletoets moet slaag	32	1	32	1	1	1	1	1	1	1	1	V194.txt2023-Jul-26 00:00	8%	
33	van die persoonasies nie op realistiese vlak "gelees" moet word nie. Marthinus Basson, regisseur van die	33	1	33	1	1	1	1	1	1	1	1	V81.txt2023-Jul-26 00:00	70%	
34	beteken dat eie kultuur nooit onder waardeer gaan en moet word nie, maar moet kan bloei. Terselfdertyd	34	1	34	1	1	1	1	1	1	1	1	V167.txt2023-Jul-26 00:00	79%	
35	'n bevestiging daarvan dat mens nie maklik oor kultuur moet veralgemeen nie en ook dat daar, ten minste	35	1	35	1	1	1	1	1	1	1	1	V517.txt2023-Jul-26 00:00	63%	
36	ons eie voorstellings van wat ons moet doen en nie moet doen nie, watter rolle ons behoort te vervul, hoe	36	1	36	1	1	1	1	1	1	1	1	V576.txt2023-Jul-26 00:00	2%	
37	of 'ware' wyse waarop demokratiese geaktualiseer moet word nie – trouens, te oordeel aan die huidige	37	1	37	1	1	1	1	1	1	1	1	V109.txt2023-Jul-26 00:00	11%	
38	'n terloopse opmerking wat nie letterlik opgeneem moet word nie, en ons kan nie daaruit aflei dat dit 'n	38	1	38	1	1	1	1	1	1	1	1	V119.txt2023-Jul-26 00:00	36%	
39	is nie dat regstellende aksie summier afgeskat moet word nie.) Die skielik hertoe is om 'n	39	1	39	1	1	1	1	1	1	1	1	V108.txt2023-Jul-26 00:00	40%	
40	gaan wees en nie dat hulle nou as 'n groep beskou moet word nie. En die geweld wat hulle deur hulle	40	1	40	1	1	1	1	1	1	1	1	V443.txt2023-Jul-26 00:00	33%	
41	van 1996 nie op hul skole van toepassing gemaak moet word nie, omdat hul geloofsoutings lyfstraf	41	1	41	1	1	1	1	1	1	1	1	V285.txt2023-Jul-26 00:00	93%	
42	tot mekaar raak. Daar is baie werk wat gedoen moet word, nie die minste deur kerke nie. • Hierbo is	42	1	42	1	1	1	1	1	1	1	1	V84.txt2023-Jul-26 00:00	84%	
43	nie slegs as deel van 'n kurrikulum gesien moet word nie, maar indedaad ook as 'n element van	43	1	43	1	1	1	1	1	1	1	1	V145.txt2023-Jul-26 00:00	84%	
concordance collocates plot patterns clusters timelines filenames source text notes															

Figuur 3-8: Konkordansies van die geselekteerde leksikale item moet in WST

WST is verder ook ingespan om funksies te vervul wat *Atlas.ti* ongelukkig nie kan vervul nie. Dit sluit 'n ondersoek na drie strategieë in wat deur middel van leestekens geïdentifiseer kan word. Dit sluit frases soos *moet ... nie* in die skrywerstemstrategie vir ontkenning in waar verskillende moontlike frases met 'n ellipsis aangedui word. Verder sluit dit die skrywerstemstrategie vir persoonlike kommentaar in wat in 'n teks met hakies, aandagstrepe of koppeltekens (spelfout)

aangedui word. Die laaste skrywerstemstrategie wat ook van leestekens gebruikmaak, is vrae wat met vraagtekens in 'n teks aangedui word.

In hierdie dataonttrekkingsproses is daar daarom spesifieke skrywerstemmers (taalkundige strategieë en hulpmiddelle) wat in ag geneem is. Hierdie merkers is op Olivier (2017) se heuristiese en pedagogiese raamwerk vir akademiese skrywerstem gebaseer, wat twee belangrike teoretiese modelle inkorporeer, naamlik Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel. Elkeen van hierdie merkers word vervolgens met voorbeelde uiteengesit en bespreek. Dit sluit die oorspronklike Engelse voorbeelde van die bron en die vertaalde Afrikaanse voorbeelde in.

3.3 Merkers van 'n akademiese skrywerstem

Hierdie afdeling fokus op die spesifieke merkers van 'n akademiese skrywerstem wat tydens die studie gebruik is in die ontleding van die tekste. Ten einde skrywerstem effektief in 'n korpus van akademiese skryfwerk te ondersoek en sodoende 'n bruikbare pedagogiese hulpmiddel vir studente op te stel, is 'n lys van Afrikaanse voorbeelde vir die uitdrukking van 'n Afrikaanse akademiese skrywerstem vir studente saamgestel. Aangesien studies oor die uitdrukking van 'n Afrikaanse akademiese skrywerstem nog nie uitgevoer is nie, bestaan daar ongelukkig nog nie Afrikaanse voorbeelde vir die strategieë vir skrywerstem soos deur Olivier (2017) uiteengesit nie. Om toepaslike voorbeelde vir hierdie studie saam te stel, fokus ek daarom op die twee modelle wat Olivier (2017) in haar studie gebruik het, naamlik Hyland se metadiskoersmodel (2008) en Martin en White se evalueringsraamwerk (2005).

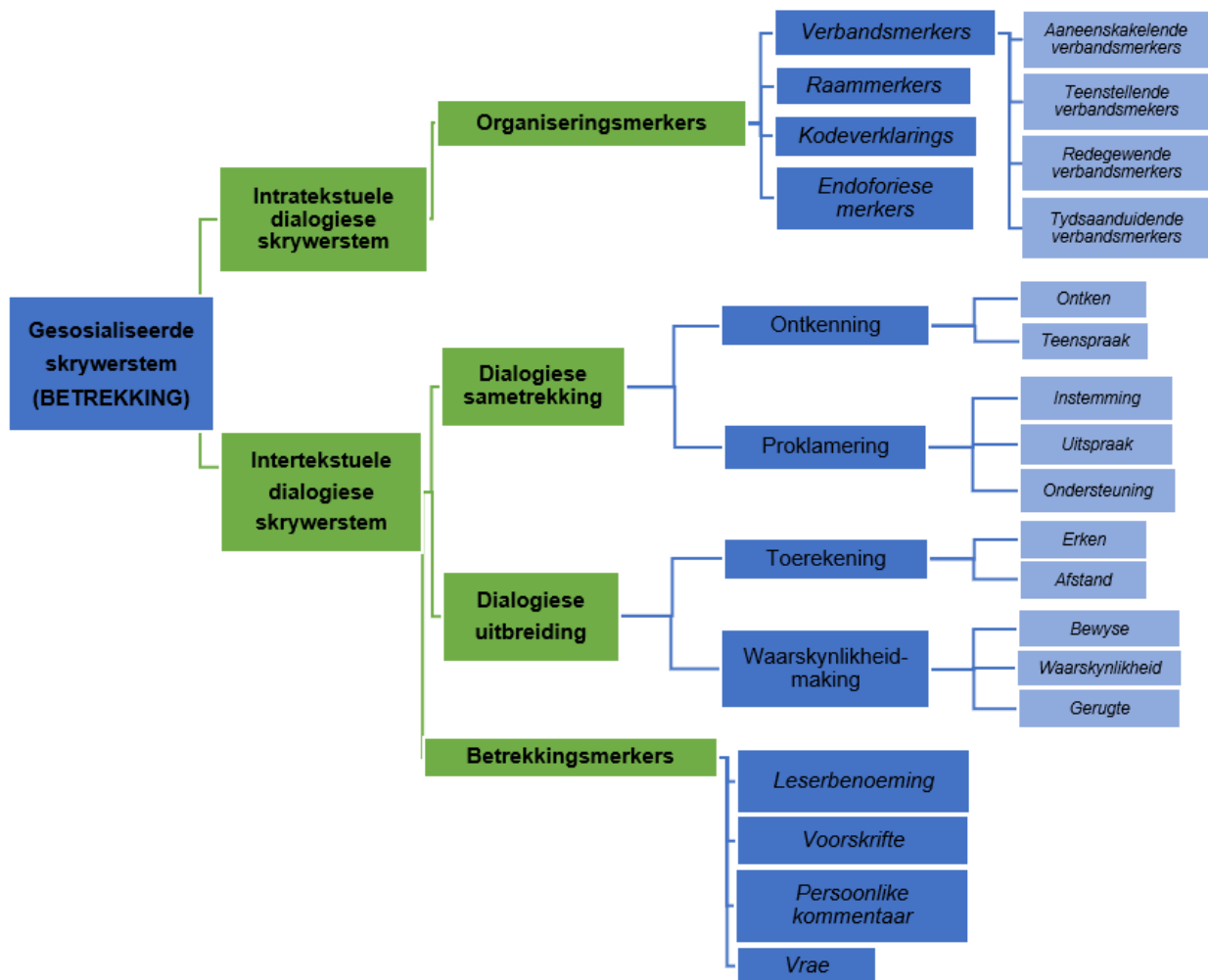
Metadiskoers is 'n onderwerp wat in die afgelope dekade ietwat aandag in die Afrikaanse literatuur ontvang het, maar dit blyk dat daar steeds 'n leemte bestaan in die literatuur rakende die toepassing van Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk in Afrikaanse akademiese skryfwerk. Na aanleiding hiervan word Afrikaanse voorbeelde bespreek soos vervat in studies wat metadiskoers in Afrikaanse akademiese skryfwerk ondersoek. Hierdie studies (Meintjes, 2015 & 2023; Jordaan, 2014 & 2016; Carstens, 1997) bevat reeds omvattende lysse wat vir analisedoeleindes opgestel is en stem ook ooreen met voorbeelde van metadiskoers in Engels in die werk van Olivier (2017) en Hyland (2005a & 2008). Hierdie lysse sluit merkers in vir 1) standpunt, naamlik verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en selfbenoeming, 2) organisering, naamlik verbandsmerkers, kodeverklarings, raammerkers en endoforiese merkers, en 3) betrekking, naamlik leserbenoeming, voorskrifte, persoonlike kommentaar en vrae.

Die bogenoemde lysse sluit nie voorbeelde vir alle kategorieë in Martin en White (2004) se evalueringsraamwerk in nie. Die volgende twee kategorieë ontbreek: dialogiese uitbreiding (ontkenning, teenspraak, instemming, ondersteuning en uitspraak) en dialogiese sametrekking

(bewyse, gerugte, waarskynlikheid, erken en afstand). Studies wat oor die dialogiese skrywerstem (evaluering) uitgevoer is, is ongelukkig slegs op Engelse skryfwerk uitgevoer, en daarom bestaan daar nog nie 'n beskrywing van Afrikaanse voorbeelde hiervoor nie. In hierdie afdeling (spesifiek afdeling 3.3.2.2) van die studie word voorbeelde vir hierdie kategorieë soos gegee in Olivier (2017) en Martin en White (2005) vertaal en deur bykomende bronne gekontroleer en ondersteun. Die volgende bronne is gebruik: Pharos se aanlyn tweetalige woordeboek en Viva Afrikaans se woordeboekportaal en hul taalonderrigportaal.

In die volgende afdeling word die verskillende merkers en strategieë wat gebruik word om skrywerstem uit te druk met etlike voorbeelde bespreek. Om dit makliker te maak om die bespreking van die komponente van skrywerstem te navigeer, volg hier ook 'n skematiese voorstelling van die skrywerstemstrategieë en -merkers wat gebruik kan word om hierdie konsep in akademiese skryfwerk te ondersoek.⁴⁹ Dié voorstelling is 'n Afrikaanse aanpassing van Olivier (2017:166) se “heuristic framework proposed for voice in academic writing” (bylaag E).

⁴⁹ Sien bylaag C en D vir 'n uiteensetting van skrywerstemstrategieë en -kategorieë, asook tabel 3-1 vir 'n volledige lys voorbeelde vir elkeen van hierdie kategorieë.



Figuur 3-9: Voorstelling van akademiese skrywerstemstrategieë, -kategorieë en -merkers (Olivier, 2017:166)

Soos blyk uit figuur 3-9 word daar in hierdie studie onderskei tussen kategorieë (in vetdruk in die figuur) en strategieë (in skuinsdruk in die figuur). Vir 'n geïndividualiseerde skrywerstem is daar slegs een kategorie, naamlik standpunt, wat uit vier strategieë (verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en selfbenoeming) bestaan. 'n Gesosialiseerde skrywerstem bestaan egter uit twee hoofkategorieë, naamlik 'n intratekstuele skrywerstem en 'n intertekstuele skrywerstem. 'n Intratekstuele dialogiese skrywerstem bestaan uit een kategorie, naamlik organiseringsmerkers, wat weer in vier strategieë (verbandmerkers, raammerkers, kodeverklarings en endoforiese merkers) verdeel word. 'n Intertekstuele dialogiese skrywerstem omvat 'n groter aantal merkers – hierin kom twee kategorieë en vier subkategorieë voor: die kategorie dialogiese sametrekking bestaan uit twee subkategorieë, naamlik ontkenning (ontken⁵⁰ en teenspraak) en proklamering (instemming, uitspraak en ondersteuning), waar die kategorie dialogiese uitbreiding uit twee subkategorieë bestaan, naamlik waarskynlikheidmaking (gerugte, waarskynlikheid en bewyse)

⁵⁰ Volgens Pharos se tweetalige aanlywoordeboek is ontkenning/weerspreking die beste ekwivalente vir Martin en White (2005) se Engelse term "Disclaim". Ontkenning is ook 'n goeie ekwivalent vir die strategie "denial". Om daarom verwarring tussen die kategorie en die strategie te vermy, sal ontken gebruik word om na die strategie te verwys en ontkenning om na die kategorie te verwys (sien afdeling 3.3.2.2.1.1).

en toerekening (erken en afstand). Die laaste kategorie funksioneer in die uitdrukking van 'n intertekstuele skrywerstem, naamlik betrekingsmerkers, wat uit vier strategieë bestaan (leserbenoeming, voorskrifte, persoonlike kommentaar en vrae). Vervolgens word 'n bespreking van hierdie verdeling aangebied.

Die volgende bespreking word soos volg gestruktureer: 'n Tabel met al die leksikale items vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem word voorgehou, asook die funksie van elke strategie – sien tabel 3-1. Let asseblief op dat die lysie van Afrikaanse leksikale items alle uitgebreide uitdrukkings insluit, maar nie die moontlike spelfoute nie. Na die tabel volg 'n kort bespreking rakende die studies en bronne wat geraadpleeg is – hiervoor sal daar ook deurlopend na bylaag I en bylaag K⁵¹ verwys word. Laastens word 'n volledige uiteensetting van oorvleueling tussen strategieë in tabel 3-2 gegee.

Tabel 3-1: Kategorie, skrywerstemstrategie en leksikale items (kodelys)

Kategorie	Skrywerstemstrategie en funksie	Leksikale items
Geïndividualiseerde skrywerstem Standpunt	Verskansers (weerhoudings- of beperkingsmerkers) Dit is die eerste strategie wat gebruik kan word om 'n outeur se mening of standpunt te kwalifiseer (Meintjes, 2023:66; Hyland, 2008). Hierdie strategie kan op twee moontlike wyses gebruik word (Hyland, 2008:9; Martin & White, 2005:108; Meintjes, 2023:66; Olivier, 2017:159): 1) om standpunte tot 'n algehele moontlikheid of waarskynlikheid te versag, of 2) om volle verantwoordelikheid of verpligting tot die aanvaarding van 'n standpunt van die leser te weerhou. Die gebruik van 2) moet egter versigtig gebruik word, aangesien 'n oormatige gebruik, of in sommige gevalle die blote gebruik daarvan, eerder op die outeur se opinie wys en nie 'n standpunt wat op kennis of feite gebaseer is nie. Dit is daarom belangrik om die funksie van die betrokke verskanser eers te verstaan.	<i>amper, altemit, byna, by benadering, dalk, deels, dit is feitelik seker, eintlik, feitelik, gepoog, hieruit blyk dat, in 'n mate, in 'n groot mate, in 'n sekere sin, kan wees dat (kan wees), min of meer, na alle waarskynlikheid, na waarskynlikheid, nagenoeg, naastenby, nie noodwendig, nie soseer, omtrent, ongeveer, op 'n manier, poog, probeer, sowat, tot 'n sekere mate</i> Oorvleuelende leksikale items⁵² <i>blykbaar*, enigsins*, miskien*, moontlik*, oënskynlik*, seker*, skynbaar*, vermoedelik*, waarskynlik*</i>
	Bekragtigers (sekerheids- of versterkingsmerkers)kdal Dit is die tweede strategie wat gebruik kan word om 'n outeur se standpunt uit te druk. Soos verskansers word bekragtigers gebruik om die outeur se standpunt te kwalifiseer. Hierdie strategie kan ook op twee moontlike wyses gebruik word: (1) dit funksioneer om die sekerheid van die outeur se standpunt in 'n akademiese teks te versterk, of	<i>belangrik, belangrike, definitief, die feit bly, dit bevestig, dit bewys, dit blyk duidelik, dit is belangrik dat, dit is duidelik, dit is gewis, dit is logies, dit is 'n feit, feit, geen twyfel, hieruit blyk dit duidelik dat, hieruit is gesien dat, hieruit is gesien, hieruit word gesien dat, hieruit word gesien, immers, inderwaarheid, logies, met sekerheid, mos, 'n definitiewe bewys, onomwonde, sonder twyfel</i>

⁵¹ In bylaag K word moontlike vertalings vir die voorbeelde uit Olivier (2017) en Martin en White (2005) voorgehou. Daar moet daarop gelet word dat daar ook leksikale items hierin voorkom wat tydens die vertalingsproses deurgetrek is. Sulke items is óf nie goeie ekwivalente nie óf druk nie die betrokke strategie uit nie.

⁵² Verwys na bylaag I vir 'n lys met al die oorvleuelende leksikale items soos dit in die onderskeie kategorieë voorkom.

	2) om ook betrokkenheid tot die onderwerp en gemeenskaplikheid met die leser (akademiese gehoor) te skep en sodoende alternatiewe stamme en interpretasies tot hul argument te beperk (Hyland, 2008:9). Dit is hier ook belangrik om die verskil tussen 'n feit en ingeligte mening te verstaan. Jordaan (2014:93) postuleer dat bekragtigers byvoorbeeld eerder by die uitdrukking van 'n feit gebruik behoort te word en nie 'n ingeligte mening nie. Jordaan (2014) reken dat veral eerstejaarstudente 'n oormatige gebruik van bekragtigers in hul akademiese skryfwerk toon en dat dit toegeskryf kan word aan 'n neiging by onervare outeurs om diskoersmerkers in te span vir oortuiging eerder as om die nodige bewyse te verskaf.	Oorvleuelende leksikale items <i>absoluut*, absolute*, beslis*, blykbaar*, die feit van die saak*, inderdaad*, klaarblyklik*, maar*, om die waarheid te sê*, ongetwyfeld*, sekerlik*, (dit is) seker*, sonder enige twyfel*, steeds*, tog*, verseker*</i>
	Houdingsmerkers Houdingsmerkers is die derde strategie wat gebruik kan word om 'n outeur se standpunt uit te druk. Houdingsmerkers vorm deel van die derde kategorie in Hyland (2008) se uiteensetting van interaksionele metadiskoers. Die uitdrukking van 'n outeur se opinie dui op 'n bepaalde houding van die outeur ten opsigte van die proposisionele inhoud van die akademiese teks. Beide verskansers en bekragtigers druk 'n outeur se houding uit, maar houdingsmerkers behels eerder die uitdrukking van die outeur se affektiewe houding (Hyland, 2008; Jordaan, 2014). In hierdie verband meen Hyland (2008:10) verder dat houdingsmerkers gebruik kan word om minstens vier verskillende houdings uit te druk, naamlik ooreenkoms, belangrikheid, verrassing of frustrasie. In die akademiese genre moet daar egter versigtig met die uitdrukking van houding omgegaan word, aangesien die uitlating van 'n persoonlike of emosionele opinie of mening 'n akademiese argument subjektief sal laat voorkom.	<i>dit is hartseer dat (dit is hartseer), dit is jammer dat (dit is jammer), dit is ongunstig dat (dit is ongunstig), dit is onvoordelig dat (dit is onvoordelig), dit spyt my dat (dit spyt my), ek stem nie saam nie (ek stem nie), kommerwekkend, teleurstellende feit, teleurstellend, nare feit, ongelukkig, gelukkig, ongelooflik, onrusbarend, verblydend, verrassend</i> Oorvleuelende leksikale items <i>ek stem saam*, ek stem*</i>

	Selfbenoeming (persoonlike merkers of selfverwysers) Dit is die vierde strategie wat gebruik kan word om 'n outeur se standpunt uit te druk en die outeur se betrokkenheid, identiteit en standpunt in die teks duidelik te maak. Selfbenoeming is die laaste merker in Hyland (2008) se model vir interpersoonlike metadiskoers en word beskryf as die uitdrukking van 'n outeur se diskoersale self (Ivanič, 1998). Selfbenoeming bestaan nie net uit persoonlike voornaamwoorde nie, maar ook besitlike voornaamwoorde (Hyland, 2005b:10). Hierdie merker (veral persoonlike voornaamwoorde), word meer deur ervare outeurs toegepas, aangesien onervare outeurs soos studente dikwels aangeraai word om eers ervaring op te doen en hul eie outoritêre opinies te ontwikkel voordat hulle opinie so direk op die voorgrond gestel word (Jordaan, 2014:101). Dit is logies dat die oormatige gebruik van persoonlike voornaamwoorde tot 'n baie subjektiewe teks sal lei en dat die ondergebruik daarvan op 'n onervare outeur sal wys.	<i>ek, my, myne, myns insiens, na my mening, volgens my mening, volgens my oordeel, volgens my, navorser, skrywer, ek voel persoonlik, ek skat, my persoonlike opinie, volgens my opinie</i>
Gesosialiseerde intratekstuele skrywerstem Organiseringsmerkers	Verbandsmerkers Verbandsmerkers verwys na die taalkundige uitdrukkings/merkers wat outeurs gebruik om 'n verband tussen sinne, paragrawe en idees aan te dui om 'n samehangende en logiese redevoering te bewerkstellig (Jordaan, 2014; Meintjes, 2015). Jordaan (2014:32) lê spesifiek klem daarop dat dit "belangrik (is) om verbandsmerkers nie met voegwoorde te verwar nie, omdat ander woordsoorte ook by verbandsmerkers betrokke is". Dit sluit onder andere "verbinders, verbindingspartikels, verbandswoorde of konjunksiemerkers" in.	Aaneenskakelende verbandsmerkers <i>anders bewoord/gesê/gestel, met ander woorde gesê, in vakterme gesê/gestel, illustratief hiervan is, ter illustrasie hiervan, ter illustrasie, as 'n voorbeeld hiervan, 'n voorbeeld hiervan, as 'n illustrasie hiervan, 'n illustrasie hiervan, illustrasie, illustreer, ter verduideliking, bygesê, addisioneel, daarbenewens, daarby, daarnaas, naas, nog, soos gesê, ten minste, buitendien, boonop, bowendien, dit wil sê, dit wil, en, plus, dienooreenkomstig, dieselfde, net so</i> Oorvleuelende leksikale items <i>naamlik*, met ander woorde*, dit wil sê*, byvoorbeeld*, ten laaste/laastens*, voorts*, vervolgens*, verder*, in die eerste/tweede/derde/laaste plek*, ten eerste/tweede/derde/slotte*, samevattend*, dan*, ook*, behalwe (vir)*, benewens*, uitgesonderd*, buiten*, ook*, in elk geval*, anders gestel*, naamlik*, te wete*</i> Teenstellende verbandsmerkers <i>óf ... óf, hetsy, intendeel, eerder, liever, sonder dat, sonder, aan die een kant, al, aan die ander kant, daarteenoor, daarenteen, teenoor, teen, in plaas van, in plaas, in stede van, ten spyte van, alhoewel, ofskoon, vergeleke met, in vergelyking met, meer, alternatiewelik, tensy, asof</i> Oorvleuelende leksikale items <i>of*, maar*, egter*, behalwe (vir)*, tog*, nogtans*, in elk geval*, terwyl*, anders*, andersins*, nietemin*, benewens*, uitgesonderd*, buiten*, in teenstelling met*, al*, terwyl*, hoewel*, as*, soos*, in teenstelling met*, as (nie)*</i>

	Redegewende verbandsmerkers <i>afgesien hiervan, want, omdat, as gevolg van (gevolg), a.g.v., gevolglik, dus, daarom, derhalwe, met die gevolg, hierdeur, oor, oordat, weens, aangesien, deurdat, waar, wat ook al, mits, indien, op die voorwaarde dat, met dien verstande dat, namate</i> Oorvleuelende leksikale items <i>met ander woorde*, sodat*, byvoorbeeld*, te wete*, anders*, andersins*, dat*, sodat*, terwyl*, op die ou end*, hoe dit ook al sy*, as*</i> Tydsaanduidende verbandsmerkers <i>die vorige keer, 'n volgende keer, om te hervat, terselfdertyd, tans, 'n kort rukkie tevore, tevore, vandat, nadat, sedert, sedertdien, die volgende oomblik, aan die einde, uiteindelik, die volgende dag, vyf minute vroeër, vyf minute later, 'n uur later, op daardie oomblik, net soos, net toe, noudat, voordat, voorheen, vantevore, intussen, onderwyl, die hele tyd, totdat</i> Oorvleuelende leksikale items <i>vervolgens*, hieropvolgend*, terwyl*, later*, dan*, volgende*, toe*, daarna*, hieropvolgend*, hierna*, ten slotte*, laastens*, ten laaste*, op die ou end*, eindelik*, eerstens*, verder*, vervolgens*, toe*, sodra*, as*, wanneer*, alvorens*, vroeër*, wanneer*, as*, sodra*, dat*, en*, of*</i>
Raammerkers Dit is die vyfde organiseringsmerker⁵³ wat (soos verbandsmerkers) na strukturele taalkundige uitdrukkings verwys wat gebruik word om lesers deur die teks te lei en sodoende ook tot die koherensie van 'n teks by te dra (vergelyk Jordaan, 2014; Meintjes, 2015; Olivier, 2017). In Hyland (1998c, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2012b, 2017) en Zou & Hyland (2020) se bestudering van hierdie metadiskoersmerker wys raammerkers na woorde wat na die grense of struktuur van die teks verwys. Hierdie merkers kan een of meer van die volgende funksies vervul: “signal text boundaries, mark elements of text structure, label stages, announce discourse goals, sequence material or shift arguments” (Hyland, 2005b, 2019b, 2020). Hierdie merkers funksioneer dus op die makrovlak van 'n akademiese skryfstuk.	<i>die eerste saak, die tweede saak, die derde saak, die doel is om, ten doel, om af te sluit/sluit ek af/ter afsluiting, om saam te vat, oorsigtelik, opsommend, op die oomblik, sal deur die verloop van die skryfstuk</i> Oorvleuelende leksikale items <i>alvorens*, eerstens*/in die eerste plek*, tweedens*/in die tweede plek*, derdens*/in die derde plek*, laaste*/ten laaste*, laastens*, ten slotte*, daarna*, hierna*, dan*, eindelik*, samevattend*, nou*, verder*, vervolgens*, voorts*, volgende*, later*, vorige*</i>
Kodeverklarings (verklarende merkers) Dit is die sesde organiseringsmerker wat gebruik word om addisionele en verklarende inligting te verskaf. Dié merkers help die outeur om die intensionele	<i>om net 'n paar te noem, onder andere, (o.a.), onder meer, wat faktore insluit</i> Oorvleuelende leksikale items

⁵³ Aangesien daar vier tipes verbandsmerkers is, is elkeen ook as 'n aparte organiseringsmerker beskou. Vir hierdie rede is raammerkers die vyfde tipe organiseringsmerker.

	betekenis van 'n argument of stelling korrek oor te dra (vergelyk Jordaan, 2014; Meintjes, 2015; Olivier, 2017). In hierdie verband wys Hyland (2012b:181) daarop dat die gebruik van hierdie tipe merkers op 'n sekere vlak van "gedeelde kennis" werk – dit beteken dat die outeur by hul lesers se kennisvlak of begripsvermoë moet aanpas en sodoende 'n bewustheid van die lesers en die outeur se eie skrywerstem aandui.	<i>anders gesê*, anders gestel*, met ander woorde* (m.a.w.*), naamlik*, te wete*, soos*, byvoorbeeld*</i>
	Endoforiese merkers (intrateksmerkers) Dit is die sewende soort organiseringsmerker wat spesifiek na selektiewe gedeeltes van 'n teks verwys sodat daar na 'n vorige punt terugverwys kan word en die outeur se intensionele boodskap en redevoering duidelik oorgedra kan word (Jordaan, 2014; Meintjes, 2015; Olivier, 2017). Hierdie merkers funksioneer dus op die mikrovlak van 'n akademiese teks. Dit gaan daarom hier ook oor die posisionering van die outeur se argument of verduideliking. Jordaan (2014:73) wys egter daarop dat hierdie aksie, om terug te verwys na vorige inligting, slegs binne-in die teks plaasvind (intrateks) en nie gedeeltes vanuit ander tekste insluit nie.	<i>bogenoemde, bostaande, in afdeling, na aanleiding van, opvolgende, hierbo, telkens, voorafgaande, voorgenoemde, voorgemelde, kyk paragraaf, paragraaf, kyk tabel, sien tabel, kyk voorbeeld, sien voorbeeld, kyk in hoofstuk</i> Oorvleuelende leksikale items <i>alvorens*, dan*, kyk figuur*, laaste*, vervolgens*, vorige*, vroeër*, kyk afdeling*, sien afdeling*, kyk bladsy*, sien bladsy*, kyk figuur*, sien figuur*</i>
	Ontken Dit is die eerste strategie in dialogiese sametrekking en behels die betrekking van ander dialogiese alternatiewe of moontlikhede wat dan op 'n intensionele wyse verwerp kan word (Martin & White, 2005:117). Hierdie aksie is korrekatief van aard, aangesien die outeur verskeie alternatiewe posisies insluit, erken en dan daardie posisie verkeerd bewys (Olivier, 2017:143). Dit bied daarom aan die outeur die geleentheid om alle moontlikhede te oorweeg en by die uiteindelijke argument in te werk.	<i>nee, nooit, moet ... nie, (moet nie), moenie, doen ... nie, (doen nie), kan ... nie, (kan nie), wil ... nie, (wil nie)</i> <i>spelfoute: kannie, kanie, doennie, doenie, wilnie, willie</i>
	Teenspraak Teenspraak is die tweede strategie in dialogiese sametrekking. Dit bied aan die outeur die geleentheid om 'n teenargument te skep (Martin en White, 2005:117). Hierdie argument kan dan verkeerd bewys word om die outeur se hoofargument te beklemtoon en te ondersteun. Die teenoorgestelde posisie moet altyd tydens die argumentasieproses oorweeg word om jou eie argument as oortuigend weer te gee (Andrianatos <i>et al.</i> , 2019:145). Die outeur se argument kan slegs oortuigend wees indien die outeur se proposisie nie net verduidelik en ondersteun word nie, maar ook indien die teenoorgestelde posisie voldoende oorweeg word (Beekman <i>et al.</i> , 2019:66).	<i>selfs, eenvoudig, nog steeds, ja, ewenwel, al, dog, eens, eers, alleen, alleenlik, net, slegs, sommer, alte, verbasend, merkwaardig, verstommend, wat verbasend is</i> Oorvleuelende leksikale items <i>seker*, maar*, steeds*, tog*, egter*/hoewel*/noggans*, nietemin*, hoe dit ook (al) sy*</i>

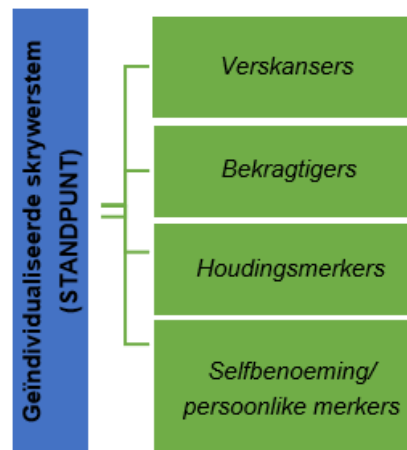
	Instemming Dit is die derde strategie in dialogiese sametrekking. Hier word 'n posisie ingeneem waar belyning tussen die outeur en die leser deur middel van 'n gedeelde perspektief (of kennis) bewerkstellig word (Martin & White, 2005; Olivier, 2017). Hierdie posisie kan óf bevestigend óf toegewend wees (Olivier, 2017:144). Dit kan ook tussenwerpsels en retoriese vrae insluit. Tussenwerpsels word deur Brink <i>et al.</i> (2020) gedefinieer as 'n "woord wat die spreker se emosies of houding uitdruk of wat 'n verhouding tussen die spreker en aangesprokene skep".	<i>uiteraard, soos toegegee word, soos erken word, volgens erkenning, ek beaam, ek beken, ek stem ooreen, ek kom ooreen, ek stem in, ek aanvaar, ek weet, ek bieg, ek bely, sjoe, ai, eisj, asseblief, foeitog, maggies</i> Oorvleuelende leksikale items <i>beslis*, inderdaad*, natuurlik*, vanselfsprekend*, werklik*, in werklikheid*, waarlik*, voorwaar*, met reg*, regtig*, sowaar*, trouens*, sekerlik*, klaarblyklik*, begryplikerwyse*, weliswaar*, ek bevestig*, ek verseker*, ek erken*, ek gee toe*, ek stem*, ek stem saam*, retoriese vrae (?*)</i>
	Uitspraak Dit is die vierde strategie in dialogiese sametrekking, en dit behels konstruksies wat 'n outoritiewe inlassing of beklemtoning gebruik om verskeie heteroglossiese posisies te erken en alternatiewe uit te daag (Olivier, 2017:144). Dit is belangrik om in ag te neem dat tydens die uitdrukking van uitspraak is die gesaghebbende skrywerstem baie (of soms té) opvallend en word interaksie met die leser te veel verminder (Martin & White, 2005:128, soos in Olivier, 2017). Uitspraak kan ook tweeledig uitgedruk word: 1) dit kan uitgedruk word op 'n subjektiewe vlak wat deur leksiko-grammatikale merkers, byvoorbeeld persoonlike voornaamwoorde wat aan 'n sterk werkwoord/samestellings gekoppel is, soos "Ek voer aan...", of 2) dit kan 'n onpersoonlike en objektiewe uitspraak deur uitdrukkings wat 'n soortgelyke funksie as bekragtigers bewerkstellig, byvoorbeeld konstruksies of bywoorde soos "vanselfsprekend" of "duidelik".	<i>volstrek, totaal, heeltemal, geheel en al, glad en geheel, glad en al, ten ene male, duidelik, onteenseglik, reeds, bo enige skadu van twyfel, kan daar geen twyfel wees nie, voor die hand liggend, waaragtig, onloënbaar, onbetwisbaar, onweerspreklik, onmiskienbaar, alreeds, al klaar, vir seker, onweerlegbaar, volslae, volkome, suiwer, skoon, onvoorwaardelik, onbeperk, moet toegee dat, moet ooreenkom dat, moet aanvaar dat, ons kan net (slegs) tot die gevolgtrekking kom dat, ons kan net (slegs) tot die slotsom kom dat, die waarheid van die saak is dat, x moet saamstem dat, jy moet saamstem dat</i> Oorvleuelende leksikale items <i>absoluut*, absolute*, vanselfsprekend*, werklik*, inderdaad*, klaarblyklik*, begryplikerwyse*, natuurlik*, ongetwyfeld*, seker*, om die waarheid te sê*, sonder enige twyfel*, verseker*, beslis*, in werklikheid*, waarlik*, voorwaar*, met reg*, regtig*, sowaar*, trouens*, weliswaar*, die feite van die saak is dat*, x beweer*, x betoog*, x voer aan*, x moet erken*</i>
	Ondersteuning (onderskrywing) Dit is die vyfde strategie in dialogiese sametrekking en verwys ook na konstruksies wat belyning in die teks bewerkstellig. Hier word 'n gedeelde verantwoordelikheid vir	<i>x wys, x toon, x verduidelik, x het gewys, x demonstreer, x onderstreep, x bevind, x openbaar, x laat blyk</i>

	die proposisie deur die eksterne skrywerstemme (bronne) en die outeur se interne skrywerstem gedeel (Olivier, 2017:145). Die proposisies van eksterne skrywerstemme (bronne) word deur die akademiese skrywerstem as geldig of as 'n feit voorgestel, en sodoende aanvaar die outeur verantwoordelikheid vir die verwysing (bron) se proposisie (Martin & White, 2005:126). D.m.v. hierdie strategie word die dialogiese ruimte saamgetrek of afgesluit deurdat alternatiewe proposisies en opinies beperk word omdat die outeur 'n persoonlike aandeel in die argument aantoon. Deur die proposisie só sterk voor te stel en boonop verantwoordelikheid daarvoor te neem, suggereer 'n outeur dat die argument deur die gemeenskap aanvaar word.	Oorvleuelende leksikale items <i>x toon aan*, x bewys*, x erken*, x verklaar*, x betoog*, x gee toe*</i>
Intertekstuele skrywerstem Dialogiese uitbreiding	Bewyse Bewyse is die eerste strategie in dialogiese uitbreiding, en verwys na die manier waarop die outeur se taalkundige uitdrukking van bewyse ter ondersteuning van hul argument gebruik word, byvoorbeeld werkwoorde, selfstandige naamwoorde of byvoeglike naamwoorde: “<i>dit blyk dat, daar is bewys dat, dit is moontlik dat en 'n moontlike verduideliking</i>” (vertaling van voorbeelde in Olivier, 2017:147). Daar moet wel daarop gelet word dat hierdie tipe bewyse nie dieselfde ondersteunende funksie as bewyse in die metadiskoerskategorie het nie. Dié strategie in waarskynlikheidsmaking word eerder as aannames hanteer wat alternatiewe opinies of menings tot die voorgestelde argument of proposisie toelaat.	<i>dit lyk asof, dit blyk dat, dit is moontlik dat, daar is bewyse dat, 'n moontlike verduideliking, dit skyn, dit blyk, dit wil voorkom</i> Oorvleuelende leksikale items <i>skynbaar*, oënskynlik*, vermoedelik*, die navorsing stel voor*, die navorsing dui op*</i>
	Waarskynlikheid Dit is die tweede strategie in dialogiese uitbreiding, en funksioneer op 'n baie lae vlak van betrokkenheid en verantwoordelikheid waarin meer dialogiese moontlikhede oorweeg word (Martin & White, 2005:147). Hierdie strategie word deur modale en werkwoorde uitgedruk. Modale hulpwerkwoorde in Afrikaans is die volgende leksikale items: <i>kan, kon, mag, moet, moes, sal, sou, wil, wou, gaan, behoort, hoef, mag en durf</i> (Fouché et al., 2021). In hierdie studie is slegs die vertalings van die Engelse leksikale items in Martin en White (2005) en Olivier (2017) by die lys ingesluit. Leksikale items wat ook waarskynlikheid uitdruk is byvoorbeeld <i>ek vermoed</i> wat aandui dat die outeur slegs 'n aanname maak.	<i>wil (kan), die navorsing suggereer, die navorsing gee te kenne, die bewyse stel voor, die bewyse suggereer, die bewyse dui op, die bewyse gee te kenne, ek glo, ek veronderstel, ek vermoed, 'n skynbare verduideliking, 'n waarskynlike verduideliking, 'n aanneemlike verduideliking</i> Oorvleuelende leksikale items <i>moet* (moes*), mag*, die navorsing stel voor*, die navorsing dui op*, ek dink*, ek oorweeg*, ek neem aan*, blykbaar*, skynbaar*, seker*, waarskynlik*, miskien*, moontlik*</i>
	Gerugte Die derde strategie in dialogiese uitbreiding verwys na uitdrukkings wat gebruik word om meer as een perspektief in ag te neem, maar neem ook afstand van die betrokke stelling om die leser by daardie gesprek te betrek. Hierdie tipe uitdrukkings	<i>daar word gesê dat, daar word verneem dat, ek hoor, ek verneem dat, ek verstaan dat, na berig word, na beweer word, na bewering, volgens berig, volgens gerug, volgens gerugte</i>

	wys verder op die outeur se gebrek aan kennis oor die onderwerp of proposisie (Martin & White, 2005:108).	
	Erkenning Erkenning is die vierde strategie in dialogiese uitbreiding en verwys na erkenning van bronne in 'n teks. Outeurs moet ingeligte dialogiese keuses in terme van die posisionering van hul outoritatiewe skrywerstem maak spesifiek ten opsigte van die stelling wat gemaak word of die eksterne skrywerstemme (of bronne) wat in die betrokke teks gebruik word (Olivier, 2017:146). Deur middel van hierdie erkenning van bronne word 'n dialoog tussen die skrywer, leser en ander skrywerstemme bewerkstellig.	<i>x argumenteer, x sê, x belyn, x dokumenteer, x bevestig, in x se siening, in x se opinie, x stel, x beskryf, x rapporteer, x vermeld, x betwis, x beskrywe, x omskryf, x bestempel, x dui aan, x noem, x dekladeer, x deel mee, x berig, x dokumenteer, x lê voor, x redeneer, x beredeneer, x omskrywe, x meld aan</i> Oorvleuelende leksikale items <i>x erken*, x stry*, x verklaar*, x kondig aan*, x bevestig*, x voer aan*, x betoog*</i>
	Afstand Die vyfde strategie in dialogiese uitbreiding verwys na die afstand wat deur eksterne skrywerstemme/bronne tussen die stellings gehou word. Dit kan in 'n akademiese teks deur middel van verslaggewende werkwoorde of werkwoorde bewerkstellig word wat 'n afstand van die eksterne stem se proposisie aandui, soos <i>x beweer</i> of <i>daar gaan 'n gerug dat</i> .	<i>daar gaan 'n gerug dat, x eis, x gee voor, x haal aan, x het so vêr gegaan as om voor te stel, x hou vol, x maak aanspraak op, mense sê dat, x getuig, x betuig, x worstel, x bekragtig</i> Oorvleuelende leksikale items <i>x beweer*, x stry*, x toon aan*, x voer aan*, x verklaar*, x verseker*, x betoog*, x kondig aan*, x bewys*</i>
	Leserbenoeming (leservoornaamwoorde) Die eerste strategie in betrekkingmerkers vorm deel van die eerste van vyf strategieë in Hyland (2008) se metadiskoersmodel vir betrekking en lesergeoriënteerde interaksie. Met verwysing na Hyland (2008) se model vir betrekking, wys Olivier (2017:161) daarop dat leservoornaamwoorde soos “jou” en “julle” gebruik word om die leser in die teks te beklemtoon, maar dat “ons” eerder verkies word omdat dit na 'n beroep op 'n gedeelde akademiese gemeenskap verwys.	<i>jy, (jou), joune, ons, ons s'n</i>
	Persoonlike kommentaar	hakies (...) aandagstrepe (– ...–) koppelteke (– ... –) (spelfout)
Betrekkingmerkers		

	Dit is die tweede strategie in betrekkingmerkers en vorm ook deel van die vyf strategieë in Hyland (2008) se metadiskoersmodel. Hierdie tipe kommentaar word nie net gebruik om die leser deel van die gesprek of dialoog te maak nie, maar om ook 'n spesiale verhouding met daardie leser te bewerkstellig deur afsonderlik met die leser te praat en 'n sterk skrywer-leser-verhouding te skep (Hyland, 2008:11).	
	Voorskrifte (relasiemerkers) Voorskrifte is die derde strategie in betrekkingmerkers. Dit is merkers wat gebruik word om die leser by die teks te betrek deur daardie leser direk aan te spreek. Hiervoor word voornaamwoorde van die tweede persoon gebruik, byvoorbeeld “jy”, “julle” en “u” (Jordaan, 2014:99). Hyland (1998c:444) verduidelik dat dit óf deur aandagvestiging óf deur die betrekking van die leser as deelnemer in die teks geskied. Hierdie uitdrukkings word gebruik om lesers opdrag te gee om drie verskillende aksies uit te voer (Hyland, 2008:11): 1) Tekstuele aksies: verwys die leser óf na 'n ander deel van die teks óf 'n ander teks, byvoorbeeld “sien figuur” of “vergelyk Pienaar (1996)”. 2) Fisiese aksies: lei lesers toe oor die wyse waarop 'n werklike aksie uitgevoer moet word, byvoorbeeld “maak die program oop” of “lees die boek”. 3) Kognitiewe aksies: skryf aan die leser voor rakende die wyse waarop 'n argument interpreteer moet word, byvoorbeeld “oorweeg” of “neem in ag dat”.	<i>aanteken (teken aan), behoort, beskou, dit is belangrik om te verstaan, in ag neem (neem in ag), jou verbeel (verbeel jou), jou voorstel (stel jou voor), kennis neem van (neem kennis van), let op, noteer, oplet, jy kan sien dat, sien afdeling, sien grafiek, sien hoofstuk, sien addendum, kyk afdeling, kyk grafiek, kyk hoofstuk, kyk addendum, merk dat, neem in ag dat, onderskei tussen, onthou dat</i> Oorvleuelende leksikale items <i>aanneem* (neem aan*), dink*, mag*, moes*, moet*, oorweeg*, sien figuur*, sien bladsy*, kyk figuur*, kyk bladsy*</i>
	Vrae Dit is die vierde strategie in betrekkingmerkers. Retoriese vrae verg nie 'n antwoord op die gestelde vraag nie, maar word deur die outeur gestel om 'n gedeelde kennis met die leser te suggereer. Op hierdie manier nooi die outeur lesers uit om aan die akademiese gesprek (en argument) deel te neem en hulle sodoende daarby te betrek (Hyland, 2008:11; Olivier, 2017:161).	??

3.3.1 Taalkundige strategieë vir die uitdrukking van 'n geïndividualiseerde skrywerstem (STANDPUNT)



Figuur 3-10: Strategieë vir die uitdrukking van 'n geïndividualiseerde skrywerstem (Olivier, 2017:166)

Standpunt is die eerste kategorie in Olivier (2017) se raamwerk vir die uitdrukking van 'n outeur se geïndividualiseerde stem in hul akademiese skryfwerk. In die literatuur gebruik verskeie studies die begrippe *skrywerstem* en *standpunt* as verwante konsepte (sien afdeling 2.4.2.1). In hierdie studie word standpunt egter gesien as slegs een van vier hoofkategorieë wat gebruik word om die outeur se individuele houding en posisie teenoor die proposisionele inhoud in 'n akademiese teks voor te stel. So kan die outeur se tekstuele stem of gemeenskapspersoonlikheid effektief in 'n akademiese teks onderhandel word (Hyland, 2005b:2). Hierdie onderhandelingsproses moet wel versigtig genavigeer word, aangesien die taalkundige uitdrukking van 'n outeur se oordeel, opinie en houding 'n sekere vlak van betrokkenheid tot die proposisionele inhoud aandui. Outeurs moet daarom ingeligte taalkundige besluite neem om hul persoonlike en akademiese identiteit teen die voorgrond of agtergrond te plaas.

Olivier (2017), soos gebaseer op Hyland se metadiskoersmodel (2008), stel vier strategieë vir die uitdrukking van 'n outeur se standpunt voor, naamlik verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en selfbenoeming. Die leksikale items wat vir hierdie strategieë gekies is, is uit twee navorsers se studies onttrek, naamlik Jordaan (2014, 2016) en Meintjes (2015, 2016, 2023). Die lys van verskansers, bekragtigers, houdingsmerkers en items vir selfbenoeming wat vir die kodering en analise van hierdie strategieë gebruik is, word in bylaag J aangegee. 'n Volledige lys en verduideliking van oorvleuelende items word in tabel 3-2 hier op bladsy 112 voorsien.

3.3.1.1 Verskansers

Vir verskansing is Meintjes (2015, 2023) en Jordaan (2014) se lyste van verskansers vir die kodering en analise van hierdie strategie gebruik. Hieruit is 'n totaal van 37 leksikale items gekies, waar alternatiewe uitdrukkings bygevoeg is, soos *na waarskynlikheid*. Meintjes (2015:66) argumenteer dat eerstejaarstudente wat in Afrikaans skryf, “nie noodwendig ervare is in die gebruik van verskansing nie”. Hierdie bevinding word dan ook vir hierdie studie se analise in ag geneem. Uit die 37 leksikale items toon nege leksikale items oorvleueling met ander strategieë. Bekragtigers is een van die strategieë wat ook vir proklamering (uitspraak en instemming) en ontkenning (ontken en teenspraak) gebruik kan word, aangesien beide hierdie subkategorieë en hul strategieë gebruik word om proposisies op 'n positiewe of negatiewe wyse te beklemtoon.

3.3.1.2 Bekragtigers

Soos die geval met verskansers, is daar nog nie genoegsaam ondersoek ingestel na die gebruik van bekragtigers (versterking of sekerheidsmerkers) in Afrikaanse akademiese skryfwerk nie. Uit Jordaan (2014:93-96) en Meintjes (2015:126) se lyste vir bekragtigers is 'n totaal van 41 leksikale items gekies. Aangesien geen leksikale items vir Jordaan (2014) se leksikale item *hieruit blyk dit duidelik dat* gevind is nie, is die kodelys ook met die volgende items aangevul wat nie in die LK gevind is nie: *dit blyk duidelik*, *dit is logies* en *absolute* van die leksikale item *absoluut*. Twee items wat ook as bekragtigers optree, naamlik *hieruit is gesien dat* en *hieruit word gesien dat* is ook by die koderingslys ingevoeg sodat 'n omvattende studie na bekragtigers uitgevoer kon word.

Uit die 41 leksikale items wat vir bekragtigers opgeneem is, toon 16 leksikale items oorvleueling met strategieë wat proposisies beklemtoon en sodoende 'n sterk akademiese skrywerstem benodig. Dit sluit strategieë soos uitspraak, instemming en teenspraak in. Aangesien sommige bekragtigers ook met verskansers oorvleuel, soos *enigsins* en *blykbaar*, oorvleuel die leksikale items vir hierdie strategie ook met strategieë waar die outeur se skrywerstem ervare genoeg is om proposisies te versag en sodoende (in sommige gevalle) 'n afstand van die proposisie behou. Dit sluit die twee strategieë bewyse en afstand in.

3.3.1.3 Houdingsmerkers

Vir houdingsmerkers is Jordaan (2014) se studie gebruik, aangesien Meintjes (2015) slegs voorbeelde vanuit Hyland (1998c) vertaal het. Sy sluit daarom nie 'n kategorie vir houdingsmerkers by haar studie in nie. Hierteenoor gebruik Jordaan (2014) eerder Hyland (2004) se aanpassing van sy eerste metadiskoersmodel (Hyland, 1998c) as vertrekpunt. Jordaan (2014) se fokus is daarom spesifiek op die werking van interaksionele en interaktiewe metadiskoers in

akademiese skryfwerk, waarvan houdingsmerkers spesifiek deel van die laasgenoemde metadiskoerskategorie (interaktiewe metadiskoers) vorm.

Uit die twee voorgenoemde studies is 'n totaal van 17 leksikale items gekies, waar twee items by hierdie lys gevoeg is. Eerstens is *teleurstellend* hierby gevoeg, aangesien die leksikale item ook 'n houding aandui. Hierdie item is ook vanuit Jordaan (2014) se frase *teleurstellende feit* geneem. Die leksikale item *gelukkig* is ook by die koderingslys ingevoeg, aangesien dit die teenoorgestelde houding van Jordaan (2014) se item *ongelukkig* is. Frases wat met *dat* eindig, is ook sonder hierdie voegwoord gesoek sodat alle moontlike gebruike geïdentifiseer kon word. Verder word *ek stem* vanuit Jordaan (2014) se voorbeeld *ek stem saam* gesoek sodat alle moontlikhede vir hierdie houding geïdentifiseer kon word. Hierdie twee leksikale items is ook die enigste oorvleuelings wat in houdingsmerkers met die strategie instemming voorkom.

3.3.1.4 Selfbenoeming

Beide Jordaan (2014) en Meintjes (2015, 2023) sluit voorbeelde vir selfbenoeming in hul studies in. Volgens Jordaan (2014:101) moet daar tussen die objektiewe en subjektiewe gebruik van “selfverwysers” (soos sy dit noem) onderskei word. Sy argumenteer dat enige akademiese outeur na 'n objektiewe teks moet streef, maar dat selfverwysers gebruik kan word indien die gebruik daarvan nie die teks van sy objektiwiteit ontnem nie. Aangesien Jordaan (2014) se voorbeeldlys vir selfverwysers meer omvattend is en ook Meintjes (2015; 2023) se vier voorbeelde insluit, word haar studie dus vir die koderingslys in hierdie studie gebruik. Jordaan (2014) sluit meer uitgebreide frases soos *na my mening*, *volgens my mening*, *volgens my oordeel* en *volgens my* in, asook die besittlike verbuiging van *my* (*myne*). Verder het Jordaan (2014) ook twee selfstandige naamwoorde ingesluit, naamlik *navorser* en *outeur*, wat spesifiek gebruik word om na die outeur self te verwys. Dit is ook belangrik om Meintjes (2015:261) se leksikale items vir 'n informele en subjektiewe skrywerstem ook in die analise te oorweeg, naamlik *Ek voel persoonlik*, *Ek skat*, *My persoonlike opinie* en *volgens my opinie*.

Uit Jordaan (2014:105-107) se studie is 'n totaal van 10 leksikale items gekies, waar geen oorvleuelings in hierdie strategie voorkom nie. Daar is wel 'n groot aantal strategieë wat van persoonlike voornaamwoorde gebruik maak, soos byvoorbeeld instemming (*ek erken*) en bewyse (*ek dink*). Aangesien daar baie van hierdie items is, word hierdie moontlike oorvleuelings nie tydens die koderingsproses oorweeg nie.

Let asseblief daarop dat die leksikale items *ons* en *ons s'n* ook nie in hierdie studie by selfbenoeming ingesluit word nie, maar eerder onder leserbenoeming geklassifiseer word. Aangesien beide Meintjes (2015 & 2023) en Jordaan (2014) nie leserbenoeming in hul raamwerke oorweeg nie, word die moontlike oorvleueling met selfbenoeming nie in ag geneem nie. Beide

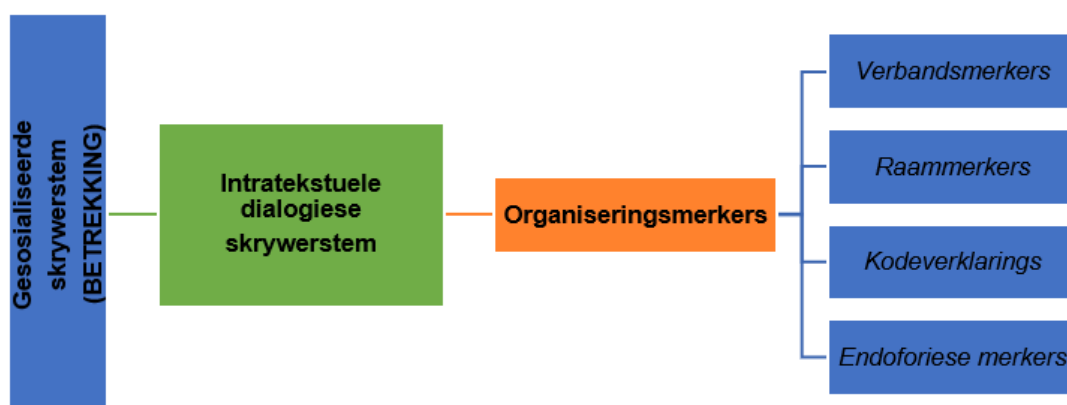
leksikale items *ons* en *ons s'n* kan gebruik word om na die outeur van die teks te verwys, maar wys eerder op 'n beroep van gedeelde kennis. Vir die doeleindes van hierdie studie word die twee items daarom eerder by die kategorie vir leserbenoeming ingesluit. Sien in hierdie verband die deurgetrekte items in bylaag I en die strategie vir leserbenoeming.

3.3.2 Taalkundige strategieë vir 'n gesosialiseerde skrywerstem (BETREKKING)

In Hyland se studies (1998c, 2004, 2005a, 2005b, 2008a, 2010, 2017; Hyland & Tse, 2004) word betrekking as die interaktiewe dimensie van tekstuele metadiskoers beskryf wat spesifiek fokus op interaksie deur middel van die betrekking en erkenning van ander stemme by die teks. In Olivier (2017) se raamwerk vir 'n akademiese skrywerstem verdeel sy gesosialiseerde skrywerstem in twee tipes, naamlik intratekstueel en intertekstueel. Die merkers vir intratekstuele skrywerstem dien om die proposionele inhoud van 'n akademiese teks spesifiek vir die leser te organiseer. Dit sluit vier strategieë vir organiseringsmerkers in. Olivier (2017) se konseptualisering van intertekstuele skrywerstem sluit drie kategorieë in, naamlik dialogiese sametrekking, dialogiese uitbreiding en betrekkingmerkers. Die eerste twee kategorieë word verder elkeen in twee subkategorieë met hul eie strategieë verdeel. Sien afdeling 3.3.2.2 vir 'n bespreking van die kategorie vir die uitdrukking van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem.

3.3.2.1 Taalkundige strategieë vir 'n intratekstuele skrywerstem

Hierdie afdeling fokus eers op die taalkundige strategieë vir 'n intratekstuele dialogiese skrywerstem. Figuur 3-12 gee 'n oorsig van wat as strategieë onder die kategorie organiseringsmerkers vir die intratekstuele betrekking van die leser beskou word.



Figuur 3-11: Organiseringsmerkers (Olivier, 2017:166)

In Olivier (2017:167) se model maak sy eerstens spesifiek voorsiening vir merkers wat die outeur help om proposionele inhoud in 'n akademiese teks te organiseer. Hierdie merkers word onder 'n

gesosialiseerde en intratekstuele skrywerstem gekategoriseer, aangesien dié merkers die leser help om deur die proposisionele inhoud van die akademiese teks te navigeer. Daar moet wel daarop gelet word dat die merkers nie argumentatief is nie. Olivier (2017:166) noem hierdie merkers organiseringsmerkers (“organisational markers”) wat in vier strategieë verdeel word, naamlik verbandsmerkers, raammerkers, Hyland (2005a & 2005b) se kodeverklarings (“code glosses”) en endoforiese merkers. Hierdie vier strategieë word vervolgens met toepaslike Afrikaanse voorbeelde uiteengesit en bespreek.

3.3.2.1.1 *Verbandsmerkers*

Verbandsmerkers is die eerste strategie in die tweede kategorie in Olivier (2017) se model vir akademiese skrywerstem, naamlik organiseringsmerkers. Soos in die vorige twee hoofstukke genoem is, inkorporeer Olivier (2017) beide Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel om die taalkundige uitdrukking van akademiese skrywerstem omvattend te omskryf. Verbandsmerkers is ’n strategie wat eksplisiet in die interaktiewe kategorie van Hyland (2008) se model as “discourse connectors” uiteengesit en beskryf word, waar Martin en White (2005) verbandsmerkers in hulle model as “conjunctions” en “connectors” onder die strategieë instemming (“concur”) en teenspraak (“counter”) hanteer. Teenoor Martin en White (2005) se model blyk dit dus duidelik dat verbandsmerkers meer volledig in Hyland (2008) se metadiskoerskategorieë hanteer en beskryf word.

Soos genoem in hoofstuk 1 en 2 is daar twee studies wat spesifiek ondersoek instel na metadiskoers en verbandsmerkers in Afrikaanse akademiese skryfwerk, naamlik Jordaan (2014) en Meintjes (2015). Meintjes (2015:107) maak van Quirk *et al.* (1985) se Engelse verdeling gebruik, aangesien sy fokus op “*semantiese verhoudinge wat konjunk-spesifiek is*”. Jordaan (2014) se herkategorisering van Carstens (1996) se raamwerk van Afrikaanse konjunksiemerkers word daarom eerder in hierdie studie as vertrekpunt gebruik (sien bylaag J). Dit sal dan ook enige onnodige oorvleueling tussen die drie ander organiseringsstrategieë (kodeverklarings, raammerkers en endoforiese merkers) vir die uitdrukking van ’n akademiese skrywerstem uitsluit. Carstens (1997) verdeel sy lys van verbandsmerkers – hy noem dit konjunksiemerkers – in vier afdelings wat elkeen uit sy eie subafdelings bestaan. Die afdelings bestaan uit aaneenskakelende, teenstellende, redegewende en tydsaanduidende verbandsmerkers. Carstens (1997) baseer sy afdelings op Halliday en Hasan (1976:238) se indeling en kombineer verder ook sy subtypes met voorbeelde vanuit ander studies.⁵⁴ Hierdie indeling is ook in die herbewerkte ALDA-werkboek (Andrianatos *et al.*, 2019) opgeneem.

⁵⁴ Dit sluit beide Engelse en Afrikaanse studies in. Engelse studies sluit die volgende in: Halliday en Hasan (1976:238-267); De Beaugrande (1980:159); De Beaugrande en Dressler (1981:71); Halliday (1985); Rudolph (1988:110-111); Quirk *et al.* (1985:634-636). Die Afrikaanse studies wat hy by sy

Jordaan (2014) argumenteer dat die kategorieë wat in die eerste ALDA/E-werkboeke uiteengesit is verskeie tekortkominge gehad het. Dit sluit in dat daar "... onnodig onderskeid tussen fynere aspekte (ge)tref (word) en dit veroorsaak terselfdertyd oorvleueling tussen die kategorieë ...". Om hierdie rede herkategoriseer sy daardie indeling volgens die bykomende data van haar studie en plaas spesifiek klem op die belang van Carstens (1997) se oorspronklike indeling van diskoersmerkers en hul funksies. Beide tabelle dien in hierdie studie as voorbeelde en word ook in die uitdeeltstuk aan die einde van Hoofstuk 5 ingesluit om die merkers uit te ken en in die Afrikaanse en akademiese kontekste te verstaan.

Jordaan (2014) se herkategorisering kan wel nie klakkeloos nagevolg word nie. Dit is belangrik om kritiek in die literatuur oor hierdie herkategorisering in die opstel van 'n voorbeeldlys vir verbandsmerkers te oorweeg, aangesien taalgebruik oor tyd kan verander (Van Rooy, 2017a:9). In Fouché *et al.* (2017) se studie is Jordaan (2014 & 2016) se herkategorisering van Carstens se raamwerk weer herevalueer en 'n "akkurater en vollediger raamwerk" is voorgestel (Fouché *et al.*, 2017:817). Hierdie aangepaste raamwerk wat in bylaag J⁵⁵ voorgehou word, word net so in hierdie studie se kodelys vervat.

3.3.2.1.2 Raammerkers

Vir raammerkers is 36 leksikale items gekies vir die kodering en analise van hierdie strategie. Uit die twee studies wat geraadpleeg is, is dié van Jordaan (2014) gebruik omdat sy 'n meer uitgebreide voorbeeldlys by haar studie ingesluit het (sien tabel 3-1 en bylaag J). Dit is egter belangrik om ook daarop te let dat daar steeds oorvleueling tussen kategorieë in Jordaan (2014) se voorbeeldlys voorkom. Jordaan (2014) klassifiseer byvoorbeeld sekere raammerkers as tydsaanduidende verbandsmerkers of endoforiese merkers. Dit sluit die volgende voorbeelde in: *alvorens, eerstens, tweedens, derdens, laastens, ten slotte, nou, verder, vervolgens* en *voorts* (sien tabel 3-2). Daar sal daarom versigtig met die konteks gewerk moet word waarin die betrokke merkers (leksikale item) gebruik word. Jordaan (2014:42) verduidelik dat die voorgenoemde items een van die volgende drie funksies kan vervul: 1) 'n verbindingsfunksie tussen twee handeling (verbandsmarker), 2) 'n merker om tussen teksgedeeltes op mikrovlak te verwys (endoforiese merker) of 3) 'n merker om tussen teksgedeeltes op makrovlak te verwys (raammerker).

3.3.2.1.3 Kodeverklarings (verklarende merkers)

Vir kodeverklarings is 'n totaal van 14 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gebruik. Hierdie lys is vanuit Jordaan (2014) se studie geneem, aangesien Meintjes

raamwerk ingesluit het, sluit die volgende studies in: Wybenga (1989:203-211); Combrink (1995:35-38); Naicker (1996:27-42); Carstens (1996:71-73); Carstens (1997:291-293); Meintjes (2015:117-130); Jordaan (2014:39-40); Jordaan (2016:157-159), (164-167); en Fouché (2016:71-80 en 109-111).

⁵⁵ Hierdie bylaag is apart van bylaag I ingevoeg, aangesien hierdie herkategorisering te groot vir die tabel is.

(2015) nie spesifiek met kodeverklarings in haar studie werk nie. Soortgelyk as in die geval van die raammerkers, wys Jordaan (2014:86) daarop dat sekere kodeverklarings ook as aaneenskakelende verbandsmerkers geklassifiseer kan word. Dit sluit *anders gestel, byvoorbeeld, met ander woorde, naamlik* en soos in, maar Jordaan wys egter daarop dat soos ook (afhangend van die funksie) as 'n endoforiese merker geklassifiseer kan word (sien tabel 3-2). Verder word spelfoute, soos *anders gese*, ook by hierdie lys ingesluit, sodat alle moontlike gebruike van dié item gevind kan word. Oorspronklik is die spelfout *n* en *h* ook afsonderlik ingesluit, maar *Atlas.ti* sluit alle vorme hiervan outomaties in.

3.3.2.1.4 Endoforiese (intrateks-)merkers

Vir endoforiese merkers is 'n totaal van 31 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gebruik. Hierdie items is uit Jordaan (2014) se studie geneem, maar vertalings van voorbeelde uit Olivier (2017) is ook vir hierdie studie in ag geneem. Aangesien hierdie merkers op mikrovlak funksioneer, moet die struktuur van die teks weer versigtig deurgelees word. Dit is daarom belangrik om in ag te neem dat endoforiese merkers gebruik word om na 'n ander teksgedeelte te verwys wat nie 'n hoofpunt in die teks is nie (Jordaan, 2014:42). Daar is dus 'n definitiewe verskil tussen raammerkers (makrovlak) en endoforiese merkers (mikrovlak). Verder is spelfoute soos “vroer” ook by hierdie lys ingesluit. In hierdie strategie kom daar ook 13 oorvleuelende leksikale items voor. Dit sluit items in wat met verbandsmerkers, raammerkers en voorskrifte oorvleuel. Die leksikale item *ten laaste* oorvleuel byvoorbeeld met tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers en endoforiese merkers, en die item *kyk figuur* oorvleuel byvoorbeeld met voorskrifte en endoforiese merkers.

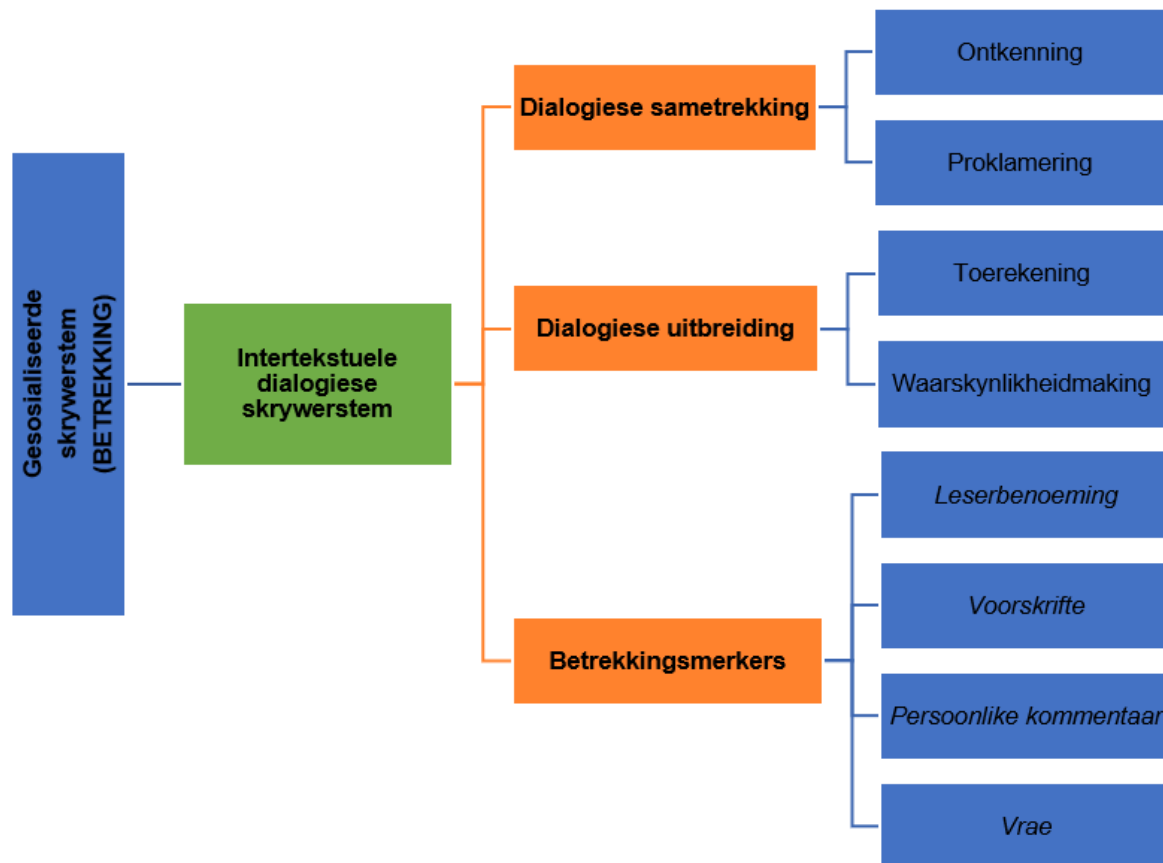
3.3.2.2 Taalkundige strategieë vir intertekstuele dialogiese skrywerstem

Die tweede afdeling in Olivier (2017) se raamwerk vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem is 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem. Haar model put spesifiek vanuit die kommunikatiewe dimensies van die betrektingsraamwerk in Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk (“appraisal framework”) om eksterne stemme en die leser by die akademiese teks te betrek. Die intertekstuele dialogiese skrywerstem verwys daarom spesifiek op die verskeie stemme (bronne wat gebruik is) wat by die teks geïntegreer is. Hierdie kategorie word ook verder in twee dialogiese kategorieë en 'n afsonderlike kategorie vir betrektingsmerkers onderverdeel. Aangesien die eerste twee dialogiese kategorieë, naamlik dialogiese sametrekking en dialogiese uitbreiding, vanuit Martin en White (2005) se Engelse betrektingsraamwerk onttrek is, word hierdie twee kategorieë eerste bespreek. Die kategorie vir betrektingsmerkers volg, aangesien daar reeds Afrikaanse voorbeelde hiervoor bestaan.

Soos reeds vermeld is, is daar 'n leemte in die Afrikaanse literatuur rakende die betrektingsraamwerk in evaluering. Na aanleiding van dié leemte is daar 'n soektog met die sleutelwoorde *evaluering* EN *akademiese skryfwerk* uitgevoer, maar resultate in Afrikaans is nie gevind nie. Verder is daar ook in ag geneem dat die evalueringsraamwerk oorspronklik nie vir akademiese skryfwerk ontwikkel is nie, maar eerder vir skryfwerk in die media. Nuwe soekwoorde *evaluering* EN *skryfwerk*, *skryfstukke*, *tekste* en *diskoers* is gebruik, maar hierdie soektog het ook nie resultate opgelewer nie.⁵⁶ Ten einde 'n Afrikaanse raamwerk vir analisedoeleindes (asook die pedagogiese raamwerk) saam te stel, is daar ter verkenning Engelse voorbeeldwoorde vanuit Martin en White (2005) en Olivier (2017) na Afrikaans vertaal. Die vertaling van hierdie leksikale items is deur middel van Pharos se aanlyn tweetalige woordeboek ondersteun en gekontroleer om voorbeeldlyste te skep wat hierdie kategorie in akademiese skryfwerk so akkuraat moontlik uitbeeld.

Hierdie afdeling sal op die taalkundige strategieë vir 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem fokus. Figuur 3-13 gee 'n oorsig van wat as strategieë vir die intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou word, naamlik dialogiese sametrekking, dialogiese uitbreiding en betrektingsmerkers. Vir die opeenvolgende bespreking daarvan kan daar deurgaans na hierdie figuur verwys word.

⁵⁶ Hierdie soektog is op *Google Scholar*, *EBSCOhost*, *African Journals*, *Boloka: NWU Institutional Repository (NWU-IR)*, en *JSTOR* gedoen. Aangesien geen studies hier gevind is nie, is 'n soektog van die biblioteek op *Nexus* en die *National ETD* aangevra – hier is ook geen resultate gevind nie.



Figuur 3-12: Strategieë vir die uitdrukking van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem (Olivier, 2017:166)

3.3.2.2.1 *Dialogiese sametrekking*

Dialogiese sametrekking vorm deel van die derde afdeling in die uitdrukking van 'n outeur se akademiese skrywerstem. Hierdie kategorie laat die outeur toe om alternatiewe stemme en opinies intensioneel uit te sluit, uit te daag, te beperk of bloot te verwerp (Martin & White, 2005:102; Olivier, 2017:143). Martin en White (2005:102) verduidelik dat die outeur hulself met die proposisie – en outeur (bron) daarvan – belyn deur die proposisionele inhoud as waar of geldig voor te stel. In Martin en White (2005) se model word twee kategorieë vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem voorgestel, naamlik ontkenning (weerspreking) en proklamering. Beide kategorieë word vervolgens kortliks bespreek.

Aangesien hierdie twee kategorieë deel van Martin en White (2005) se Engelse evalueringsmodel vorm, is voorbeelde vanuit Olivier (2017) se aanpassing vertaal. Olivier (2017) se voorbeeldwoorde word in hierdie studie gebruik omdat sy Martin en White (2005) se voorbeelde by haar raamwerk betrek en ook verder aangevul het.

3.3.2.2.1.1 Ontkenning

Die subkategorie “disclaim” is na Afrikaans vertaal as “ontkenning”, maar “weerspreking” word ook as ’n Afrikaanse ekwivalent voorgestel. Ontkenning/weerspreking is die eerste subkategorie in dialogiese sametrekking waardeur die tekstuele stem homself teenoor die teenoorgestelde posisie plaas of daardie posisie verwerp. Die dialogiese alternatief word dus direk verwerp, vervang of word as onvanpas voorgestel (Martin & White, 2005:117). Alhoewel die alternatiewe posisie dus erken word, word dit deur ontkenning of teenspraak weerspreek. Die vertaling, begroning en moontlike oorvleuelende leksikale items in hierdie strategieë word vervolgens kortliks bespreek.

3.3.2.2.1.1.1 Ontken

Die strategie “denial” is ook as “ontkenning” vertaal, maar vervolgens sal “ontken” gebruik word om verwarring tussen die kategorie en strategie te vermy. Ontkenning is ’n semantiese verskynsel wat veral op sinsvlak ter sprake kom. Eenvoudig gestel, beskryf Carstens (1994:54) ontkenning as die “oorsit van ’n positiewe sin na ’n negatiewe sin”, wat sodanig op die polariteit van die betrokke sin wys. Van Rooy en Kruger (2016) definieer polariteit as die keuse om gebeure in die sin positief of negatief te stel. Hier evalueer die outeur dus proposisies van eksterne stemme (die bronne waarna daar in die teks verwys word) en ontken dan daardie stelling.

Indien daar met vertalings na Afrikaans gewerk word, is dit belangrik om in ag te neem dat ontkenning in Afrikaans van ander Germaanse tale verskil. Afrikaans beskik oor verskeie gegrammatikaliseerde opsies om ontkenning uit te druk, met die bekendste die ontkenningspartikel *nie* en die dubbele ontkenning *nie ... nie*. Dubbele ontkenning is ’n vorm wat eie aan Afrikaans is. Die partikel *nie* is wel nie die enigste wyse waarop hierdie strategie uitgedruk kan word nie. Afrikaans beskik verder ook oor ander ontkenningsvorme wat antoniempare met hul positiewe vorm, byvoorbeeld bywoorde soos *niks* (teenoor *baie*), *nooit* (teenoor *ooit/soms/partykeer*), *nêrens* of *elders* (teenoor *êrens*) en voornaamwoorde of bepalers soos *geen/geeneen/gh* (teenoor *een/sommige/n*) en *niemand* (teenoor *iemand*) (Van Rooy, 2017b).

Die bogenoemde is in ag geneem om ekwivalente vir Olivier (2017:149) se voorbeelde na te spoor. Verder blyk dit ook dat oorvleueling nie in hierdie strategie plaasvind nie. Spelfoute is wel betrek sodat alle gevalle van ontkenning in die korpora opgetel kon word; dit sluit *kannie*, *kanie*, *doennie*, *doenie*, *wilnie* en *willie* in (sien tabel 3-2).

3.3.2.2.1.2 Teenspraak

Die strategie “counter” is vertaal as “teenspraak”, maar “weerlegging” is ook ’n ekwivalent. Weerlegging is eerder ’n strategie wat gebruik word om ’n teenargument verkeerd te bewys (Andrianatos *et al.*, 2019). Hierdie ekwivalent word dus nie vir die oorhoofse subkategorie gebruik nie, maar die funksie word wel in die koderingsproses oorweeg. Uit Olivier (2017:172) se voorbeelde vir die uitdrukking van teenspraak is ’n totaal van 28 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies. Vertalings wat egter nie goeie ekwivalente is nie en dus nie in tabel 3-1 opgeneem is nie, is in bylaag K deurgetrek.

Uit die 28 leksikale items oorvleuel nege items met ander strategieë. Teenspraak is een van die strategieë wat met die volgende teenstellende verbandsmerkers oorvleuel: *egter*, *hoewel*, *nietemin*, *nogtans* asook *maar* en *tog*, wat ook as bekragtigers kan funksioneer. Die bekragtiger *steeds* kan ook vir die strategie teenspraak gebruik word, aangesien hierdie bywoord gebruik kan word om ’n proposisie te erken en terselfdertyd te ontken. Verder kan die redegewende verbandsmerker *hoe dit ook al sy* weens die item se verontagsamende funksie ook vir teenspraak gebruik word. Laastens kom daar ook oorvleueling vir die leksikale item *seker* voor. Hierdie item kan as verskanser, bekragtiger, uitspraak en waarskynlikheid gebruik word. Vir hierdie item moet die konteks waarin die woord gebruik word (die bedoeling van die skrywer) daarom versigtig deurgelees word om die funksie korrek te kodeer.

Dialogiese sametrekking bestaan verder uit ’n tweede subkategorie vir die sametrekking van eksterne dialogiese moontlikhede, naamlik proklamering, wat vervolgens voorgehou word.

3.3.2.2.1.2 Proklamering

Proklamering is die tweede subkategorie in die kategorie dialogiese sametrekking waardeur die tekstuele stem alternatiewe posisies uitsluit of onderdruk deur ’n proposisie as aanvaarbaar (aangrypend, geldig, aanneemlik, goed gegrond, algemeen aanvaar, betroubaar, ens.) voor te stel (Martin & White, 2005:98, 117). Waar ontkenning proposisies verwerp, oorheers of ’n teenargument daarvoor bied, beperk proklamering alternatiewe dialogiese proposisies deur in ’n dialoog met die leser te tree (Olivier, 2017:144). Die outeur kan daarom saamstem met ’n proposisie (instemming), die proposisie beklemtoon (uitspraak) of daardie proposisie ondersteun (ondersteuning). Die vertaling, begronding en moontlike oorvleuelende leksikale items in hierdie strategieë word vervolgens kortliks bespreek.

3.3.2.2.1.2.1 Instemming

Die strategie “concur” is as “instemming” vertaal. Uit Olivier (2017:149) se voorbeelde vir die uitdrukking van instemming is ’n totaal van 44 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies (sien tabel 3-1 en bylaag K). Hierdie leksikale items kan op hul eie in ’n sin optree of word van die res van die sin met leestekens as ’n randadjunk geskei. Vir hierdie strategie is tussenwerpsels en retoriese vrae ook by instemming ingesluit.

“Interjections” in Olivier (2017) en Martin en White (2005) staan in Afrikaans bekend as tussenwerpsels. Ongelukkig bied die voorgenoemde outeurs nie spesifieke voorbeelde vir die uitdrukking hiervan in ’n akademiese teks nie, maar Brink *et al.* (2020) bied wel ’n lys en kategorisering van tussenwerpsels wat in Afrikaans voorkom. Al die moontlike tussenwerpsels word egter nie noodwendig in akademiese skryfwerk gebruik nie. Klanknabootsende tussenwerpsels en uitlatings soos *my liewe bliksem* sal byvoorbeeld nie tot die objektiwiteit van ’n argument bydra nie. Om hierby aan te sluit, sal van die bogenoemde tussenwerpsels nie ’n gedeelde kennis of perspektief aan die leser kommunikeer nie. Die tussenwerpsels wat wel moontlik in ’n akademiese teks gebruik sou word of ’n vlak van gedeelde kennis sal kommunikeer, is in tabel 3-1 opgeneem.

Soos tussenwerpsels funksioneer retoriese vrae ook as ’n manier waarop die outeur deur middel van ’n ekspressiewe funksie ’n verhouding met die leser kan skep. Martin en White (2005:123) noem hierdie tipe vrae “rhetorical or leading questions”, waar die antwoord op die vraag as voor die hand liggend beskou word en dus ’n gedeelde kennis met die leser suggereer. Daar moet wel daarop gelet word dat retoriese vrae van “expository” vrae onderskei moet word, aangesien hierdie tipe vrae eerder dialogies uitgebreid is. In hierdie studie is daar egter reeds ’n strategie, naamlik vrae (spesifiek retoriese vrae) ingesluit. Hierdie kenmerk van instemming word dus ook as ’n tipe oorvleueling gekenmerk. Dit blyk dat verskeie van die bywoorde ook met die strategie uitspraak oorvleuel. Die rede vir hierdie oorvleueling is dat ’n outeur met ’n proposisie kan saamstem en daardie proposisie terselfdertyd kan beklemtoon. Hierdie bywoorde word dus onder beide instemming en uitspraak geklassifiseer. Hierdie oorvleuelings word omvattend in die strategie uitspraak aangedui.

3.3.2.2.1.2.2 Uitspraak

Die strategie “pronounce” is as “uitspraak” vertaal. Volgens Olivier (2017) kan uitspraak uitgedruk word deur middel van woordsoorte soos bywoorde, byvoeglike naamwoorde, werkwoordfrases en ook sekere nadruklike werkwoorde wat aan ’n persoonlike voornaamwoord gekoppel is. Uit Olivier (2017:149) se voorbeelde vir die uitdrukking van uitspraak is ’n totaal van 71 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies. Moontlike vertalings wat wel nie in

tabel 3-1 ingesluit is nie, is in bylaag K deurgetrek. Dit sluit leksikale items in wat byvoorbeeld nie ekwivalente is nie of nie as die strategie uitspraak funksioneer nie. Die bywoord *net* word egter in die nadruklike werkwoordfrases soos *ons kan net tot die slotsom kom dat* ook met die bywoord *slegs* as 'n bykomende leksikale item bygevoeg sodat alle moontlikhede by die soektog ingesluit kon word.

Uit die 71 leksikale items vir hierdie strategie toon 27 items oorvleueling met ander strategieë. Oorvleuelings met uitspraak word byvoorbeeld deur die volgende bekragtigers gedeel: *absoluut*, die verbuiging *absolute*, *die feit van die saak*, *beslis*, *om die waarheid te sê*, *ongetwyfeld*, *sonder enige twyfel*, *inderdaad* en *klaarblyklik*. Die bekragtiger *verseker* kan verder ook vir instemming in die leksikale item *ek verseker* gebruik word, asook afstand in die leksikale item *x verseker*. Die volgende leksikale items oorvleuel ook met instemming: *begryplikerwyse*, *in werklikheid*, *met reg*, *natuurlik*, *regtig*, *sowaar*, *trouens*, *vanselfsprekend*, *voorwaar*, *waarlik*, *weliswaar* en *werklik*. Die leksikale item *seker* kan as verskanser, vir teenspraak en vir waarskynlikheid gebruik word. Om hierby aan te sluit word *x betoog* ook vir ondersteuning, erken en afstand gebruik, waar *x beweer* ook vir afstand gebruik kan word.

3.3.2.2.1.2.3 Ondersteuning/onderskrywing

Die kategorie “endorse” is deur middel van Pharos se aanlyn tweetalige woordeboek vertaal. Hierin is verskeie vertalings vir “endorse” aangebied, waarvan “ondersteuning” en “onderskrywing” as moontlike ekwivalente gekies is. Wanneer 'n outeur 'n spesifieke proposisie “endorse”, word daar nie net met die proposisie saamgestem nie, maar dit word ook goedgekeur en ondersteun. “Ondersteuning” en “onderskrywing” is werkwoorde waarin die outeur gedeelde verantwoordelikheid vir 'n stelling neem en die stelling as feitelik voorstel. Vir die uitdrukking van hierdie strategie kan werkwoorde soos *voorstel*, *bevestig* of *oorweeg* gebruik word. Uit Olivier (2017:149) se voorbeelde vir die uitdrukking van ondersteuning is 'n totaal van 15 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies (sien tabel 3-1 en bylaag K).

Vir die uitdrukking van die strategie ondersteuning is die verledetydsvorm van *x wys*, naamlik *x het gewys* ook by die lys van voorbeelde gevoeg. Uit die 15 items vir hierdie strategie toon vyf leksikale items oorvleueling met ander strategieë: byvoorbeeld *x betoog*, wat ook die funksie van uitspraak, ondersteuning, erken en afstand vervul; *x toon aan*, wat as ondersteuning en afstand kan funksioneer en *x verklaar*, wat as die funksies ondersteuning, erken en afstand kan funksioneer; en *x erken*, wat as ondersteuning kan funksioneer.

Ondersteuning is ook die laaste strategie in die subkategorie van proklamering wat onder die kategorie van dialogiese sametrekking funksioneer.

3.3.2.2 Dialogiese uitbreiding

Dialogiese uitbreiding vorm deel van die vierde kategorie in die uitdrukking van 'n outeur se akademiese skrywerstem. Hierdie kategorie is die teenoorgestelde van dialogiese sametrekking deurdat die outeur alternatiewe stemme en opinies in die dialogiese ruimte toelaat, eerder as om dit te beperk (Martin & White, 2005:102; Olivier, 2017). Olivier (2017:168) verduidelik hier aan die hand van Martin en White (2005) se studie dat die akademiese skrywerstem afstand probeer skep of net bloot apart staan van die proposisie wat voorgestel word. In Martin en White (2005) se model word twee subkategorieë vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem voorgestel, naamlik waarskynlikheidsmaking en toerekening.

In die NWU se ALDA-werkboek is Andrianatos *et al.* (2019) se afdeling rakende “voorwaardelikheid” soortgelyk aan die uitdrukking van dialogiese uitbreiding. Hierdie akademiese strategie word veral aan die hand van modaliteitswoorde of voorwaardelike woorde uitgedruk. Volgens Andrianatos *et al.* (2019:220) is voorwaardelikheid in akademiese skryfwerk veral ter sprake tydens die formulering van geldige stellings. In dié werkboek word verduidelik dat stellings versigtig geformuleer moet word om nie valse of vae stellings te maak nie – sien vervolgens die voorbeelde vanuit die werkboek (voorbeeld a teenoor b).

- **Voorbeeld a:** *Insek X kom **altyd** in vleie in die oostelike provinsies van Suid-Afrika voor.* (My eie beklemtoning d.m.v. vetdruk)
- **Voorbeeld b:** *Insek X kom **in die meeste vleie** in die oostelike provinsies van Suid-Afrika voor.* (My eie onderstreping)

Andrianatos *et al.* (2019:220) verduidelik verder dat die uitdrukking van voorwaardelikheid ook by die formulering van gevolgtrekkings ter sprake is om die geleentheid vir lesers skep om alternatiewe verklarings vir daardie stelling te oorweeg – sien voorbeeld c teenoor d.

- **Voorbeeld c:** *Die data dui daarop dat XYZ die probleem veroorsaak.*
- **Voorbeeld d:** *Die data **mag** daarop dui dat XYZ **waarskynlik een van die vernaamste** oorsake van die probleem is.*

Vanuit die bogenoemde blyk dit dat die konsep van voorwaardelikheid met Martin en White (2005) se konsep van dialogiese uitbreiding ooreenkom, maar slegs oorhoofs. Met verwysing na Hyland (2008) en Hubbard (1989), hanteer Meintjes (2015:30 & 117) ook die konsep van voorwaardelikheid in haar studie, maar ongelukkig stem haar samestelling van voorwaardelikheidsmerkers nie noodwendig met Martin en White (2005) se strategieë van dialogiese uitbreiding (waarskynlikheid: bewyse, gerugte en waarskynlikheid; en toerekening: erken en afstand) ooreen nie. Haar verdeling groepeer voorwaardelikheidsmerkers slegs onder een kategorie en onderskei nie tussen Martin en White (2005) se vyf funksionele gebruike nie.

Ten einde dialogiese uitbreiding in Afrikaanse akademiese skryfwerk te verken, word Martin en White (2005) se twee subkategorieë en vyf strategieë vervolgens kortliks bespreek. Elke strategie se bespreking word dan met Afrikaanse ekwivalente voorbeelde aangevul.

3.3.2.2.2.1 Waarskynlikheidmaking/Oorweging

Waarskynlikheidmaking/vermaak is die eerste subkategorie in dialogiese uitbreiding waardeur die proposisie spesifiek in die outeur se interne subjektiwiteit gegrond is. Martin en White (2005:98) verduidelik dat die proposisie as een van verskeie moontlikhede voorgestel word en op hierdie manier verskeie dialogiese alternatiewe oorweeg. In Martin en White (2005) se model word drie hoofstrategieë vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem voorgestel, naamlik bewyse, waarskynlikheid en gerugte. Die vertaling, begroning en moontlike oorvleuelende leksikale items in hierdie strategieë word vervolgens kortliks bespreek.

3.3.2.2.2.1.1 Bewyse

Die strategie “evidence” is as “bewyse” vertaal. Volgens Olivier (2017:149) kan bewyse deur middel van woordsoorte soos werkwoorde, selfstandige naamwoorde en byvoeglike naamwoorde uitgedruk word. Uit Olivier (2017:149) se voorbeelde vir die uitdrukking van ondersteuning is 'n totaal van 14 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies.

Uit die 14 leksikale items blyk dit dat ses leksikale items oorvleueling met ander strategieë toon. Aangesien hierdie strategie as aannames hanteer word, oorvleuel die leksikale items in hierdie strategie met byvoeglike naamwoorde wat onsekerheid of moontlikheid uitdruk, en leksikale items wat selfstandige naamwoorde tot 'n aanname versag. Dit sluit die strategieë waarskynlikheid, verskansers en teenspraak en uitspraak (*seker*) en voorskrifte (*dink*) in.

3.3.2.2.2.1.2 Waarskynlikheid

Die strategie “likelihood/probability” is as “waarskynlikheid” of “moontlikheid” vertaal. Hierdie strategie kan deur middel van woordsoorte soos werkwoorde, modale werkwoorde, byvoeglike naamwoorde en adjunkte uitgedruk word. Volgens Brink *et al.* (2021) word modale hulpwerkwoorde gebruik om “die houding of betrokkenheid van die spreker weer te gee ten opsigte van die wyse waarop gebeure in die sin plaasvind”. Hierdie hulpwerkwoorde word sodanig gebruik om betekenisnuanses soos onder meer waarskynlikheid, wesenlikheid of moontlikheid uit te druk.

Verder word die bogenoemde werkwoorde, byvoeglike naamwoorde en randadjunkte by die koderingslys ingesluit. Hierdie leksikale items kan gebruik word om 'n proposisie as 'n

waarskynlikheid te evalueer om verskeie ander dialogiese moontlikhede toe te laat. Uit Olivier (2017:149) se voorbeelde vir die uitdrukking van ondersteuning is 'n totaal van 28 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies.

Uit die bogenoemde 28 leksikale items toon 14 leksikale items oorvleueling in hierdie strategie. Dit sluit oorvleueling in met die verskansers *miskien* en *waarskynlik*; *blykbaar*, wat ook as 'n bekragtiger kan funksioneer; *die navorsing dui op* en *die navorsing stel voor*, *moontlik* en *skynbaar*, wat ook as bewyse funksioneer; *dink*, *mag*, *moes*, *neem aan* en *oorweeg*, wat as 'n voorskrif kan funksioneer; en *seker*, wat ook as bekragtiger, teenspraak en uitspraak kan funksioneer. Hier moet dus, soos in die vorige kategorieë, versigtig met *blykbaar* gewerk word.

3.3.2.2.1.3 Gerugte

Die strategie "hearsay" is as "gerugte" vertaal en kan deur middel van werkwoorde en bywoorde uitgedruk word. In Olivier (2017:149) word slegs vier voorbeelde voorgehou. Ten einde meer moontlikhede vir die identifisering van hierdie strategie in beide korpora te verhoog, is 'n totaal van 11 leksikale items gekies (sien tabel 3-1 en bylaag K). Uit hierdie leksikale items is sewe leksikale items bygevoeg wat uit vertalings van die woorde "understand" en "reportedly" geneem is, byvoorbeeld *ek verneem dat*, *na berig word*, *na beweer word*, *na bewering*, *volgens berig*, *volgens gerug* en *volgens gerugte*.

Gerugte is die laaste strategie in Martin en White (2005) se eerste subkategorie vir waarskynlikheid/moontlikheid. Hierdie subkategorie is in die outeur se individuele subjektiwiteit gegrond, waarin die outeur se stem verskeie alternatiewe moontlikhede tot 'n proposisie in die dialoog toelaat (Martin & White, 2005:98). Daarteenoor word die tweede subkategorie, wat vervolgens aangebied word, eerder in die subjektiwiteit van die eksterne skrywerstem gegrond en ook deur die outeur as een van verskeie moontlikhede voorgestel (Martin & White, 2005:98). Die tweede subkategorie vir dialogiese uitbreiding, naamlik toerekening, word vervolgens bespreek.

3.3.2.2.2 Toerekening

Toerekening is die tweede subkategorie van dialogiese uitbreiding, waar die interne skrywerstem homself losmaak van die proposisie deur dit eerder aan 'n eksterne stem toe te reken (Martin & White, 2005:111). Olivier (2017:146) stel verder dat hierdie kategorie die geleentheid vir 'n outeur bied om in gesprek met ander alternatiewe stemme te tree. Dit is ook hier belangrik om te noem dat toerekening een van die bekendste kategorieë in akademiese diskoers is, aangesien die outeur hier 'n versigtige keuse rakende die hul erkenning of afstand van die proposisie gemaak moet word. In Martin en White (2005) se model word twee strategieë vir die uitdrukking van

toerekening in 'n akademiese skrywerstem voorgestel, naamlik erken en afstand. Die vertaling, begroting en moontlike oorvleuelende leksikale items in hierdie strategieë word vervolgens kortliks bespreek.

3.3.2.2.2.1 Erken

Die strategie “acknowledge” is as “erken” vertaal. Die strategie “erken” sluit werkwoorde soos *beskryf*, *rapporteer*, *argumenteer*, *stel* en *noem* in om die erkenning van eksterne bronne in 'n akademiese teks uit te druk. Deur die gebruik van hierdie strategie word stellings gemaak waarin geen direkte aanduiding van die skrywerstem se posisie gegee word nie (Martin & White, 2005:112). Die outeur rapporteer en erken bloot die proposisie wat voorgestel word. Tydens die vertalingsproses is verskeie Afrikaanse ekwivalente vir die Engelse werkwoorde in bylaag I gevind (sien bylaag K). Hieruit is 'n totaal van 33 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies (sien tabel 3-1).

Van die 33 leksikale items oorvleuel sewe items veral met die opeenvolgende afdeling rakende die strategie afstand, naamlik met “declares”, wat in beide strategieë voorkom. Die leksikale items *verklaar* en *kondig aan* is daarom in beide strategieë gesoek om te bepaal of hierdie items as die strategie erken of afstand funksioneer. Oorvleueling tussen erken en afstand vind in die volgende leksikale items plaas: *x betoog*, *x stry*, *x verklaar*, *x kondig aan* en *x voer aan*. Buiten vir die oorvleueling tussen die voorgenoemde twee strategieë vir toerekening, kom oorvleueling ook in die geval van *x betoog* tussen die twee strategieë vir proklamering voor, naamlik uitspraak en ondersteuning. Die leksikale item *x beweer* kan verder ook vir die uitdrukking van afstand gebruik word. Buiten vir die funksie van afstand, kan die leksikale items *x toon aan* en *x verklaar* ook vir die funksie van ondersteuning gebruik word. Laastens word die leksikale item *x voer aan* ook gebruik om nie net toerekening uit te druk nie, maar ook proklamering (uitspraak).

3.3.2.2.2.2 Afstand

Die strategie “distance” is as “afstand” vertaal. Die afstand wat tussen die stellings soos deur eksterne skrywerstemme/bronne gemaak word, kan in 'n akademiese teks deur middel van afstandsraammerkers of werkwoorde bewerkstellig word. Dit sluit onder meer voorbeelde soos *eis* en *beweer* in (Olivier, 2017:146). Tydens die vertalingsproses is verskeie Afrikaanse ekwivalente vir die Engelse werkwoorde in bylaag I gevind (sien bylaag K). Hieruit is 'n totaal van 21 leksikale items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies.

Uit die 21 leksikale items is een leksikale item na aanleiding van die vertalingsproses bygevoeg, aangesien hierdie frase ook afstand vanaf 'n proposisie aantoon, naamlik *mense sê dat*. Verder blyk dit ook dat nege items oorvleueling tussen meer as een strategie toon. Sommige

werkwoorde, soos *verklaar*, kan byvoorbeeld vir erken, afstand en ondersteuning gebruik word. Die konteks waarin die werkwoord voorkom, moet daarom noukeurig geanaliseer word. Verder kom oorvleueling ook vir die leksikale item *x beweer* tussen uitspraak en afstand voor. Hier kan die genoemde leksikale item aangewend word om 'n stelling te beklemtoon, maar kan terselfdertyd gebruik word om afstand vanaf die eksterne stem se proposisie aan te toon. Die leksikale items *x betoog* toon dieselfde oorvleueling, maar met die byvoeging van die strategieë van ondersteuning en erken. Hier moet die konteks van die betrokke uitlating ook noukeurig deurgelees word om die funksie van die item korrek te kodeer.

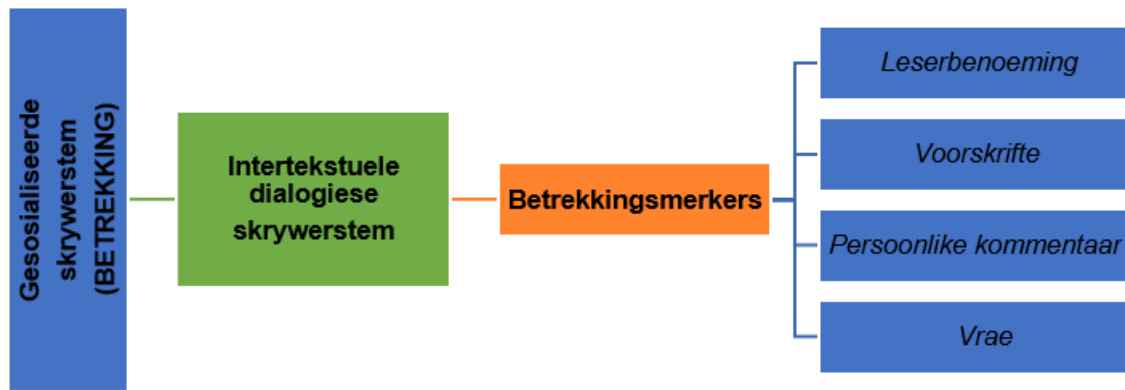
Dit blyk verder dat *x bewys* oorvleueling met ondersteuning toon. Alhoewel die item afstand vanaf die proposisie kan aandui, kan hierdie leksikale item ook as ondersteuning gebruik word om die dialogiese spasie saam te trek om geen ander dialogiese moontlikhede toe te laat nie. Verder kan die leksikale item *x kondig aan* gebruik word om beide die toerekeningsfunksies erken en afstand te vervul, aangesien die proposisie erken word maar die nodig afstand ook in sommige gevalle aangedui word. Hierdie funksies word verder ook deur die leksikale item *x stry* vervul. Dieselfde geld ook vir *x toon aan*, *x verklaar* en *x voer aan*, wat 'n bykomende proklameringsfunksie (ondersteuning) vervul, asook die funksie van uitspraak in die geval van *x voer aan*.

Afstand is die laaste strategie in die subkategorie van toerekening. Toerekening is ook die laaste subkategorie in die uitdrukking van dialogiese uitbreiding. In hierdie kategorieë is verskeie Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017), soos aangepas vanuit Martin en White (2005) se betrektingsraamwerk in hul evalueringsraamwerk, vertaal. Hierdie vertalings is ter verkenning van die strategieë vir 'n dialogiese skrywerstem deur middel van Pharos se tweetalige aanlyn woordeboek gekontroleer.

Vervolgens word Olivier (2017) se derde kategorie vir 'n gesosialiseerde en intertekstuele dialogiese skrywerstem, naamlik betrektingsmerkers, voorgehou. Hierdie merkers is argumentatief en retories, anders as die organiseringsmerkers in 'n intratekstuele skrywerstem (2017:167).

3.3.2.2.3 *Betrektingsmerkers (beroep op gedeelde kennis)*

Die betrektingsmerkers in hierdie afdeling het met die skrywer-lezer-verhouding te doen (Olivier, 2017:168). Die outeur betrek hier die leser by die teks, en 'n beroep op gedeelde kennis word gemaak. Volgens Olivier (2017:168) gebruik die outeur hierdie tipe interaksie om 'n gedeelde skrywerstem (of opinie) te konstrueer. Dit sluit die gebruik van leserbenoeming, persoonlike kommentaar, voorskrifte en retoriese vrae in. Hierdie betrektingsmerkers word vervolgens voorgehou. Figuur 3-14 gee 'n oorsig van wat as betrektingsmerkers beskou word.



Figuur 3-13: Betrekkingsmerkers (Olivier, 2017:166)

3.3.2.2.3.1 Leserbenoeming

Die strategie “reader pronouns” of “reader mention” is as “leserbenoeming” vertaal. Leserbenoeming word nie as ’n kategorie in Meintjes (2015) of Jordaan (2014) bespreek nie. Sommige leserbenoeming word eerder by “selfverwysers” (Jordaan, 2014) of “skrywergesentreerde merkers” (Meintjes, 2015) ingesluit. Om hierdie rede is die voorbeelde vanuit Hyland (2008) en Olivier (2017) na Afrikaans vertaal. In hierdie studie is voorbeelde vanuit Hyland (2005a, 2005b, 2008) ook oorweeg. Uit hierdie studies is ’n totaal van vyf leksikale items uit bylaag I vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies (sien tabel 3-1 en bylaag K). Vir hierdie strategie kom daar ook geen oorvleuelings of bygevoegde leksikale items voor nie.

3.3.2.2.3.2 Persoonlike kommentaar

Die strategie “personal asides” is as “persoonlike kommentaar” vertaal. Olivier (2014) bied twee Engelse frases vir persoonlike kommentaar aan (sien bylaag J), maar in die Afrikaanse literatuur kom daar nie noodwendig spesifieke kodeerbare leksikale items vir hierdie strategie voor nie. Daar bestaan egter verskillende voorbeelde van kommentaar wat deur aandagstrepe of hakies in ’n teks aangedui kan word; die spelfout waar koppeltekens gebruik is, word ook vir hierdie strategie ingesluit. Hierdie leestekens word daarom gesoek om te bepaal of die stelling daarin as persoonlike kommentaar geïdentifiseer kan word.

3.3.2.2.3.3 Voorskrifte (relasiemerkers)

Die strategie “directives” of “relational markers” is as “voorskrifte” vertaal. In Jordaan (2014) word hierdie strategie ook relasiemerkers genoem. Dit word ongelukkig nie deur Meintjes (2015) ondersoek nie. Hierdie strategie kan deur middel van werkwoorde in die bevelsvorm uitgedruk word, byvoorbeeld *oorweeg* en *noteer*, of deur modale hulpwerkwoorde soos *kan* en *moet*. Uit Jordaan (2014:100) se lys van 17 voorbeelde van relasiemerkers is ’n totaal van 41 leksikale

items vir die kodering en analise van hierdie strategie gekies. Hierdie lys is baie langer as Jordaan (2014) se lys, aangesien vertalings van Olivier (2017:162) se voorbeelde ook hierby gevoeg is (sien bylaag K).

Uit die 41 leksikale items toon 11 leksikale items oorvleueling met endoforiese merkers, aangesien endoforiese merkers as 'n organiseringsmerker gebruik word en ook gebruik kan word om direk met die leser te kommunikeer. Dit sluit *kyk figuur*, *kyk afdeling*, *kyk bladsy*, *sien figuur*, *sien afdeling* en *sien bladsy* in.

3.3.2.2.3.4 Vrae

Soos die geval met persoonlike kommentaar is daar verskeie voorbeelde van retoriese vrae, maar daar kom nie noodwendig spesifieke kodeerbare leksikale items vir hierdie strategie voor nie. Hierdie vrae is eerstens deur middel van vraagtekens gesoek en verder deur middel van die omliggende konteks geanaliseer om die aard daarvan te bepaal, naamlik of dit as 'n retoriese vraag funksioneer.

Die bostaande bespreking rakende die taalkundige strategieë wat ter uitdrukking van akademiese outeurs se akademiese skrywerstem gebruik kan word, is in hierdie verkennende ondersoek na die komplekse konsep van akademiese skrywerstem oorweeg. Vervolgens word 'n tabel waarin alle moontlike oorvleuelings aangebied word, voorgehou.

3.3.3 Oorvleueling tussen strategieë vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem

Tabel 3-2: Oorvleueling tussen strategieë vir 'n akademiese skrywerstem

Oorvleueling (Herhaling)		
Leksikale item	STANDPUNT	BETREKKING
<i>absoluut</i>	Bekragtiger	Proklamering [Uitspraak]
<i>absolute</i>	Bekragtiger	Proklamering [Uitspraak]
<i>alvorens</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker Endoforiese merker	-
<i>anders</i>	Verbandsmerker (Redegewend) Verbandsmerkers (Teenstellend)	-
<i>anders gesê</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Kodeverklaring	-
<i>anders gestel</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Kodeverklaring	-
<i>andersins</i>	Verbandsmerker (Redegewend) Verbandsmerker (Teenstellend)	-
<i>begryplikerwyse</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>behalwe vir</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Teenstellend)	-
<i>behalwe</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Teenstellend)	-
<i>benewens</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend)	-

	Verbandsmerker (Teenstellend)	
<i>beslis</i>	Bekragtiger	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>(#) bevestig</i>	-	Proklamering [Instemming] (<i>ek bevestig</i>) Toerekening [Erken] (<i>x bevestig</i>)
<i>blykbaar</i>	Verskanser Bekragtiger	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>buiten</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Teenstellend)	-
<i>byvoorbeeld (bv.)</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Redegewend) Kodeverklaring	-
<i>daarna</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>dan</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker Endoforiese merker	-
<i>(#) die feit van die saak</i>	Bekragtiger	Proklamering [Uitspraak] (<i>die feit van die saak is dat</i>)
<i>die navorsing dui op</i>	-	Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>die navorsing stel voor</i>	-	Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>(#) dink</i>	-	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid] (<i>ek dink</i>) Voorskrifte (<i>dink</i>)
<i>eerstens</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>egter</i>	Verbandsmerker (Teenstellend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>eindelik</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>eintlik</i>	Verskansers Bekragtigers	
<i>ek stem</i>	Houdingsmerkers	Proklamering [Instemming]
<i>ek stem saam</i>	Houdingsmerkers	Proklamering [Instemming]
<i>enigsins</i>	Verskansers Bekragtigers	
<i>(#) erken</i>	-	Proklamering [Instemming] (Erkennend) (<i>ek erken</i>) Proklamering [Uitspraak] (<i>x moet erken</i>) Proklamering [Ondersteuning] (<i>x erken</i>) Toerekening [Erken] (<i>x erken</i>)
<i>gee toe</i>	-	Proklamering [Instemming] (<i>ek gee toe</i>) Proklamering [Ondersteuning] (<i>x gee toe</i>)
<i>hierna</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>hoe dit ook al sy</i>	Verbandsmerker (Redegewend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>hoewel</i>	Verbandsmerker (Teenstellend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>in die eerste plek/in die tweede plek/ in die derde plek</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Raammerker	-
<i>in elk geval</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Teenstellend)	-
<i>in werklikheid</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>inderdaad</i>	Bekragtiger	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>klaarblyklik</i>	Bekragtiger	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]

<i>kyk figuur/afdeling/bladsy</i>	Endoforiese merker	Voorskrifte
<i>laaste</i>	Raammerker Endoforiese merker	-
<i>laastens</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>later</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>maar</i>	Bekragtiger Verbandsmerker (Teenstellend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>mag/moes</i>	-	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid] Voorskrifte
<i>met ander woorde (m.a.w.)</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Redegewend) Kodeverklaring	-
<i>met reg</i>	-	Proklamerings [Instemming] Proklamerings [Uitspraak]
<i>miskien</i>	Verskanser	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>(#) moontlik</i>	Verskanser	Bewyse [Waarskynlikheid] (<i>dit is moontlik dat</i>) Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>naamlik</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Kodeverklaring	-
<i>natuurlik</i>	-	Proklamerings [Instemming] Proklamerings [Uitspraak]
<i>(#) neem aan</i>	-	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid] (<i>ek neem aan</i>) Voorskrifte (<i>neem aan</i>)
<i>nietemin</i>	Verbandsmerker (Teenstellend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>nogtans</i>	Verbandsmerker (Teenstellend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>nou</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>oënskynlik</i>	Verskanser	Waarskynlikheid [Bewyse]
<i>of</i>	Verbandsmerker (Teenstellend) Verbandsmerker (Inleiers van geprojekteerde bysinne)	-
<i>om die waarheid te sê</i>	Bekragtiger	Proklamerings [Uitspraak]
<i>ongetwyfeld</i>	Bekragtiger	Proklamerings [Uitspraak]
<i>(#) oorweeg</i>	-	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid] (<i>ek oorweeg</i>) Voorskrifte (<i>oorweeg</i>)
<i>op die ou end</i>	Verbandsmerker (Redegewend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend)	-
<i>op die ou einde</i>	Verbandsmerker (Redegewend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend)	-
<i>regtig</i>	-	Proklamerings [Instemming] Proklamerings [Uitspraak]
<i>samevattend</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Raammerker	-
<i>(#) seker</i>	Verskanser Bekragtiger (<i>dit is seker</i>)	Ontkenning [Teenspraak] Proklamerings [Uitspraak] Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>sekerlik</i>	Bekragtiger	Proklamerings [Instemming]
<i>sien figuur/afdeling/bladsy</i>	Endoforiese merker	Voorskrifte
<i>skynbaar</i>	Verskanser	Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>sonder enige twyfel</i>	Bekragtiger	Proklamerings [Uitspraak]
<i>soos</i>	Verbandsmerker (Teenstellend) Kodeverklaring	-

<i>sowaar</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>steeds</i>	Bekragtiger	Ontkenning [Teenspraak]
<i>(#) stel</i>	-	Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Afstand] (<i>x stel</i>)
<i>te wete</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Redegewend) Kodeverklaring	-
<i>ten laaste</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker Endoforiese merker	-
<i>ten slotte</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>terwyl</i>	Verbandsmerker (Redegewend) Verbandsmerker (Teenstellend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend)	-
<i>tog</i>	Bekragtiger Verbandsmerker (Teenstellend)	Ontkenning [Teenspraak]
<i>trouens</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>uitgesonderd</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Teenstellend)	-
<i>vanselfsprekend</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>verder</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>vermoedelik</i>	Verskanser	Waarskynlikheid [Bewyse]
<i>(#) verseker</i>	Bekragtiger	Proklamering [Instemming] (<i>ek verseker</i>) Proklamering [Uitspraak] Toerekening [Afstand] (<i>x verseker</i>)
<i>vervolgens</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker Endoforiese merker	-
<i>volgende</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Raammerker	-
<i>voorts</i>	Verbandsmerker (Aaneenskakelend) Raammerker	-
<i>voorwaar</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>vorige</i>	Raammerker Endoforiese merker	-
<i>vroeër/vroeër</i>	Verbandsmerker (Tydsaanduidend) Endoforiese merker	-
<i>waarlik</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>waarskynlik</i>	Verskanser	Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>weliswaar</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>werklik</i>	-	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
<i>x betoog</i>	-	Proklamering [Uitspraak] Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]
<i>x beweer</i>	-	Proklamering [Uitspraak] Waarskynlikheid [Afstand]
<i>x bewys</i>	-	Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Afstand]
<i>x kondig aan</i>	-	Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]

<i>x stry</i>	-	Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]
<i>x toon aan</i>	-	Waarskynlikheid [Ondersteuning] Toerekening [Afstand]
<i>x verklaar</i>	-	Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]

In tabel 3-2 word verskeie oorvleuelings tussen skrywerstemkategorieë en -strategieë aangedui. Hieruit blyk dit duidelik dat verskeie leksikale items tussen strategieë kan oorvleuel. Soos in afdeling 3.3 bespreek, kan bekragtigers byvoorbeeld ook gebruik word om die evaluering van 'n proposisie te beklemtoon (uitspraak) of om 'n bepaalde proposisie as gedeelde kennis voor te hou. Sommige verskansers kan ook gebruik word om die teenoorgestelde funksie te verrig, naamlik om die waarskynlikheid van 'n proposisie aan te dui. Dit blyk verder dat sommige teenstellende en redegewende verbandsmerkers ook gebruik kan word om teenspraak in 'n teks aan te dui.

Verder kan oorvleueling binne standpunt en binne betrekking plaasvind. Hier moet die konteks spesifiek in ag geneem word, aangesien die funksie van die betrokke strategie sal verskil. Dit is veral die geval in die gebruik van verbandsmerkers. In Fouché *et al.* (2017) se herkategorisering blyk dit ook dat daar meer as een funksie vir verbandsmerkers is. Oorvleueling blyk om veral tussen aaneenskakelende, redegewende en teenstellende verbandsmerkers en kodeverklarings voor te kom. Verder kan tydsaanduidende verbandsmerkers ook as raammerkers of endoforiese merkers gebruik word. Daar moet egter daarop gelet word dat die oorvleuelings wat met 'n (#) aangedui is, nie direk oorvleuel nie. Waar die item nie deel vorm van 'n langer frase nie, word die frekwensie by die toepaslike strategie ingereken. Elkeen van die bostaande oorvleuelings is vir die analise in hoofstuk 4 in ag geneem sodat moontlike verkeerde gebruik daarby geïdentifiseer kon word.

3.4 Etiese aspekte

Hierdie studie ondersoek die konsep van 'n akademiese skrywerstem aan die NWU se Potchefstroomkampus in terme van die uitdrukking daarvan, die aanvaarbare en moontlik problematiese uitdrukking daarvan, asook dosente se persepsie van die voorkoms en gebruik van 'n akademiese skrywerstem. In hierdie ondersoek word daar daarom nie net slegs met diskoers gewerk nie, maar ook indirek met die outeurs van daardie diskoers en daarby bekwame akademiese outeurs soos vakkundiges en dosente. Wanneer 'n navorser met mense begin werk, moet die waardes en regte van jou deelnemers ten alle tye beskerm word (Joubert *et al.*, 2016:72). Die etiese kwessies sal daarom in hierdie studie in ag geneem word deur die volgende aksies uit te voer:

Korpusondersoek

- Aangesien toestemming reeds deur die ICELDA/SADiLaR-projek ontvang is, is studente se identiteite verder anoniem gehou deur 'n kodes aan elke skryfstuk toe te ken, byvoorbeeld Teks #1.

Voorbeelde uit die tekste word óf as 'n voorbeeldsin óf as 'n figuur in hoofstuk 4 voorgehou:

- Vanuit die LK:

VOORBEELD 1(TEKS #234): *Daar is verskeie faktore wat daartoe lei dat leerders ander leerders boelie. Dit is dalk omdat daardie leerders self geboelie was of geweld, ens. by die huis ervaar.*

- Vanuit die VK:

VOORBEELD 2(TEKS V20): *Hierdie uitsonderings is dalk 'n bewys van die reël dat die politieke leierskap elders 'n betreklik klein geestelik-emosionele houvas op die bevolkings het, en daarom het MIV/Vigs soos 'n veldbrand versprei, veral in Suider Afrika.*

In hierdie artikel sal daar bespreek word wat die gevolge is wat kuberbullebakkerie het op 'n adolessent en die verband wat emosionele intelligensie hou met kuberbullebakkerie. Kuberbullebakkerie word gedefinieer as die plek gewoonlik op enige sosiale media platform waar mense afgeknou of verwoes word deur ander mense ,gewoonlik op platforms soos Facebook ,Instagram en Twitter.

Segal (2008) beweer dat emosionele intelligensie ontstaan wanneer jy jou eie sowel as ander mense se emosies herken,en vervolgens weet wat die uitwerking van jou emosies op 'n ander persoon is. Boonop word daar gesê dat hoe dikwels jy die internet gebruik hoe laer is jou emosionele intelligensie en hoe minder dikwels jy dit gebruik hoe hoër is dit (Engelberg en Sjöberg, 2004:44). Dus is die verband wat dit het op kuberbullebakkerie dat mense wat die internet nie so dikwels gebruik nie ,nie sommeer die wat kuberbullebakkerie uitvoer nie,omdat hulle omgee oor ander mense se gevoelens (Engelberg en Sjöberg, 2004:44).

Die gevolge wat kuberbullebakkerie op 'n persoon het is eerstens volgens (Kowalski en Limber 2013;Landsredt en Persson 2014,Ortega et al. 2012, Sinclair et al. 2012) beweer hulle dat kuberbullebakkerie sowel as ander vorms van bullebakkerie 'n adolessent se akademiese welstand ,sy sosiale en emosionele welstand affekteer. Tweedens treë hulle so op, omdat hulle lei aan angs en depressie ,hulle is ook eensaam en hulle mis sowel ook skool wat daartoe lei dat hulle akademiese prestasie agter uit gaan.

Figuur 4-28: Geen gebruik van kodeverklarings in Teks #31

Vraelys

- Toestemming is eers deur 'n onafhanklike persoon aan die hand van 'n toestemmingsbrief (sien bylaag B) gevra, wat dan per e-pos aan voornemende deelnemers uitgedeel is.
- Die elektroniese vraelys is eers ná ontvangs van die getekende vorm aan elke deelnemer gestuur.
- Deelname aan hierdie vraelys was vrywillig; die deelnemer kon dus enige tyd onttrek.

Laastens sal hierdie data ook vir 'n tydperk van sewe jaar bewaar word.

3.5 Hoofstuksamevatting

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat 'n ondersoek na akademiese skrywerstem nie net op 'n kwantitatiewe wyse ondersoek kan word nie, maar dat 'n kwalitatiewe ondersoek ook nodig is. Met ander woorde, om slegs die taalkundige uitdrukking van akademiese skrywerstem te ondersoek, lewer ook data wat slegs die voorkoms, afwesigheid en moontlike betekenis van hierdie skryfstrategie in daardie diskoers kan verklaar. Die korpusondersoek kan daarom nie noodwendig verklaar waarom sekere resultate verkry word nie. In só 'n geval moet die navorser aanvaar dat afleidings slegs op grond van hierdie resultate gemaak kan word.

Met verwysing na die teoretiese begronding van hierdie studie, naamlik sosiokonstruktivisme, kritiese teorieë en die akademiesegeletterdheidstradisie, speel die akademiese gemeenskap en die student se suksesvolle akkulturasie tot daardie gemeenskap 'n uiters belangrike rol in die wyse waarop studente hulself in hul akademiese diskoers posisioneer – sodoende kan 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem uitgedruk word. Die probleem tree in wanneer studente 'n onduidelike begrip rakende hul posisie, oftewel skrywerstem, in akademiese diskoers het. In die meeste gevalle dui hierdie problematiek op 'n onsekerheid wat ook moontlik op die ondersteuningsvlak bestaan. Dit is daarom belangrik om ook die persepsies van 'n selektiewe vakkundige populasie in ag te neem sodat die bogenoemde afleidings geverifieer en gevalideer kan word.

Hierdie hoofstuk het daarom na die volgende verwys: die wyse waarop die data ingesamel is; die prosedure waarop daardie data ontleed en geanaliseer is; die twee navorsingsinstrumente wat tydens data-analise gebruik is om daardie data te onttrek, naamlik *Atlas.ti* en *WST*; die groot verskeidenheid merkers van skrywerstem wat tydens daardie proses in ag geneem is; die vertaling van die merkers en begronding van die vertalings; en, ten slotte, die etiese aspekte wat tydens die ondersoek in ag geneem is. Die doel van hoofstuk 1, 2 en 3 is dus om die nodige teoretiese begronding en konteks te skep waarteen die empiriese ondersoek in hoofstuk 4 bespreek kan word.

HOOFSTUK 4 ANALISE EN INTERPRETASIE

4.1.1 Inleiding

Soos in hoofstuk 1 tot 3 bespreek, is dit belangrik vir enige akademiese outeur, hetsy ervare of onervare, om oor 'n goeie begrip van die aanvaarbare taalkundige uitdrukking van hul individuele akademiese skrywerstem te beskik. Ten spyte van die talle teoretiese en empiriese studies wat oor dié konsep in Engels uitgevoer is, is daar slegs enkele Afrikaanse studies oor metadiskoers. In aansluiting hierby blyk dit dat, veral in die akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat hul studies in Afrikaans uitvoer, die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem as problematies beskou kan word.

In hierdie hoofstuk word die empiriese bevindinge uit die korpusontleding van die twee korpora en 'n oorsig van die bevindinge vanuit die vraelys voorgehou. Die doel van die korpusgebaseerde analise was om te bepaal hoe skrywerstem in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente figureer, en of enige van die geïdentifiseerde aspekte van skrywerstem as problematies beskou kan word. As kontekstualisering vir die bespreking van die korpusanalise sal daar eers na die korpus-samestellings verwys word, waarna die analise van die hoofkategorieë waarin skrywerstem verdeel word aan die bod kom.

4.1.2 Korpusbeskrywing en oorsig van die metode

Twee korpora is gebruik om te bepaal hoe eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem daar uitsien. Die tekste waaruit die korpora saamgestel is, kom uit twee verskillende akademiese populasies, naamlik die leerderkorpus (LK) en verwysingskorpus (VK). Die VK is as maatstaf gebruik om te bepaal of eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem as aanvaarbaar beskou kan word. Elke korpus is uit verskillende tekste saamgestel. Tabel 4-1 gee 'n opsomming van die korpusgroottes.

Tabel 4-1: Korpusbeskrywing

Korpusgrootte-vergelykings	Korpus	LK	VK
	Aantal tekste per korpus	1446	600
	Totale aantal woorde per korpus	708801	3941133
	Totale aantal sinne per korpus	32153	151085
	Totale aantal woorde: Woordelys	708801	3941133
	Totale aantal woordtipes	25682	155057
	Tipe/teken ratio	3,62	3,93
	Gemiddelde woordlengte	3,40	3,59

Vanuit tabel 4-1 is dit duidelik dat die VK in alle opsigte groter as die LK is, maar dit is te verwagte wanneer die tekste waaruit dié korpus saamgestel is in ag geneem word⁵⁷ – verwys in hierdie opsig na tabel 4-2 wat die korpora beskryf.

Tabel 4-2: Korpusbeskrywing per korpus

	LK (1446 tekste)			VK (600 tekste)		
	Minimum	Maksimum	Gemiddeld	Minimum	Maksimum	Gemiddeld
Totale aantal woorde per skryfstuk	46	1993	980	1174	17461	6569
Totale aantal sinne per korpus	2	63	44	44	874	504
Totale aantal woorde: Woordelys	51	1650	980	1172	17461	13135
Totale aantal tipes woorde	41	25683	230	512	3824	1959
Tipe/teken ratio (gestandaardiseer)	0	47	1,13	0	20,47	3,97
Gemiddelde woordlengte	4,27	6,88	5,22	4,45	6,43	5,31

Die LK is saamgestel uit die finale ALDA 122 assessering (argumentatiewe opstel) van eerstejaarstudente aan die NWU se Potchefstroomkampus⁵⁸. Die VK is saamgestel uit akademiese artikels wat in die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* gepubliseer is⁵⁹. Dit wil sê daar kan vanuit die staanspoor die aanname gemaak word dat die outeurs van die tekste in die VK oor 'n gevorderde en meer komplekse woordeskat beskik en dat elke outeur se akademiese skrywerstem beter ontwikkel is as dié van die eerstejaarstudente. Dit is verder belangrik om die verskil in die samestelling van die korpora tydens die analise in ag te neem aangesien bepaalde aspekte van 'n akademiese skrywerstem, soos raammerker en endoforiese merkers, deur die tekslengte beïnvloed word. Hierdie gegewe word ondersteun deur die korpusbeskrywing in tabel 4-2. Die aard van die tekste is ook 'n belangrike aspek om in ag te neem. Aangesien die eerstejaarstudente 'n baie spesifieke opdrag ontvang ten opsigte van woordtelling, struktuur en tema) is daar 'n merkbare verskil in die totale aantal woorde, paragrawe, en sinne per teks. Die gemiddelde gestandaardiseerde tipe/teken ratio's (TTR) en die gemiddelde woordlengtes van die twee korpora is insiggewend, aangesien hierdie aspekte nie van die tekslengte of tema ahang nie. Met betrekking tot die gemiddelde woordlengte is die verskil nie so opmerklik nie. Wanneer die gemiddelde TTR die verskil in die leksikale variasie van tekste (hoe hoër die TTR, hoe groter

⁵⁷ Die verskil in die korpusgroottes is nie problematies nie aangesien die frekwensie van die leksikale items vergelyk word. Nel (2018:167) voer aan dat frekwensie verwys na die "aantal kere wat iets ('n woord, sinsnede of sin) in 'n korpus voorkom".

⁵⁸ Neem kennis dat die temas van die akademiese skryfstukke jaarliks verander, en dat die verskillende fakulteite ook moontlik verskillende temas kry.

⁵⁹ Soos in hoofstuk 1 genoem, bestaan die VK uit 'n verskeidenheid Afrikaanse akademiese artikels wat in die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* gepubliseer is. Hierdie artikels vorm deel 'n Viva-projek en NWU-projek wat in samewerking met, Prof Adri Breed (as projekteier) en Hardus Ludick as projekassistent (beide verbonde aan die NWU se Skool vir Tale), onderneem word. Die dataooreenkomst vir hierdie tekste lê by [Viva](#) en die voltooide korpus sal dan ook op Viva se Korpusportaal bekendgestel word wanneer die korpus voltooi is.

die leksikale variasie) egter vergelyk word is die noodsaaklikheid van die verdere ontwikkeling van die LK outeurs se akademiese skrywerstem opmerklik.

Die beskrywing van die korpora is nie die fokuspunt van die studie nie, maar is wel belangrik omdat die waardes, soos die korpusgrootte en die hoeveelheid woorde, van belang is wanneer die statistiese analises uitgevoer word. In hierdie verband is die normalisering van die korpora van uiterste belang. Deur die frekwensie van die voorkoms van die onderskeie kategorieë en strategieë te normaliseer, word daar verseker dat die verskil in die grootte van die korpora nie die resultate beïnvloed nie. Die frekwensie (die genormaliseerde waarde) van die onderskeie leksikale items is as volg bereken:

$$\frac{\text{Totale voorkoms van leksikale item (per strategie) in die korpus}}{\text{Totale woorde in die korpus}} \times 10000 = \text{Frekwensie}$$

Om die statistiese beduidendheid⁶⁰ van die leksikale items te bepaal, is die volgende formule gebruik:

$$\frac{\text{Genormaliseerde frekwensie van die leksikale item (LK)}}{\text{Genormaliseerde frekwensie van die leksikale item (VK)}} = \text{Ratio}$$

Voorbeelde uit die korpora word as volg voorgestel:

- Uit die LK:

VOORBEELD 1 (TEKS #234): *Daar is verskeie faktore wat daartoe lei dat leerders ander leerders boelie. Dit is dalk omdat daardie leerders self geboelie was of geweld, ens. by die huis ervaar.*

- Uit die VK:

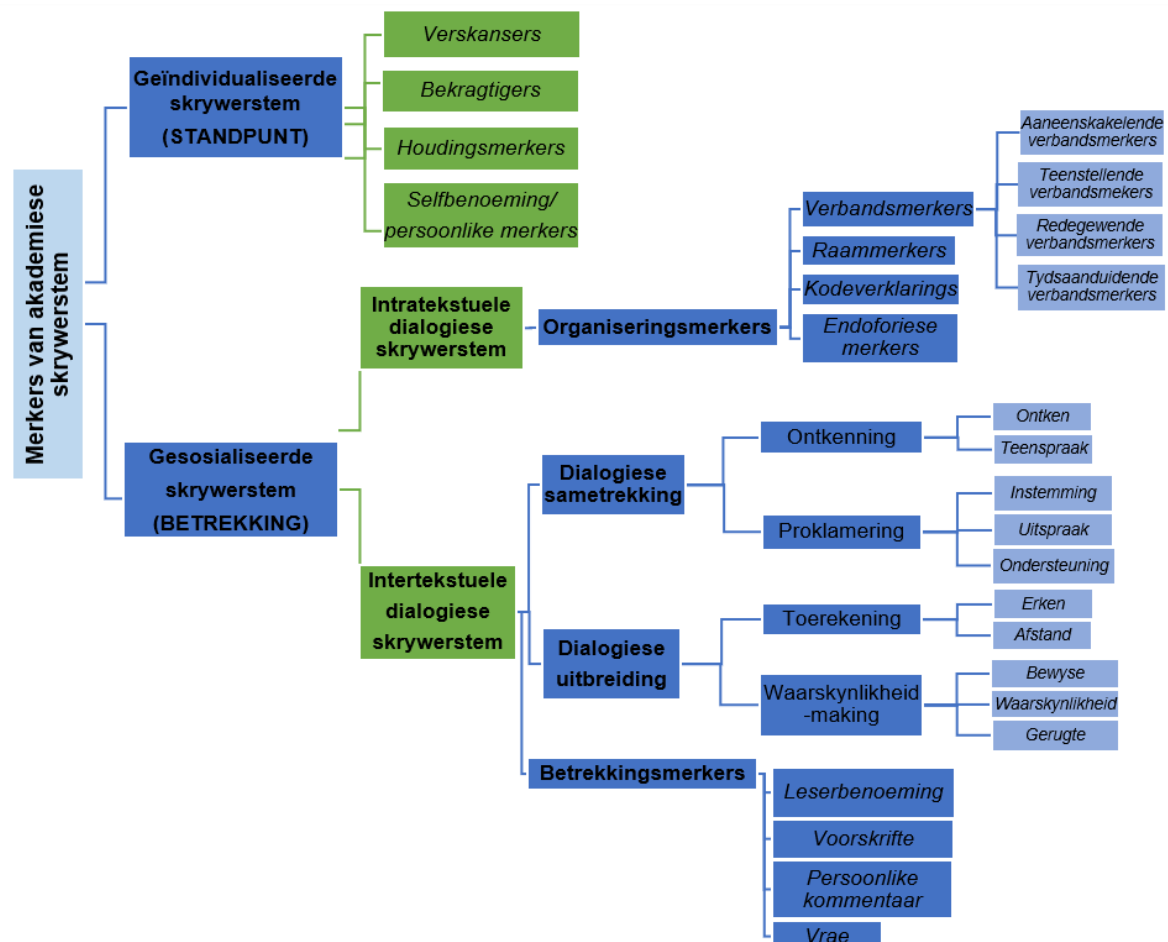
VOORBEELD 2 (TEKS V20): *Hierdie uitsonderings is dalk 'n bewys van die reël dat die politieke leierskap elders 'n betreklik klein geestelik-emosionele houvas op die bevolkings het, en daarom het MIV/Vigs soos 'n veldbrand versprei, veral in Suider Afrika.*

Voorbeelde word deurlopend gegee ter ondersteuning van die “numeriese analise van die linguistiese kenmerke” (Nel, 2018:194). Daar volg 'n bespreking van die resultate van die analise wat uitgevoer is om te bepaal hoe skrywerstem in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente figureer en of enige aspekte daarvan as problematies beskou kan word. In hierdie verband word daar verwys na 'n geïndividualiseerde en gesosialiseerde skrywerstem bestaande uit vier hoofkategorieë en 25 strategieë⁶¹. Figuur 4-1 gee 'n uiteensetting van hierdie kategorieë en strategieë. Die vier hoofkategorieë is standpunt, dialogiese sametrekking, dialogiese uitbreiding en betrekkingmerkers. Die 25 strategieë is die eerste vier strategieë vir

⁶⁰ Verwys terug na Hoofstuk 3 – metodologie.

⁶¹ Let asseblief daarop dat die vier verskillende verbandsmerkers in hierdie studie ook elkeen as 'n strategie ingereken word.

standpunt, die vier tipes verbandsmerkers, die drie oorblywende organiseringsmerkers, die 10 strategieë vir dialogiese sametrekking en dialogiese uitbreiding, en laastens die vier strategieë vir betrekkingmerkers.



Figuur 4-1: Skrywerstems-kategorieë en -strategieë

Om makliker onderskeid te tref tussen die verskillende strategieë wat gebruik kan word om elke skrywerstems-strategie uit te druk is die volgende tabel opgestel.

Oorvleueling (Herhaling)	
Leksikale item	Strategie
<i>alvorens</i>	Tydsaanduidende Verbandsmerker Raammerker Endoforiese merker
<i>beslis</i>	Bekragtiger Proklamerings [Instemming] Proklamerings [Uitspraak]
<i>blykbaar</i>	Verskanser Bekragtiger Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
(#) <i>erken</i>	Proklamerings [Instemming] (Erkennend) (<i>ek erken</i>) Proklamerings [Uitspraak] (<i>x moet erken</i>) Proklamerings [Ondersteuning] (<i>x erken</i>) Toerekening [Erken] (<i>x erken</i>)
<i>inderdaad</i>	Bekragtiger Proklamerings [Instemming] Proklamerings [Uitspraak]
<i>klaarblyklik</i>	Bekragtiger Proklamerings [Instemming] Proklamerings [Uitspraak]
<i>met ander woorde</i> (m.a.w.)	Aaneenskakelende verbandsmerker Redegewende verbandsmerker Kodeverklaring
(#) <i>moontlik</i>	Verskanser Bewyse [Waarskynlikheid] (<i>dit is moontlik dat</i>) Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]

<i>(#) seker</i>	Verskanser Bekragtiger (<i>dit is seker</i>) Ontkenning [Teenspraak] Proklamering [Uitspraak] Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>skynbaar</i>	Verskanser Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Waarskynlikheid]
<i>te wete</i>	Aaneenskakelende verbandsmerker Redegewende verbandsmerker Kodeverklaring
<i>ten laaste</i>	Tydsaanduidende Verbandsmerker Raammerker Endoforiese merker
<i>terwyl</i>	Redegewende verbandsmerker Teenstellende verbandsmerker Tydsaanduidende verbandsmerker
<i>tog</i>	Bekragtiger Ontkenning [Teenspraak] Teenstellende verbandsmerker
<i>verder</i>	Aaneenskakelende verbandsmerker Tydsaanduidende verbandsmerker Raammerker
<i>(#) verseker</i>	Bekragtiger Proklamering [Instemming] (<i>ek verseker</i>) Toerekening [Afstand] (<i>x verseker</i>)
<i>vervolgens</i>	Aaneenskakelende verbandsmerker Tydsaanduidende verbandsmerker Raammerker Endoforiese merker
<i>x betoog</i>	Proklamering [Uitspraak] Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]
<i>x verklaar</i>	Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]

Tabel 4-3: Oorvleueling van leksikale items tussen verskillende strategieë

Die oorvleuelende leksikale items word telkens in die bespreking van elke strategie ingesluit. Daar word egter ook opsommend verwys na die frekwensie van die oorvleuelende items 'n geheelbeeld te skep van die frekwentste gebruik van elke leksikale item per strategie (sien afdeling 4.6).

Die bespreking van die analyses word as volg gestruktureer: Eerstens word die analise van die sleutelwoorde voorgehou, waarna die ratiobepalings volg. Die statistiese bevindinge word telkens deur voorbeelde uit die korpora ondersteun. Waar toepaslik word die 20 (of minder) prakties beduidendste leksikale items in elke strategie grafies voorgestel vir 'n geheelbeeld van die individuele voorkoms van die strategie. Die prakties beduidende leksikale items verwys na die verskil tussen die gebruiksfrekwensie van elke leksikale item in die LK wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Die gebruiksverskil kan óf op 'n oorgebruik ('n hoër gebruiksfrekwensie in die LK teenoor die VK), óf op 'n ondergebruik ('n laer gebruiksfrekwensie in die LK teenoor die VK) dui. Om te bepaal waarom daar 'n verskil tussen die LK en VK is ten opsigte van die gebruiksfrekwensie van 'n bepaalde leksikale item, is daar spesifiek ondersoek ingestel na die grootste gebruiksverskil wat hoofsaaklik in die frekwentste leksikale items voorkom. Indien die leksikale items in die betrokke strategie hoofsaaklik in die LK ondergebruik is, is die minste frekwente leksikale items ook ondersoek. Deurlopend word afleidings aangebied oor hoe skrywerstem in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente daar uitsien en of enige aspekte daarvan as problematies beskou kan word.

4.1.3 Sleutelwoorde: Kategorieë van akademiese skrywerstem

Die sleutelwoord-analise is in WST uitgevoer deur. Hierdie analise berus op die beginsel dat die frekwensies van die leksikale items in die twee korpora met mekaar te vergelyk word. Vir die doel van hierdie studie is daar nie (soos die norm is) tussen funksie- en inhoudswoorde onderskei nie;

maar daar is slegs gefokus op die leksikale items soos geïdentifiseer vir in die onderskeie skrywerstemkategorieë. Figuur 4-2 bevat 'n skermkoot van die sleutelwoordlys vir hierdie studie.

Vir die eerste analise is die sleutelwaardes van beide korpora bepaal deur al die leksikale items (dit wil sê al die items wat in al die kategorieë gevind word) as 'n stoplys in WST in te voer.

N	Key word	Freq	%	Texts	RC. Freq.	%	BIC	Log_L	Log_R	P
1	ABSOLUTE	8		8	273		32,33	47,68-	2,62-	0,0000000000
2	ABSOLUUT	4		4	68		8,71-	6,64-	1,61-	0,0099485824
3	AL	3 094	0,44	917	5 878	0,15	2 009,21	2 024,56	1,55	0,0000000000
4	ALLEEN	56		47	652	0,02	19,38	34,73-	1,07-	0,0000000009
5	ALVORENS	7		7	122		3,07-	12,28-	1,65-	0,0004576804
6	ANDERS	145	0,02	123	1 266	0,03	14,50	29,85-	0,65-	0,0000000437
7	ANDERSINS	10		10	118		8,89-	6,47-	1,09-	0,0110019371
8	ASOF	41		39	528	0,01	18,88	34,23-	1,21-	0,0000000020
9	BEHALWE	15		15	317		23,71	39,06-	1,93-	0,0000000000
10	BEHOORT	241	0,03	164	2 041	0,05	27,26	42,62-	0,61-	0,0000000000
11	BENEWENS	7		6	251		29,70	45,05-	2,69-	0,0000000000
12	BESKOU	317	0,04	229	2 616	0,07	33,51	48,86-	0,57-	0,0000000000
13	BESKRYF	163	0,02	139	1 663	0,04	49,28	64,63-	0,88-	0,0000000000
14	BESLIJ	24		22	260		3,58-	11,77-	0,96-	0,0006008419
15	BEVESTIG	67		59	839	0,02	36,32	51,67-	1,17-	0,0000000000
16	BEWEER	414	0,06	263	509	0,01	440,75	456,10	2,18	0,0000000000
17	BEWYS	252	0,04	205	357		224,71	240,07	1,97	0,0000000000
18	BLYKBAAR	5		5	72		9,74-	5,61-	1,37-	0,0178174563
19	BOONOP	104	0,01	96	192		55,63	70,98	1,59	0,0000000000
20	BYNA	32		29	357		1,96	17,32-	1,00-	0,0000316383

Figuur 4-2: Sleutelwoordlys

Soos in figuur 4-2 gesien, is verskeie van die sleutelwaardes in rooi gemerk. Hierdie gemerkte sleutelwaardes, wat deur middel van Kotzé se sorteringstelsel (2007:392 – 393) bepaal is, verwys na sleutelwoorde wat 'n beduidende verskil in gebruik tussen die VK en die LK toon.

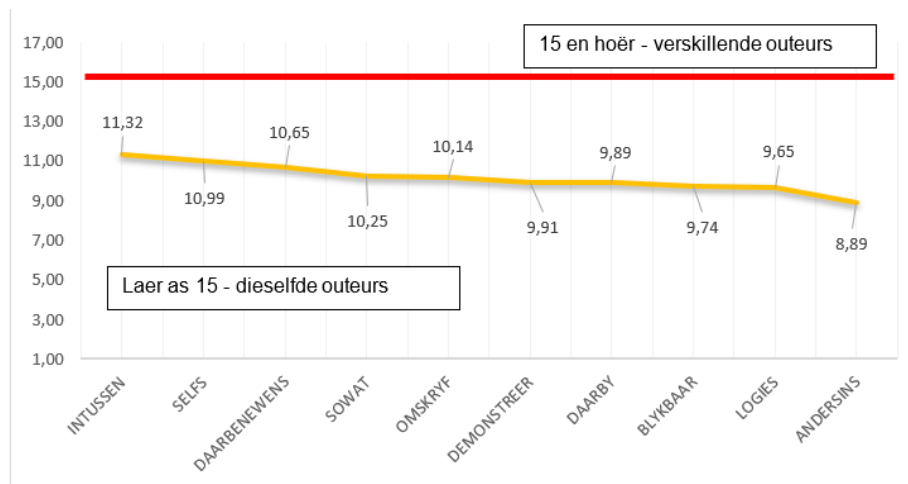
Tabel 4-4: Sleutelwaardes van die eerste tien leksikale items

Sleutelwoord	Frekwensie (LK)	LK %	Frekwensie (VK)	VK %	Sleutelwaarde	p ⁶²	H ₀
intussen	9	0,00	95	0,00	11,32	0,045	Verwerp
selfs	394	0,06	2 450	0,06	10,99	0,037	Verwerp
daarbenewens	10	0,00	107	0,00	10,65	0,030	Verwerp
sowat	31	0,00	259	0,01	10,25	0,024	Verwerp
omskryf	35	0,00	287	0,01	10,14	0,022	Verwerp
demonstreer	8	0,00	96	0,00	9,91	0,020	Verwerp
daarby	37	0,01	303	0,01	9,89	0,019	Verwerp
blykbaar	5	0,00	72	0,00	9,74	0,018	Verwerp
logies	6	0,00	81	0,00	9,65	0,017	Verwerp
andersins	10	0,00	118	0,00	8,89	0,011	Verwerp

Uit tabel 4-4 blyk dit dat die gemiddelde sleutelwaardes in die vergelyking van die leksikale items kenmerkend van die skrywerstemkategorieë laer as 15 is. Vyftien word as die drempel vir

⁶² Michell (2013:104) verduidelik dat die p-waardes na die berekeninge van die statisties beduidende verskil verwys. Wanneer $p \leq 0,05$ is word H₀ verwerp, maar wanneer $p > 0,05$ is kan die H₀ nie verwerp word nie.

outeurskap beskou – ’n gemiddelde sleutelwaarde van meer as 15 dui daarop dat die korpora (VK en LK) waarskynlik deur verskillende tipes individue geskryf is (sien figuur 4-3).



Figuur 4-3: Sleutelwaardes van die eerste tien leksikale items

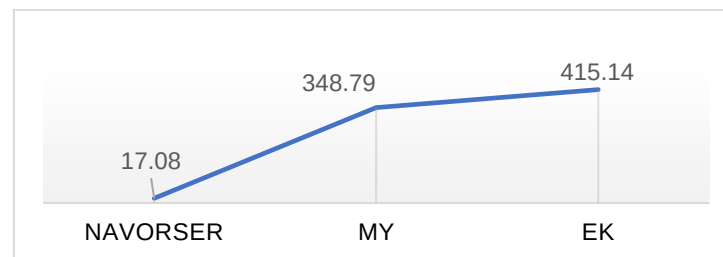
Wat in dié geval interessant is, is dat die tekste waaruit die korpora saamgestel is sonder twyfel deur verskillende outeurs geskryf is – dit geld vir die tekste waaruit elke korpus saamgestel is. Die volgende afleidings kan kan uit die frekwensies in figuur 4-3 gemaak word: 1) Outeurs se akademiese skrywerstemme verskil nie soveel van mekaar dat ’n mens op grond daarvan kan sê tekste is deur verskillende outeurs geskryf nie; 2) die items wat skrywerstem bepaal alleen is nie genoeg om ’n outeur se ervaringsvlak af te lei nie; en 3) outeurs se skrywerstemme verskil nie soveel van mekaar dat ’n mens kan sê die gebruik van die kenmerke daarvan (ten opsigte van ál die kategorieë) geskied nie aan die hand van definitiewe taalreëls nie. Daar kan dus aangevoer word dat, ten spyte van die outeurs se ervaringsvlak, die kenmerke van ’n akademiese teks van so ’n aard is dat die oorheersende kenmerke in beide korpora as soortgelyk beskou kan word. Hierdie ooreenkoms kan aan die genre (akademiese aard) van die tekste toegeskryf word. Om te bepaal of outeurs wel definitiewe taalreëls en akademiese skryfkonvensies volg wanneer hulle die geïdentifiseerde leksikale items as deel van hul skrywerstem gebruik, word die sleutelwaardes van elke skrywerstemkategorie kortliks ondersoek.⁶³

4.1.4 Sleutelwaardes: Standpunt

In die geval van standpunt blyk dit dat daar ’n daadwerklike verskil in die gebruik van die onderskeie leksikale items tussen die LK en die VK voorkom. Alhoewel daar slegs drie leksikale items (figuur 4-4) geïdentifiseer is, is dit duidelik dat die LK-outeurs se skrywerstem baie

⁶³ Vir die doel van hierdie analise is die oorvleuelende woorde nie by die onderskeie woordelyste ingesluit nie.

onderontwikkel is in vergelyking met die VK-outeurs, en dat die VK- outeurs taalreëls volg wanneer standpunt in akademiese tekste uitgedruk word.

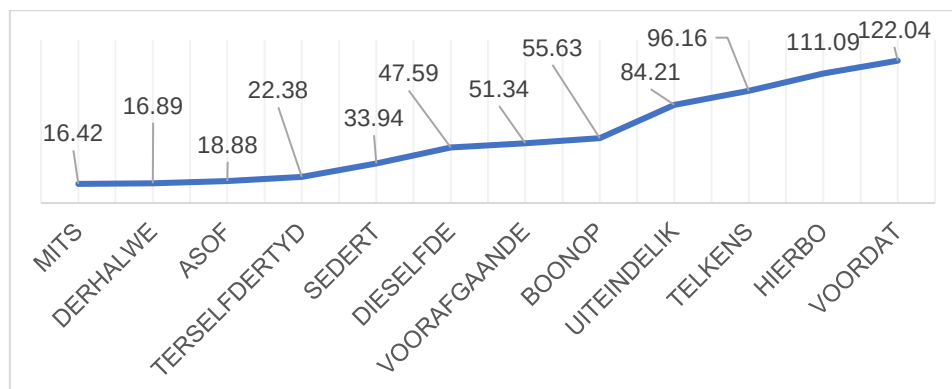


Figuur 4-4: Sleutelwaardes: Standpunt

Hierdie bevinding word in meer diepte ondersoek en bespreek wanneer die onderskeie strategieë ondersoek word.

4.1.5 Sleutelwaardes: Gesosialiseerde skrywerstem (intratekstuele dialogiese skrywerstem – betrekking)

Wanneer die sleutelwaardes van die gesosialiseerde skrywerstem (intratekstuele dialogiese skrywerstem) geanaliseer word, blyk dit dat daar wel 'n verskil is in die gebruik van die leksikale items – sien figuur 4-5.

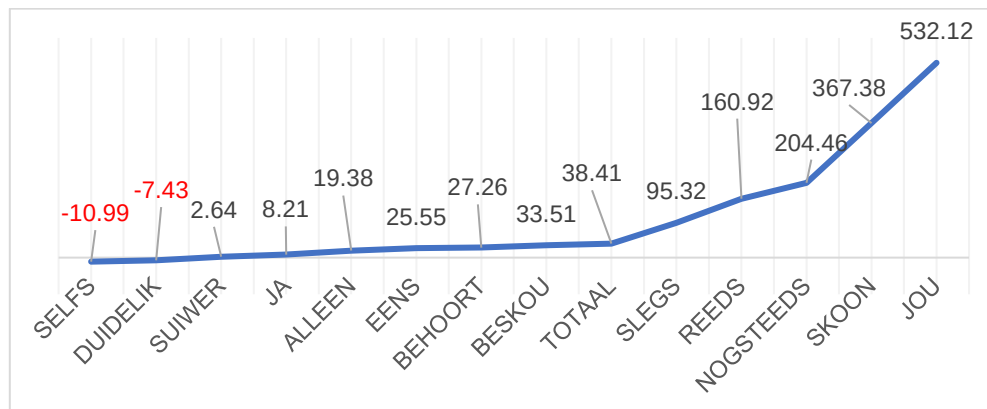


Figuur 4-5: Sleutelwaardes: intratekstuele dialogiese skrywerstem

Uit figuur 4-5 is dit duidelik dat die twee korpora deur verskillende tipes outeurs geskryf is – of dan deur skrywersgroepe waarvan die basiese register verskil. Daar is wel enkele leksikale items waarvan die sleutelwaardes baie nader aan die 15-drempel is, wat moontlik daarop kan dui dat sommige van die leksikale items wat tot dié strategie behoort meer soortgelyk aan die norm (die VK) deur die eerstejaarstudente gebruik word. Tog blyk dit uit hierdie analise dat eerstejaarstudente nog nie 'n intratekstuele dialogiese skrywerstem ontwikkel het in vergelyking met die VK-outeurs nie, en dat die VK outeurs die taalreëls volg wanneer standpunt in akademiese tekste uitgedruk word.

4.1.6 Sleutelwaardes: Gesosialiseerde skrywerstem (intertekstuele dialogiese skrywerstem)

Ten opsigte van die gebruik van leksikale items wat as kenmerkend van intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou kan word, blyk dit dat daar ook definitiewe verskille in die gebruik van dié items tussen die LK en die VK voorkom. Verwys in hierdie verband na figuur 4-6.



Figuur 4-6: Sleutelwaardes: intertekstuele dialogiese skrywerstem

Die gemiddelde sleutelwaarde is 106,91 (wat duidelik op verskillende outeurs dui – of in dié geval op 'n duidelike verskil in die gebruik van die leksikale items), en wanneer die leksikale items apart ondersoek word, is daar 'n merkbare verskil in die meerderheid van die leksikale items. In figuur 4-6 is daar twee leksikale items – *selfs* en *duidelik* – wat as negatiewe waardes aangedui word. Hierdie negatiewe waardes dui daarop dat die groter gebruiksverskil na die LK leun, en nie die VK soos in die ander gevalle nie. Nie net kan die afleiding daarom gemaak word dat daar 'n onderskeid tussen die twee groepe outeurs gemaak kan word op grond van die gebruik van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem nie, maar daar kan ook aangevoer word dat die eerstejaars moontlik die leksikale items *selfs* en *duidelik* oorgebruik. Soortgelyk aan die afleiding oor die gebruik van sommige leksikale items wat tot die kategorie intratekstuele dialogiese skrywerstem behoort, is daar in die geval van die intertekstuele dialogiese skrywerstem leksikale items waarvan die sleutelwaarde minder as 15 is (*ja* en *suiwer*). In dié geval toon dit aan dat die twee leksikale items teen 'n vergelykbare frekwensie in beide korpora voorkom, en dus kan daar aangevoer word dat daar nie probleme ten opsigte van die gebruik van die twee leksikale items in die uitdrukking van die akademiese skrywerstem van eerstejaarstudente is nie.

Die ondersoek na die sleutelwaardes in geheel, sowel as per kategorie, toon sonder twyfel aan dat daar 'n verskil in die uitdrukking van die onderskeie skrywerstemstrategieë is wanneer die LK en VK vergelyk word. Dit dui daarop dat die skrywerstem van eerstejaarstudente nog nie ten volle ontwikkel is nie. Daar sal nou op hierdie eerste bevinding voortgebou word deur die onderskeie analyses te bespreek, beginnende met ratiobepalings.

4.2 Ratiobepalings

Soos in hoofstuk 3 genoem, is die ratiobepalings 'n belangrike analise om te bepaal hoe skrywerstem in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente figureer en of enige van die geïdentifiseerde aspekte van skrywerstem as problematies beskou kan word. Die ratiobepalings dien as 'n analise wat kan bepaal of die gebruik van bepaalde leksikale items tussen die korpora prakties beduidend verskil. Deur die prakties beduidende verskil te bepaal, is dit moontlik om aan te dui of die tekste in die onderskeie korpora deur verskillende outeurs geskryf is. In die geval van skrywerstem sou die hoop wees dat daar, soos gestel in die nulhipotese, nie 'n beduidende verskil tussen die twee korpora voorkom nie, omdat dit sal aandui of eerstejaarstudente oor 'n ontwikkelde skrywerstem beskik. Die ratioberekening is uitgevoer volgens Nel (2018:204) se prosedure, wat kortliks hier onder opgesom word:

1. Woordelyste is vir beide die LK en VK geskep.
2. Stoplyste (txt*-lêers wat die leksikale items vir elke strategieë bevat) is opgestel en in WST ingevoer. Alle leksikale items buiten dié wat deel is van die betrokke strategie, is uit die woordelyste verwyder.
3. Excel-lyste van die leksikale items vir elke strategie is vir die VK en LK geskep.
4. Die frekwensies vir elke leksikale item in elke strategie vir beide die LK en VK is dan as volg bereken:

$$\frac{\text{Totale voorkoms van leksikale item (per strategie) in die korpus}}{\text{Totale woorde in die korpus}} \times 10\,000 = \text{Frekwensie}$$

5. Nadat die frekwensie (die genormaliseerde waarde) bereken is, is die ratio vir die onderskeie leksikale items bereken.

$$\frac{\text{Frekwensie van leksikale item in LK}}{\text{Frekwensie van leksikale item in VK}} = \text{Ratio}$$

Die proses is vir elke strategie in al twee korpora uitgevoer. Nadat die Excel dokumente vir elkeen van die strategieë per korpus geskep is, is die ratio's bereken – verwys na tabel 4-5 as voorbeeld.

Tabel 4-5: Voorbeeld van die ratiobepalings en praktiese beduidende verskille

Verskanser	LK	LK ratio	VK	VK ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil ⁶⁴
sowat	31	0,437	259	0,657	0,666	<0,8	Ja
poog	29	0,409	215	0,546	0,750	<0,8	Ja
eintlik	23	0,324	467	1,185	0,274	<0,8	Ja

⁶⁴ Prakties beduidende verskil – nee ($\geq 1,2$): Voorkoms van die leksikale item verskil nie sodanig dat daar met sekerheid gesê kan word dat die gebruik van die leksikale item in dié spesifieke strategie tussen die VK en LK verskil nie. Prakties beduidende verskil – ja ($\leq 0,8$): Voorkoms van die leksikale item verskil sodanig dat daar met redelike sekerheid gesê kan word dat die gebruik van die leksikale item in dié spesifieke strategie tussen die VK en LK verskil.

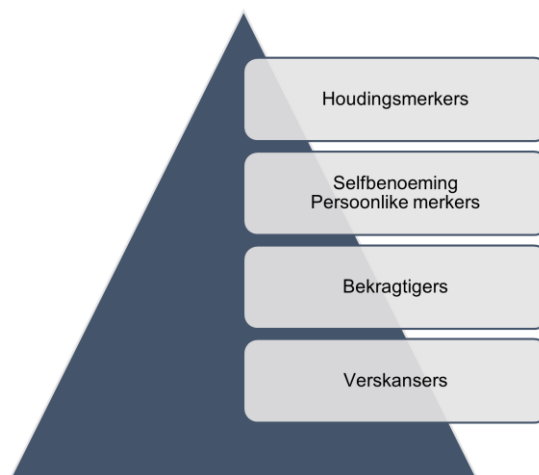
tot 'n mate	17	0,240	52	0,132	1,818	>1,2	Ja
kan wees dat	15	0,212	26	0,066	3,208	>1,2	Ja
enigsins	12	0,169	116	0,294	0,575	<0,8	Ja
gepoog	10	0,141	117	0,297	0,475	<0,8	Ja
miskien	9	0,127	248	0,629	0,202	<0,8	Ja
kan wees dat	8	0,113	26	0,066	0,585	<0,8	Ja
in 'n mate	8	0,113	5	0,013	8,896	<0,8	Ja
op 'n manier	8	0,113	44	0,112	1,011	≠ <0,8 of >1,2	Nee

Daar is verder ook 'n persentasieberekening gedoen om te bepaal tot welke mate die gebruik van die verskillende leksikale items per strategie tussen die LK en VK verskil. Hierdie verskille word as 'n persentasie gegee om 'n onderskeid te tref tussen leksikale items wat tussen strategieë oorvleuel, prakties beduidend tussen die korpora verskil en geen prakties beduidende verskille toon nie, en dan ook om te bepaal of daar leksikale items is wat nie in een van die korpora gebruik is nie. Hierdie berekeninge is uitgevoer nadat die totale aantal leksikale items per strategie in elk van die skrywerstemstrategieë bereken is om die verhouding tussen die korpora aan te dui. Tabel 4-6 dui persentasieberekeninge van die prakties beduidende verskil aan. Ter verwysing word al die berekeninge in Bylaag R vervat.

Die doel van hierdie berekening is om te bepaal tot welke mate die leksikale items in die LK en VK gebruik word en watter persentasie van die leksikale items prakties beduidend verskil. Vervolgens word die resultate soos hier bo uiteengesit per kategorie en strategie voorgehou.

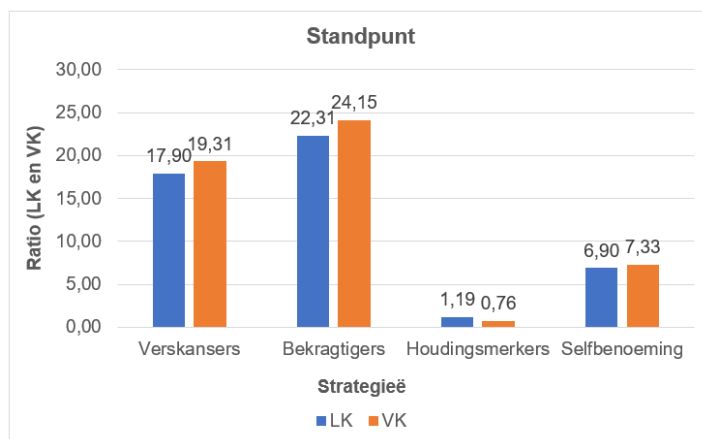
4.2.1 Ratiobepalings: Geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt)

Geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt) is die eerste kategorie in Olivier (2017) se raamwerk vir die uitdrukking van 'n outeur se akademiese skrywerstem, en word deur middel van vier strategieë uitgedruk: verskansers, bekragtigers, selfbenoeming en houdingsmerkers – sien figuur 4-7.



Figuur 4-7: Geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt)

Hierdie kategorie is die mees kenmerklike strategie vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem, aangesien die outeur deur middel van hierdie strategie hul individuele houding teenoor die proposisionele inhoud in die teks kan voorstel (Hyland, 2005a). Standpunt word verder ook gebruik om die outeur se persoonlike identiteit, oftewel hul geïndividualiseerde skrywerstem, op die voorgrond te stel of te vermom. Wanneer die gebruik van die verskillende leksikale items om standpunt uit te druk geanaliseer word, word dit duidelik dat die gebruik (ook in die geval die ontwikkeling van 'n eie skrywerstem) ten opsigte van die vier strategieë verskil – sien figuur 4-8.



Figuur 4-8: Standpunt: Frekwensie vergelyking van die LK en VK

Dit blyk dus asof die gebruik van die houdingsmerkers en selfbenoeming as strategieë van 'n skrywerstem soortgelyk in die LK en VK gebruik word, maar dat die gebruik van verskansers en bekragtigers verskil. Ten einde hierdie afleiding te bevestig, is die gemiddelde prakties beduidendheid as 'n persentasie vir elke leksikale item in die vier strategieë bereken. Tabel 4-6 gee 'n opsomming van die bevindinge.

Tabel 4-6: Standpunt: opsommende bevindinge

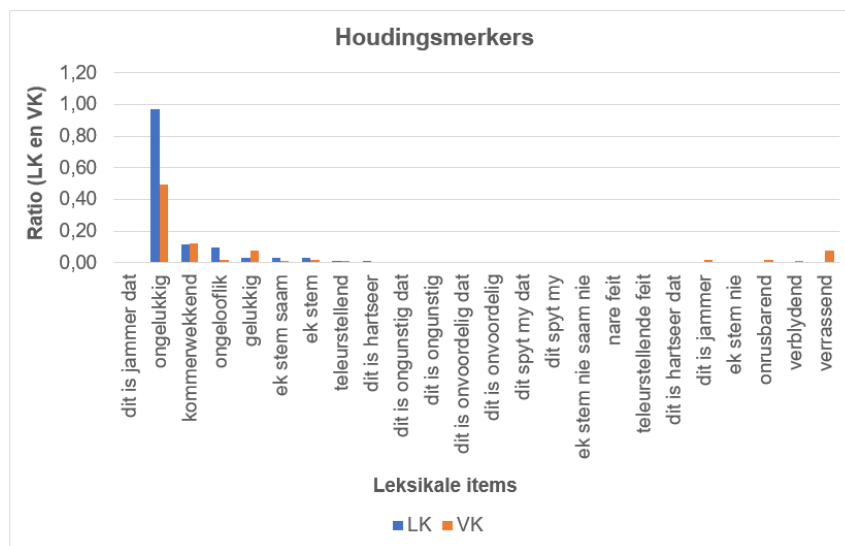
Geïndividualiseerde skrywerstem (standpunt)				
Strategie	Houdings- merkers	Self- benoeming	Bekragtigers	Verskansers
Totale leksikale items	24	14	48	50
% leksikale items wat oorvleuel	8%	0%	35%	20%
% leksikale items wat prakties beduidend verskil	54%	79%	81%	86%
% leksikale items met geen prakties beduidende verskil nie	4%	14%	2%	4%
% leksikale items wat nie in die LK of VK voorkom nie	42%	7%	17%	10%

Uit tabel 4-6 blyk dit dat die grootste probleem ten opsigte van die ontwikkeling van eerstejaarstudente se geïndividualiseerde skrywerstem in die strategie verskansers voorkom: 86% van die leksikale items toon 'n prakties beduidende verskil. Dit blyk ook of die ontwikkeling van die skrywerstemstrategieë selfbenoeming en bekragtigers ook as problematies beskou kan word (figuur 4-8). In hierdie strategieë kan 79% en 81% van die leksikale items as prakties beduidend beskou word. Dit wil sê dat die gebruik van die leksikale items tot so 'n mate verskil dat daar aangevoer kan word dat die korpora nie oor dieselfde vlak van ontwikkeling ten opsigte van die strategieë bekragtigers en selfbenoeming beskik nie.

4.2.1.1 Houdingsmerkers

Wanneer houdingsmerkers ondersoek word, is slegs 54% van die leksikale items in die strategie prakties beduidend – dit wil sê daar kan slegs in bietjie meer as die helfte van die leksikale items 'n definitiewe verskil in gebruik tussen die VK en LK gesien word. Ten spyte hiervan word slegs 4% van die leksikale items in die strategie teen 'n soortgelyke frekwensie in beide korpora aangetref. Tog kom 42% van die leksikale items wat as houdingsmerkers geïdentifiseer is nie in enige van die twee korpora voor nie. Dit verklaar waarom die verskil tussen die leksikale items wat prakties beduidend is so groot is.

Ten spyte van die bogenoemde volg die LK en die VK wel 'n soortgelyke tendens as houdingsmerkers (figuur 4-9). Indien die VK as die maatstaf vir die aanvaarde norm van gebruik van houdingsmerkers beskou word, en as dit aanvaar word dat houdingsmerkers die laagste gebruiksfrekwensie van die vier strategieë in die uitdrukking van standpunt in 'n akademiese teks moet toon (sien Jordaan, 2014:181), kan daar aangevoer word dat die eerstejaarstudente 'n soortgelyke tendens in die uiting van die strategie volg en dus wel die VK-norm volg in vergelyking met die ander standpuntstrategieë. Figuur 4-9 stel die voorafgaande inligting voor.



Figuur 4-9: Tendens in die gebruik van houdingsmerkers in die LK teenoor die VK

Na aanleiding van die tendens in figuur 4-9 kan afgelei word dat eerstejaarstudente nie net bewus is van die subjektiewe aard van houdingsmerkers nie, maar boonop meer versigtig is om 'n affektiewe houding in akademiese skryfwerk uit te druk as ervare akademiese outeurs – 33% van die leksikale items word in die LK ondergebruik as dit teen die norm in die VK gemeet word en slegs 21% van die leksikale items word oorgebruik. Die gebruiksfrekwensie van die leksikale item *ongelukkig* toon 'n prakties beduidende oorgebruik tussen die LK en die VK. *Ongelukkig* word grotendeels gebruik om proposisionele inligting uit ander bronne teen te werk. Hierdie houdingsmerker kom dus baie in teenposisies voor, soos in voorbeeld 1 en 2 aangedui.

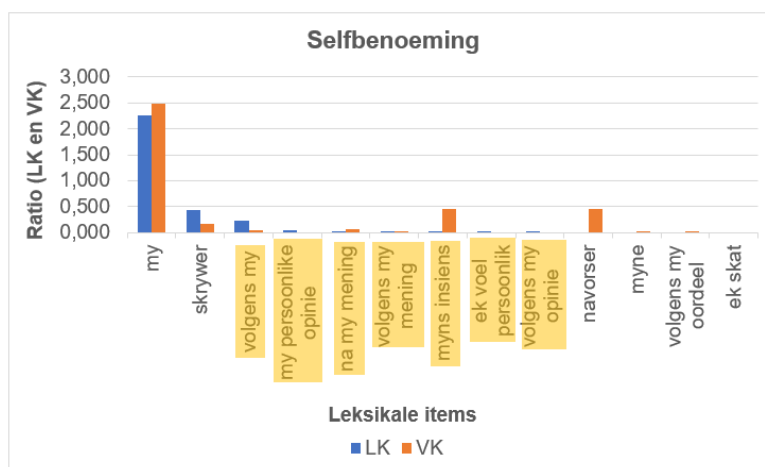
VOORBEELD 1 (TEKS #16): ... gebruik om rykdom en sukses aan te toon, maar ongelukkig kom dit teen 'n groot nadeel, naamlik renosterstrophy.

VOORBEELD 2 (TEKS V27): Van hierdie data word leksikografies baie interessant aangebied maar ongelukkig is daar nie genoeg daarvan in alle artikels om suksesvolle teksproduksie in Afrikaans te verseker nie.

Hierdie gebruik van *ongelukkig* is nie noodwendig problematies nie, maar in teenstelling met die oorgebruik van hierdie item blyk dit dat eerstejaarstudente oor die algemeen baie min van teenargumente of teenposisies in hul tekste gebruik maak – kyk teenstellende verbandsmerkers in afdeling 4.3.1.1.4 en teenspraak in afdeling 4.3.2.1.4. Dit is daarom belangrik om eerstejaarstudente aan te moedig om ook teenstellende verbandsmerkers of leksikale items vir teenspraak in die formulering van hul teenargumente te gebruik. Buiten vir hierdie leksikale item blyk dit dat eerstejaarstudente die res van die houdingsmerkers wat vir hierdie studie geïdentifiseer en geanaliseer is op 'n toepaslike wyse in hul akademiese tekste gebruik.

4.2.1.2 Selfbenoeming

In die geval van die gebruik van selfbenoeming – 'n strategie wat die objektiwiteit van die teks beïnvloed en persoonlike voornaamwoorde insluit – blyk dit uit figuur 4-10 dat 50% van die leksikale items met die hoogste gebruiksfrekwensie in die LK gevind word. Daarenteen kom 43% van die leksikale items met die hoogste gebruiksfrekwensie in die VK voor.



Figuur 4-10: Gebruiksfrekwensies vir selfbenoeming in die LK teenoor die VK

Alhoewel daar meer leksikale items met 'n hoër gebruiksfrekwensie in die LK voorkom, verskil die leksikale items tot so 'n mate dat die aanname gemaak kan word dat eerstejaarstudente se gebruik van selfbenoeming van die norm afwyk (sien tabel 4-6). Die feit dat selfbenoeming 'n hoër gebruiksfrekwensie in die LK toon, dui op die problematiese aspek van die ontwikkeling van hierdie strategie in die skryfwerk van eerstejaarstudente: die objektiwiteit van die argument neem af. In figuur 4-10 is *volgens my*, *my persoonlike opinie*, *na my mening*, *volgens my mening*, *myns insiens*, *ek voel persoonlik* en *volgens my opinie* voorbeelde van dié items wat meer frekvent in die LK gebruik word. Hierdie afleiding word veral ondersteun deur die voorkoms van die leksikale items vir selfbenoeming wat deur Meintjes (2015) as oorhoofs subjektief getipeer is (sien afdeling 3.2.1) in die LK en die afwesigheid daarvan in die VK. Hierdie items sluit *Ek voel persoonlik*, *My persoonlike opinie* en *volgens my opinie* in – verwys na die gebruik van drie van hierdie items in die volgende voorbeelde.

VOORBEELD 3 (TEKS #248): *Ek voel persoonlik dat hierdie probleem maklik opgelos kan word deur meer te fokus op grond water...*

VOORBEELD 4 (TEKS #498): *In my persoonlike opinie voel ek dis berter om 'n kreatiewe onderig metode te gebruik ...*

VOORBEELD 5 (TEKS #1137): *Die teenargument is oorweeg, maar volgens my opinie is die voordele van die strategie aansienlik meer as die risiko's wat moontlik kan opduik.*

Dit is verder opmerklik dat ervare outeurs na hulself as *navorsers* verwys (voorbeeld 6), en nie skrywers nie, waar eerstejaarstudente eerder na hulself as *skrywers* verwys (voorbeeld 7). Hierdie tendens kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hul jaarvlak en dus outoritatiewe posisie in die akademiese dissipline hulle nog nie as navorsers sal tipeer nie. Met ander woorde, studente doen navorsing, maar sien hulself nie noodwendig as navorsers nie. Studente ag hul skryfstukke moontlik nie as wetenskaplike navorsing nie, maar slegs 'n opdrag wat vir punte uitgevoer moet word.⁶⁵

VOORBEELD 6 (TEKS V146): *Dit verseker verder dat die navorser geskikte deelnemers...*

VOORBEELD 7 (TEKS #455): *... waaruit die skrywer se standpunt geformuleer is.*

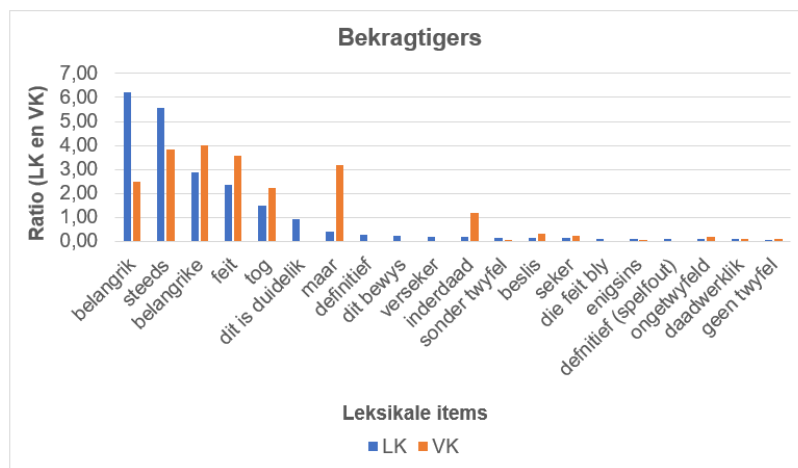
Volgens hierdie analise kan daar aangevoer word dat selfbenoeming as 'n problematiese aspek van die skrywerstem van eerstejaarstudente beskou kan word en dat eerstejaarstudente se outoritatiewe akademiese skrywerstem in vergelyking met ervare akademiese outeurs nog baie onderontwikkel is. Tog moet daar ook gelet word op die invloed wat die aard van die opdrag ('n argumentatiewe opstel) en die ontwikkelingsproses van die eerstejaarstudente se skrywerstem op die gebruik van hierdie selfbenoemingstrategieë kan hê.

4.2.1.3 Bekragtigers

Bekragtigers stel 'n outeur se akademiese skrywerstem op die voorgrond, wat hul standpunt en opinie duideliker maak, en beskerm standpunte teen alternatiewe interpretasies. Bekragtigers dien dus as 'n tipe skerm teen ander stemme of interpretasies in die dialoog sodat die "krag" en toevertroutheid ("commitment") tot hul argument (hoe sterk die argument is) die lesers van hul standpunt oortuig. Hierdie tipe merkers word ook gebruik om vir die leser aan te dui dat die inligting belangrik is

Bekragtigers is die strategie wat die meeste in die VK gebruik word om skrywerstem uit te druk. Hierdie tendens word in die LK nageboots (verwys na figuur 4-8). Trouens, die gebruik van dié strategie is só soortgelyk in die LK en VK dat daar nie in geheel aangevoer kan word dat die ontwikkeling van eerstejaarstudente se skrywerstem in hierdie opsig as problematies beskou kan word nie. Hierdie bevinding kan weereens aan die akademiese aard van die tekste toegeskryf word. Wanneer spesifieke leksikale items egter in hierdie strategie ondersoek word, is daar opmerklike verskille, soos geïllustreer in figuur 4-11.

⁶⁵ Hierdie bevinding stem ook ooreen met 'n persepsie van 'n vakleier/direkteur uit die vraelys (antwoord 76 uit die vraelys in bylaag M).



Figuur 4-11: Gebruiksfrekwensie vir bekragtigers in die LK en VK

Die gebruik van leksikale items soos *belangrik*, *steeds* en *dit is duidelik* ondersteun die argument dat eerstejaarstudente dikwels bekragtigers gebruik om stellings reeds vroeg in die teks (byvoorbeeld in die inleiding) te bekragtig sonder dat daardie stellings eers as 'n feit of ingeligte mening gegrond is. In voorbeeld 8 en 9 word die bekragtiger *steeds* en *feit* reeds in die inleiding van die teks aangetref.

VOORBEELD 8 (TEKS #836): *Ons lewe in 'n wêreld waar armoede steeds 'n groot rol in ons gemeenskap speel.*

VOORBEELD 9 (TEKS #118): *Klimaatverandering lewer 'n bydrae tot droogte as gevolg van die feit dat dit teperatuur verhogings veroorsaak.*

Feitelike stellings in die inleiding van 'n akademiese teks is nie noodwendig 'n probleem nie, aangesien eerstejaarstudente in die ALDA-modules aangemoedig word om agtergrond of 'n interessante feit in hul inleidings in te sluit. Sulke feitelike stellings moet wel deur 'n bron ondersteun word, en dit blyk dat eerstejaarstudente nie hierdie voorwaarde volg nie. Sulke stellings kom dus eerder as die outeur se mening voor.

Nie net word die bekragtigers *steeds* en *feit* baie vroeg in die teks gebruik nie, maar in 84% van die gevalle word die bekragtiger nie deur 'n feit of 'n bronverwysing gestaaf nie, teenoor 51% in die VK. Dus kan daar aangevoer word dat eerstejaarstudente meer geneig is om dié oortuigende strategie sonder ondersteunende bronne te gebruik. Die feitelikheid van sommige van die LK-outeurs se stellings word vervolgens in hul eie subjektiwiteit gebaseer, of, soos in voorbeeld 10, word dit in 'n aanspraak op gedeelde kennis gebaseer.

VOORBEELD 10 (TEKS #554): *Die feit bly staan dat "vals nuus" net paniek en vrees in die moderne samelewing saai.*

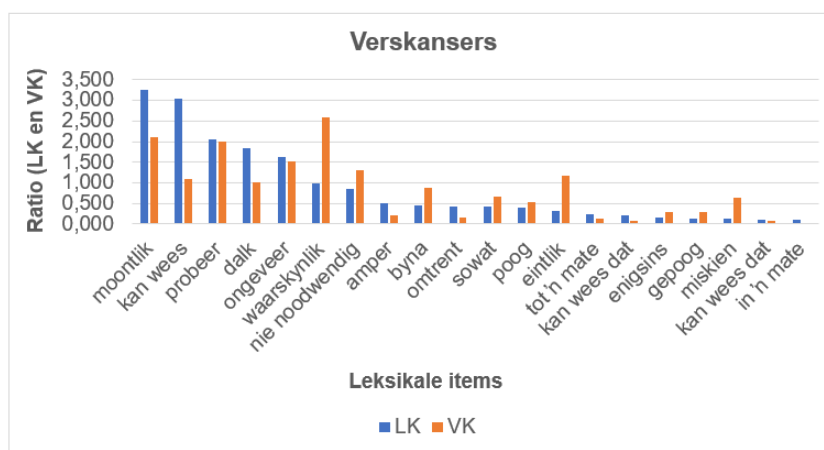
Verder word bekragtigers ook telkens onvanpas gebruik.

VOORBEELD 11 (TEKS #485): Daarom: Is ek teen genetiese manipulasie? Ja, definitief ja!

Die uitdrukking van 'n mening deur die gebruik van bekragtigers in voorbeeld 11 is nie gepas vir akademiese skryfwerk nie; desnieteenstaande word hierdie tipe direkte antwoord in talle van die LK-tekste aangetref en is dit daarom steeds as bekragtigers gekodeer. Hierdie eksplosiewe mening kan moontlik aan die instruksies vir die opdrag toegeskryf word (studente moes hul argumente duidelik voorhou). Die gevolgtrekking kan vervolgens gemaak word dat, ten spyte van die feit dat hierdie strategie (soos in die geval van houdingsmerkers en selfbenoeming) van die laagste gebruiksverskille toon, kom daar wel etlike problematiese aspekte in die gebruik van hierdie strategie voor.

4.2.1.4 Verskansers

Verskansers is die vierde strategie om standpunt te bewerkstellig. Verskansers vervul 'n weerhoudingsfunksie, en daarom kan daar aangeneem word dat daar meer verskansers in die LK as in die VK sal voorkom, aangesien veral eerstejaarstudente nog onervare outeurs is en daarom bang is vir kritiek op hul opinies of hul interpretasie van die bron wat gebruik is (sien afdeling 3.3.1.1).⁶⁶ Daar is 50 leksikale items geïdentifiseer in die strategie verskansers, waarvan 43 'n praktiese beduidende verskil toon: 86% van die items verskil genoeg dat daar sonder twyfel aangevoer kan word dat die LK en VK se gebruik van die spesifieke items verskil. Om hierdie verskil te ondersoek, word die 20 frekwentste leksikale items in die LK met hul gebruik in die VK vergelyk in figuur 4-12.



Figuur 4-12: Verskansers: Frekwentste leksikale items in die LK teenoor die VK

Figuur 4-12 wys dat eerstejaarstudente verskansers baie minder gebruik: 62% van al die items in die LK word ondergebruik wanneer dit met die gebruiksfrekwensie in die VK vergelyk word. Hierdie ondergebruik kan moontlik aan eerstejaarstudente se onderontwikkelde akademiese

⁶⁶ Verwys ook na antwoord 27 en 97 in die vraelys in bylaag M.

woordeskate toegeskryf word. Die leksikale item *moontlik* kan byvoorbeeld met die meer formele leksikale item *waarskynlik* vervang word indien die konteks dit toelaat (sien afdeling 4.3.2.2.2), of, soos in voorbeeld 12 en 13, kan *amper* met *byna* vervang word.

VOORBEELD 12 (TEKS #188): *Die droogte in 1991-1992 amper gelei tot 'n hongersnood, dit het mense vir dae lank sonder water gelos en het gesondheid en sanitasie probleme veroorsaak (Calow, R.C et al., 2010:248).*

VOORBEELD 13 (TEKS #1254): *Die stroping van renosters is so erg dat dat hulle al amper uitgesterf is.*

Daar is wel vier leksikale items wat dieselfde in beide die LK en VK gebruik word. Op grond van hul praktiese beduidendheid is die verskil tussen *blykbaar*, *op 'n manier*, *ongeveer* en *probeer* só soortgelyk dat daar nie aangevoer kan word die LK se gebruik as onderontwikkel beskou kan word nie. Verskansers wat egter in beide korpora nie statisties beduidend is nie, maak slegs 8% van die totale strategie se leksikale items uit. Daarom kan die afleiding gemaak word dat die ontwikkeling van eerstejaarstudente se skrywerstem ten opsigte van verskansers nog nie voldoende is nie.

Verder blyk dit ook dat eerstejaarstudente verskansers nie gebruik om 'n meer tentatiewe aard aan hul stellings te verleen (Jordaan, 2014:87). Wanneer daar byvoorbeeld na die gebruik van *dalk* gekyk word, blyk dit dat eerstejaarstudente ongegronde stellings maak wat nie deur bronne ondersteun word nie (verwys na voorbeeld 14 teenoor 15) – hierdie waarneming sluit aan by eerstejaarstudente se gebruik van bekragtigers in afdeling 3.3.1.2. Hierteenoor blyk dit dat ervare outeurs *dalk* eerder gebruik om afstand van 'n proposisie uit 'n eksterne bron te behou, wat 'n aanduiding van hul ontwikkelde akademiese skrywerstem is.

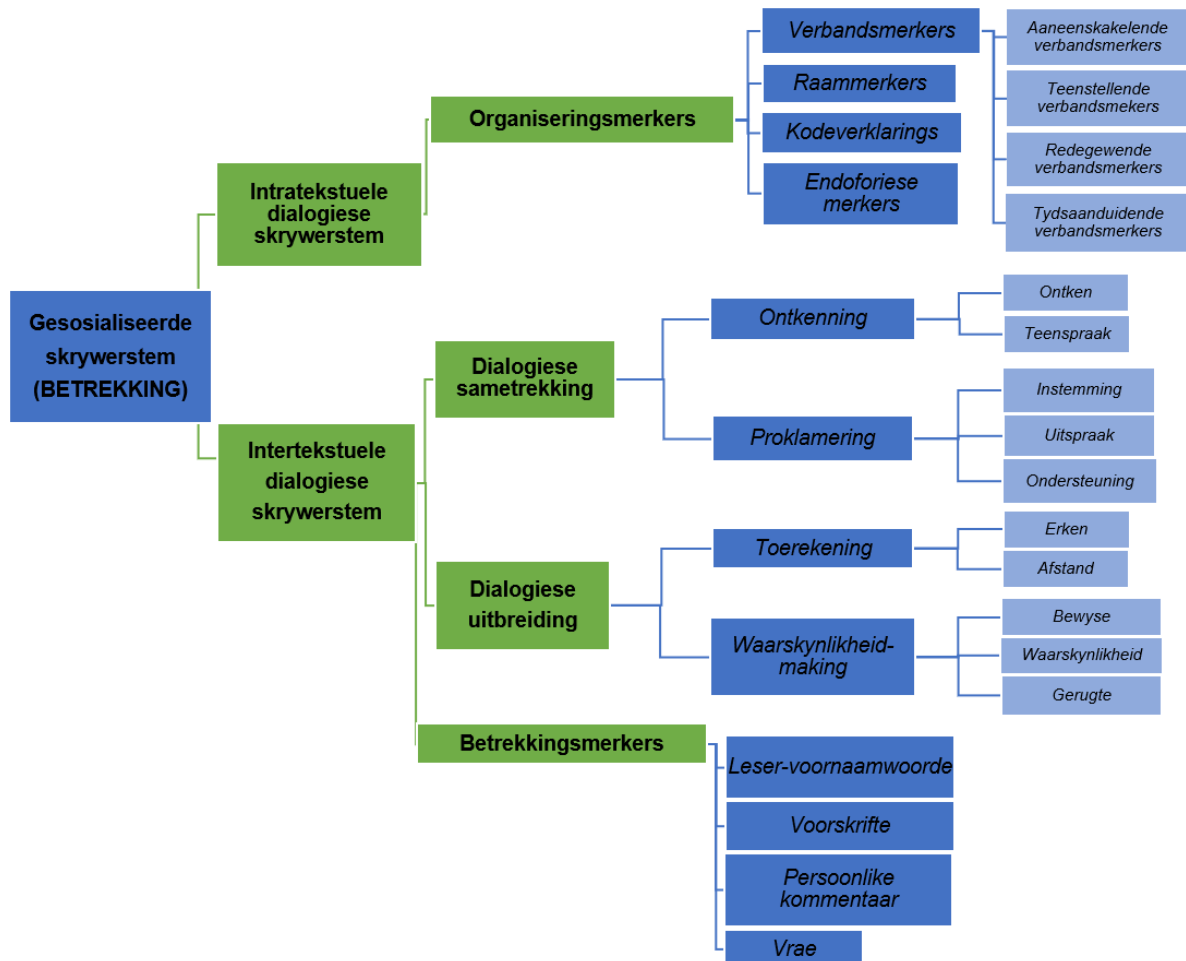
VOORBEELD 14 (TEKS #234): *Daar is verskeie faktore wat daartoe lei dat leerders ander leerders boelie. Dit is dalk omdat daardie leerders self geboelie was of geweld, ens. by die huis ervaar.*

VOORBEELD 15 (TEKS V20): *Hierdie uitsonderings is dalk 'n bewys van die reël dat die politieke leierskap elders 'n betreklik klein geestelik-emosionele houvas op die bevolking het, en daarom het MIV/Vigs soos 'n veldbrand versprei, veral in SuiderAfrika.*

Wanneer die bevinding van die kategorie geïndividualiseerde skrywerstem in geheel beskou word, kan daar beslis aangevoer word dat alhoewel daar ooreenkomste in die gebruik van sekere leksikale items in die strategie in die LK en VK is, die outeurs in die LK se skrywerstemme ten opsigte van standpunt nog nie ontwikkel is nie. In die hieropvolgende afdeling word die analise vir die geïndividualiseerde skrywerstem herhaal om te bepaal of die ontwikkeling en gebruik van gesosialiseerde skrywerstem, soos geïndividualiseerde skrywerstem, in die LK ook as onderontwikkel en problematies beskou kan word wanneer dit met die VK vergelyk word.

4.3 Ratiobepalings: Gesosialiseerde skrywerstem

Die hoofkategorie gesosialiseerde skrywerstem kan in drie hoofkategorieë verdeel word: intratekstuele dialogiese skrywerstem, intertekstuele dialogiese skrywerstem en betrekkingmerkers. Elke hoofstrategie kan ook in substrategieë verdeel word. Hierdie tipologie word in figuur 4-13 uiteengesit.



Figuur 4-13: Kenmerke van 'n gesosialiseerde skrywerstem

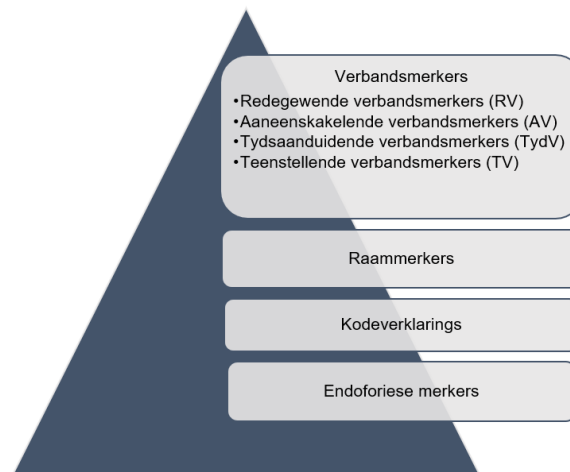
Elke hoofstrategie van 'n gesosialiseerde skrywerstem word vervolgens aan die hand van die strategieë bespreek om die subkategorieë uit te druk.

4.3.1 Intratekstuele dialogiese skrywerstem (organiseringsmerkers)



Figuur 4-14: Intratekstuele dialogiese skrywerstem: organiseringsmerkers

Soos in figuur 4-14 gesien kan word, is daar vier strategieë (of organiseringsmerkers) om 'n intratekstuele skrywerstem in 'n teks te bewerkstellig. Verbandsmerkers⁶⁷ kan egter ook verder in vier substrategieë verdeel word (figuur 4-15).



Figuur 4-15: Organiseringsmerkers: Uitgebreide verbandsmerkers

Sewe organiseringsmerkers is dus ondersoek:

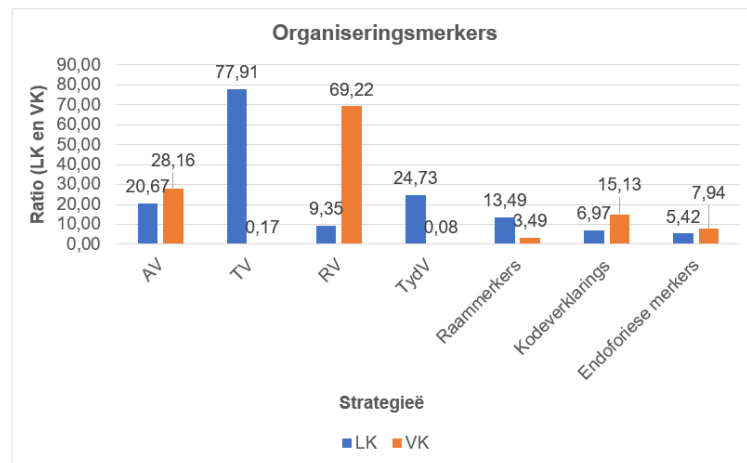
- Redegewende verbandsmerkers word gebruik om inligting in 'n vorige sin of gedeelte te verklaar en dien as 'n versterking van daardie inligting (Jordaan, 2014:54).
- Aaneenskakelende verbandsmerkers word gebruik om proposisies en idees aan mekaar te skakel (Jordaan, 2014:40).

⁶⁷ Verwys na Hoofstuk 3 (Verbandsmerkers) vir die uiteensetting van die vier verskillende tipes verbandsmerkers.

- Tydsaanduidende verbandsmerkers word spesifiek gebruik om die volgorde van proposisionele inhoud te organiseer, maar kan ook gebruik word om die tyd waarop navorsing plaasvind, aan te dui (Jordaan, 2014:61).
- Teenstellende verbandsmerkers word gebruik om kontrasterende verbande, negatiewe verbande en ook teenargumente aan die leser voor te hou (Jordaan, 2014).
- Raammerkers word gebruik om 'n teks op die makrovlak te organiseer en funksioneer as 'n merker om die leser na 'n ander hoofpunt in die teks te verwys. Dit verrig een van die volgende vier funksies (Jordaan, 2014:68; Meintjes, 2015:99):
 - om 'n vooruitskouing te gee;
 - om te verwys na 'n reeks aspekte waarop die outeur hul standpunt baseer;
 - om 'n reeks redes, bewyse en voorbeelde te lys; en
 - om terug te verwys na bepaalde aspekte of hoofpunte wat reeds bespreek is.
- Kodeverklarings word gebruik om addisionele en verklarende inligting aan die leser te verskaf om die intensionele betekenis van die outeur se argument of proposisionele inligting korrek oor te dra (Jordaan, 2014).
- Endoforiese merkers word gebruik om na 'n vorige punt terug te verwys om die outeur se intensionele boodskap en redevoering duidelik oor te dra. Jordaan (2014:73) wys daarop dat die aksie om na vorige inligting terug te verwys slegs binne-in die teks plaasvind (intrateks) en nie gedeeltes uit ander tekste insluit nie.

4.3.1.1 Organiseringsmerkers

Die doel van organiseringsmerkers is om die proposisionele inhoud van 'n akademiese teks op 'n logiese wyse te organiseer en die leser deur die teks te lei (Olivier, 2017). Organiseringsmerkers dien nie 'n argumentatiewe of retoriese funksie nie, maar word eerder gebruik om die kohesie en koherensie van 'n teks te verbeter. Wanneer die geheelbeeld van die leksikale items wat as organiseringsmerkers geïdentifiseer is, ondersoek word, blyk dit dat die gebruik van die sewe strategieë vir hierdie kategorie duidelik tussen die twee korpora verskil, soos uit figuur 4-16 afgelei kan word.



Figuur 4-16: Organiseringsmerkers: Frekwensie vergelyking LK vs. VK⁶⁸

Uit figuur 4-16 blyk dit dat aaneenskakelende verbandsmerkers, teenstellende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, raammerkers, kodeverklarings en endoforiese merkers se gebruik in die LK en VK verskil. Die aanname kan gevolglik gemaak word dat die gebruik van die leksikale items wat funksioneer as 'n organiseringsmerker genoeg verskil dat hierdie strategieë moontlik as problematies ten opsigte van die ontwikkeling van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem beskou kan word. Om hierdie afleiding te bevestig, is die gemiddelde praktiese beduidendheid van elke leksikale item in die sewe strategieë as 'n persentasie bereken. Tabel 4-7 bevat 'n opsomming van die bevindinge.

Tabel 4-7 Organiseringsmerkers: opsommende bevindinge

Intratekstuele skrywerstem (organiseringsmerkers)							
Strategie	RV	AV	TydV	TV	R	KV	EM
Totale leksikale items	35	66	51	44	35	13	30
% leksikale items wat oorvleuel	29%	33%	35%	34%	57%	54%	43%
% leksikale items wat prakties beduidende verskil	91%	79%	73%	84%	77%	85%	97%
% leksikale items: geen prakties beduidende verskil	3%	6%	10%	11%	9%	0%	0%
% leksikale items wat nie in die LK of VK is nie	6%	15%	18%	5%	14%	15%	3%

Uit figuur 4-16 en tabel 4-7 blyk dit duidelik dat al die organiseringsmerkers 'n redelike groot prakties beduidende verskille toon en dus van die norm in die VK verskil. Uit die ratiobepalings en die sleutelwaardeanalise kan daar dus sonder twyfel aangevoer word dat eerstejaarstudente

⁶⁸ Afkortings vir al die organiseringsmerkers slegs in figuur 4-16 en tabel 4-7 word gebruik, aangesien die volle benamings (soos aaneenskakelende verbandsmerkers) te lank was om in die figuur en tabel in te pas. Die volle benamings word in die besprekings uitgeskrif sodat die verskille tussen elke strategie duideliker onderskei kan word.

in vergelyking met ervare akademiese outeurs nog nie vertrouwd genoeg is met die gebruik van organiseringsmerkers as deel van hul akademiese skrywerstem nie.

Hierdie afleiding sal egter in diepte ondersoek moet word omdat hierdie verskille ook aan ander faktore toegeskryf kan word, naamlik die aard van die argument en die lengte van die teks (Jordaan, 2014:191). Volgens Jordaan (2014:191 & 204) moet die lineêre verhouding tussen die lengte van 'n teks en die wyse waarop die teks georganiseer word in ag geneem word, veral in die gebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers, raammerkers en endoforiese merkers. In korter tekste (soos dié van eerstejaarstudente) kom hoofpunte en idees byvoorbeeld nader aan mekaar voor wat dus tot 'n hoër frekwensie van aaneenskakelende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers en raammerkers en 'n laer frekwensie endoforiese merkers kan lei. Hierdie bepaling moet dus vir die moontlike problematiese gebruik van organiseringsmerkers tussen die twee korpora in ag geneem word.

4.3.1.1.1 Redegewende verbandsmerkers

In 'n ondersoek na die strategie redegewende verbandsmerkers word een van die hoogste verskille tussen die twee korpora in die gebruik van al die verbandsmerkers aangetref, waar 32 van die totale 35 (91%) leksikale items van hierdie strategie prakties beduidend is. Hierdie strategie verskil dus duidelik van die norm in die VK. Wanneer hierdie strategie in beide korpora ondersoek word, blyk dit dat van die grootste verskille in die 20 mees frekwentste leksikale items in die LK en VK voorkom (figuur 4-17).



Figuur 4-17: Frekwentste redegewende verbandsmerkers in die LK

Uit figuur 4-17 kan gesien word dat slegs een leksikale item soortgelyk gebruik word en dat eerstejaarstudente effens meer van redegewende verbandsmerkers gebruik maak as ervare outeurs – 59% van die leksikale items in die LK word oorgebruik as dit teen die norm in die VK gemeet word. Hierdie waarneming ondersteun die argument rakende die lineêre verhouding

tussen die lengte van die teks en die hoë gebruiksfrekwensie van redegewende verbandsmerkers in die LK. In voorbeeld 16 hieronder word die redegewende verbandsmerker *dus* byvoorbeeld drie keer in die gevolgtrekking van die teks gebruik.

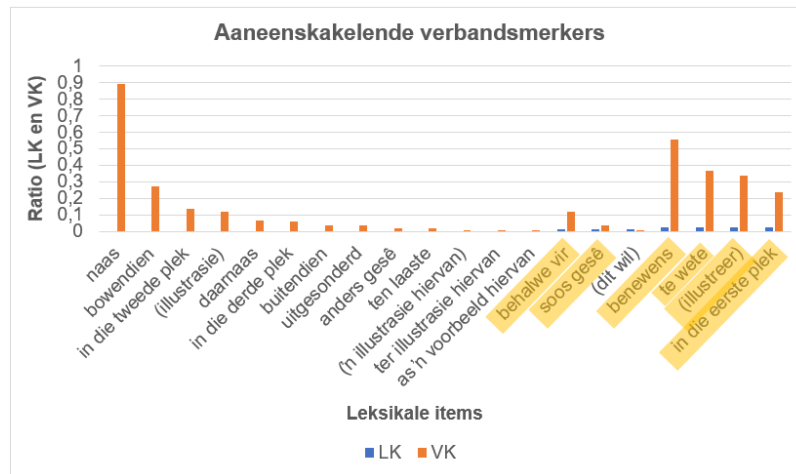
VOORBEELD 16 (TEKS #900): *Dus moet alle gesondheidstariewe wat geïmplimenteer word om vir die Suid-Afrikaners gratis ... Suid-Afrikaners se reg tot gratis gesondheidsorg kan dan dus bewerkstellig word. Dit is dus noodsaaklik vir die land se welsyn, gesondheid en die totale ekonomiese groei.*

Hierdie herhaling kan nie noodwendig aan die lengte van die teks toegeskryf word nie, aangesien *dus* in totaal nege keer in die teks van 904 woorde voorkom. Dié tendens – waarin *dus* meer as vier keer in dieselfde teks gebruik word – kom wel net in 9% van die tekste voor. Dieselfde waarneming is vir die leksikale items *omdat*, *as gevolg van* en *daarom* gemaak. Alhoewel 'n lae persentasie studente-tekste hierdie tendens van herhaling volg, is dit belangrik om eerstejaarstudente daarop te wys dat daar meer as een redegewende verbandsmerker vir die verklaring van proposisionele inhoud bestaan. Eerstejaarstudente kan dan hul akademiese woordeskat uitbrei en hul akademiese skrywerstem (ten opsigte van redegewende verbandsmerkers) verder ontwikkel⁶⁹. Die afleiding is dus dat daar tot 'n mate 'n problematiese gebruik van redegewende verbandsmerkers in die LK voorkom, vergeleke met die VK.

4.3.1.1.2 Aaneenskakelende verbandsmerkers

Dit blyk dat 41 van die totale 52 prakties beduidende leksikale items (62%) vir die uitdrukking van aaneenskakelende verbandsmerkers 'n ondergebruik in die LK toon wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Hierdie ondergebruik dui op 'n moontlike problematiese gebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers, waar eerstejaarstudente hierdie strategie te selde gebruik. Om hierdie rede is daar vir hierdie strategie ondersoek ingestel na die 20 minste frekwente leksikale items in die LK, wat dan met die gebruiksfrekwensie van hierdie items in die VK vergelyk is, soos in figuur 4-18 aangedui.

⁶⁹ Verwys na antwoord 108 in die vraelys in Bylaag M.



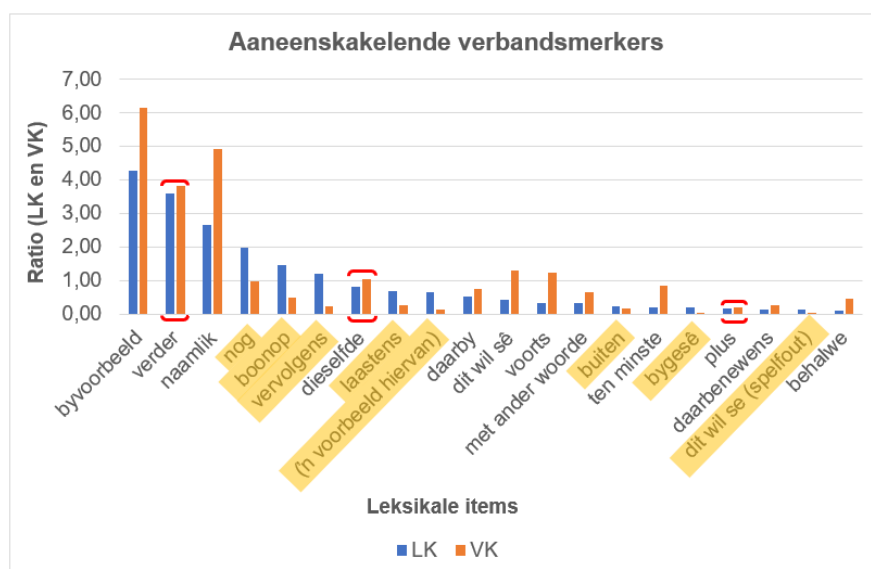
Figuur 4-18: Minste frekwente aaneenskakelende verbandsmerkers in die LK

Uit figuur 4-18 kan duidelik gesien word waarom daar 'n ondergebruik van aaneenskakelende verbandsmerkers in die LK teenoor die VK voorkom: 65% van die leksikale items word byvoorbeeld glad nie deur eerstejaarstudente gebruik nie, en 30% van die items toon 'n ondergebruik in die LK (in geel aangedui). Wanneer die minder frekwente leksikale items verder ondersoek word, blyk dit dat die tendens om net 'n paar van hierdie soort items te gebruik moontlik aan eerstejaarstudente se onderontwikkelde woordeskat toegeskryf kan word. Voorbeelde hiervan is *naas*, *bowendien*, *daarnaas*, *buitendien*, *uitgesonderd*, *benewens* en *te wete*. Sien voorbeelde van die laaste twee leksikale items.

VOORBEELD 17 (TEKS #1004): *Benewens* die finansiële tekort voldoen die huidige gesondheidstelsel nie naastenby aan die basiese vereistes en standaarde nie.

VOORBEELD 18 (TEKS #193): *Behalwe* befondsing is daar ook vier ander probleme wat sodanige dienste in die wiele ry, *te wete*: personeeltekorte, onbekwame personeel, gebrekkige kommunikasie en gebrekkige infrastruktuur.

Wanneer daar dan na die 20 frekwentste leksikale items vir hierdie strategie in die LK in vergelyking met die VK gekyk word, blyk dit dat die frekwensies meer verspreid is – verwys na figuur 4-19.



Figuur 4-19: Frekwentste aaneenskakelende verbandsmerkers in die LK

Uit figuur 4-19 blyk dit dat 45% van die frekwentste leksikale items in die LK 'n ondergebruik toon wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word, maar dat 40% 'n oorgebruik in die LK toon – dit wil sê dat eerstejaarstudente aaneenskakelende verbandsmerkers wel ondergebruik, maar dat hulle steeds bepaalde leksikale items vir hierdie strategie oorgebruik (in geel aangedui). Na aanleiding van die analise van die oorgebruikte leksikale items, blyk dit dat die enkele items nie aan 'n hoë frekwensie per teks toegeskryf kan word nie, maar dat eerstejaarstudente hierdie aaneenskakelende verbandsmerkers eerder gebruik om hul redevoering met bykomende inligting te ondersteun – sien byvoorbeeld die gebruik van die leksikale items *nog* en *boonop* in voorbeeld 19 en 20.

VOORBEELD 19 (TEKS #12): *Nog 'n oplossing wat die wettiging van renosterhoringhandel bied is dat die waarde van die horing sal afneem, omdat dit gekommersialiseer word.*

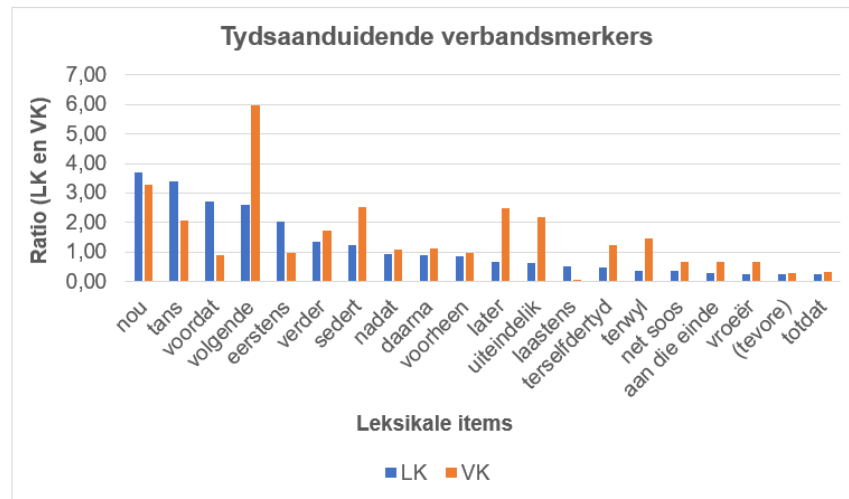
VOORBEELD 20 (TEKS #192): *Boonop sal meisies ook eerder uit die skool uitbly as gevolg van hulle aanlyn-afknouery ervarings.*

Alhoewel eerstejaarstudente aangemoedig word om hul standpunte of argumente met genoeg bronne of voorbeelde te ondersteun, blyk dit dat die oorgebruik van hierdie items tog problematies is wanneer dit met die norm in die VK vergelyk word. Uit die onder- en oorgebruik van hierdie strategie in eerstejaarstudente se skryfwerk blyk dit dat hierdie strategie oor die algemeen as 'n problematiese aspek van hul intratekstuele skrywerstem beskou kan word.

4.3.1.1.3 Tydsaanduidende verbandsmerkers

Wanneer tydsaanduidende verbandsmerkers ondersoek word, blyk dit dat 73% van die leksikale items in hierdie strategie prakties beduidend verskil. Dit wil sê dat hierdie strategie, soortgelyk

aan aaneenskakelende verbandsmerkers en teenstellende verbandsmerkers, sodanig verskil dat dit moontlik as problematies in die LK beskou kan word. Die rede vir hierdie gebruiksverskil is aan die hand van die 20 frekwentste leksikale items in die LK in vergelyking met die VK ondersoek, en die resultate word in figuur 4-20 gegee.



Figuur 4-20: Gebruiksfrekwensie van tydsaanduidende verbandsmerkers in die LK en VK

Figuur 4-20 wys dat daar nie 'n ooreenkoms in die tendens rakende die voorkoms van die items vir tydsaanduidende verbandsmerkers tussen die LK en VK is nie, en dus kan daar afgelei word dat die gebruik van tydsaanduidende verbandsmerkers in die LK van die norm afwyk: 55% van die leksikale items toon 'n ondergebruik wanneer dit teen die VK gemeet word, en slegs 20% toon 'n oorgebruik. Hieruit is dit duidelik dat eerstejaarstudente baie minder van tydsaanduidende verbandsmerkers gebruik maak as ervare outeurs. Hierdie tendens kan gedeeltelik daaraan toegeskryf word dat die tekste in die LK korter is as die tekste in die VK – daar is minder plek vir die chronologiese volgorde van idees.

In 27% van die tekste in die LK word tussen een en vier tydsaanduidende verbandsmerkers gebruik. Voorbeeld 21 uit die LK bevat byvoorbeeld slegs een tydsaanduidende verbandsmerker, *terselfdertyd*; verder gebruik hierdie teks aaneenskakelende, teenstellende en redegewende verbandsmerkers; daar word dus eerder op die formulering van die argument gefokus en nie noodwendig die volgorde van handeling of proposisies nie.

VOORBEELD 21 (TEKS #236): *Adolessente wat sosiale terselfdertyd emosionele probleme ervaar is egter meer geneig om deur kuberkrakers en tradisionele krakers afgekraak te word, as net deur tradisionele krakers.*

Wanneer daar na die oorgebruikte leksikale items in die LK gekyk word, blyk dit dat sommige eerstejaarstudente te veel konteks (of inhoud) vir die leser probeer aanbied om hul boodskap oor te dra. Teenoor die 30% van die tekste in die VK wat tussen 10 en 21 tydsaanduidende per teks

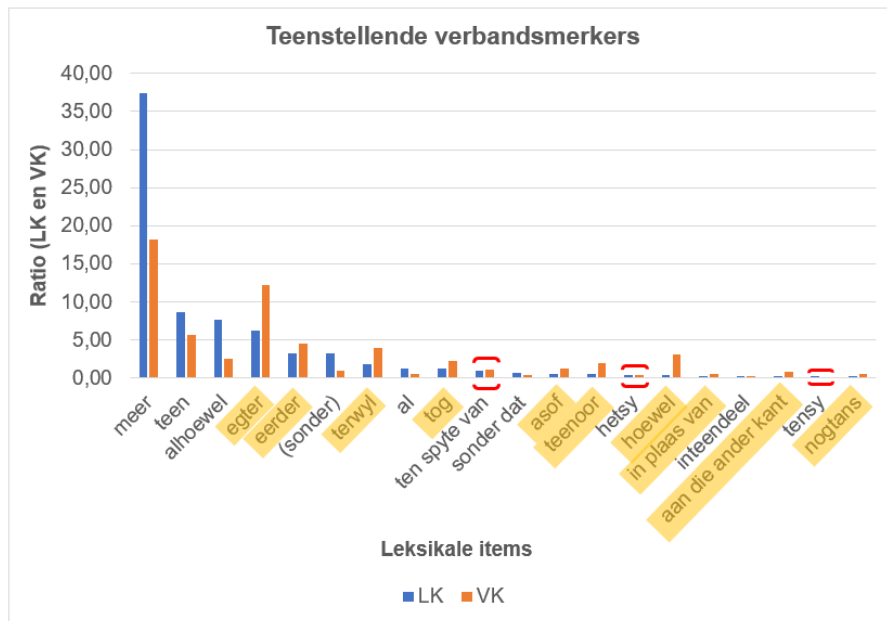
gebruik, kom hierdie tendens in 13% van die tekste in die LK voor. Sien vervolgens die gebruik van *tans* in die LK.

VOORBEELD 22 (TEKS #138): *Daar word tans selde aandag gegee aan veral grondwater afhanklike landelike waterbronne waar droogtes 'n reuse impak op water sekuriteit het...*

Hierdie tydsaanduidende verbandsmerker word drie keer in dieselfde teks herhaal, waar nog 27 ander verbandsmerkers ook in dié teks van 227 woorde voorkom; 13% van die teks bestaan uit verbandsmerkers. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat eerstejaarstudente oor die algemeen die gebruik van tydsaanduidende verbandsmerkers as problematies ondervind, waar die meerderheid eerstejaarstudente hierdie strategie ondergebruik en sommige eerstejaarstudente die strategie oorgebruik en ook herhalend in dieselfde teks gebruik. Hierdie verskille moet in ag geneem word, veral as daar met verskillende skryfstylle en variasies in eerstejaarstudente se woordeskat gewerk word.

4.3.1.1.4 Teenstellende verbandsmerkers

Die algehele gebruik van hierdie strategie toon een van die grootste gebruiksverskille wanneer dit met die res van die strategieë in organiseringsmerkers vergelyk word. Daar is 44 items wat vir die uitdrukking van teenstellende verbande gebruik kan word, waar 15 leksikale items as oorvleuelende items geïdentifiseer is. Uit die 44 items het 37 leksikale items 'n praktiese beduidende verskil getoon, wat beteken dat 84% van die leksikale items wat by die strategie teenstellende verbandsmerkers ingesluit is tot so 'n mate 'n verskil dat daar aangevoer kan word dat die LK en VK se gebruik van hierdie strategie definitief verskil. Om die rede vir hierdie groot gebruiksverskil te bepaal, word die 20 frekwentste leksikale items in die LK teenoor die VK in figuur 4-21 voorgehou.



Figuur 4-21: Frekwentste leksikale items vir teenstellende verbandsmerkers in die LK

Uit figuur 4-21 kan 'n mens sien dat 10 leksikale items 'n ondergebruik in die LK teenoor die VK toon (in geel aangedui), dat slegs sewe leksikale items 'n oorgebruik in die LK toon en dat drie leksikale items soortgelyk in die korpora gebruik word (in rooi gemerk). Aangesien daar meer items is wat 'n ondergebruik in die LK toon, is dit duidelik dat teenstellende verbandsmerkers minder deur eerstejaarstudente gebruik word as ervare akademiese outeurs. Die ondergebruik van hierdie strategie in die LK kan daaraan toegeskryf word dat eerstejaarstudente nie die voorgeskrewe instruksies gevolg het om teenargumente in hul finale opdragte in te sluit nie. Figuur 4-22 illustreer hierdie punt.

Onderzoek was ingestel om tegnologie se groot effek in Suid-Afrika se onderwysstelsel te bekryk. Tegnologie in Suid-Afrika is 'n groot paradigmaskuif in onderwys omdat hierdie konsep in 'n kort tydperk teen 'n baie vinnige tempo gegroei het.

Geleenthede vir leer word uitgebrei of oopgemaak deur middel van 'n magdom opkomende afstandstegnologieë (Bonk, 2009). 'n Paradigma wat mense se denke regoor die wêreld oor veranderingsprosesse beïnvloed het is die Darwin model van evolusie (Gersick, 1991). Volgens Bonk (2009) is tegnologie-baseerde leer besig om nuwe paaie in onderwys neer te lê. Terselfdertyd kan onderwysers en instrukteurs kursus materiaal en leermetodes uitruil sodat leergeleenthede wêreldwyd uitgebrei kan word. (Kay, 2014) beweer dat onderwysers in die moderne onderwysstelsel die basiese en meer gesofistikeerde beginsels van tegnologie moet aanleer om leerders in die klaskamer te akkomodeer. Nuwe generasie leerders is in tegnologie in gebore en dus verstaan hulle hoe die verkillende tipes harde-en sagteware werk.

Tegnologie in die klaskamer behels voor-en nadele. Leerders kan meer interaktief werk saam met die instrukteur of onderwyser deur middel van tegnologiese hardeware soos interaktiewe witborde, slimfone, skootrekenaars asook iPads. Gepunkte ewewig is een van Darwin se teorieë wat verduidelik van vinnige evolusionêre veranderinge in 'n kort tydperk (Gersick, 1991). Net soos hiêr dié evolusionêre veranderinge in die wêreld het tegnologie ook sô gegroei teen 'n snelspoed en daarom moet tegnologie geïmplementeer word in kurrikulums in skole om die nutbevonde tegnologie te kan gebruik (Kay, 2014).

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat tegnologie in Suid-Afrika se onderwysstelsel begin geïmplementeer en ingekorporeer word in skole en dat die onderwysstelsel meer begin beweeg in die rigting van interaktiewe maniere van leermetodes en onderrig.

Figuur 4-22: Ondergebruik van teenstellende verbandsmerkers in Teks #29

Figuur 4-22 toon dat die student nie 'n teenargument in hul teks ingesluit het nie, alhoewel hulle noem dat hulle die nadele gaan bespreek (in groen aangedui). Ongelukkig word net voordele in die betrokke paragraaf bespreek, daarom word slegs die outeur se posisie ondersteun. So 'n teks is nie oortuigend nie, aangesien ruimte gelaat word om die outeur se argument verkeerd te bewys.⁷⁰

Die problematiese gebruik van teenstellende verbandsmerkers kan ook in die oorgebruik van bepaalde leksikale items waargeneem word, byvoorbeeld die teenstellende verbandsmerker *alhoewel*, wat in verskeie tekste meer as vier of vyf keer gebruik word. Hierdie oormatige gebruik word in figuur 4-23 geïllustreer.⁷¹

⁷⁰ Verwys ook na afdeling 4.3.2.1.4 oor die gebruik van die strategie teenspraak.

⁷¹ Om die tekslengte te verkort, is twee opeenvolgende paragrawe waarin *alhoewel* nie voorkom nie met (...) vervang.

2.1 Renosterstropery as verskynsel 1
 2.2 Strategieë om renosters te red 1
 Die huidige renosterstropings krisis het in 2008 vlamgevat. **Alhoewel** die stroping syfers daal, beteken dit nie dat die spesie nou floreer nie. (Tensen, 2016:286) is van mening dat huidige intervensies en wetstoepassing die bewaring van spesies omseil en dat 'n alternatiewe benadering oorweeg moet word. In hierdie skryfstuk sal die wettiging van renosterhoring handel bespreek word, sowel as die implikasies wat dit kan inhou. (Crookes, 2017:74) meen dat dit belangrik is om onsekerheid in berekening te bring wanneer die dinamiek van ekologiese- en ekonomiesesisteme verstaan word (Bunnefeld, Hoshino, & Milner-Gulland, 2011). Dus moet die fokus op die wettiging van renosterhoring handel geplaas word sowel as die impak daarvan op die Suid-Afrikaanse ekonomie en ekologiese stelsel.

2.1 Renosterstropery as verskynsel en strategieë om renosters te red
 Die renoster se voortbestaan word nou meer as ooit bedreig. Die wettiging van renosterhoring handel word oorweeg om die spesie te red. (Tensen, 2016:289) het bevind dat die kommersiële groei van bedreigde spesies voordelig kan wees as die vraag deur wettige aanbod gesteun word, asook om die diere produk in die natuur te vervang (Biggs et al., 2013). **Alhoewel** dit moreel afstootlik kan wees vir sommige, kan dit moontlik die enigste manier wees om die uitwissing van die oorblywende renosters te voorkom. (Tensen, 2016:289) meen dat die vraag ongelukkig vir meeste diere produkte huidige onrealisties is (Brooks et al., 2010; Lyons and Natusch, 2011; Mockrin et al., 2005; Nijman and Shepard, 2009). Dus sal dit druk plaas op die kommersiële boerderye om die aanbod te verhoog. Die tipe boerdery vir 'n wilde dier is hoogs onnatuurlik en kan die dier sowel as die ekologiese sisteem, onder baie stres en spanning plaas. (Tensen, 2016:287) reken dat **alhoewel** die handel in sommige diere produkte gereguleer word (CITES, 2014) bly die industrie grootliks onwettig (Rosen and Smith, 2010). Daar is te veel skuiwergate wat nog oorkom moet word voordat die renosterstroping syfer sal daal.

2.2 Wettiging van renosterhoring handel
 (...) **Alhoewel** daar gepoog word om renosterstropery te bekamp beweert (Ferreira et al., 2014: 95) dat Suid-Afrikaanse renosterbewaring strategieë in gedrang sal bly, as korttermyn pro-aktiewe intervensies misluk om georganiseerde misdaad sindikate te verminder. Alternatiewe opsies, buiten die wettiging van renosterhoring handel, sal oorweeg moet word om die spesie se voortbestaan te verseker. Die impak van die handel in renosterhorings kan morele implikasies sowel as wetlike aspekte inhou. **alhoewel** dit die Suid-Afrikaanse ekonomie 'n hupstoot kan gee.

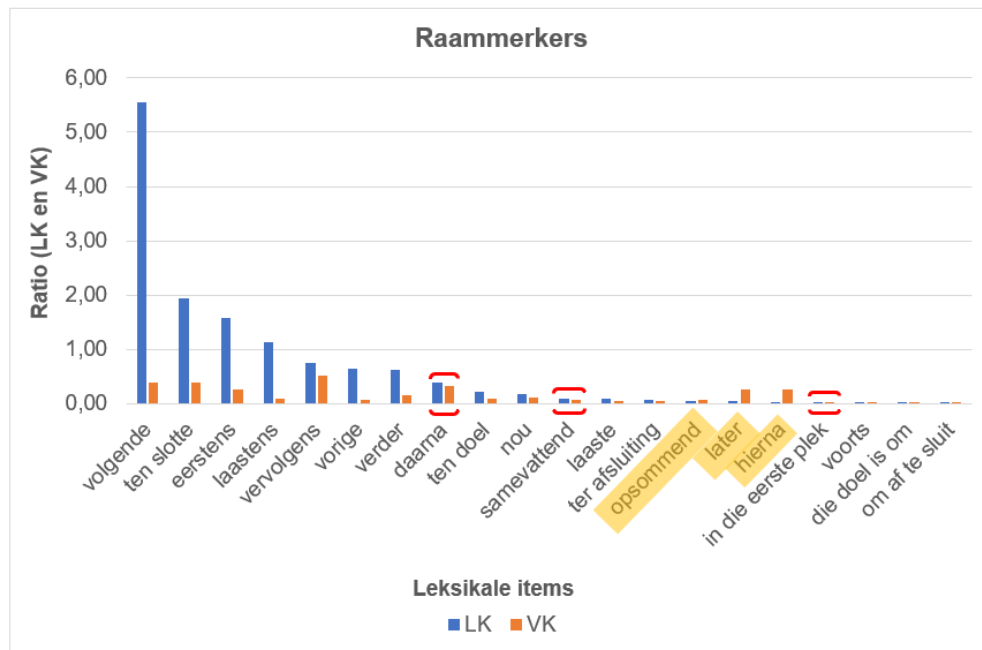
Figuur 4-23: Oorgebruik van *alhoewel* in Teks #1201

Figuur 4-23 bevat 'n duidelike geval waar die teenstellende verbandsmarker *alhoewel* oormatig gebruik word (omkring). Die leksikale item word in 21 ander tekste in die LK ook meer as drie keer in dieselfde teks gebruik. Hieruit kan aangevoer word dat teenstellende verbandsmarkers nie net oormatig gebruik word nie, maar dat sommige eerstejaarstudente oor 'n beperkte en onderontwikkelde formele woordeskat beskik.

Opsommend kan daar dan aangevoer word dat die gebruik van teenstellende verbandsmarkers beduidend tussen die LK en VK verskil. Teenstellende verbandsmarkers word in hoër en laer frekwensies in die LK aangetref – oor- en ondergebruik – wat dus nie net op 'n problematiese gebruik en gebrekkige kennis van die strategie dui nie, maar ook op 'n gebrekkige woordeskat. Die gebruik van hierdie strategie kan daarom ook as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem beskou word.

4.3.1.1.5 Raammerkers

Vir die gebruik van hierdie strategie is daar bevind dat slegs drie leksikale items soortgelyk in die LK gebruik word wanneer dit met die norm in die VK vergelyk word. Verder toon 13 leksikale items 'n ondergebruik en 14 leksikale items 'n oorgebruik – dit wil sê dat 77% van die raammerkers wat in die LK en VK voorkom prakties beduidend verskil. In figuur 4-24 word die frekwentste leksikale items vir die gebruik van raammerkers in die LK in vergelyking met die VK voorgehou om te bepaal hoekom die LK so baie van die VK verskil.



Figuur 4-24: Raammerkers: Frekwentste items in die LK

Uit figuur 4-24 blyk dit dat 14 leksikale items 'n oorgebruik in die LK teenoor die VK toon, terwyl slegs drie leksikale items ondergebruik word (in geel aangedui) en drie leksikale items soortgelyk gebruik word (in rooi gemerk). Hieruit is dit duidelik dat daar hoofsaaklik 'n oorgebruik van raammerkers in die LK voorkom as dit teen die norm in die VK gemeet word

Hierdie oorgebruik kan egter nie op sigself as problematies beskou word nie, aangesien die afstand tussen proposisies en idees in 'n korter teks nader aan mekaar is, wat dus meer plek vir raammerkers laat en minder plek vir endoforiese merkers. Die verskille tussen die lengte van die tekste in die LK en VK kan byvoorbeeld in die oorgebruik van die leksikale items *vervolgens*, *volgende* en *nou* in die LK (voorbeeld 23 tot 25), en die meer frekwente gebruik van die leksikale items *hierna* en *later* in die VK gesien word (voorbeeld 26 en 27).

VOORBEELD 23 (TEKS #1230): Die volgende aspekte sal vervolgens bespreek word: Die kommersiële handel van onwettige produkte, ...

VOORBEELD 24 (TEKS #8): Hierdie saak sal bespreek word in die volgende argumente:
Generering van addisionele fondse...

VOORBEELD 25 (TEKS #655): Drie bewyse wat die stelling teenwerk word nou bespreek.

VOORBEELD 26 (TEKS V49): In die dele hierna word die vrae “Wat is die internet?”, “Wat is die kuberruimte en waar is dit?” ... dus eers ondersoek ...

VOORBEELD 27 (TEKS V77): ... inderdaad 'n belangrike rol kan speel by die konstituering van kennis, is nog geen relativisme nie. Hieroor ook later.

Uit die ondersoek van die leksikale items hier bo, is daar ook 'n vreemde gebruik van die leksikale items vervolgens en voorts in voorbeeld 28 tot 31 in die LK aangetref.

VOORBEELD 28 (TEKS #35): Vervolgens diegene wat geboelie is, is dikwels ook slagoffers van tradisionele bullebakery (Cross et al.2009;Riebel et al.2009:208).

VOORBEELD 29 (TEKS #710): Vervolgens is 'n aantal riglyne om fopnuus teen te werk voorgestel en bespreek.

VOORBEELD 30 (TEKS #901): Vervolgens van der Merwe en Jansen (soos aangedui deur Staples, 2004), kan die nuwe digitale media emosies stroop en verhoudings onpersoonlik maak aangesien mense skuilname kan kry en kan voorgee wat hulle nie werklik is nie.

VOORBEELD 31 (TEKS #133): Adollesente slagoffers (Kowalski en Limber2013:53, Landstedt en Persson2014:42, Ortega et al.2012:28, Sinclair et al.2012:50) wat aanlyn en plus van lyn af instellings geboelie word geneig om simptome voorts te bring soos angs, depressie, sosiale isolasie en eensaamheid.

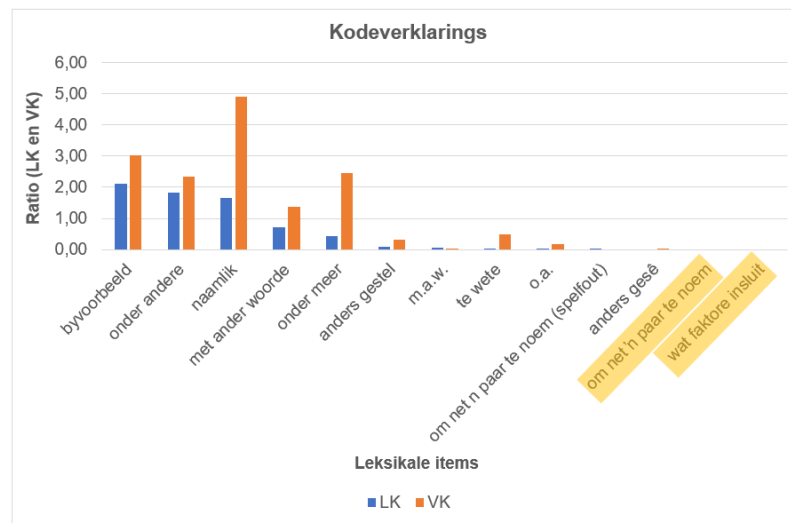
Die voorbeelde hier bo kom in meer as 20% van die tekste in die LK voor. Alhoewel dit nie deurlopend aangetref word nie, is die voorkoms algemeen genoeg dat hierdie leksikale item se betekenis en funksie duidelik aan eerstejaarstudente verduidelik moet word. Soos in voorbeeld 28, 29 en 30 gesien kan word, verwar LK-outeurs telkens die leksikale item gevolglik en volgens met vervolgens.

4.3.1.1.6 Kodeverklarings

Dit is uiters belangrik om 'n goeie balans te handhaaf wanneer kodeverklarings as 'n strategie in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem gebruik word. 'n Oormatige gebruik mag daartoe lei dat die outeur se eie argument nie duidelik aan die leser voorgehou word nie en dat daar eerder op gedeelde kennis staatgemaak word. Hierteenoor mag 'n ondergebruik daarop dui dat die outeur meer op die inhoud van die bronne steun as om hul eie interpretasie of mening in die teks duidelik te maak, dus 'n groter fokus op eksterne stemme en nie genoeg op die outeur se eie skrywerstem nie.⁷² 85% van die leksikale items wat as kodeverklarings geïdentifiseer is, verskil

⁷² Verwys na afdeling 1.7.2.1 in hoofstuk 1 rakende 'n ongebalanseerde akademiese skrywerstem.

prakties beduidend van mekaar in die LK teenoor die VK. Dit dui daarop dat die gebruik van kodeverklaring in die LK van die norm afwyk. Hierdie verskille kan in figuur 4-25 gesien word.



Figuur 4-25: Gebruiksfrekwensie van kodeverklarings in die LK en VK

Uit figuur 4-25 blyk dit duidelik dat kodeverklarings oor die algemeen 'n ondergebruik in die LK toon, waar twee items nie in een van die korpora gebruik is nie (in geel aangedui). Hieruit kan die afleiding moontlik gemaak word dat eerstejaargestudente nie genoeg van kodeverklarings gebruikmaak om hul redevoering duidelik te maak nie (voorbeeld 32, waar *byvoorbeeld* of *naamlik* gebruik kon word) en ook eerder staatmaak op die verklaring van inligting uit eksterne bronne (voorbeeld 34).

VOORBEELD 32 (TEKS #1638): *Dit is net so sleg dat daar soveel webtuistes is wat fopnuus verprei dat mens dikwels nie weet wat is waar en wat nie, daar is soveel fopnuus daar buite, op ons sosiale media, tv, radio's dat ons nie meer weet wat om te kan glo nie.*

VOORBEELD 33 (TEKS V8): *Dit behels 'n sekere geskiedenisbeskouing wat die grondslag van die sosiale hervorming uitmaak, naamlik dat daar geskiedeniswette is, soos wetenskaplike wette, waarvolgens bepaal kan word wat die einddoel van 'n gemeenskap is, en dat die staat dan medewerker van die geskiedenis word om die utopie te bewerkstellig.*

VOORBEELD 34 (TEKS #1636): *Media gebruikers moet op let na watter webtuiste en berigte gewoonlik vals nuus versprei, en ook self navorsing doen oor die spesifieke onderwerp wat hulle aandag trek en seker maak dat dit nie vals nuus is nie (Wasserman 2017). Brennen (2017) is van mening dat alhoewel fopnuus bestaan die media etieke help om verskille in humor, propagandas en fopnuus raak te sien, media gebruikers moet daarvoor uitkyk.*

VOORBEELD 35 (TEKS #491): *Die afguns waarvan hier sprake is, moet volgens Lacan eerstens as verteenwoordigend van 'n "psigiese identifisering" begryp word, in plaas van 'n wesenlike mededinging (aangehaal in Lee 1990:14). Anders gestel: aanvanklike identifisering met 'n broer of suster gee aanleiding tot kompetisie.*

Die voorbeelde benadruk die feit dat eerstejaarstudente waarskynlik verwag dat hul leser (hul dosent of die merker) reeds hul redevoering sal verstaan en dat dit daarom nie nodig is om hul beredenering te verduidelik nie. Dit is egter baie belangrik om altyd jou stellings, standpunte of eksterne proposisies te verklaar sodat die leser van die outeur se argument oortuig kan word, soos die geval met bekragtigers.

Wanneer daar verder ondersoek ingestel word na die algehele ondergebruik van kodeverklarings in die LK blyk dit dat daar 'n maksimum van twee kodeverklarings in 45% van die tekste voorkom, en in 22% van die tekste kom geen kodeverklarings voor nie. 'n Voorbeeld van 'n teks wat geen kodeverklarings gebruik nie, verskyn in figuur 4-26.

In hierdie artikel sal daar bespreek word wat die gevolge is wat kuberbullebakery het op 'n adolessent en die verband wat emosionele intelligensie hou met kuberbullebakery. Kuberbullebakery word gedefinieer as die plek gewoontlik op enige sosiale media platform waar mense afgeknou of verwoes word deur ander mense ,gewoontlik op platforms soos Facebook ,Instagram en Twitter.

Segal (2008) beweer dat emosionele intelligensie ontstaan wanneer jy jou eie sowel as ander mense se emosies herken,en vervolgens weet wat die uitwerking van jou emosies op 'n ander persoon is. Boonop word daar gesê dat hoe dikwels jy die internet gebruik hoe laer is jou emosionele intelligensie en hoe minder dikwels jy dit gebruik hoe hoër is dit (Engelberg en Sjöberg, 2004:44). Dus is die verband wat dit het op kuberbullebakery dat mense wat die internet nie so dikwels gebruik nie ,nie sommer die wat kuberbullebakery uitvoer nie,omdat hulle omgee oor ander mense se gevoelens (Engelberg en Sjöberg, 2004:44).

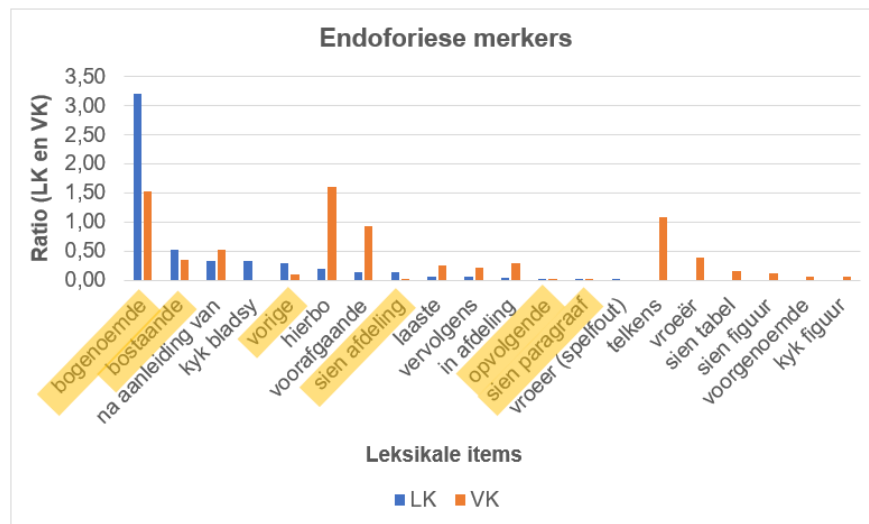
Die gevolge wat kuberbullebakery op 'n persoon het is eerstens volgens (Kowalski en Limber 2013;Landsredt en Persson 2014,Ortega et al. 2012, Sinclair et al . 2012) beweer hulle dat kuberbullebakery sowel as ander vorms van bullebakery 'n adolessent se akademiese welstand ,sy sosiale en emosionele welstand affekteer. Tweedens treë hulle so op, omdat hulle lei aan angs en depressie ,hulle is ook eensaam en hulle mis sowel ook skool wat daartoe lei dat hulle akademiese prestasie agter uit gaan.

Figuur 4-26: Geen gebruik van kodeverklarings nie in teks #31

Uit hierdie teks blyk dit dat daar nie duidelike kodeverklarings is wat die inhoud eksplisiet vir die leser verklaar nie. Hierdie eerstejaarstudent fokus eerder daarop om bronne ter verduideliking en ondersteuning van hul argument te gebruik as om hul eie interpretasie van die proposisionele inhoud te maak (in groen aangedui). Hieruit is dit ooglopend dat 'n poging aangewend word om hul skrywerstem te vermom en om agter meer gesaghebbende akademiese skrywerstemme te skuil: Hierdie verskynsel blyk om ook 'n tendens in eerstejaarstudente se skryfwerk te wees. Vergelyk byvoorbeeld later eerstejaarstudente se gebruik van uitspraak (afdeling 4.3.2.1.2) en teenspraak (afdeling 4.3.2.1.4). Kodeverklarings kan op grond van die voorbeelde en bevindinge as nog 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se skrywerstem beskou word.

4.3.1.1.7 Endoforiese merkers

Vir hierdie strategie is 'n totaal van 30 leksikale items geïdentifiseer. Soos met kodeverklarings, blyk dit dat al die leksikale items 'n prakties beduidende verskil tussen die korpora toon. Om die rede vir hierdie verskil te bepaal, word die 20 frekwentste endoforiese merkers in die LK in figuur 4-27 voorgehou en met dié in die VK vergelyk.



Figuur 4-27: Die frekwentste endoforiese merkers in die LK

Figuur 4-27 wys dat 70% van die leksikale items ondergebruik word en 30% van die leksikale items oorgebruik word (in geel aangedui). Endoforiese merkers in die LK word hoofsaaklik ondergebruik in vergelyking met die norm in die VK. Die laer gebruik van endoforiese merkers in die LK stem ooreen met die argument dat minder endoforiese merkers in korter tekste sal voorkom as in langer tekste, soos dié in die VK. Hierdie afleiding word verder ondersteun deur die feit dat 15 van die 30 leksikale items glad nie in die LK gebruik word nie. Dit sluit endoforiese merkers in wat byvoorbeeld in langer tekste gebruik sou word, byvoorbeeld *kyk tabel*, *sien tabel* en *in afdeling* – sien voorbeeld 36, 37 en 38 uit die VK.

VOORBEELD 36 (TEKS V70): *Slagofferopnames speel daarom 'n kardinale rol om 'n meer holistiese beeld van misdaad te verskaf en dien as 'n maatstraf vir die monitering en meet van veranderinge oor 'n bepaalde tydperk (kyk tabel 7).*

VOORBEELD 37 (TEKS V10): *Terwyl die totale werkloosheid van 20% in 1970 na 30% in 1995 gestyg het, het Afrikaan-werkloosheid van 24% na 40% gestyg (sien Tabel 2).*

VOORBEELD 38 (TEKS V53): *Soos in afdeling 3.8 genoem, het Afrikaners in wese gestreef na 'n plek of land wat hulle as hul eie kon beskou.*

Ten spyte daarvan dat die laer frekwensie endoforiese merkers aan die tekslengte toegeskryf kan word, en dus nie noodwendig as problematies beskou moet word nie, is daar enkele ander probleme in die LK geïdentifiseer. Eerstens blyk dit dat eerstejaarstudente se woordeskat nog nie

so uitgebreid is soos ervare outeurs s'n nie. Dit word ondersteun deur die feit dat *telkens* en *voorgemelde* glad nie in die LK gebruik word nie. Vergelyk in hierdie opsig voorbeeld 39 en 40 uit die VK.

VOORBEELD 39 (TEKS V459): *Die temas word vervolgens bespreek, en sal telkens deur een aanhalingsvoorbeeld uit die data geïllustreer word.*

VOORBEELD 40 (TEKS V42): *Benewens die voorgemelde kategorieë regering en organisasies word twee verdere kategorieë onderskei, naamlik media as taalregteklagtelegger en private persone.*

Wanneer daar gekyk word na die ses leksikale items wat 'n oorgebruik in die LK toon, blyk dit dat eerstejaarstudente ook veral die leksikale item *bogenoemde* verkeerd gebruik. Voorbeeld 41 dui hierdie verkeerde gebruik in die LK aan, in vergelyking met die korrekte gebruik uit die VK in voorbeeld 42.

VOORBEELD 41 (TEKS #179): *Diep verligtingsboorgate kan gesink en gereeld nagegaan word om te help tydens droogtes. Bogenoemde help om 'n konstante, gesonde watervoorraad te hê ...*

VOORBEELD 42 (TEKS V195): *Die feit bly egter dat dit in die ICR aanwesig is en dat bogenoemde Reformatoriese denkers hulle uitsprake in hierdie opsig noukeuriger moes geformueer het.*

In voorbeeld 41 kan gesien word dat die endoforiese merker *voorgemelde* beter in hierdie konteks sal pas as *bogenoemde*, aangesien die teksgedeelte direk voor die merker voorkom. *Bogenoemde* verwys eerder na 'n teksgedeelte wat in 'n aparte paragraaf voor die stelling voorkom of reg bo die stelling soos in voorbeeld 42. Hierdie problematiese gebruik kom wel net in enkele tekste (15%) voor.

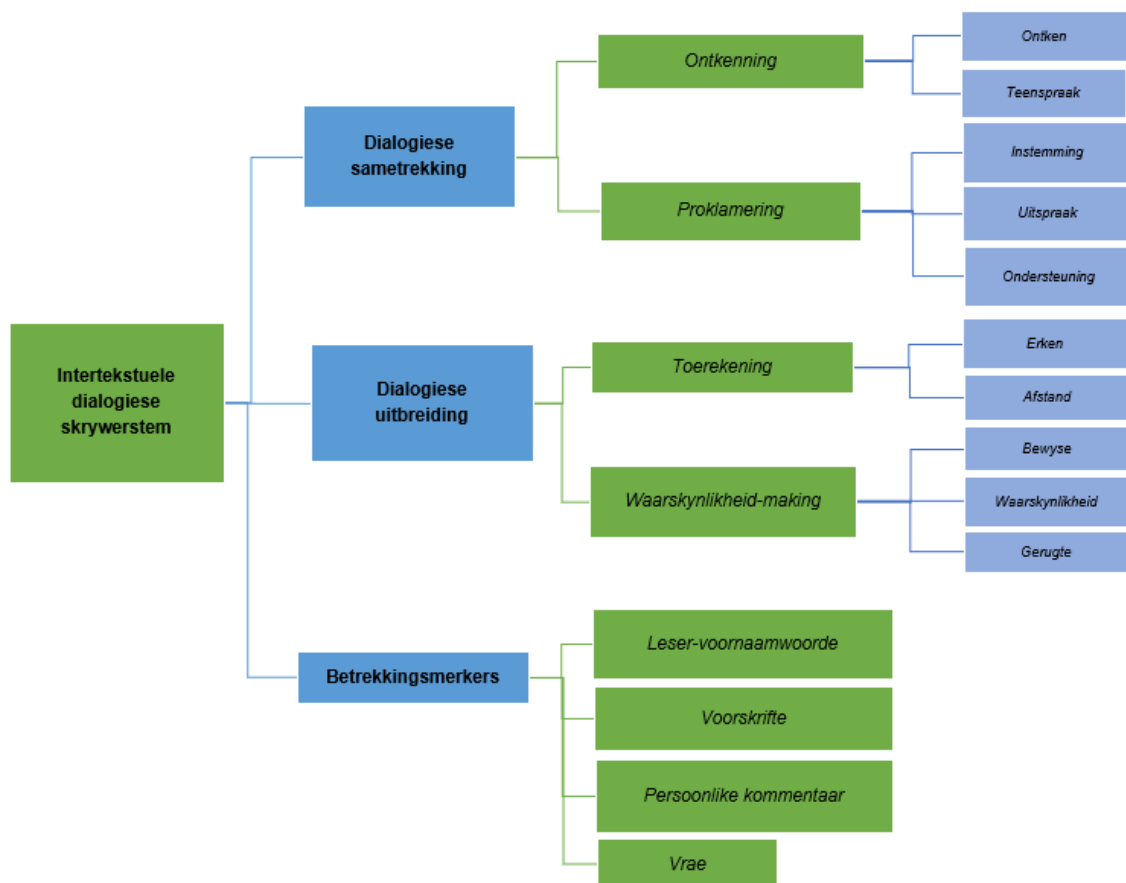
Wanneer die ondergebruik van endoforiese merkers vergelyk word met die oorgebruik van raammerkers in die LK, blyk dit dat die meerderheid eerstejaarstudente 'n redelike goeie begrip van hierdie twee organiseringsmerkers het. In die LK is daar byvoorbeeld minder afdelings en paragrawe waar proposisionele inligting en idees nader aan mekaar aangebied word. Só 'n teks vereis dus meer raammerkers en minder endoforiese merkers (soos in die analise gevind). Let egter op dat daar in beide strategieë enkele gevalle is waar eerstejaarstudente se gebrekkige woordeskat tot problematiese gebruike van organiseringsmerkers lei. Dit is hieruit duidelik dat daar in die ontwikkeling van eerstejaarstudente se skrywerstem aandag gegee moet word aan woordeskat, of dan spesifiek hul kennis van taalkundige hulpmiddele vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem.

Hierdie analise suggereer dat eerstejaarstudente problematiese tendense in die uitdrukking van hul intratekstuele skrywerstem toon. Hulle gebruik redegewende verbandsmerkers nie op 'n problematiese wyse nie, maar is geneig tot onnodige herhaling. Daarnaas dui 'n informele woordeskat in die LK op 'n tekort aan die leksikale items wat vir aaneenskakelende

verbandsterkers geïdentifiseer en geanaliseer is. Tydsaanduidende verbandsterkers word soms oorbenut, wat oormatige konteks en inhoud vir die leser skep. Sulke tekste kan dikwels die leser met onnodige inligting oorlaai en soms ook herhaling in die teks veroorsaak. Die ondergebruik van teenstellende verbandsterkers en herhalende gebruik van teenstellende verbandsterkers en endoforiese merkers word as problematies beskou, aangesien die herhaling van bepaalde woorde eentonig kan wees en ook daarop dui dat eerstejaarstudente hul woordeskat kan uitbrei. Kodeverklarings word onderbenut, wat die leser soms in die teks kan laat verdwaal. In die geval van endoforiese merkers dui die ondergebruik deels op korter tekste, maar aangesien hier 'n gebrekkige woordeskat voorkom – byvoorbeeld die meer frekwente gebruik van informele leksikale items en die problematiese gebruik van *bogenoemde* – blyk problematies te wees. Hierdie tendense dui daarop dat daar aandag gegee moet word aan die ontwikkeling van intratekstuele skrywerstemstrategieë in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk.

4.3.2 Intertekstuele dialogiese skrywerstem

Die tweede hoofkategorie van die gesosialiseerde skrywerstem is intertekstuele dialogiese skrywerstem, waar verskeie alternatiewe stemme in die dialogiese ruimte gebruik word om verskeie bronne en die leser by die outeur se teks en argument te betrek. Die intertekstuele dialogiese skrywerstem bestaan uit drie hoofkategorieë, naamlik dialogiese sametrekking, dialogiese uitbreiding en betrekkingsterkers. Figuur 4-28 dui aan dat elkeen van hierdie kategorieë weer in subkategorieë verdeel word (die derde vertakkingsvlak) wat deur middel van spesifieke strategieë uitgedruk kan word (die vierde vertakkingsvlak).

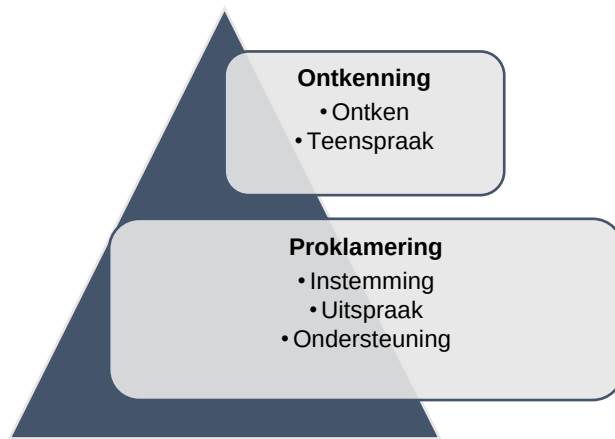


Figuur 4-28: Intertekstuele dialogiese skrywerstem (gesosialiseerde skrywerstem)

Die hoofkategorie intertekstuele dialogiese skrywerstem (gesosialiseerde skrywerstem), word vervolgens aan die hand van die strategieë ter uitdrukking van die vier subkategorieë bespreek.

4.3.2.1 Dialogiese sametrekking

Dialogiese sametrekking, voorgestel in figuur 2-9, word gebruik om die proposisies van eksterne stemme (of outeurs) te evalueer en as waar of geldig voor te stel. Deur middel van die uitsluiting, beperking of verwerping van alternatiewe stemme se proposisies en opinies word die dialogiese ruimte of akademiese gesprek intensioneel saamgetrek (Martin & White, 2005:102; Olivier, 2017:143).



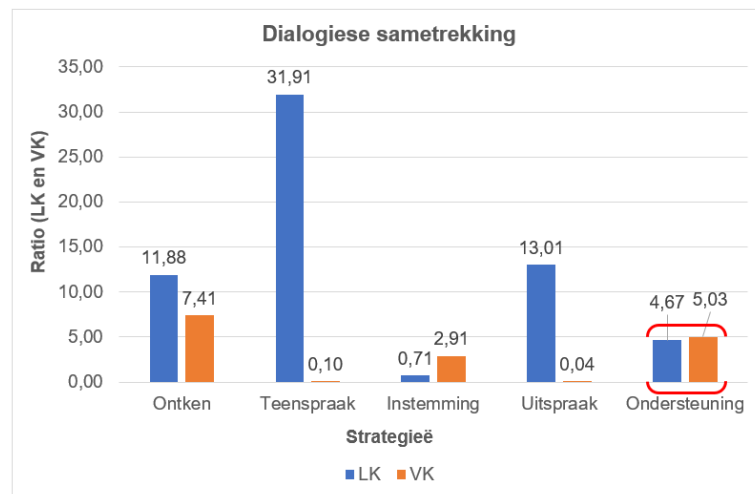
Figuur 4-29: Gesosialiseerde intertekstuele dialogiese skrywerstem (dialogiese sametrekking)

Daar word tussen vyf strategieë onderskei:

- Instemming is 'n strategie wat deur outeurs gebruik kan word om 'n proposisie of standpunt aan die leser as onbetwisbaar, voor die hand liggend of as 'n reeds aanvaarde feit in die kommunikatiewe (akademiese) konteks voor te stel (Martin & White, 2005:122 & 124).
- Uitspraak is 'n strategie wat 'n meer outoritatiwe akademiese skrywerstem as instemming vereis. Hierdie strategie kan gebruik word om 'n outoritatiwe inlassing of beklemtoning by die teks in te sluit wat verskeie heteroglossiese posisies erken en uitdaag (Olivier, 2017:144).
- Ontkenning is 'n strategie wat gebruik kan word om verskeie moontlike posisies te evalueer en dan daardie posisies verkeerd te bewys; sodanig word die outeur se argument ondersteun (Olivier, 2017; Martin & White, 2005).
- Teenspraak word deur akademiese outeurs gebruik om 'n bepaalde standpunt verkeerd te bewys om die outeur se standpunt en argument as oortuigend weer te gee (Andrianatos *et al.*, 2019:145). Hierdie strategie werk op die veronderstelling dat die teenoorgestelde argument nie net aangebied word nie, maar dat die positiewe posisie iewers in die teks aangebied word – dit is dus nie net 'n blote ontkenning van 'n stelling nie.
- Ondersteuning bewerkstellig belyning tussen die outeur en die leser deur die standpunte en menings van eksterne stemme te onderskryf en as 'n begonde feit voor te stel.

Wanneer die geheelbeeld van die leksikale items wat as ontkenning en proklamering geïdentifiseer is, blyk dit uit figuur 4-30 dat die gebruik van die leksikale items wat tot die

hoofkategorie dialogiese sametrekking behoort ook (soos standpunt en organiseringsmerkers) duidelik tussen die twee korpora verskil.



Figuur 4-30: Dialogiese sametrekking: Frekwensie vergelyking LK vs. VK

Uit figuur 4-30 blyk dit dat die strategieë ontken, instemming en veral uitspraak soortgelyk in die LK en VK gebruik word, terwyl teenspraak en ondersteuning die meeste verskil. Om hierdie aanname te bevestig, is die gemiddelde praktiese beduidendheid (as persentasie) vir die verskillende leksikale items bereken. Verwys na tabel 4-8 vir 'n opsomming van die bevindinge.

Tabel 4-8: Dialogiese sametrekking: opsommende bevindinge

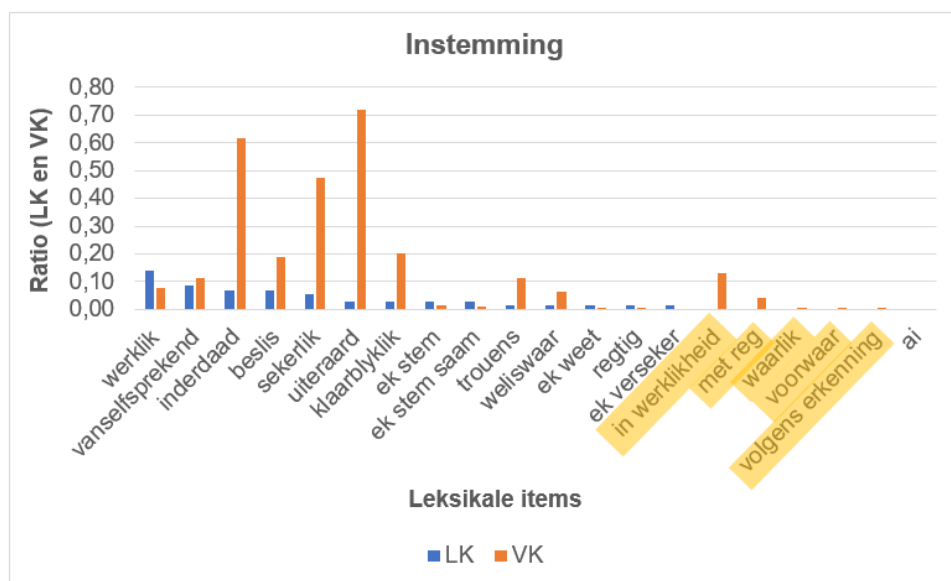
Intratekstuele skrywerstem (organiseringsmerkers)					
Strategie	Instemming	Uitspraak	Ontken	Teenspraak	Ondersteuning
Totale leksikale items	41	65	17	27	15
% leksikale items wat oorvleuel	54%	42%	0%	33%	33%
% leksikale items wat prakties beduidend verskil	46%	68%	59%	96%	100%
% leksikale items met geen prakties beduidende verskil	2%	5%	6%	0%	0%
% leksikale items wat nie in die LK of VK voorkom nie	51%	28%	35%	4%	0%

Vanuit tabel 4-8 blyk dit duidelik dat die grootste probleme ten opsigte van die ontwikkeling van eerstejaarstudente se gesosialiseerde skrywerstem teenspraak en ondersteuning is. Beide teenspraak en ondersteuning toon 'n baie groot statisties beduidende verskil tussen die LK en die VK, en daar is verder ook geen leksikale items wat soortgelyk in die korpora gebruik word nie. Wanneer daar na die gemiddelde gebruik van uitspraak gekyk word (figuur 4-30), lyk dit asof hierdie strategie op 'n soortgelyke wyse in die LK en die VK gebruik word, maar as daar na die gebruik van die onderskeie leksikale items gekyk word, blyk dit dat slegs 5% van die items geen praktiese beduidende verskil toon nie en dat 68% van die leksikale items in hierdie strategie wel

prakties beduidend verskil. In vergelyking met die gebruik van teenspraak en ondersteuning blyk dit verder dat die strategie ontken ook (soos uitspraak) oor baie min leksikale items beskik wat geen praktiese beduidendheid toon nie en meer items wat wel 'n praktiese beduidende verskil toon. Hieruit kan moontlik aangevoer word dat beide uitspraak en ontken ook as problematiese strategieë in die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem beskou kan word, spesifiek hul intertekstuele dialogiese skrywerstem.

4.3.2.1.1 Instemming

Uit die ondersoek na die uitdrukking van instemming blyk dit asof hierdie strategie nie so problematies soos die res van die strategieë vir dialogiese sametrekking is nie. Vanuit tabel 4-8 blyk dit dat 51% van die leksikale items vir die uitdrukking van instemming nie in een van die korpora gebruik word nie, en 46% toon 'n statistiese beduidende verskil tussen die korpora: bietjie minder as die helfte van die leksikale items in die LK verskil dus van die norm in die VK. Om te bepaal hoekom so baie van die leksikale items tussen die twee korpora verskil, word die 20 frekwentste prakties beduidende items in die LK in vergelyking met die VK in figuur 4-31 voorgehou.



Figuur 4-31: Frekwentste leksikale items vir instemming in die LK

Uit figuur 4-31 blyk dit duidelik dat ervare akademiese outeurs meer van instemming gebruik maak as eerstejaarstudente. Uit 49% van die leksikale items wat in beide korpora gebruik word, kom 25% van hierdie items glad nie in die LK voor nie (in geel aangedui). Verder toon 34% van die leksikale items 'n ondergebruik in die LK wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Die ondergebruik van instemming in die LK wys dat eerstejaarstudente nog nie hulle akademiese skrywerstemme of posisie in die akademiese gemeenskap as outoritatief genoeg beskou om

sulke outoritatiewe formulasies aan hul lesers voor te hou nie. As daar byvoorbeeld na die gebruik van *ek weet* en *ek stem saam* in die LK teenoor die VK gekyk word, blyk dit dat eerstejaarstudente in die LK eerder op 'n gesuggereerde gedeelde perspektief berus om hul lesers van hul standpunte te oortuig as gedeelde akademiese kennis.

VOORBEELD 43 (TEKS #523): *Die probleem wat ek weet ek (wat ook 'n Christen is) .Met die proses daai tyd al gevind het.*

VOORBEELD 44 (TEKS V130): *(Hierdie gebruik word nie – sover ek weet – op die albumteks van popmusiek gevolg nie. Sê dit iets?)*

VOORBEELD 45 (TEKS #1398): *Ek stem saam met Gybson (2010) dat indien ons in ons hoëronderwysinstellings individue wil produseer wat in ons komplekse en vinnig veranderende wêreld kan slaag...*

VOORBEELD 46 (TEKS V291): *(Ek stem saam met die bevinding van Kövecses 2011.)*

Uit die bostaande voorbeelde word die leksikale items met die selfverwyser “ek” voorafgegaan om die outeur se outoritatiewe (en dus betroubare) akademiese skrywerstem voor te stel om 'n dialoog met die leser te bewerkstellig. In eerstejaarstudente se tekste suggereer sulke formulasies nie 'n gedeelde kennis nie, maar dit kom eerder as subjektief en onbetroubaar voor, wat daardie standpunte vir kritiek oopmaak. In voorbeeld 44 en 46 maak ervare outeurs byvoorbeeld van parentese gebruik om hierdie tipe kritiek te vermy. Deur die stellings in hul eie subjektiewe maar outoritatiewe skrywerstem te begrond, word die dialogiese gesprek saamgetrek en word 'n gedeelde perspektief bewerkstellig.

Verder blyk dit dat eerstejaarstudente die gebruik van bevestigende bywoorde en byvoeglike naamwoorde vir die uitdrukking van instemming problematies ondervind. Uit die LK blyk dit dat eerstejaarstudente verkies om die sekerheid van hul stellings as die teenpool van 'n reeds bestaande standpunt voor te hou in plaas daarvan om hul standpunte op hul eie akademiese skrywerstem te baseer (sien voorbeelde 47 – *werklik* – en 49 – *beslis*). In teenstelling met die gebruik van dié twee items in die LK word die sekerheid van ervare outeurs se standpunte in hul eie ervare en outoritatiewe skrywerstem begrond, wat dan die dialogiese gesprek afsluit (geen ruimte word dus vir kritiek gelaat nie). Hierdie afleiding word verder deur die bykomende gebruik van die leksikale item *uiteraard* in voorbeeld 50 uit die VK ondersteun, wat op 'n duidelike akademiese skrywerstem dui. Hierteenoor toon *uiteraard* 'n duidelike ondergebruik (slegs twee gebruike) in die LK.

VOORBEELD 47 (TEKS #519): *Na aanleiding van die argumente is dit duidelik dat GM werklik 'n goeie bron van gesonheidsbehandeling is...*

VOORBEELD 48 (TEKS V51): *... soveel so dat die staat se bydrae in vergelyking met ander lande werklik minimaal is.*

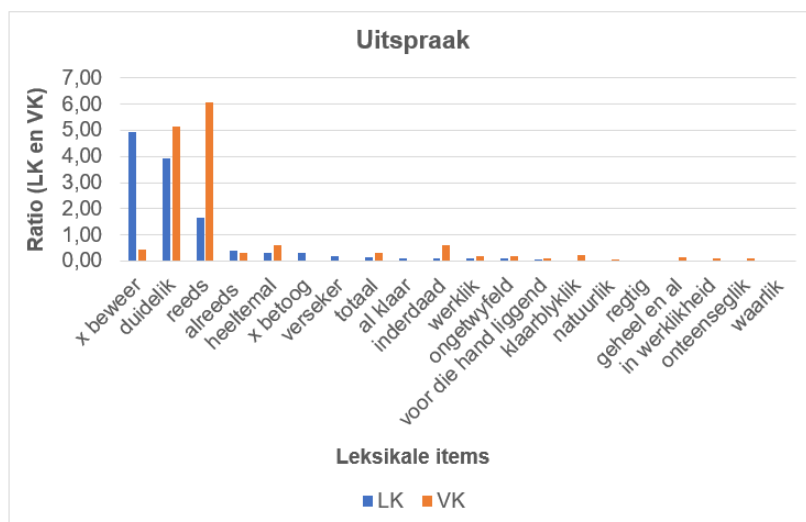
VOORBEELD 49 (TEKS #400): Kortom is die stryd om gratis gesondheidsorg vir alle Suid-Afrikaners te verkaf beslis 'n moeilike stryd om te wen.

VOORBEELD 50 (TEKS V7): ... maar dit strek veel verder as hierdie twee kategorieë van werkgewers en werknemers en uiteraard is hierdie stelling beslis ook nie veralgemeenbaar nie.

Op grond van die algehele ondergebruik van instemming in die LK en die vergelyking tussen die LK en VK in die voorbeelde hier bo is dit duidelik dat eerstejaarstudente die strategie instemming as deel van 'n outoritatiwe akademiese skrywerstem oor die algemeen as problematies ondervind, spesifiek ten opsigte van die begroning van hul standpunte in hul eie subjektiewe akademiese skrywerstem.

4.3.2.1.2 Uitspraak

Op grond van die ratiobepalings skyn daar 'n ooreenkoms te wees tussen die korpora vir die strategie uitspraak. Ten spyte hiervan word slegs 5% van die 65 leksikale items soortgelyk in die korpora gebruik, en 68% van die leksikale items toon 'n prakties beduidende verskil – dit wil sê dat hierdie strategie eerder 'n groot verskil tussen die twee korpora toon (sien tabel 4-8). Om te bepaal waarom daar so 'n groot gebruiksverskil tussen eerstejaarstudente en ervare outeurs se tekste voorkom, is die 20 frekwentste leksikale items in die LK in vergelyking met die norm in VK ondersoek. Die resultate word in figuur 4-32 aangedui.



Figuur 4-32: Frekwente leksikale items vir uitspraak in die LK teenoor die VK

Figuur 4-32 suggereer dat daar, soos in die geval van instemming, hoofsaaklik 'n ondergebruik van uitspraak in die LK voorkom. Uit die totale 65 leksikale items wat as uitspraak geïdentifiseer en geanaliseer is, toon slegs 10 'n oorgebruik in die LK, terwyl 34 items ondergebruik word. Hieruit is dit duidelik dat eerstejaarstudente oor die algemeen minder van uitspraak gebruik maak as ervare outeurs – 29% van die items wat meer in die VK voorkom, word glad nie in die LK gebruik

nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat eerstejaarstudente se woordeskat onderontwikkel is. Die volgende meer formele leksikale items word in die VK aangetref en nie in die LK nie: *onloënbaar*, *onweerlegbaar*, *vanselfsprekend*, *ten ene male*, *onvoorwaardelik*, *volstrek*, *volslae*, *onmiskienbaar*, *weliswaar* en *trouens* (voorbeeld 51 tot 53).

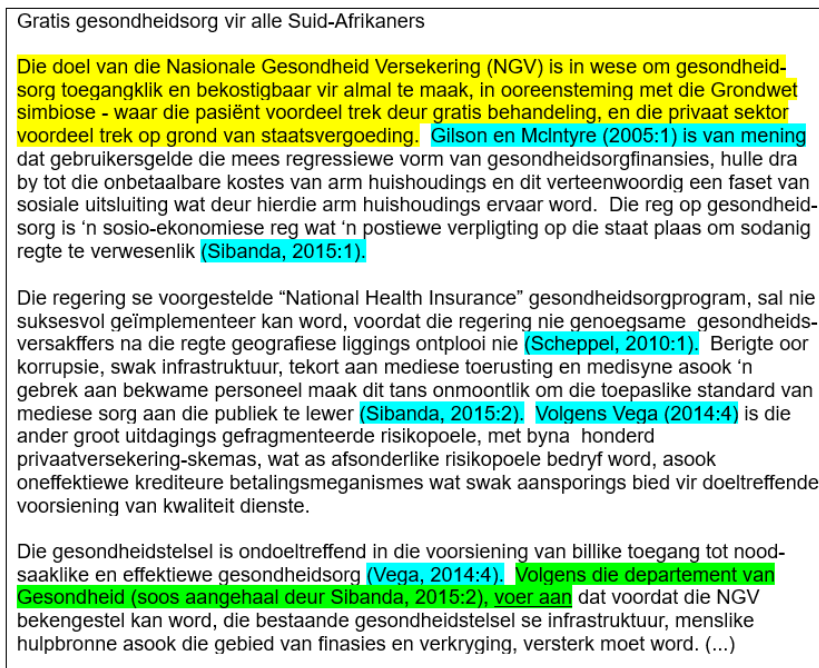
VOORBEELD 51 (TEKS V608): *Die merk wat dit gelaat het op die geskiedenis en op mense, en nog steeds laat, is onloënbaar.*

VOORBEELD 52 (TEKS V283): *Wanneer Derrida sy boekie “oor die gees” skrywe wat oor Heidegger handel, is dit veelseggend dat hy beklemtoon dat Heidegger se voorneme is om die woord heeltemal te vermy terwyl dit tog in sy hele denkweg onweerlegbaar teenwoordig is.*

VOORBEELD 53 (TEKS V50): *Enigiets wat dit beperk – dogmatismes, reduksies, verdraaiinge – is vanselfsprekend vernietigend.*

Die stellings in hierdie voorbeelde berus op die outoritatiwe akademiese skrywerstem van die outeur, sodat die leser dit outomaties (of meer waarskynlik) sal aanvaar. Die dialogiese ruimte word dus saamgetrek om die outeur se standpunt en argument teen enige eksterne kritiek te beskerm.

In teenstelling met die bogenoemde blyk dit dat eerstejaarstudente, anders as ervare skrywers, uitspraak gebruik om bronne se proposisies eers te aanvaar en te gebruik om hul argument te formuleer, in plaas daarvan om hul eie argument te formuleer. Dit blyk dat eerstejaarstudente gereeld (in meer as een teks in die LK) hierdie fout maak. Figuur 4-33 gee 'n voorbeeld hiervan.



Figuur 4-33: Lae gebruik van uitspraak in teks #154

Uit die voorbeeld is dit duidelik dat hierdie eerstejaarstudent eerder van ervare outeurs se opinies gebruikmaak (in blou aangedui) as om hul eie skrywerstem te gebruik wat in die temasin⁷³ van elke paragraaf sou voorkom. Slegs een leksikale item vir uitspraak word gebruik om die eerstejaarstudent se redevoering te beklemtoon (in groen aangedui); hier word ook eerder op 'n eksterne bron gesteun. Dit blyk dus dat dié eerstejaarstudent baie min van hul eie akademiese skrywerstem gebruikmaak – die enigste geval waar dit wel voorkom, is in geel aangedui. So 'n oormatige klem (en steun) op eksterne stemme dui op 'n ongebalanseerde skrywerstem.⁷⁴ In die enkele gevalle waar eerstejaarstudente in die LK wel hul eie akademiese skrywerstem gebruik, word daar steeds net vaagweg na 'n bron verwys. Sien byvoorbeeld eerstejaarstudente se gebruik van *x beweer*, wat meer frekwent in die LK gebruik word.

VOORBEELD 54 (TEKS #885): *Kuberbullebakkery word ook na verwys as 'boelie op sosiale media'. Sommige kenners beweer dat die vorm van boelie 'n groter emosionele impak kan hê as die tradisionele vorm van boelie.*

VOORBEELD 55 (TEKS #1478): *Daar word beweer deur mense dat die nageslagte die renoster sal leer ken sonder die horing.*

VOORBEELD 56 (TEKS #907): *Daar is blykbaar beweer dat die regering fouteer om hoë en goeie gehalte gesondheidsorg te verskaf.*

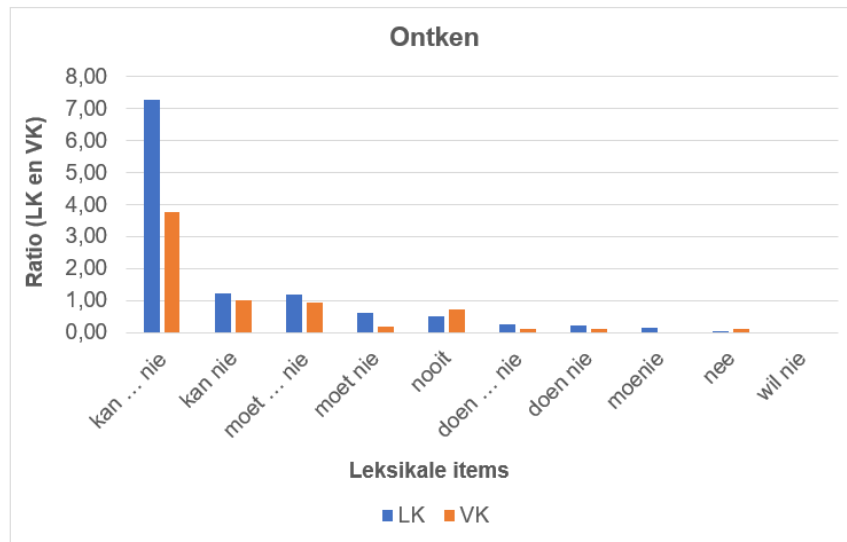
In elkeen van hierdie voorbeelde word slegs oningeligte menings voorgehou, waar die outeur onseker lyk en die argument daarom as baie subjektief voorkom. In teenstelling met die sametrekking van die dialogiese ruimte blyk dit dat die argument eerder oopgelaat word vir alternatiewe en kritiese standpunte. In die ALDA 111/112-modules word menings, ingeligte menings, opinies en feite in diepte bespreek, dus behoort eerstejaarstudente reeds die gebruik hiervan onder die knie hê. Hieruit blyk dit dat eerstejaarstudente nog nie vertrouwd genoeg is met die strategie uitspraak as deel van die uitdrukking van hul intertekstuele dialogiese skrywerstem nie.

4.3.2.1.3 Ontken

Wanneer die voorkoms van leksikale items in die strategie ontkenning met mekaar vergelyk word, is daar 'n enkele item (*wil ... nie*) wat soortgelyk in beide korpora aangetref word, en ses leksikale items (35%) wat nie in een van die twee korpora voorkom nie: figuur 4-34 dui die verskille tussen die LK en VK aan.

⁷³ In die ALDA-module word eerstejaarstudente aangemoedig om hul paragrawe as volg te struktureer: 'n temasin, dan bewyse en laastens 'n gevolgtrekking of slotsin.

⁷⁴ Sien afdeling 1.7.2.1 – die derde dimensie van 'n gebalanseerde skrywerstem.



Figuur 4-34: Gebruiksfrekwensie van die strategie ontken in die LK en VK

Uit figuur 4-34 blyk dit dat tien leksikale items 'n praktiese beduidende verskil tussen die twee korpora toon, waarvan 41% van die leksikale items 'n oorgebruik in die LK toon en slegs 18% toon 'n ondergebruik – dit wil sê dat eerstejaarstudente oor die algemeen meer van hierdie strategie gebruik maak as ervare outeurs. Sien byvoorbeeld die gebruik van die uitgebreide vorm *kan ... nie* wat die hoogste gebruik in die LK en die VK toon en ook die grootste prakties beduidende verskil.

VOORBEELD 57 (TEKS #525): *Die probleem ontstaan as gevolg van die feit dat daar te veel studente is om te akkommodeer en te min mentors, wat beteken dat daar nie 'n moontlikheid is dat studente individuele aandag kan geniet nie.*

VOORBEELD 58 (TEKS V84): *Dit is 'n ruimte wat nie onbeset kan bly nie.*

In die twee voorbeelde hier bo word die dialogiese ruimte deur negativering van 'n stelling saamgetrek. Die volgende alternatiewe positiewe posisies word byvoorbeeld verwerp: Alhoewel die verhouding van studente tot mentors meer is, kan studente wel individuele aandag geniet (voorbeeld 57) en dat die ruimte wel onbeset kan bly (voorbeeld 58).

In teenstelling met die oorgebruik van hierdie strategie in die LK, blyk die ondergebruik problematies te wees ten opsigte van die drie ondergebruikte leksikale items. Gebaseer op die hoër gebruiksfrekwensie van hierdie drie items in die VK blyk dit dat outeurs wat meer ervaring en outoriteit besit meer geneig is om sulke eksplisiete ontkenningsvorme, insluitend *wil nie*, *nee* en *nooit*, te gebruik. Die leksikale item *wil nie* word slegs in die VK gebruik, daarom word voorbeelde van *nooit* (59 en 60) en *nee* (61 en 62) uit die LK en die VK gegee.

VOORBEELD 59 (TEKS #501): *Daar sal nooit nuwe ontdekkings wees vir siektes as mense altyd bang is vir die risiko daarvan nie.*

VOORBEELD 60 (TEKS V5): Omdat die swart man nooit verbaal reageer nie, selfs wanneer hy baie direk deur die vrou aangespreek word, is dit nooit duidelik of hy enigsins iets begryp van wat die spreker sê nie.

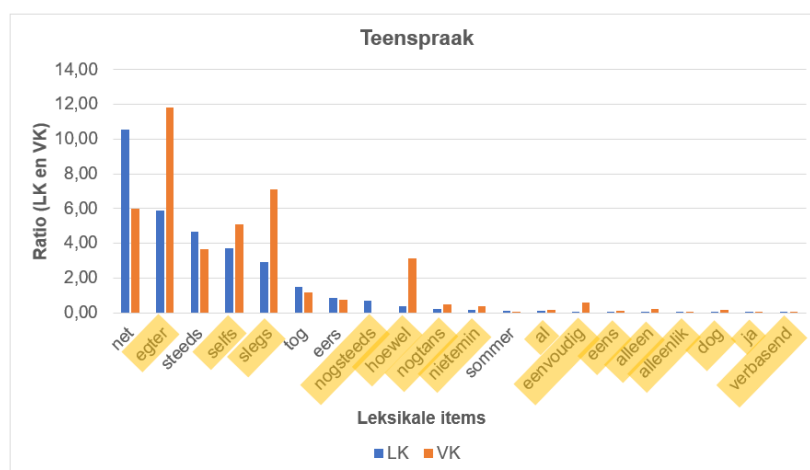
VOORBEELD 61 (TEKS #1490): Nee, renoster sal nie noodwendig uitsterf nie, maar renosterstropery kan definitief 'n invloed op ons land hê in die toekoms.

VOORBEELD 62 (TEKS V22): Dit sou verkeerd wees om die verbale bloot te sien as iets onliggaamliks, en die nieverbale as iets liggaamliks (Lukken, 1990:21) Nee, ook die Woord is liggaamlik, oftewel visueel en ver-beeld.

Die outoritiewe ontkenning van die voorgestelde proposisie in voorbeeld 59 tot 62 verwys na die ontkenning of verwerping van 'n reeds aanvaarde feit in die outeur se eie akademiese skrywerstem, 'n aspek wat nie in die LK voorkom nie. Uit die bostaande analise van hierdie strategie blyk dit dat ontkenning tot 'n mate as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou kan word, aangesien eerstejaarstudente se skrywerstem nog nie genoeg ontwikkel is om eksplisiete ontkenning uit te druk nie.

4.3.2.1.4 Teenspraak

Wanneer teenspraak met die strategie ontken vergelyk word, toon teenspraak meer leksikale items met 'n prakties beduidende verskil (96%), soos aangedui in tabel 4-8. Om die rede vir hierdie groot gebruiksverskil te bepaal, word die 20 frekwentste leksikale items in die LK ondersoek en teen die norm in die VK gemeet – verwys na figuur 4-35.



Figuur 4-35: Die frekwentste leksikale items vir teenspraak in die LK

Hierdie figuur maak dit duidelik dat ervare outeurs teenspraak meer gebruik as eerstejaarstudente. Dit blyk uit die feit dat 78% van al die leksikale items wat vir hierdie strategie geïdentifiseer en geanaliseer is, 'n ondergebruik in die LK toon wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Dit is teenoor die 19% wat 'n oorgebruik toon. Wanneer daar ondersoek ingestel word na die leksikale items wat die grootste verskil tussen die twee korpora en dus 'n baie hoër

frekwensie in die VK toon (in geel aangedui), blyk dit dat teenspraak nie altyd gebruik word om 'n teenargument voor te hou nie, maar eerder 'n gesuggereerde of implisiete teenposisie ('n proposisie wat in sy plek verwag word). Sien byvoorbeeld die gebruik van *selfs* in voorbeeld 63 en 64.

VOORBEELD 63 (TEKS V10): *In 1994 was minstens 40% van die bevolking gemarginaliseer van die formele sektor van die ekonomie. Tans is selfs 'n groter persentasie gemarginaliseer.*⁴⁰

VOORBEELD 64 (TEKS #48): *Dit lei tot emotionele en sielkundige probleme, selfs selfmoord neigings.*

In die voorbeelde hier bo word 'n posisie voorgehou waar die gesuggereerde teendeel geïmpliseer word. Hierdie teendeel (die negatiewe alternatief) word outomaties verwerp, maar word steeds by die gesprek ingesluit om die argument te ondersteun. Dit blyk asof ervare outeurs ook meer van hierdie tipe teenspraak gebruik maak as die eerstejaarstudente in die LK, soos ook in die sleutelwaardeanalise geïdentifiseer is. Soos duidelik uit figuur 4-35, maak eerstejaarstudente ook van implisiete teenspraak gebruik, maar op grond van die groot gebruiksverskil blyk dit dat hulle nog nie vertrouwd genoeg daarmee is om dit deurlopend in hul akademiese skryfwerk te gebruik nie.

Wanneer daar na die leksikale items gekyk word wat 'n ondergebruik in die LK toon, blyk dit asof eerstejaarstudente teenspraak verder nie net ondergebruik nie, maar dat hulle ook eerder teenargumente uit eksterne bronne gebruik om hul argumente te ondersteun. Dit is nie noodwendig 'n probleem nie, maar dit is wel 'n duidelike aanduiding dat eerstejaarstudente ook nog nie vertrouwd genoeg met die uitdrukking van hul eie akademiese skrywerstem is nie – sien vervolgens voorbeeld 65 en 66.

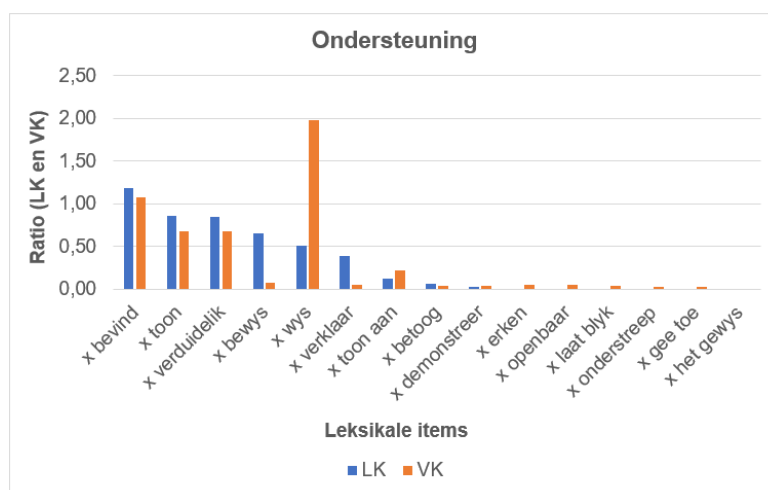
VOORBEELD 65 (TEKS #1646): *Tog is dit verbasend hoe die mees gesoute joernaliste deurloop onder die kritiek van groepe lesers wat versot is op fopnuus.*(Maroela Media, Smith :2018).

VOORBEELD 66 (TEKS # 359): *Die daarstel van voldoende medikasie, die instelling van kwaliteitsbeheer en goeie strategiese beplanning. Nietemin behoort die klem geplaas te word op toeganklike primêre gesondheidsorg ...*

Uit die bespreking is eerstens waargeneem dat alhoewel eerstejaarstudente wel implisiete teenspraak gebruik maak, hulle steeds daarop kan verbeter. Tweedens blyk dit dat eerstejaarstudente baie min van teenargumente gebruik maak, ten spyte daarvan dat daar spesifiek in die instruksies vir hul finale opdragte voorgeskryf is dat hulle teenargumente moet insluit. Derdens blyk dit ook dat hierdie eerstejaarstudente baie min op hul eie skrywerstem steun om teenposisies in te neem. Hieruit kan sonder twyfel aangevoer word dat teenspraak as 'n problematiese strategie in die uitdrukking van eerstejaarstudente se intertekstuele akademiese skrywerstem beskou kan word.

4.3.2.1.5 Ondersteuning

Ten opsigte van die gebruik van die eksplisiete ondersteuning/onderskrywing van die opinies van eksterne bronne blyk dit uit die gemiddelde gebruik in tabel 4-8 dat 100% van die leksikale items wat vir hierdie strategie geïdentifiseer en geanaliseer is prakties beduidend verskil – figuur 4-36 toon die gebruiksfrekwensie van al die items in die LK en VK.



Figuur 4-36: Gebruiksfrekwensie van die leksikale items in die LK en VK

Vanuit figuur 4-36 is dit duidelik dat die kategorie ondersteuning oor die algemeen in die LK ondergebruik word, gemeet teen die norm in die VK. Wanneer die bevindinge verder geanaliseer word, blyk dit dat 80% van die leksikale items 'n ondergebruik in die LK toon en 20% 'n oorgebruik. Die ondergebruik van leksikale items in die kategorie ondersteuning is in teenstelling met die oorgebruik van bronverwysings wat in die analise van die strategie uitspraak (afdeling 4.3.2.1.2) gevind is. Dit dui daarop dat eerstejaarstudente doelbewus wegbly van leksikale items wat eksterne skrywerstemme eksplisiet onderskryf/ondersteun. In figuur 4-33 gebruik die eerstejaarstudent byvoorbeeld grotendeels verwysings wat aan die einde van die teks geplaas word en verkies boonop om die leksikale item “volgens x”⁷⁵ herhaaldelik te gebruik. Hierdie tipe verwysings dui nie op die ondersteuning/onderskrywing van die bron nie, maar eerder op 'n bepaalde afstand wat van die eksterne skrywerstem gehou word (sien afdeling 4.3.2.2.5).

Om by dié problematiese aspek van eerstejaarstudente se intertekstuele akademiese skrywerstem aan te sluit, blyk dit dat eerstejaarstudente óf baie bronne gebruik, óf glad nie bronverwysings gebruik nie. In 18% van die tekste in die LK word daar verwys na “navorsing”, “studies” of “navorsers”, in plaas daarvan om 'n spesifieke studie of navorser te noem en die

⁷⁵ Hierdie leksikale item is in aanhalingstekens geplaas, omdat dit nie in hierdie studie se kodelys vervat is nie.

toepaslike bronverwysing te gee. Voorbeeld 67 en 68 vergelyk die gebruik van *x bewys* in die VK en die LK.

VOORBEELD 67 (TEKS V282): *Dekker (1991:59) bewys aan die hand van leksikografiese voorbeelde dat 'n etiket soos vulgêr in kombinasie met etikette soos vloektaal en skeltaal ...*

VOORBEELD 68 (TEKS #192): *Volgens navorsing is bewys dat leerders makliker van die skool af wegbly as hulle aanlyn geboelie word.*

Alhoewel nie alle eerstejaarstudente hierdie tendens volg nie, is dit algemeen genoeg dat die ondersteuningsintervensies ook hierop sal moet fokus. Wanneer die bevinding van die kategorie gesosialiseerde skrywerstem in geheel beskou word, is dit duidelik dat eerstejaarstudente in die LK se gesosialiseerde en outoritatiewe skrywerstem ten opsigte van dialogiese sametrekking nog onderontwikkel is.

Vervolgens word die analise van dialogiese uitbreiding voorgehou om te bepaal of hierdie kategorie ook as 'n problematiese aspek ten opsigte van die uitdrukking van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou kan word.

4.3.2.2 Dialogiese uitbreiding

Dialogiese uitbreiding word gebruik om die proposisies van eksterne stemme te evalueer en plek vir alternatiewe skrywerstemme in die dialogiese ruimte te maak (Martin & White, 2005:98). Sodoende word die argument of redevoering van die outeur ondersteun of bevorder.



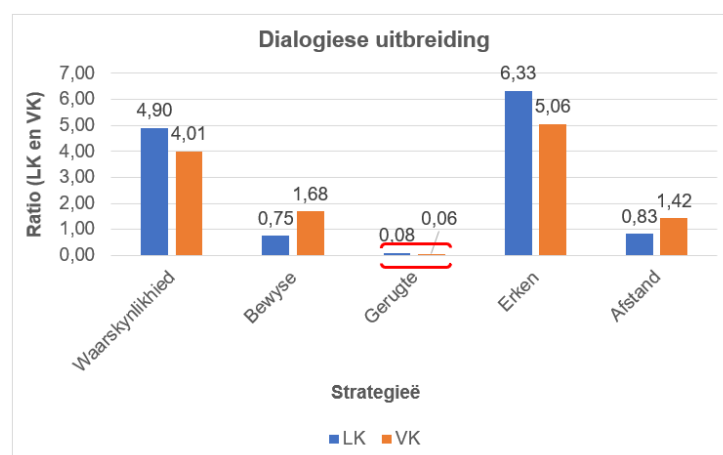
Figuur 4-37: Gesosialiseerde intertekstuele dialogiese skrywerstem (dialogiese uitbreiding)

Daar word tussen vyf strategieë onderskei:

- Bewyse word gebruik om standpunte of proposisies voor te hou wat as ondersteuning vir die outeur se argument funksioneer. Let op dat bewyse slegs as aannames hanteer word waarteen eksterne stemme kan argumenteer.
- Waarskynlikheid word gebruik om verskeie moontlike of waarskynlike eksterne posisies in die teks te oorweeg.

- Gerugte word gebruik om verskeie alternatiewe dialogiese posisies by die akademiese gesprek te betrek, maar aangesien sulke proposisies as ongegronde menings beskou kan word, gebruik akademiese outeurs spesifieke leksikale items om 'n bepaalde afstand van sulke menings te hou (Olivier, 2017:147).
- Erken is 'n strategie waar die outeur (en skrywerstem) nie verantwoordelikheid vir proposisies neem nie, maar eerder die proposisies aan 'n eksterne stem toereken. Hierdie tipe bronverwysings word spesifiek gebruik om ingeligte keuses rakende die erkenning van die eksterne skrywerstem te maak.
- Die funksie van die strategie afstand is om kritiek vir die gebruik van ongegronde stellings te vermy, waar die outeur nie verantwoordelikheid vir die voorgestelde proposisie neem nie (Olivier, 2017:146).

Uit die analise van die algehele gebruik van die leksikale items wat 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem uitdruk, blyk dit dat die gebruik van die subkategorieë duidelik tussen die twee korpora verskil – sien figuur 4-38.



Figuur 4-38: Dialogiese uitbreiding: Frekwensie vergelyking in die LK vs. die VK

Uit figuur 4-38 kan daar gesien word dat die strategie gerugte in beide korpora 'n baie lae gebruiksfrekwensie toon en daarom waarskynlik op 'n soortgelyke wyse gebruik word. Die strategieë waarskynlikheid, erken en afstand blyk ook 'n redelike klein gebruikverskil tussen die korpora te toon, maar die gebruik kan nie as soortgelyk beskou word nie. Hierteenoor is daar 'n duidelike verskil in die gebruik van bewyse in die uitdrukking van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem. Om hierdie afleiding te bevestig, is die praktiese beduidendheid as persentasie vir elke leksikale item vir die drie waarskynlikheidmaking-strategieë en die toerekening-strategieë bereken. Tabel 4-9 gee 'n opsomming van die bevindinge.

Tabel 4-9: Dialogiese uitbreiding: opsommende bevindinge

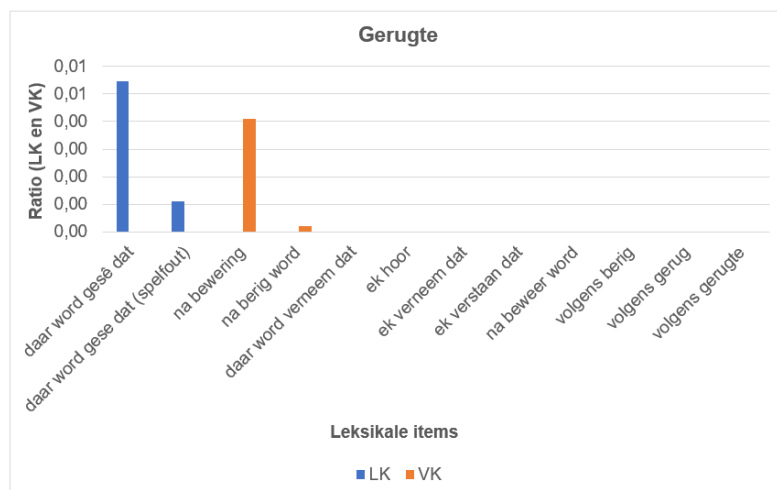
Intertekstuele skrywerstem (dialogiese uitbreiding)

Strategie	Gerugte	Waarskyn- likheid	Bewyse	Erken	Afstand
Totale leksikale items	12	23	13	31	22
% leksikale items wat oorvleuel	0%	48%	46%	23%	36%
% leksikale items wat prakties beduidend verskil	33%	35%	85%	68%	68%
% leksikale items met geen prakties beduidende verskil nie	0%	9%	8%	6%	0%
% leksikale items wat nie in die LK of VK voorkom nie	67%	57%	8%	26%	32%

Tabel 4-9 dui aan dat die grootste probleem ten opsigte van die ontwikkeling van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem in die strategie bewyse voorkom, aangesien 85% van die leksikale items prakties beduidend van die norm in die VK verskil. Om hierby aan te sluit, lyk dit ook asof meer as die helfte van die leksikale items vir beide erken en afstand (68%) as prakties beduidend beskou kan word. Dit wil sê dat die leksikale items hierin tot so 'n mate verskil dat hierdie twee toerekening-strategieë moontlik ook as moontlike probleme in die gebruik van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou kan word.

4.3.2.2.1 Gerugte

Na aanleiding van die funksie van hierdie strategie is dit nie verbasend dat dit oor die algemeen nie 'n baie hoë gebruiksfrekwensie in een van die korpora toon in vergelyking met die res van die strategieë in dialogiese uitbreiding nie. In teenstelling met die gemiddelde gebruik van hierdie strategie (figuur 4-39), blyk dit verder dat die gebruik van hierdie strategie in die LK van die norm in die VK verskil, met 67% van die leksikale items wat nie in een van die korpora gebruik word nie, terwyl al die oorblywende items 'n prakties beduidende verskil toon.



Figuur 4-39: Gebruiksfrekwensie van gerugte in die LK en VK

Die figuur toon dat eerstejaarstudente die meer informele leksikale item *daar word gesê dat* en *daar word gese dat* (let op die spelfout) baie meer gereeld gebruik om gerugte in hul akademiese tekste aan te dui. Wanneer die gebruik van hierdie leksikale items vergelyk word met die meer formele ekwivalente *na bewering* of *na berig word* in die VK, is dit duidelik dat eerstejaarstudente hul akademiese woordeskat kan verbeter. In voorbeeld 69 tot 71 kan die meer formele leksikale items *daar word verneem dat*, *na beweer word*, *volgens berig*, *volgens gerug* of *volgens gerugte* byvoorbeeld gebruik word.

VOORBEELD 69 (Teks #550): ... want daar word gesê dat die gebruik van GM-voedsel daartoe kan lei dat siekte immuun teen antibiotika raak en dit dus die gesondheid van mense in gevaar stel (Bawa & Anilakumar, 2012).

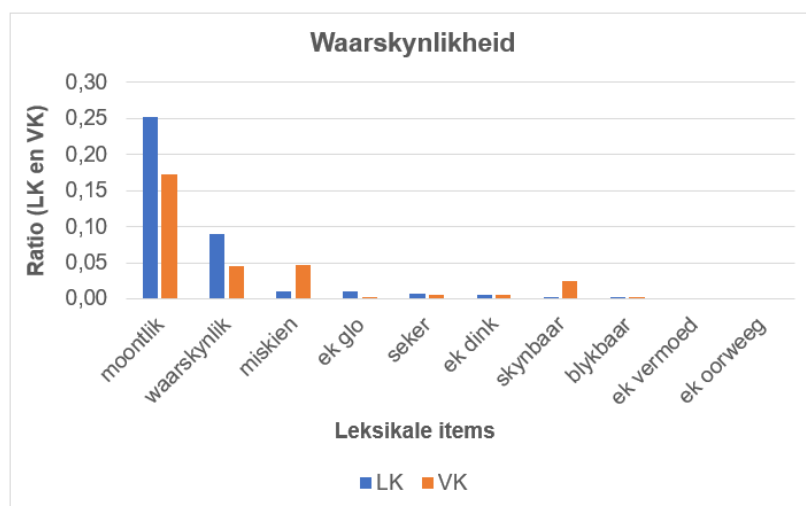
VOORBEELD 70 (TEKS #764): Daar word gesê dat kennis, as gevolg van die onderwys, nie meer voldoende is nie.

VOORBEELD 71 (TEKS #1443): Daar word gesê dat onetese leiers ontstaan wanneer n geleentheid homself voorstel om te lieg en te bedrieg.

Wanneer die ondergebruik van die onderskeie leksikale items in hierdie strategie ondersoek word, blyk dit uit die bespreking van uitspraak dat eerstejaarstudente verkies om eerder van die verskanser *blykbaar* gebruik te maak om ongegronde menings aan die leser voor te stel (sien die voorbeelde in afdeling 4.3.2.1.2). Hieruit is dit duidelik dat eerstejaarstudente nie noodwendig bewus is van die formele leksikale items wat vir gerugte gebruik kan word nie. Hierdie strategie kan dus as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou word.

4.3.2.2.2 Waarskynlikheid

Vir hierdie strategie kom meer as die helfte van die leksikale items (57%) nie in eerstejaarstudente se akademiese tekste of selfs ervare outeurs se akademiese tekste voor nie. Om die algehele gebruik van hierdie strategie te bepaal, word die 10 leksikale items wat wel in die LK en VK voorkom, ondersoek. Figuur 4-40 toon die gebruiksfrekwensie van hierdie strategie in die twee korpora.



Figuur 4-40: Gebruiksfrekwensie van waarskynlikheid in die LK en VK

Die leksikale item *ek glo* toon die grootste praktiese beduidende verskil in die LK wanneer dit teen die VK gemeet word. Hierdie leksikale item word duidelik verkies bo twee van die leksikale items wat glad nie in die LK voorkom nie, naamlik *ek vermoed* en *ek oorweeg*. Deur die gebruik van *ek glo* word die dialogiese gesprek vir alternatiewe dialogiese stemme oopgemaak en uitgebrei, waar die outeur se oortuiging op een of ander manier uitgedaag kan word. Voorbeeld 72 en 73 dui aan hoe die dialogiese gesprek oopgemaak word.

VOORBEELD 72 (TEKS V162): *Ek glo dat hierdie argument oor goed en kwaad net so goed oor eros en thanatos, lewe en dood en die spanning daartussen, asook die gelyktydige verloop daarvan, gevoer kan word.*

VOORBEELD 73 (TEKS #1490): *Ek glo dat Suid-Afrika dit onder beheer sal bring en renosters nie sal uitsterf nie, omdat Suid-Afrika die nodige fondse, arbeid, hulp en tegnologie het.*

Die leksikale items *miskien*, *moontlik* en *waarskynlik* toon ook 'n groot gebruiksverskil in die LK wanneer dit met die VK vergelyk word. Die leksikale item *miskien* word ondergebruik (slegs 9 gebruike) wat tot 'n mate op 'n verbetering in die meerderheid eerstejaarstudente se formele woordeskat dui. Wanneer die gebruik van *moontlik* en *waarskynlik* in die LK vergelyk word, blyk dit dat eerstejaarstudente eerder die leksikale item *moontlik* bo *waarskynlik* verkies (soos in verskanders in afdeling 4.2.1.4). Hieruit blyk dit dat die dialogiese ruimte wel uitgebrei word, maar dat sommige eerstejaarstudente nog op hul formele akademiese woordeskat kan verbeter. Sien voorbeeld 74 tot 77 vir die gebruik van *moontlik* en *waarskynlik* in beide korpora.

VOORBEELD 74 (TEKS #5): *Die wettiging van internasionale handel met renosterhorings kan moontlik 'n oplossing wees om renosterverliese te beperk.*

VOORBEELD 75 (TEKS V2): *Die feit dat meisies se selfkonsep meer deur FV-probleme beïnvloed word, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die samelewing netheid van meisies verwag, en derhalwe is fynspiervaardighede dalk belangriker vir hulle as vir seuns.*

VOORBEELD 76 (TEKS #74): *Deur gebruik te maak van digitale media, kan die sosiale welstand en sosiale ontwikkeling van adolessente waarskynlik besondere skade opdoen.*

VOORBEELD 77 (TEKS V12): *... sodat vroue in 'n tydperk van ekonomiese oorgang waarskynlik meer vatbaar sal wees vir toenemende armoede en gebrek aan sekuriteit.*

Wanneer daar na die gebruik van die leksikale item *blykbaar* gekyk word, is 'n interessante tendens merkbaar. Alhoewel hierdie leksikale item oorspronklik slegs 'n sekerheidsfunksie uitgedruk het, blyk dit dat *blykbaar* na jare lange verkeerde gebruik eerder op onsekerheid of waarskynlikheid begin dui het, soos die leksikale item *skynbaar* (Pfeiffer & Luther, 2013:23). Hierdie semantiese verandering kan duidelik gesien word in eerstejaarstudente se tekste, aangesien dié item slegs as 'n verskanser in die LK gebruik word en nie as 'n bekragtiger nie en in hierdie strategie 'n oorgebruik toon wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word (kyk voorbeeld 78 en 77).

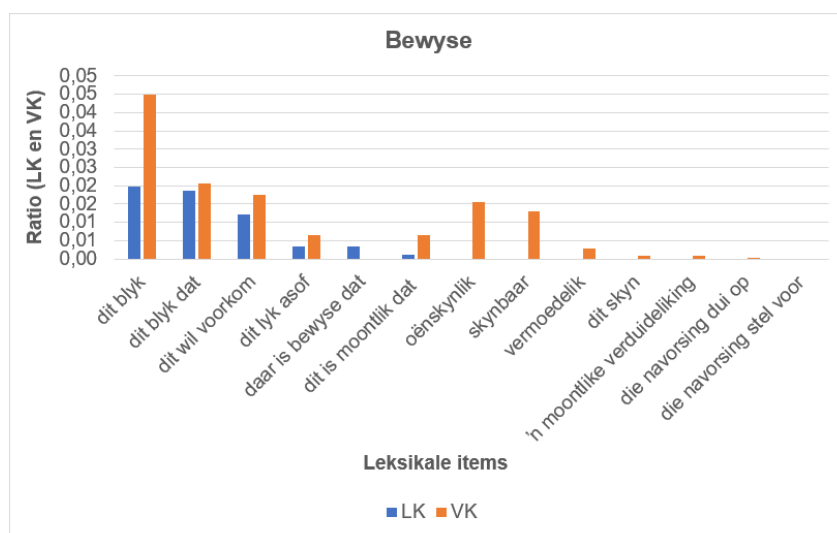
VOORBEELD 78 (TEKS #1089): *Die krokodil wat gedurende die oorvloed in Johannesburg ontsnap het en Biskop Tutu wat blykbaar sou sterf as gevolg van sy siekte.*

VOORBEELD 79 (TEKS V42): *Die grootste probleem blykbaar by die afhandeling van taalregteklagtes skyn te wees dat die klagteleggingsproses momentum verloor nadat van die klagtelegger verdere terugvoering verlang word.*

Aangesien 'n oorgebruik van enige waarskynlikheidsmaking-strategie, insluitend gerugte en bewyse, op 'n baie subjektiewe teks kan dui, kan daar aangevoer word dat waarskynlikheid ook tot 'n mate as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou kan word.

4.3.2.2.3 Bewyse

Uit die ondersoek na die leksikale items wat in die uitdrukking van bewyse gebruik word, blyk dit dat hierdie strategie die grootste gebruiksverskil van al die strategieë in dialogiese uitbreiding toon, soos in figuur 4-41 aangedui.



Figuur 4-41: Gebruiksfrekwensie in die gebruik van bewyse in die LK en VK

Uit figuur 4-41 blyk dit dat die voorgenoemde gebruiksverskil oor die algemeen aan 'n ondergebruik van hierdie strategie in die LK toegeskryf kan word, behalwe vir die leksikale item *daar is bewyse dat* wat slegs in drie van die tekste in die LK voorkom. Voorbeeld 80 wys een só 'n geval.

VOORBEELD 80 (TEKS #887): *Daar is bewyse dat* arm mense die meeste gesondheidsprobleme het maar hulle het minder toegang tot gesondheidsdienste.

Uit die analise van die ses leksikale items wat wel in die VK voorkom, blyk dit dat eerstejaarstudente hierdie strategie nie op 'n problematiese wyse gebruik nie, soos gesien kan word uit voorbeeld 81 tot 83 uit die LK.

VOORBEELD 81 (TEKS #456): *Al wil dit blyk of daar vele voordele ten opsigte van genetiese manipulasie is, sal hierdie kwessie steeds debatteerbaar bly.*

VOORBEELD 82 (TEKS #296): *Dit lyk asof* daar geen ontsnapping uit die verleentheid en vernedering is nie en dat die enigste opsie selfmoord is.

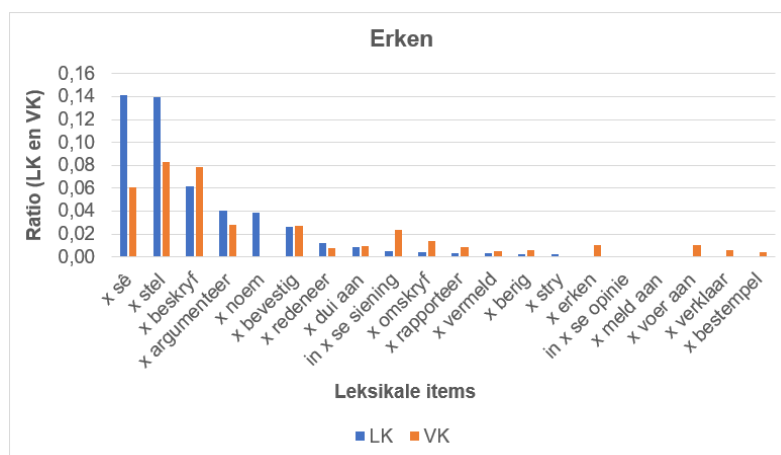
VOORBEELD 83 (TEKS #1154): *Daar is bewyse dat* renoster horing tot en met 75 000 Amerikaanse dollar kan kos.

Die analise hier bo toon dat eerstejaarstudente hierdie strategie min gebruik, maar dit kan daarop dui dat hulle bewus is van die feit dat oormatige bewyse of aannames negatiewe kritiek kan uitlok en 'n teks subjektief kan laat voorkom. Bewyse kan dus nie as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se skrywerstem beskou word nie.

4.3.2.2.4 Erken

Uit die analise van die leksikale items wat vir hierdie strategie geïdentifiseer is, blyk dit dat 68% van die leksikale items prakties beduidend tussen die LK en VK verskil. Om die rede te bepaal,

is die eerste 20 frekwentste leksikale items in die LK ondersoek en teen die gebruik in die VK vergelyk (uitgebeeld in figuur 4-42).



Figuur 4-42: Frekwentste leksikale items vir die strategie erken in die LK teenoor die VK

Items in die strategie erken word ondergebruik in die LK gemeet teen die VK. Op grond hiervan is dit duidelik dat eerstejaarstudente moontlik te veel op bronne steun om hul argumente te formuleer en hierdie bronne amper glad nie evalueer nie (soos reeds in uitspraak in afdeling 4.3.2.1.2 **Error! Reference source not found.** bevestig is). In voorbeeld 84 en 85 steun die eerstejaarstudente in die LK slegs op bronne; verder kom hul akademiese skrywerstem hoofsaaklik net in die inleiding en slot van die tekste voor.

VOORBEELD 84 (TEKS #374): Watersekuriteit soos beskryf deur Calow et al. (2010:248) is nie net die toegan tot water nie...

VOORBEELD 85 (TEKS #336): Conradie (2016) noem in sy artikel dat waterbeskikbaarheid n probleem raak oor Suider-Afrika...deels

Verdere ondersoek dui aan dat enkele eerstejaarstudente (14% van die tekste in die LK) die strategie erken ook op 'n problematiese wyse gebruik, aangesien hierdie strategie spesifiek gebruik word om eksterne stemme se proposisies bloot te erken en dus nie verantwoordelikheid vir daardie proposisies te neem nie. Voorbeeld 86 kom uit 'n teks wat slegs van bronverwysings gebruik maak, en in voorbeeld 87 gebruik die outeur 'n eksterne stem om aan te dui watter resultate in die navorsing bevind is, in plaas daarvan om die studies waarin hierdie resultate verkry is, self op te soek en weer te gee.

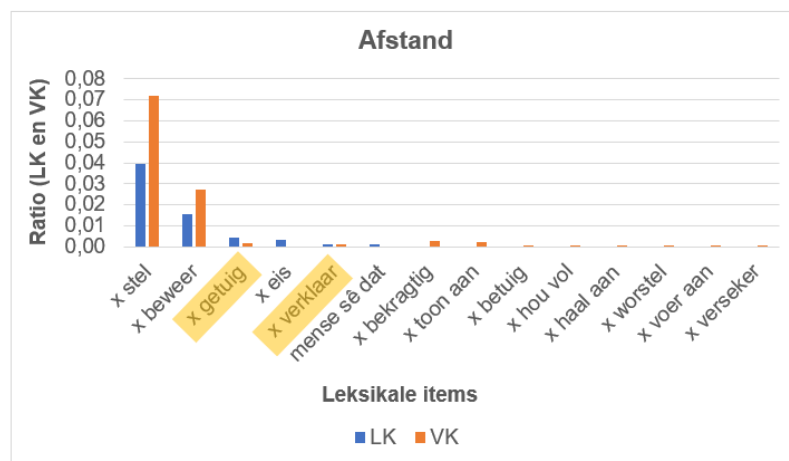
VOORBEELD 86 (TEKS #1200): Tensen (2016:292) argumenteer dat die wettige en pynlose oes van renosterhoringe nooit die toenemende vraag vanaf Asië tegemoed sal kan kom nie.

VOORBEELD 87 (TEKS #86): Conradie (2016:27)stel dat onlangse navorsing getoon het dat suidelike Afrika 'n temperatuurstyging van tussen 4° C tot 6° C verwag in westelike warm woestyngebiede.

Dit is daarom duidelik dat die strategie erken ook as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se gesosialiseerde skrywerstem beskou kan word.

4.3.2.2.5 Afstand

Uit die analise van dié strategie blyk dit dat 68% van die leksikale items 'n prakties beduidende verskil toon en dat 32% van die items nie in die LK of die VK gebruik word nie. Oor die algemeen blyk dit dat daar 'n ondergebruik in die LK voorkom as dit teen die norm in die VK gemeet word. In hierdie opsig hou figuur 4-43 die 14 items voor wat 'n prakties beduidende verskil tussen die korpora toon.



Figuur 4-43: Gebruiksfrekwensie van afstand in die LK en VK

Daar is twee leksikale items wat 'n definitiewe oorgebruik toon (in geel aangedui). Wanneer hierdie leksikale items van nader ondersoek word, blyk dit dat eerstejaarstudente die gebruik van hierdie twee leksikale items problematies vind.

VOORBEELD 88 (TEKS #845): *Hemphill et al (2012:59-65) getuig dat akademiese terugslae, asook familie konflik, die boelie emosioneel kan aftakel wat dan lei tot kuberbullebakkerie.*

VOORBEELD 89 (TEKS V119): *Dio Cassius (72.6) getuig dat hy 'n besonder toegewyde, kundige en konsidererende keiser was.*

VOORBEELD 90 (TEKS #148): *McIntyre (2005) het verklaar dat sommige huishoudings se inkome per maand nie genoeg is nie, daarom kan hulle nie gesondheidsorg beskostig nie.*

VOORBEELD 91 (TEKS V59): *Hy verklaar: "There was a strong belief amongst politicized black youths that 'the system' was so unjust that it could not last."*³¹

Voorbeeld 89 en 90 wys hoe eerstejaarstudente hierdie twee leksikale items gebruik om proposisies as feitlike stellings voor te hou en moontlik nie bewus is daarvan dat *x getuig* en *x verklaar* slegs 'n bewering verteenwoordig nie. Hieruit kan weereens afgelei word dat eerstejaarstudente se akademiese woordeskat nog baie onderontwikkel is. Hierteenoor blyk dit

dat eerstejaarstudente in die LK wel verstaan dat die volgende items 'n bewering in 'n teks aandui: *x stel, x beweer, x eis en mense sê* – verwys na voorbeeld 92 en voorbeeld 93 uit die VK ter vergelyking.

VOORBEELD 92 (TEKS #1083): *Fopnuus vind plaas in Afrika ook waar daar al valse nuusberigte was wat beweer het dat krokodille ontsnap het tydens 'n vloed in Johannesburg asook dat biskop Tutu sy stryd teen sy siekte sou verloor het .*

VOORBEELD 93 (TEKS V6): *Kortenhaus en Demarest (1993:220) beweer dat boeke, ten spyte van die invloed van televisie, nog steeds 'n groot invloed op die sosialiseringsproses van kinders uitoefen. Gesprekke met adolessente het volgens hulle getoon dat die meeste individue wat as jong kinders stories gehoor het, hul gunstelingstorie besonder goed kan onthou.*

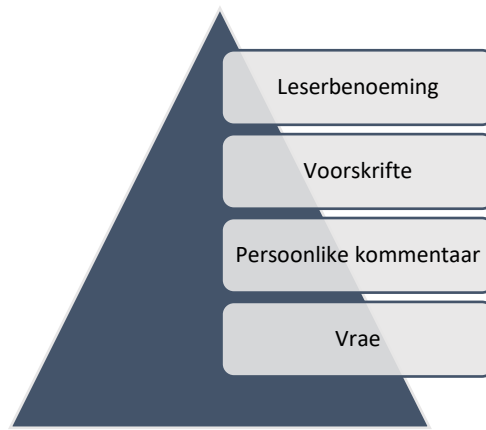
Alhoewel hierdie leksikale items gebruik word om afstand van 'n eksterne proposisie te hou, blyk dit dat dié vier items in die LK ondergebruik word. Hieruit kan daar sonder twyfel aangevoer word dat eerstejaarstudente nog onseker is oor die gebruik van die strategie afstand. Hierdie afleiding word verder ondersteun deur die feit dat 32% van die leksikale items nie in die LK voorkom nie, maar wel in die VK.

Op grond van die analise van die subkategorie dialogiese uitbreiding kan daar met sekerheid aangevoer word dat hierdie subkategorie oorhoofs as 'n problematiese kategorie in die uitdrukking van eerstejaarstudente se gesosialiseerde intertekstuele dialogiese skrywerstem beskou kan word.

Die volgende afdeling fokus op die gebruik van die laaste subkategorie, betrekkingmerkers. Hierin word dieselfde analise uitgevoer om te bepaal of die gebruik van hierdie hoofkategorie ook 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se gesosialiseerde skrywerstem beskou kan word.

4.3.2.3 Betrekkingmerkers

Betrekkingmerkers verwys spesifiek na die outeur-lezer-verhouding, waar die outeur 'n beroep op gedeelde kennis bewerkstellig (Olivier, 2017:168). Sodanig kan standpunte wat deur die outeur gemaak word op grond van hierdie gedeelde kennis makliker deur die leser aanvaar word.

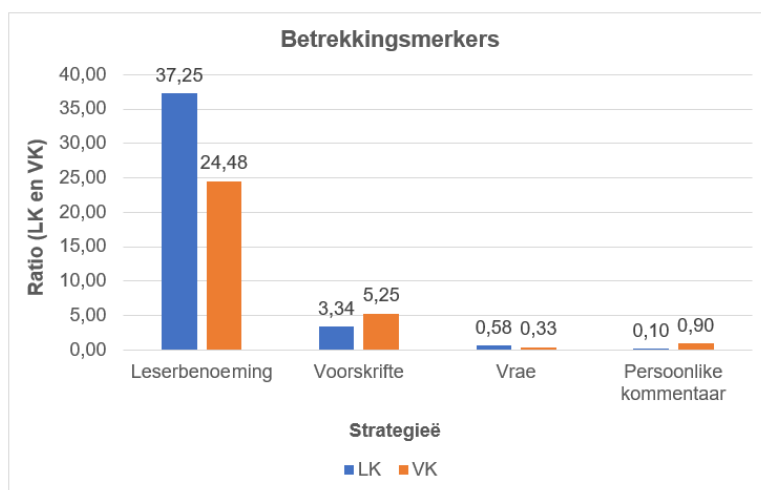


Figuur 4-44: Gesosialiseerde skrywerstem (Betrekkingsmerkers)

Daar word tussen vier kategorieë onderskei:

- Leserbenoeming/leser-voornaamwoorde is 'n strategie wat gebruik kan word om die leser direk aan te spreek (Olivier, 2017; Hyland, 2008:11). Indien die strategie korrek gebruik word, kan die leser se belangstelling in die onderwerp en ook hul siening en interpretasie van die argument direk beïnvloed word.
- Voorskrifte – ook bekend as relasiemerkers – word ook gebruik om die leser direk aan te spreek en by die teks te betrek of om die leser se aandag op 'n bepaalde aspek te vestig. Volgens Hyland (2009a:11) kan sulke uitdrukkings een van die volgende funksies bewerkstellig:
 - dit kan die leser na 'n ander deel van die teks verwys (tekstuele aksies);
 - dit kan die leser lei om 'n spesifieke aksie uit te voer (fisiese aksies); of
 - dit kan aan die leser voorskryf hoe die outeur se argument geïnterpreteer moet word (kognitiewe aksies).
- Persoonlike kommentaar verwys na die outeur se persoonlike (en soms informele) inskrywings wat kommentaar lewer oor iets wat reeds genoem is (Hyland, 2008).
- Retoriese vrae is 'n strategie wat nie 'n antwoord op die gestelde vraag verg nie; die outeur stel die vraag om lesers uit te daag om aan die akademiese gesprek (en argument) deel te neem om hulle daarby te betrek (Hyland, 2008a:11; Olivier, 2017:161).

Uit die ondersoek blyk dit dat hierdie kategorie duidelik ten opsigte van twee van die vier strategieë verskil – sien figuur 4-45.



Figuur 4-45: Betrekkingsmerkers: Frekwensievergelyking van die LK en VK

Hier blyk dit asof leserbenoeming die grootste gebruiksverskil tussen die LK en die VK toon, maar dat die gebruik van voorskrifte, vrae en persoonlike kommentaar verskil. Om hierdie afleiding te bevestig, is die praktiese beduidendheid 'n as persentasie vir elke leksikale item in die vier strategieë bereken. Verwys na tabel 4-10 vir 'n opsomming van die bevindinge.

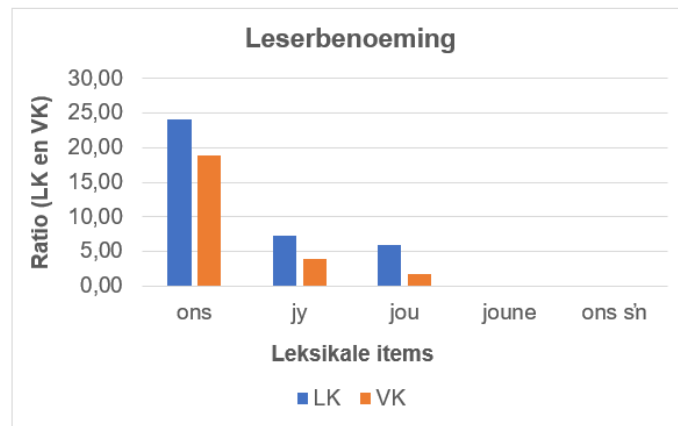
Tabel 4-10: Betrekkingsmerkers: opsommende bevindinge

Gesosialiseerde skrywerstem (betrekkingsmerkers)				
Strategie	Leserbenoeming	Voorskrifte	Persoonlike kommentaar	Vrae
Totale leksikale items	5	37	3	1
% leksikale items wat oorvleuel	0%	27%	0%	0%
% leksikale items wat prakties beduidend verskil	60%	62%	100%	100%
% leksikale items met geen prakties beduidende verskil nie	0%	3%	0%	0%
% leksikale items wat nie in die LK of VK voorkom nie	40%	34%	0%	0%

Uit die opsomming blyk dit dat leserbenoeming wel verskil, maar dat persoonlike kommentaar en vrae van die grootste "probleme" ten opsigte van die ontwikkeling van eerstejaarstudente se gesosialiseerde skrywerstem is. Die ontwikkeling van die skrywerstemstrategieë leserbenoeming en voorskrifte in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk word wel steeds as problematies beskou (verwys na figuur 4-46). 60% en 62% van die leksikale items in hierdie twee strategieë as prakties beduidend beskou kan word, dit wil sê dat meer as die helfte van gebruike in hierdie strategieë verskil en dat die korpora nie oor dieselfde ontwikkelingsvlak van 'n gesosialiseerde skrywerstem beskik nie.

4.3.2.3.1 Leservoornaamwoorde/Leserbenoeming

Figuur 4-46 toon duidelik dat daar 'n groot verskil in die algehele gebruik van die strategie leservoornaamwoorde/leserbenoeming tussen die korpora voorkom.



Figuur 4-46: Gebruiksfrekwensie vir leserbenoeming

Die outeur-leser-verhouding in die LK word oorgebruik wanneer dit met die norm in die VK vergelyk word, wat beteken dat eerstejaarstudente hul lesers meer by hul argumente betrek as ervare outeurs. Sien die gebruik van die direkte aanspreekvorme *jy* en *jou* in voorbeeld 94 en 95 en die leksikale item *ons*⁷⁶ in voorbeeld 96 en 97, waar 'n gedeelde perspektief met die leser gesuggereer word.

VOORBEELD 94 (TEKS V16): *As mens nie verstaan hoe die tegnologie of die proses werk nie, sal jy nie weet hoe om dit doeltreffend tot jou voordeel te gebruik nie.*

VOORBEELD 95 (TEKS #31): *Boonop word daar gesê dat hoe dikwels jy die internet gebruik hoe laer is jou emosionele intelligensie en hoe minder dikwels jy dit gebruik hoe hoër is dit (Engelberg en Sjöberg, 2004:44).*

VOORBEELD 96 (TEKS V8): *Oor die wêreld en dwarsdeur ons land is daar groot kommer oor armoede en die toename daarvan.*

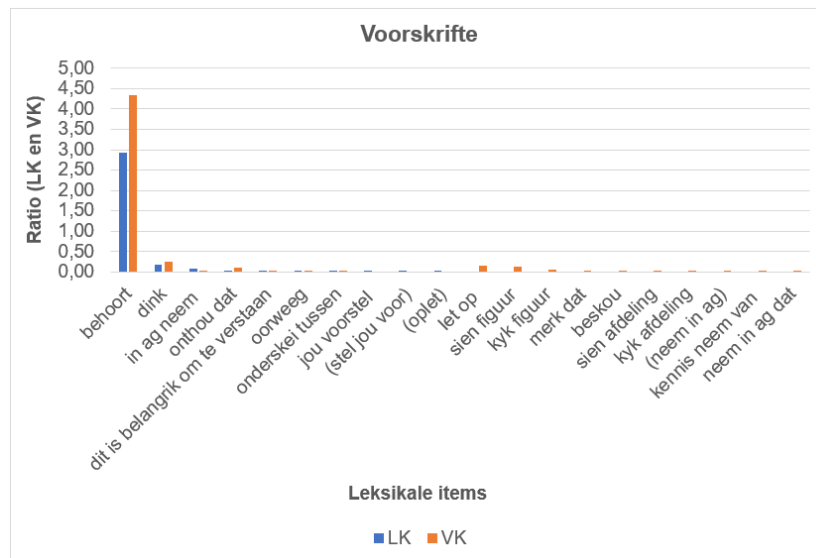
VOORBEELD 97 (TEKS #7): *Ons huidige renoster populasie sal nie 'n hoeër aanvraag van hul horings kan bevredig nie.*

Dit is hieruit duidelik dat eerstejaarstudente oor die algemeen meer op die outeur-leser-verhouding steun om hul standpunte en argumente as geloofwaardig en oortuigend voor te hou as ervare outeurs. Die gebruik van leserbenoeming kan daarom as 'n problematiese strategie in die uitdrukking van eerstejaarstudente se gesosialiseerde skrywerstem beskou word.

⁷⁶ Daar moet in ag geneem word dat die leksikale item *ons* ook gebruik kan word om na meer as een outeur te verwys, maar hierdie gebruike is nie in hierdie strategie gekodeer nie (sien afdeling 3.3.1.4).

4.3.2.3.2 Voorskrifte

Uit 'n analise van die gebruik van die leksikale items vir die strategie voorskrifte blyk dit dat 62% van die leksikale items prakties beduidend van die norm in die VK verskil. Hierdie verskil word deur middel van die 20 frekwentste leksikale items in die LK ondersoek, wat ook met die gebruik daarvan in die VK vergelyk word, soos gesien in figuur 4-47.



Figuur 4-47: Frekwentste leksikale items in die LK en VK vir die strategie voorskrifte

Uit figuur 4-47 is dit duidelik dat die gebruiksfrekwensie in die LK baie laer is wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word: 57% van die leksikale items toon 'n ondergebruik. Wanneer die oorgebruik van leserbenoeming in die LK met die lae gebruik van voorskrifte vergelyk word, blyk dit dat eerstejaarstudente hul lesers wel aanspreek en deur hul tekste probeer lei, maar dat die meerderheid van die eerstejaarstudente nie die geïdentifiseerde leksikale items vir hierdie strategie gebruik nie – sien figuur 4-48.

Kuberbullebakery volgens Cross et al. (2009) word gedefinieer as "a particularly damaging form of psychological aggression" met ander woorde 'n kuberbul het sielkunde aggressie en hy/sy weet nie hoe om hierdie problem te hanteer nie.

Die gevolg van kuberbullebakery is dat mense emosioneel, sosiaal en akademies negatief beïnvloed word. Perren et al. (2010) beweer dat kuberbullebakery meer depressie simptome toon in vergelyking met tradisionele bulle. byvoorbeeld 'n kind/adolesent wat kuberbullebakery deurgaans, meer stil en teruggetrokke sal wees anders as iemand wat tradisioneel gebulle word.

'n Verskeidenheid redes lei daartoe oor hoekom mense bulle. Göz (2011) beweer dat daar 'n ooreenstemming is tussen aanlyn bulles en tradisionele bulles wat afkomstig is op sielkundige probleme. Dit wil sê as 'n bulle iemand beseer – doen 'n aanlyn boelie dit op 'n foon en net met woorde.

Emosionele intelligensie gaan oor hoe goed jy jou emosies kan beheer en verstaan. Emosionele intelligensie volgens Segal (2008) word geklassifiseer as die kennis om nie net jou eie, maar ook ander se gevoelens in ag te neem, want jy kan byvoorbeeld dink jy sê iets in 'n regte manier, maar iemand anders kan dit dalk anders interpreteer en verkeerd op neem.

Ten slotte kan kuberbullebakery opgesom word as 'n aspek wat mense gebruik as ammunisie teenoor ander wat swakker as hulself is – maar dit kan vermy word as elkeen eerste aan hulself begin werk.

Figuur 4-48: Gebruik van voorskrifte in teks #32

In hierdie teks word die leser wel direk aangespreek (in blou aangedui), maar hierdie eerstejaarsstudent maak eerder van bronverwysings, verduidelikings en voorbeelde (verbandsmerkers en kodeverklarings) gebruik om hul leser deur die argument en redevoering te lei (in geel aangedui). Wanneer daar na die gebruik van die leksikale items gekyk word wat wel in die LK gebruik word, blyk dit dat eerstejaarsstudente meer op kognitiewe aksies fokus as fisiese of tekstuele aksies. Wanneer die drie leksikale items wat die minste gebruik word in die LK teenoor die VK ondersoek word, blyk dit dat hierdie strategie op leksikale vlak nie problematies in die LK gebruik word nie, soos geïllustreer in voorbeeld 98 tot 103.

VOORBEELD 98 (TEKS #257): Mense behoort nie vir gesondheidsorg te betaal nie, aangesien dit 'n algemene mensereg is en elke regering verantwoordelik behoort te wees om algemene gesondheidsdienste daar te stel, ongeag rykes en armes.

VOORBEELD 99 (TEKS V1): (3) By albei soorte ondernemings behoort die volgende arbeidsverwante risikofaktore deeglik geëvalueer te word: ...

VOORBEELD 100 (TEKS #502): Dink aan kreatiwiteit as 'n talent. Baie soos vindingrykheid is kreatiwiteit minder 'n eienskap en meer 'n vaardigheid wat aan geleer kan word.

VOORBEELD 101 (TEKS V47): Dink maar aan die poësie van Kloos en die Dertigers of aan Hettie Smit se roman *Sy kom met die sekelmaan*.

VOORBEELD 102 (TEKS #1500): Ons moet onthou dat sommige kulture meer toegewyd is aan hul geloof as ander en dat alle kulture verskil ten opsigte van tradisionele waardes en wat hul glo.

VOORBEELD 103 (TEKS V77): Ons moet onthou dat die eerste uitgawe van WM (dit ten spyte daarvan dat Husserl se kritiek teen objektivisme en relativisme reeds gepubliseer was) in 1960 verskyn.

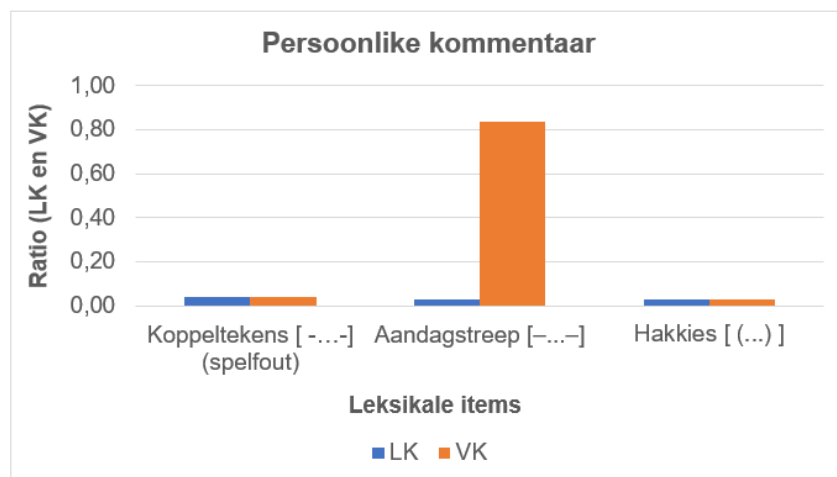
Die leksikale items wat vir tekstuele aksies geïdentifiseer en geanaliseer is, kom slegs in die VK voor, aangesien die items hiervoor eerder in langer tekste gebruik word. Dit sluit items soos *kyk/sien addendum*, *kyk/sien hoofstuk*, *kyk/sien grafiek*, *kyk/sien figuur*, *kyk/sien afdeling* en *kyk/sien bladsy* in. Aangesien die lengte en die aard van die teks nie tekstuele aksies toelaat nie, word slegs die gebruik van kognitiewe aksies en die ondergebruik van tekstuele aksies in die LK as problematiese aspekte beskou van die uitdrukking van hierdie strategie as deel van 'n gesosialiseerde akademiese skrywerstem.

4.3.2.3.3 Persoonlike kommentaar

Tydens die kodering en analise van hierdie strategie het dit duidelik geword dat die kommentaar wat in beide korpora waargeneem is, nie persoonlik of subjektief is nie. Die kommentaar het wel aan die volgende vereistes vir hierdie strategie voldoen:

- (1) Die teksgedeelte word deur leestekens as tersyde kommentaar gemerk.
- (2) Die outeur praat direk met die leser.
- (3) Daar word kommentaar gelewer oor iets wat reeds genoem is.

Na aanleiding hiervan is slegs kommentaar wat aan die bostaande vereistes voldoen of wat moontlik 'n persoonlike opinie reflekteer, ingesluit. Wanneer hierdie kommentaar in die LK ondersoek word, blyk dit dat hierdie strategie prakties beduidend van die VK verskil – sien figuur 4-49.



Figuur 4-49: Gebruiksfrekwensie van persoonlike kommentaar in die LK en VK

Soos duidelik uit figuur 4-49 toon hierdie strategie 'n ondergebruik in die LK wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Alhoewel al drie van die leestekens in beide korpora gebruik word, blyk dit duidelik dat ervare outeurs aandagstrepe verkies. In voorbeeld 104 tot 109 word voorbeelde van persoonlike kommentaar met elke soort leesteken uit die LK en VK voorgehou.

VOORBEELD 104 (TEKS V413): *In hierdie opstel maak Cloete (1970:193) die volgende uitspraak ten opsigte van Leopold se digkuns ('n uitspraak wat egter ook sy eie poëtikale opvatting weerspieël)...*

VOORBEELD 105 (TEKS #1451): *Onetiese gedrag gaan ook dikwels hand-in-hand met belongings (korupsie).*

VOORBEELD 106 (TEKS V21): *Die meeste getuienis van korrelasiestudies - en dit is redelik deurlopend - is dat die kyk na, of voorkeur vir geweld op televisie gekorreleer kan word met aggressiewe waardes, houdings en gedrag.*

VOORBEELD 107 (TEKS #1544): *Die konvergensie van heersende pers - veral die gedrukte media - het wêreldwyd buitengewoon verminder as die bekendheid en impak van aanlynmedia uitgebrei het.*

VOORBEELD 108 (TEKS V421): *(Vgl. Zuidema 1936a – nog steeds een van die beste werke oor Ockham – asook sy samevatting in Zuidema 1936b.)*

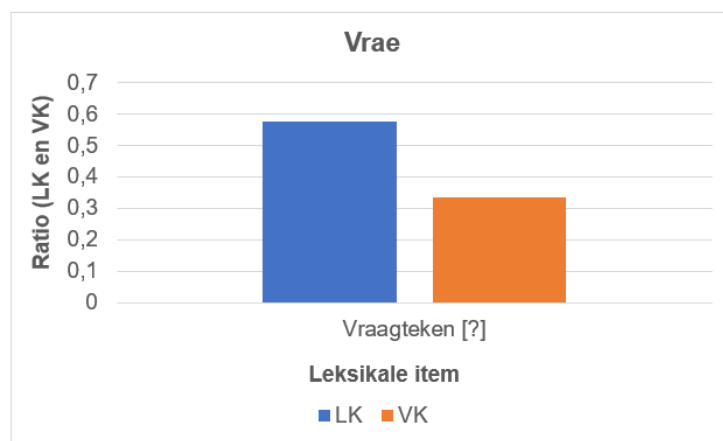
VOORBEELD 109 (TEKS #321): *In 'n regverdige wêreld behoort die siekste mense – nie die rykstes nie – die meeste gesondheidsorg te ontvang.*

Die feit dat hierdie strategie minder frekwent in die LK voorkom, dui moontlik daarop dat eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem (en posisie) weereens nog nie ontwikkel genoeg is om so direk met hul lesers – wat 'n hoër posisie beklee – te kan praat nie. Die ondergebruik van kommentaar in die LK kan moontlik ook daaraan toegeskryf word dat eerstejaarstudente persoonlike kommentaar nie met die toepaslike leestekens (aandagstrepe en hakkies) aandui nie, maar eerder as 'n blote mening voorhou. Deur sulke inlassing by te voeg, sonder 'n duidelike aanduiding of dit as deel van die argument gelees moet word of nie, kan op die ou einde 'n subjektiewe teks tot gevolg hê.

Op grond hiervan kan die ondergebruik van hierdie strategie in die LK wel as 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se gesosialiseerde akademiese skrywerstem beskou word.

4.3.2.3.4 Vrae

Uit die analyse van die individuele leksikale gebruik van vrae blyk dit dat hierdie strategie 'n prakties beduidende verskil tussen die LK en VK toon, soos aangedui in figuur 4-50.



Figuur 4-50: Gebruiksfrekwensie van vrae in die LK en VK

In hierdie opsig kom daar 'n oorgebruik van retoriese vrae in die LK voor wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Hierdie tendens kan moontlik daaraan toegeskryf word dat eerstejaarstudente spesifiek gevra is om bepaalde vrae soos “Is genetiese manipulasie voordelig?”, “Hoort kreatiwiteit in onderrig?” of “Wat is bullebakery?” te beantwoord. Hierbenewens stel eerstejaarstudente ook vrae om die leser op hul denkwysie oor die konstruksie van hul argument te laat fokus. Hierdie oorgebruik van retoriese vrae dui waarskynlik weereens op eerstejaarstudente se onvermoë om hul lesers deur middel van voldoende redevoering, bewyse en gevolgtrekkings te oortuig. Voorbeeld 110 en 111 gee 'n voorbeeld van 'n retoriese vraag uit elke korpus.

VOORBEELD 110 (TEKS V164): *Wat maak ons met 'n oop toekoms wat tog ontoeganklik is en deur soveel faktore bepaal word? Miskien moet 'n mens begin by die keuse vir die lewe teen die dood in al sy vorme en gestaltes. Hoe maak ons die keuse? Dit is 'n keuse van denke, denksstyl, denkmodus as u wil – dit is 'n denke vir en oor die lewe.*

VOORBEELD 111 (TEKS #459): *Volgens baie gelowe is wetenskaplikes besig om te probeer God speel. En buiten vir dit, is dit regtig veilig om Genetiese manipulasie op mense te gebruik as jy nie weet wat die uitkomst mag wees nie?*

Uit hierdie voorbeeld is dit duidelik dat die eerstejaarstudent van vrae gebruik maak om die leser by hul redevoering te betrek en die argument meer oortuigend maak, maar dit blyk duidelik uit die oorgebruik dat die student grotendeels net hierop fokus. Op grond hiervan kan daar aangevoer word dat vrae wel 'n problematiese aspek van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem beskou kan word.

In hierdie afdeling is aangedui hoe eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem, soos in Olivier (2017) uiteengesit daar uitsien, asook watter aspekte daarvan as problematies beskou kan word. Voordat die bevindinge van die korpusondersoek (tot dusver) saamgevat kan word, word daar eers opsommend na oorvleuelende leksikale items verwys. Die volgende bespreking

verduidelik daarom eers wat met oorvleueling in en oor kategorieë bedoel word, waarna daar opsommend na die gebruik van hierdie leksikale items in die LK en VK verwys word.

4.4 Oorvleuelings

Soos reeds genoem (hoofstuk 3 en tabel 4-3), is daar talle leksikale items wat oorvleuel; dit wil sê leksikale items wat meer as een semantiese waarde het, en dus tot meer as een skrywerstemkategorie kan behoort. Uit die 25 strategieë wat gekodeer is, vind daar oorvleuelings in 19 van die strategieë plaas.

Soos genoem, kan oorvleueling eerstens oor meer as een kategorie plaasvind. *Egter* kan byvoorbeeld as 'n teenstellende verbandsmerker funksioneer, maar kan ook gebruik word om teenspraak in die teks te bewerkstellig – hierdie item kan oorvleueling skep tussen die kategorie organiseringsmerkers en die subkategorie dialogiese sametrekking. Leksikale items kan ook tussen strategieë in dieselfde kategorie oorvleuel, byvoorbeeld *vervolgens*, wat as 'n aaneenskakelende verbandsmerker, 'n raammerker of 'n endoforiese merker kan optree (Jordaan, 2014:42). Hierdie item kan dus as een van die voorgenoemde drie strategieë in die intratekstuele kategorie funksioneer. Daar is dus versigtig na die konteks van elke leksikale item gekyk om elke item in die regte strategie en kategorie in te deel.⁷⁷

Na aanleiding van die ondersoek van die gebruik van elke leksikale item in sy toepaslike strategie en kategorie, blyk dit dat 63 leksikale items binne een van die drie skrywerstemkategorieë oorvleuel. Tabel 4-11 dui aan dat een item in die standpuntkategorie oorvleuel, 24 in die intertekstuele dialogiese kategorie en 40 in die intratekstuele kategorie.

Tabel 4-11: Oorvleueling binne kategorieë

Leksikale item	Strategie
Standpunt (1)	
1. enigsins	Verskanser Bekragtigers
Intertekstueel (24)	
1. <i>begrypikerwyse</i> 2. <i>in werklikheid</i> 3. <i>met reg</i> 4. <i>natuurlik</i> 5. <i>sowaar</i> 6. <i>trouens</i> 7. <i>vanselfsprekend</i> 8. <i>voorwaar</i> 9. <i>waarlik</i> 10. <i>weliswaar</i> 11. <i>werklik</i> 12. <i>regtig</i>	Proklamering [Instemming] Proklamering [Uitspraak]
13. <i>bevestig</i>	Proklamering [Instemming] (<i>ek bevestig</i>) Toerekening [Erken] (<i>x bevestig</i>)

⁷⁷ Hierdie kategorisering is deur middel van *Atlas.ti* se koderingsfunksie gedoen.

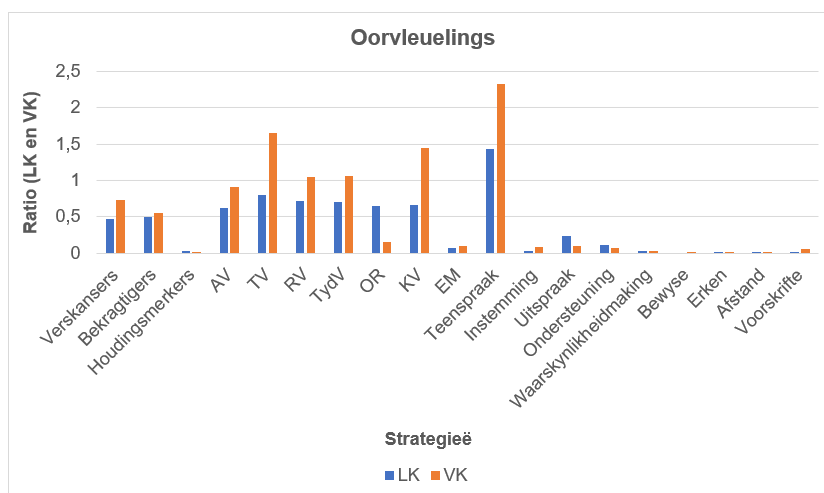
14. <i>x betoog</i>	Proklamering [Uitspraak] Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]
15. <i>erken</i>	Proklamering [Instemming] (<i>volgens erkenning/soos erken word/ek erken</i>) Proklamering [Uitspraak] (<i>x moet erken</i>) Proklamering [Ondersteuning] (<i>x erken</i>) Toerekening [Erken]
16. <i>gee toe</i>	Proklamering [Instemming] (<i>ek gee toe</i>) Proklamering [Uitspraak] (<i>x gee toe</i>)
17. <i>x beweer</i>	Proklamering [Uitspraak] Toerekening [Afstand]
18. <i>x kondig aan</i>	Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]
19. <i>x stry</i>	
20. <i>x voer aan</i>	Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand] Proklamering [Uitspraak]
21. <i>x toon aan</i>	Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Afstand]
22. <i>x verklaar</i>	Proklamering [Ondersteuning] Toerekening [Erken] Toerekening [Afstand]
23. <i>die navorsing dui op</i>	Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Bewyse]
24. <i>die navorsing stel voor</i>	
Intratekstueel (40)	
1. <i>anders gesê</i>	Aaneenskakelende verbandsmerkers Kodeverklarings
2. <i>anders gestel</i>	
3. <i>naamlik</i>	
4. <i>anders</i>	Teenstellende verbandsmerkers Redegewende verbandsmerkers
5. <i>andersins</i>	
6. <i>behalwe vir</i>	Aaneenskakelende verbandsmerkers Teenstellende verbandsmerkers
7. <i>behalwe</i>	
8. <i>benewens</i>	
9. <i>buiten</i>	
10. <i>in elk geval</i>	
11. <i>uitgesonderd</i>	
12. <i>daarna</i>	Tydsaanduidende verbandsmerkers Raammerkers
13. <i>eerstens</i>	
14. <i>hierna</i>	
15. <i>later</i>	
16. <i>nou</i>	
17. <i>volgende</i>	
18. <i>eindelik</i>	
19. <i>ten slotte</i>	
20. <i>op die ou end</i>	Tydsaanduidende verbandsmerkers Redegewende verbandsmerkers
21. <i>op die ou einde</i>	
22. <i>vroeër (spelfout)</i>	Tydsaanduidende verbandsmerkers Endoforiese merkers
23. <i>vroeër</i>	
24. <i>in die eerste plek</i>	Aaneenskakelende verbandsmerkers Raammerkers
25. <i>in die tweede plek</i>	
26. <i>in die derde plek</i>	
27. <i>samevattend</i>	
28. <i>voorts</i>	
29. <i>laaste</i>	Raammerkers Endoforiese merkers
30. <i>vorige</i>	
31. <i>terwyl</i>	Redegewende verbandsmerkers Teenstellende verbandsmerkers Tydsaanduidende verbandsmerkers
32. <i>alvorens</i>	Tydsaanduidende verbandsmerkers Raammerkers Endoforiese merkers
33. <i>ten laaste</i>	
34. <i>byvoorbeeld</i>	Aaneenskakelende verbandsmerkers Redegewende verbandsmerkers Kodeverklarings
35. <i>met ander woorde</i>	
36. <i>m.a.w.</i>	
37. <i>te wete</i>	
38. <i>laastens</i>	Aaneenskakelende verbandsmerkers Tydsaanduidende verbandsmerkers Raammerkers
39. <i>verder</i>	
40. <i>vervolgens</i>	Aaneenskakelende verbandsmerkers Tydsaanduidende verbandsmerkers Raammerkers Endoforiese merkers

Verder oorvleuel 38 leksikale items oor meer as een kategorie, soos aangedui in tabel 4-12.

Tabel 4-12: Oorvleueling oor meer as een kategorie

Leksikale item	Strategie
1. <i>absoluut</i> 2. <i>absolute</i> 3. <i>die feit van die saak</i> 4. <i>sonder enige twyfel</i>	Bekragtiger Proklamering [Uitspraak] (<i>die feit van die saak is dat</i>)
5. <i>sekerlik</i>	Bekragtiger Proklamering [Instemming]
6. <i>beslis</i> 7. <i>inderdaad</i> 8. <i>klaarblyklik</i>	Bekragtiger Proklamering [Uitspraak] Proklamering [Instemming]
9. <i>blykbaar</i>	Bekragtiger Verskanser Waarskynlikheid [Bewyse]
10. <i>steeds</i>	Bekragtiger Ontkenning [Teenspraak]
11. <i>verseker</i>	Bekragtiger Proklamering [Instemming] (<i>ek verseker</i>) Toerekening [Afstand] (<i>x verseker</i>)
12. <i>tog</i>	Bekragtiger Teenstellende verbandsmerkers Ontkenning [Teenspraak]
13. <i>miskien</i> 14. <i>waarskynlik</i>	Verskanser en Waarskynlikheid [Bewyse]
15. <i>moontlik</i> 16. <i>skynbaar</i>	Verskanser Waarskynlikheid [Bewyse] Waarskynlikheid [Bewyse] (<i>dit is moontlik dat</i>)
17. <i>oënskynlik</i> 18. <i>vermoedelik</i>	Verskanser Waarskynlikheid [Bewyse]
19. <i>om die waarheid te sê</i> 20. <i>ongetwyfeld</i>	Verskanser Proklamering [Uitspraak]
21. <i>seker</i>	Bekragtiger (<i>dit is seker</i>) Verskanser, Ontkenning [Teenspraak] Proklamering [Uitspraak], Waarskynlikheid [Bewyse]
22. <i>ek stem</i> 23. <i>ek stem saam</i>	Houdingsmerkers Proklamering [Instemming]
24. <i>dink</i> 25. <i>neem aan</i> 26. <i>oorweeg</i>	Waarskynlikheid [Bewyse] (<i>ek dink</i>) Voorskrifte
27. <i>al</i> 28. <i>egter</i> 29. <i>hoewel</i> 30. <i>nietemin</i> 31. <i>nogtans</i>	Teenstellende verbandsmerkers Ontkenning [Teenspraak]
32. <i>hoe dit ook al sy</i>	Redegewende verbandsmerkers Ontkenning [Teenspraak]
33. <i>kyk figuur</i> 34. <i>kyk afdeling</i> 35. <i>kyk bladsy</i> 36. <i>sien figuur</i> 37. <i>sien afdeling</i> 38. <i>sien bladsy</i>	Endoforiese merkers Voorskrifte

Eerstejaarstudente in die LK gebruik oorvleuelende leksikale items nie op dieselfde wyse as ervare outeurs in die VK (die norm) nie. Dit blyk dat eerstejaarstudente vyf skrywerstemstrategieë oorgebruik, naamlik houdingsmerkers, raammerkers, uitspraak, ondersteuning en waarskynlikheidsmaking. Hierteenoor word 14 van die skrywerstemstrategieë deur eerstejaarstudente in die LK ondergebruik, naamlik verskansers, bekragtigters, aaneenskakelende verbandsmerkers, teenstellende verbandsmerkers, redegewende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, kodeverklarings, endoforiese merkers, teenspraak, instemming, bewyse, erken, afstand en voorskrifte – verwys na figuur 4-51.



Figuur 4-51: Gebruiksfrekwensie van oorvleuelende leksikale items in die LK en VK

Die figuur toon 'n ongebalanseerde gebruik van die oorvleuelende leksikale items in die LK teenoor die VK. Hieruit kan afgelei word dat eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem en woordeskat nog baie onderontwikkel is in vergelyking met ervare outeurs. Hierdie afleiding stem ooreen met die bevindinge uit die korpusanalise tot dusver. Om die derde navorsingsvraag te beantwoord, word 'n opsommende bespreking aangebied van die kwalitatiewe ondersoek wat aan die hand van 'n vraelys uitgevoer is.

4.5 Kwalitatiewe ondersoek (vraelys)

Aangesien voor- en nagraadse studente se skrywerstem deur ondersteuningsintervensies soos dosente, studieleiers en skryfconsultante ontwikkel, ondersteun en moontlik onderrig kan word (soos in hoofstuk 1 aangedui), is dit belangrik om hierdie ondersteuningsgroep se persepsies van die aanwesigheid van 'n akademiese skrywerstem by eerstejaarstudente te ondersoek. Respondente is uitgevra oor hul ervaring van die onderrig en voorkoms van studente se skrywerstem, en of hulle moontlike voorstelle het om studente se skrywerstem te verbeter.

In hoofstuk 1 is verduidelik dat die vraelys as kwalitatiewe maatstaf gebruik gaan word om die kwantitatiewe bevindinge te verifieer. In hierdie afdeling word die data-analise en interpretasie van die vraelys (soos in hoofstuk 3 bespreek) kortliks voorgehou. In hierdie vraelys is verskeie gestruktureerde en ongestruktureerde vrae aan dosente en direkteurs gestel om hul persepsie van die voorkoms en gebruik van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem te ondersoek. Die doel van hierdie analise was om die resultate van die korpusondersoek te verifieer.

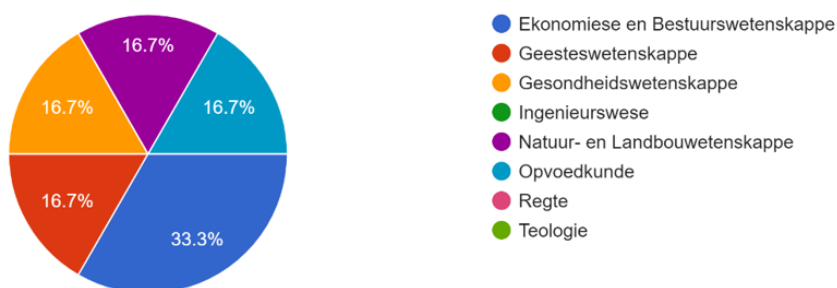
Ten spyte daarvan dat die vraelys vier keer aan 198 moontlike respondente gestuur is, het slegs ses individue die vraelys ingevul. Daar is gevolglik nie genoeg data deur middel van die vraelys ingesamel om definitiewe afleidings te maak nie. Gevolglik word die bevindinge oorsigtelik

aangebied en word daar voorgestel dat 'n volledige kwalitatiewe studie hieroor gedoen word. Tabel 4-13 bied 'n oorsig van die respondente wat wel die vraelys ingevul het.

Tabel 4-13: Beskrywing van die respondente

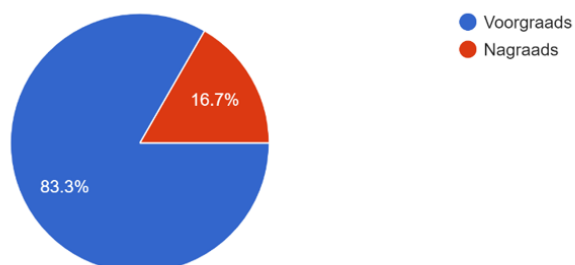
Respondent	Fakulteit (vraag 1.2)	Voor- of nagraads (vraag 1.3)
A	Skool vir Geo- en Ruimtelike Wetenskappe	Voorgraads
B	Bestuurswetenskappe	Voorgraads
C	Rekeningkundige Wetenskappe	Nagraads
D	Filosofie	Voorgraads
E	Beroepshigiëne	Voorgraads
F	Besigheid en Sosiale Studies in Onderwys	Voorgraads

Uit tabel 4-13 kan gesien word dat twee respondente uit die fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe die vraelys beantwoord het, en slegs een uit elk van die volgende fakulteite: Geesteswetenskappe, Gesondheidswetenskappe, Natuur- en Landbouwetenskappe en Opvoedkunde. Figuur 4-52 stel die persentasie respondente wat tot elke fakulteit behoort voor.



Figuur 4-52: Fakulteite van die ses respondente

Verder gee 83% van die respondente vir voorgraadse studente klas en een respondent (respondent C) vir nagraadse studente – verwys na figuur 4-53.



Figuur 4-53: Voor- of nagraadse dosente

Die vraelys bestaan uit 19 vrae. Oor die algemeen is al die vrae beantwoord, behalwe vraag 7, wat een respondente nie beantwoord het nie; vraag 9, waar net vyf respondente 'n motivering gebied het; vraag 14.2, wat net deur vyf respondente geantwoord is; en vraag 16, ook met net vyf response. Die volledige stel antwoorde verskyn in bylaag M.

Uit die vraelys is daar bevind dat respondente aan die NWU oor die algemeen akademiese skrywerstem 'n belangrike vaardigheid beskou en dat dit 'n belangrike rol in akademiese skryfwerk speel. Daar word egter erken dat studente nie altyd 'n goeie begrip van hierdie konsep het nie en boonop dat sommige dosente nie noodwendig bewus is van die konsep nie. Verder is daar volgens die respondente potensiële uitdagings as akademiese skrywerstem in die toekoms onderrig, ondersteun en verder ontwikkel gaan word. Volgens die antwoorde wat gebied is, blyk dit dat daar aandag aan eerstejaarstudente se akademiese vaardighede gegee moet word om sodanig op die nuanses van 'n akademiese skrywerstem te fokus.

Die antwoorde dui op 'n behoefte aan bewusmaking en onderrig van akademiese skrywerstem, asook praktiese ondersteuning om studente in hierdie ontwikkelingsproses by te staan. Die respondente stel byvoorbeeld voor dat skryfkursusse vir dosente beskikbaar gemaak word, asook toegang tot hulpbronne wat dosente en studente kan help om hul skrywerstem te ontwikkel. Hierdie ontwikkeling word as 'n deurlopende proses getipeer wat in verskillende dissiplines en tussen voorgraadse en nagraadse studente kan verskil. Om hierby aan te sluit, is daar ook voorgestel dat die studente se ingesteldheid en die feit dat hulle tot 'n nuwe generasie behoort, in ag geneem moet word, veral in die bemaking moontlike hulpbronne en intervensies.

Dit is verder opmerklik dat die respondente erken het dat hulle terugvoer en interaksie in die klas nie noodwendig op die uitdrukking van hul studente se akademiese skrywerstem fokus nie. Dit is dalk 'n leemte waarop gefokus moet word, aangesien sommige studente nie noodwendig die ingesteldheid het om self na die NWU se skryfsentrum toe te gaan nie.

Uit die antwoorde wat uit hierdie vraelys verkry is, word die volgende aanbevelings gemaak:

- Bewusmaking en opleiding: Studente én dosente moet van hierdie konsep bewus gemaak word om hul akademiese skrywerstem te ontwikkel en sodat daar ondersteuning vir hierdie ontwikkeling in plek gestel kan word. Dit sluit opleiding en toepaslike hulpbronne in om hierdie proses te vergemaklik.
- Terugvoer: Dosente moet meer aandag gee aan terugvoer op studente se uitdrukking van hul akademiese skrywerstem. Merkrubrieke kan byvoorbeeld hiermee help.

- Die rol van tegnologie: Indien die nuwe digitale wêreld van studente in ag geneem word, moet daar spesifiek gefokus word op die wyse waarop studente se taalgebruik verskil en ook hoe die idee van 'n akademiese skrywerstem beter bemark kan word.
- Skrywerstem in die klas: Dosente moet aangemoedig word om nie net op inhoud te fokus nie, maar ook op die vorm en styl van hul studente se akademiese skryfwerk.

4.6 Hoofstuksamevatting

Hierdie hoofstuk wys dat daar verskeie problematiese aspekte rakende die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem is. Om hierby aan te sluit, blyk dit uit die enkele antwoorde wat wel op die vraelys ingesamel is dat die respondente bewus is van hierdie probleme. Vervolgens word die problematiese aspekte saamgevat om die hipotesestelling te aanvaar of te verwerp.

Uit die korpusanalise van die kategorieë en strategieë wat vir die uitdrukking van 'n geïndividualiseerde en gesosialiseerde skrywerstem gebruik kan word, is daar bevind dat die akademiese skrywerstem van eerstejaarstudente onderontwikkel is en dus problematies is wanneer dit teen die ontwikkelde akademiese skrywerstem van ervare akademiese outeurs in die VK gemeet word. Uit die analise van eerstejaarstudente se geïndividualiseerde skrywerstem, wat die gebruik van verskansers en bekragtigers behels, blyk dit dat eerstejaarstudente nog ongegronde stellings maak wat nie deur bronne ondersteun word nie – verwys byvoorbeeld na die gebruik van die leksikale item *dalk*. Hierdie waarneming stem ooreen met Jordaan (2014:91) se stelling dat “minder ervare skrywers (verskansers) dikwels aan(wend) om ongegronde stellings mee te verdoesel”. Soos in Meintjes (2015:261) gevind is, blyk dit verder uit die analise van selfbenoeming dat eerstejaarstudente ook nog op 'n baie informele wyse na hulself verwys. In die LK kom die volgende leksikale items byvoorbeeld voor: *Ek voel persoonlik*, *My persoonlike opinie* en *volgens my opinie*. Dit is hieruit duidelik dat eerstejaarstudente nog nie die kritiese vaardighede besit om hul argumente, idees en opinies op 'n objektiewe wyse te konstrueer nie.

In terme van eerstejaarstudente se gesosialiseerde skrywerstem blyk dit dat hul intratekstuele skrywerstemme ook as problematies beskou kan word. By hierdie strategie is bevind dat redegewende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, teenstellende verbandsmerkers, raammerkers en kodeverklarings as die grootste probleme beskou kan word. Uit die analise van hierdie strategieë is dit duidelik dat eerstejaarstudente se formele woordeskat nog baie onderontwikkel is. Die redegewende verbandsmerker *dus* en die teenstellende verbandsmerker *alhoewel* word byvoorbeeld herhalend in dieselfde teks gebruik. Om by hierdie probleme met woordeskat aan te sluit, blyk dit ook dat eerstejaarstudente die raammerkers *gevolglik* en *volgens* met *vervolgens* verwar. Hierdie bevinding bevestig beide Jordaan (2014:60)

en Meintjes (2015:262) se standpunt dat hierdie gebruik 'n algemene probleem in eerstejaarskryfwerk is. Verder is daar bevind dat meer formele aaneenskakelende verbandsmerkers, soos *naas*, *bowendien*, *daarnaas*, *benewens* en *te wete*, asook meer formele endoforiese merkers, soos *telkens* en *voorgemelde*, glad nie in eerstejaarstudente se tekste voorkom nie, of baie selde daarin voorkom. Op grond hiervan word daar in hierdie studie voorgestel dat daar in die onderrig of fasilitering op die uitbreiding van eerstejaarstudente se formele woordeskat gefokus moet word. Meintjes (2015:34) voer byvoorbeeld aan dat 'n akademiese en formele woordeskat die geloofwaardigheid van die teks en die inhoud daarin sal verhoog.

Daarna blyk dit dat hierdie eerstejaarstudente ook die uitdrukking van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem as problematies ervaar, veral die gebruik van die strategieë instemming, teenspraak, ondersteuning, gerugte, bewyse en erken. Uit die analise van 'n intertekstuele dialogiese skrywerstem is dit duidelik dat eerstejaarstudente meer op die standpunte van eksterne skrywerstemme staatmaak om hul argumente as oortuigend weer te gee, wat op 'n ongebalanseerde akademiese skrywerstem dui. Laastens blyk dit ook duidelik dat eerstejaarstudente betrekkingmerkers as problematies ondervind: leservoornaamwoorde/leserbenoeming ondervind hulle as baie problematies en persoonlike kommentaar en vrae ondervind hulle as redelik problematies. Uit die strategie leserbenoeming blyk dit dat eerstejaarstudente te sterk op die outeur-leser-verhouding fokus om hul standpunte as oortuigend voor te hou. Dit is verder duidelik uit hul ondergebruik van persoonlike kommentaar dat hulle nog nie vertrouwd genoeg met hul akademiese skrywerstem nie, aangesien hulle nog baie versigtig is om duidelike subjektiewe uitlatings aan hul lesers (dosente) voor te hou. Daar moet egter nie te veel op hierdie strategie gefokus word nie, aangesien dit dan moontlik oormatig gebruik kan word. Laastens blyk dit dat eerstejaarstudente te veel van retoriese vrae in hul akademiese tekste gebruikmaak om hul lesers van hul argumente te oortuig. Hieruit is dit duidelik dat die outeurs in die LK ondersteuning en fasilitering van 'n meer ervare skrywerstem benodig om 'n outoritatiewe akademiese skrywerstem effektief te ontwikkel.

Wanneer al die bevindinge van die korpusondersoek en die vraelyste in ag geneem word, kan die alternatiewe hipotese (H_a) vir hierdie studie aanvaar word:

H_a : Akademiese skrywerstem, soos dit figureer in die Afrikaanse skryfwerk in die akademiesegeletterdheidsmodule vir studente van die Potchefstroomkampus van die NWU, word as problematies beskou wanneer dit ontleed word aan die hand van Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk, soos in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk saamgevat, en die dosenteperspeksie van akademiese skrywerstem stem

ooreen met wat as oneffektiewe en onaanvaarbare ondersteuning en uitdrukking van akademiese skryfwerk in die onderskeie dissiplines beskou kan word.

Die akademiese skrywerstem van eerstejaarstudente kan oor die algemeen as problematies beskou word, en wanneer die bevindinge rakende die respondente uit die verskeie dissiplines se persepsies oorweeg word, blyk dit dat daar waarskynlik problematiese aspekte rakende die ondersteuning van 'n akademiese skrywerstem aan die NWU is. Dit is wel problematiese aspekte wat nie noodwendig dadelik aangespreek kan word nie, aangesien universiteite vandag meer studente moet akkommodeer. Dosente kan wel opgelei word om spesifiek aandag aan die problematiese gebruik van hierdie vaardigheid in hul studente se akademiese skryfwerk te gee. Studente kan ook meer bewus gemaak word van die belang van hierdie vaardigheid, veral wanneer daar aandag daaraan geskenk word in hul klasse, in hul merkrubrieke en in die terugvoer op hul akademiese skryfstukke.

HOOFSTUK 5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die belangrikste bevindinge wat in hierdie studie voorgehou is, saam te vat deur spesifiek te fokus op die navorsingsdoelwitte en die hipotese wat vir die empiriese ondersoek gestel is. Daarna word die gevolgtrekking en die beperkinge van hierdie studie voorgehou. Ten slotte word enkele aanbevelings aangebied vir verdere navorsing oor die uitdrukking, ondersteuning en onderrig van 'n Afrikaanse akademiese skrywerstem.

5.2 Samevatting

In hierdie studie is onderneem om die problematiek rakende die onderrig, ontwikkeling en gebruik van 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans te ondersoek. Vervolgens sal die stappe wat in hierdie studie gevolg is, oorsigtelik bespreek word.

In hoofstuk 1 is 'n kontekstualisering geskep vir die onderrig, ontwikkeling en uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem, waarna die doel vir hierdie studie gestel is. Die navorsingsvrae, doelwitte en 'n hipotesestelling is ook gestel. Daar is aangevoer dat die uitdrukking, ontwikkeling en onderrig van 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem as 'n uitdagende konsep en vaardigheid beskou word, veral vir onervare outeurs soos eerstejaarstudente. Ten spyte daarvan dat teoretiese en empiriese navorsing in hierdie gebied reeds gevorderd is, blyk dit dat dit hoofsaaklik in Engels uitgevoer is. Na aanleiding hiervan is 'n leemte in Afrikaanse navorsing geïdentifiseer, spesifiek vir 'n duidelike pedagogiese raamwerk of hulpmiddel vir studente wat verkies om in Afrikaans te skryf. Op grond hiervan is onderneem om te bepaal tot welke mate 'n akademiese skrywerstem in die Afrikaanse skryfwerk van eerstejaarstudente figureer, watter aspekte daarvan as problematies beskou kan word, wat die dosenteperspeksies rakende die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem is en tot welke mate 'n akademiese skrywerstem op tersiêre vlak, spesifiek aan die NWU se Potchefstroomkampus, ontwikkel en ondersteun kan word.

Hoofstuk 2 het ten doel gehad om 'n omvattende literatuurstudie oor skrywerstem in die toepaslike akademiese literatuur aan te bied. Eerstens is die teoretiese begronding en 'n oorsig oor die relevante taalkundige leerbenaderinge en -teorieë voorgehou. Na aanleiding van hierdie ondersoek blyk dit dat hierdie konsep 'n gemengde oorsprong het wat teruggevoer kan word na sielkundige en taalkundige leerteorieë. Die leerteorieë het bygedra tot die verskeie uiteenlopende definisies en die algemene onduidelikheid rakende die ontwikkeling en aanvaarbare uitdrukking van hierdie konsep in akademiese skryfwerk. Gebaseer op die kernbeginsels van

sosioonstruktivisme en die kritiese en sosiopolitiese teorieë is die volgende werksdefinisie vir skrywerstem geformuleer (sien afdeling 2.5):

Akademie se skrywerstem is die taalkundige wyse waarop 'n outeur se identiteit in hul akademiese diskoers geposisioneer word. Hierdie konsep word sosiaal gekonstrueer en word gerealiseer deur die toepassing van spesifieke taalkundige strategieë, naamlik diskursiewe en nediskursiewe merkers wat bydra tot die standpunt en betrekking van die leser en ander skrywerstemme by die teks, waar hierdie uitdrukking plaasvind deur bewustelike of niebewustelike keuses vanuit spesifieke beklemtonende of vermommende strategieë.

Ten einde 'n oplossing te bied vir die leemte wat in hoofstuk 1 geïdentifiseer is, is Olivier (2017) se pedagogiese raamwerk, waarin Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk en Hyland (2008) se metadiskoersmodel geïnkorporeer is, gebruik om 'n akademiese skrywerstem in Afrikaanse akademiese skryfwerk te identifiseer. Vanuit hierdie pedagogiese raamwerk is twee hoofkategorieë geïdentifiseer, naamlik 'n geïndividualiseerde skrywerstem en 'n gesosialiseerde skrywerstem wat onderverdeel word in 'n intratekstuele en intertekstuele akademiese skrywerstem. Hieruit is daar ook 25 skrywerstemstrategieë geïdentifiseer wat gebruik is om die analise in hoofstuk 4 te struktureer. Twee Afrikaanse studies word ook in hierdie hoofstuk beklemtoon en is deurgaans in hierdie studie geraadpleeg, naamlik Jordaan (2014) en Meintjes (2015). Hul studies fokus spesifiek op metadiskoers, en slegs aspekte van skrywerstem word aangeraak.

Ten slotte is daar ook spesifiek verwys na die belangrike rol wat die akademiese geletterdheidstradisie op die ontwikkeling, ondersteuning en uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem toon. Die akademiese skryfgerigte ondersteuningsintervensies wat vir die NWU se voor- en nagraadse studente beskikbaar is, is ook bespreek. Uit hierdie bespreking het dit duidelik geword dat die NWU wel ondersteuning vir die effektiewe ontwikkeling van Afrikaanse studente se akademiese skryfvaardighede aan die NWU bied. Dit sluit byvoorbeeld die NWU se akademiese geletterdheidsmodules (ALDA 111/121) in en die NWU se skryfsentrum wat spesifiek op studente se individuele struikelblokke fokus.

Hoofstuk 3 het opsommend verwys na die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes wat in hierdie studie gebruik is, naamlik 'n korpusondersoek en 'n vraelys. Hierin is die seleksie van die korpus, die samestelling van die vraelys, die data-analise en navorsingsinstrumente wat in hierdie studie gebruik is, bespreek. Ten slotte is 'n opsomming van die skrywerstemkategorieë, -strategieë en moontlike leksikale items vanuit die literatuurstudie aangebied, waarna 'n kodelys van die moontlike Afrikaanse leksikale items saamgestel is (sien tabel 3-2). Hierdie kodelys dien ook as 'n moontlike uitdeeltuk wat deur eerstejaarstudente en dosente gebruik kan word om hul akademiese skrywerstem uit te druk.

Die empiriese ondersoek in hoofstuk 4 is uitgevoer teen die agtergrond van die literatuurstudie in hoofstuk 2, die bespreking van die navorsingsmetode, die saamgestelde vraelys en die kodelys vir die korpusanalise in hoofstuk 3. Die doel van hierdie hoofstuk was om die eerste drie navorsingsvrae van hierdie studie te beantwoord en sodanig die geformuleerde nulhipotese (H_0) en alternatiewe hipotese (H_a) te toets.

Die empiriese ondersoek behels eerstens 'n korpusgebaseerde analise wat die uitdrukking van akademiese skrywerstem ondersoek by Afrikaanse eerstejaarstudente wat die NWU se akademiesegeletterdheids-module (ALDA 112/122) neem. Om enige problematiese aspekte in die leerderkorpus (LK) te identifiseer, is hierdie korpus vergelyk met 'n verwysingskorpus (VK) van ervare en gevestigde akademiese outeurs, wie se tekste as maatstaf vir 'n aanvaarbare en gebalanseerde akademiese skrywerstem gebruik is. Hierdie analise is deur middel van die programme, *Wordsmith Tools* en *Atlas.ti* uitgevoer. Om die resultate te interpreteer, is daar van spesifieke korpuslinguistiese metodes gebruik gemaak, naamlik 'n sleutelwoordanalise, ratiobepalings, statistiese berekeninge en grafiese voorstellings van die frekwensies wat uit die korpusondersoek verkry is.

Verder is die antwoorde op die vraelys ook deur die navorser geanaliseer, geïnterpreteer en opgesom. Daar is van grafiese voorstellings en persentasieberekeninge vanuit *Google-forms* gebruik gemaak om 'n oorsig van die vlak van die respondente se studente, die fakulteit en ook die skool eenvoudig vir die leser aan te bied. Vir hierdie ontledings is nie van die NWU se statistiese hulpdienste gebruik gemaak om die resultate te interpreteer nie, maar die vraelys is wel ingedien om 'n kwaliteitskontrole te doen voordat dit uitgestuur is.

Na die afhandeling van hierdie empiriese ondersoek het die volgende hoofstuk (hoofstuk 5) ten doel om die finale bevindinge vanuit die korpusondersoek en die vraelys saam te vat en bondig aan die leser voor te hou.

5.3 Gevolgtrekking

Soos in hoofstuk 1 vermeld, word die hipotesestelling vir hierdie studie getoets deur die gestelde navorsingsvrae aan die hand van 'n gemengde metodologie te beantwoord. Soos in afdeling 5.2 genoem, is die stappe ter beantwoording van die bogenoemde navorsingsvrae voorgehou. Vervolgens sal die belangrikste bevindinge vanuit die data-analise en interpretasie (hoofstuk 4) bespreek word.

5.3.1 Korpusondersoek

Die doel van hierdie analise was om te bepaal hoe skrywerstem in die Afrikaanse akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente figureer, en of enige van die geïdentifiseerde aspekte van skrywerstem as problematies beskou kan word. Uit die sleutelwoordanalise wat in *WordSmith Tools (WST)* uitgevoer is, is 'n vergelyking tussen die korpora uitgevoer, spesifiek ten opsigte van die leksikale items wat as kenmerkend van die geïdentifiseerde skrywerstemkategorieë beskou word. Die aanvanklike resultate van die sleutelwoord-analise wys dat die kenmerke van eerstejaarstudente en ervare akademiese outeurs se skrywerstem, ten spyte van die verskil in hul ervaringsvlak, soortgelyk is. Dit blyk egter uit 'n verdere ondersoek dat hierdie bevinding moontlik aan die genre (akademiese skryfwerk) toegeskryf kan word, waar ervare outeurs se navolging van taalreëls en akademiese skryfkonvensies merkbaar is wanneer hulle die geïdentifiseerde leksikale items as deel van hul akademiese skrywerstem uitdruk. Uit 'n sleutelwoord-analise van die leksikale items wat vir 'n geïndividualiseerde, intratekstuele en intertekstuele skrywerstem ondersoek is, het dit duidelik geblyk dat daar 'n definitiewe verskil tussen die twee korpora is, naamlik dat die skrywerstem van eerstejaarstudente in vergelyking met die norm in die VK nog nie ten volle ontwikkel is nie.

In die analise en interpretasie van die ratiobepalings van al die leksikale items wat vir elke skrywerstemkategorie en -strategie geïdentifiseer is, is die bostaande afleiding tot 'n mate bevestig. Uit 'n analise van die ratiobepalings en die gemiddelde prakties beduidendheid (as persentasie) van die hoofskrywerstemkategorieë as 'n geheel blyk dit dat die meeste van die skrywerstemstrategieë prakties beduidend verskil, buiten vir vyf strategieë wat nie noemenswaardige verskille tussen die twee korpora getoon het nie, naamlik teenstellende verbandsmerkers, tydsaanduidende verbandsmerkers, uitspraak, gerugte en waarskynlikheid. In 'n ondersoek na die gebruik van die individuele leksikale items in elke strategie, blyk dit egter dat daar wel problematiese aspekte in die uitdrukking hierdie vyf strategieë voorkom. In teenstelling met die resultate van die gemiddelde gebruik van eerstejaarstudente se intertekstuele dialogiese skrywerstem, blyk dit ook dat die strategie bewyse nie as 'n problematiese skrywerstemstrategie beskou kan word nie.

Die bevindinge toon dus dat eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem nog onderontwikkel is wanneer dit teen die norm in die VK gemeet word. Wanneer die resultate van die sleutelwoordanalises in ag geneem word, is dit duidelik dat eerstejaarstudente tot 'n mate nie die taalreëls en akademiese skryfkonvensies volg nie.

Dit blyk egter uit 'n verdere ondersoek dat hierdie bevinding moontlik aan die genre (akademiese skryfwerk) toegeskryf kan word, waar definitiewe taalreëls en akademiese skryfkonvensies veral

deur ervare akademiese outeurs gevolg is wanneer die geïdentifiseerde leksikale items as deel van 'n akademiese skrywerstem uitgedruk word. Hier onder word verder uitgebrei op hierdie siening met verwysing na 'n formele register, objektiewe beredenering, geredigeerde tekste en die gebruik van bronverwysings (of die balanshantering van skrywerstemme) as kenmerke van akademiese diskoers.

5.3.1.1 Formele register (woordeskate)

Soos duidelik uit die bostaande bespreking, blyk dit dat eerstejaarstudente nie net op hul algemene woordeskate kan uitgebrei nie, maar ook spesifiek hul formele woordeskate. Verwys byvoorbeeld eerstens na die herhalende gebruik van die redegewende verbandsmarker *dus* (voorbeeld 16) en die teenstellende verbandsmarker *alhoewel* (figuur 4-23) en eerstejaarstudente se verwarring van die opeenvolgende raammarkers *gevolglik* en *volgens* met *vervolgens* (voorbeeld 28 tot 30). Tweedens, blyk dit uit die analise van die strategieë verskansers (voorbeeld 12 en 13), aaneenskakelende verbandsmarkers (voorbeeld 17 en 18), endoforiese markers (39 en 40), uitspraak (voorbeeld 51 tot 53), gerugte (voorbeeld 69 tot 71) en waarskynlikheid (voorbeeld 74 tot 77) dat eerstejaarstudente nog nie vertrouwd met die gebruik van meer formele leksikale items is nie. Dit is moontlik dat hierdie leksikale items nog nie deel van hul akademiese woordeskate is nie en dat eerstejaarstudente dus eerder 'n bekende (soms meer informele) leksikale item sal kies om hul stellings aan die leser voor te hou. Dit is hieruit duidelik dat daar in die onderrig of fasilitering van eerstejaarstudente se akademiese skryfvaardighede (en hul skrywerstem) op die uitbreiding van formele woordeskate gefokus moet word, sodat die teks en die student se skrywerstem as geloofwaardig en objektief voorgelê kan word (Meintjes, 2015:34).

Wanneer 'n outeur oor 'n meer uitgebreide woordeskate beskik, kan herhalende woorde uitskakel word en die outeur kan ook meer ingeligte taalkundige keuses maak, insluitend die gebruik van meer formele alternatiewe. 'n Formele woordeskate is dikwels duideliker wat misinterpretasie vermy en objektiwiteit in die teks te handhaaf. 'n Ontwikkelde en formele woordeskate bevorder dus 'n dialogiese ruimte waarin die outeur se skrywerstem en dus hul voorgestelde proposisies ernstig opgeneem kan word, wat die geloofwaardigheid van die teks versterk. Net so is teksversorging ook 'n belangrike vaardigheid vir akademiese outeurs, aangesien deurlopende spel- en tikfoute nie net op 'n gebrekkige taalkennis en onderontwikkelde skrywerstem dui nie, maar ook afbreuk kan doen aan die geloofwaardigheid van die outeur en hul argumente. Dit blyk dat sulke foute nie deur ervare outeurs in die VK begaan word nie, aangesien artikels wat in akademiese tydskrifte verskyn, (meestal) redigering en teksversorging ondergaan, wat dus

spelfoute en enige tikfoute sal uitskakel⁷⁸. Hierteenoor blyk dit dat daar wel nog spel- en tikfoute in eerstejaargestudente se skryfwerk voorkom, spesifiek in die strategieë verskansers, aaneenskakelende verbandsmerkers, gerugte en persoonlike kommentaar. Dit sluit byvoorbeeld die weglating van skryftekens soos *tot n sekere mate* of byvoorbeeld die weglating van die kappie of deelteken in *dit wil se en vroeer*, of eerstejaargestudente se gebruik van koppeltekens om persoonlike kommentaar uit te druk. Dit sluit ook items in wat spel- of tikfoute kan wees, byvoorbeeld *asgevolg van*, *tenspyte van* en *defnitief*. Hierdie foute kon maklik deur middel van 'n speltoetser soos Afrikaanse SkryfGoed uitgeskakel word.

5.3.1.2 Objektiewe beredenering

Om by die bogenoemde aan te sluit, blyk dit dat eerstejaargestudente wel bewus is daarvan dat die gebruik van sekere strategieë subjektief kan voorkom. Die volgende strategieë in die LK word ondergebruik: houdingsmerkers, die twee waarskynlikheidmaking-strategieë bewyse (of aannames) en gerugte en die feit dat die persoonlike kommentaar wat wel in die LK gevind was nie persoonlik of subjektief was nie. Hierteenoor is daar uit 'n analise van selfbenoeming bevind dat eerstejaargestudente nog steeds op 'n informele en subjektiewe wyse na hulself in hul akademiese skryfwerk verwys (voorbeeld 3 tot 5). As daar na die inkorporasie van die selfbenoemer *ek* in die gebruik van die leksikale items vir instemming gekyk word (voorbeeld 43 en 45), blyk dit dat eerstejaargestudente se gebruik hiervan ook as subjektief en onbetroubaar voorkom. Die gebruik van *ek weet* of *ek stem saam* is veronderstel om gedeelde kennis te bewerkstellig, maar die gebruik van hierdie twee leksikale items in die LK kom baie subjektief voor. Ter verduideliking beskik eerstejaargestudente nog nie oor die outoritiewe posisie of geloofwaardigheid om 'n persoonlike mening of opinie in 'n akademiese teks voor te stel nie, wat dan die gesprek vir kritiek oopmaak. Hierdie tendens kom ook in die strategieë verskansers, bekragtigers en uitspraak voor, waarin eerstejaargestudente nog ongegronde stellings maak wat nie deur bronne ondersteun word nie. In voorbeeld 8 gebruik die student 'n bekragtiger om 'n feitelike stelling te maak, in voorbeeld 14 maak die student byvoorbeeld gebruik van 'n verskanser om hul mening te versag en in voorbeeld 54 tot 56 word slegs oningeligte menings voorgehou. Die feitelike stelling in voorbeeld 8 en die menings in voorbeeld 14, 54, 55 en 56 word nie verder in een van die tekste deur middel van 'n bron bevestig nie. Sulke stellings dui op 'n outeur wat nog onseker is en gevolglik (weereens) hul argumente baie subjektief laat voorkom.

⁷⁸ Daar moet daarop gelet word dat spelfoute by die koderingslys ingesluit is, aangesien sulke leksikale items op 'n onderontwikkelde woordeskat kan dui en 'n impak op die student se skrywerstem sal toon. Hierdie bepaling moet nie verwar word met keuse om nie 'n eksterne skrywerstem te ondersoek nie (sien afdeling 1.7.2.1), aangesien so 'n ondersoek vereis dat daar 'n vergelyking getref moet word tussen die student se oorspronklike teks, die veranderinge wat deur 'n proefleser of skryfkonsultant voorgestel word en die veranderinge wat uiteindelik deur die student aanvaar is.

5.3.1.3 Balanshantering van 'n akademiese skrywerstem

Ten einde 'n gebalanseerde akademiese skrywerstem uit te druk, moet daar 'n balans tussen die outeur se skrywerstem (hul standpunte) en die geraadpleegde bronne gehandhaaf word. In die LK blyk dit uit 'n analise van die strategieë uitspraak en ondersteuning dat bepaalde eerstejaarstudente eerder verkies om op eksterne skrywerstemme te berus om hul argumente en standpunte as feitlik en oortuigend voor te hou. So 'n oormatige klem op bronverwysings dui op bepaalde eerstejaarstudente se onvermoë om hul eie standpunte te formuleer. Wanneer die waarneming uit die strategie ontkenning ook in ag geneem word – dat enkele eerstejaarstudente minder van eksplisiete ontkenningsvorme gebruik maak as ervare outeurs (voorbeeld 59 tot 62) – blyk dit dat outeurs in die LK se outoritatiewe akademiese posisie (skrywerstem) nog nie heeltemal gevestig is nie en in vergelyking met ervare akademiese outeurs in die VK dus nog baie onderontwikkel is. Hierdie afleiding word ook bevestig in die strategie selfbenoeming waar eerstejaarstudente verkies om eerder na hulself as *skrywers* te verwys as *navorsers* (voorbeeld 6 en 7).

In hierdie verband moet ook genoem word dat eerstejaarstudente ook grotendeels op 'n gedeelde kennis of perspektief berus om hul lesers van hul standpunte te oortuig. Verwys byvoorbeeld na die gebruik van die strategie instemming (voorbeeld 43 en 45), die oorgebruik van leserbenoeming (voorbeeld 95 en 97) en vrae (sien voorbeeld 111). Hieruit is dit duidelik dat die outeurs in die LK ondersteuning en fasilitering van 'n meer ervare skrywerstem benodig om hul outoritatiewe akademiese skrywerstem effektief te ontwikkel.

5.3.2 Vraelys

Die doel van die gebruik van die vraelys was om die persepsies van vakkundiges en dosente in die onderskeie dissiplines aan die NWU rondom die voorkoms en gebruik van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem te ondersoek. Dit sou dan moontlik wees om die resultate van die korpusondersoek te verifieer. Daar kon egter nie genoeg data ingesamel word nie, aangesien slegs ses uit 198 respondente oor al drie kampusse die vraelys beantwoord het. Na aanleiding hiervan sal slegs enkele bevindinge vervolgens voorgelê word – sien afdeling 4.6 vir 'n volledige bespreking en ook bylaag M vir al die antwoorde wat vir hierdie vraelys ontvang is.

Die bevindinge van die vraelys stem ooreen met die bevindinge uit die korpusondersoek, naamlik dat eerstejaarstudente nie altyd 'n goeie begrip van 'n akademiese skrywerstem het nie en dat hulle akademiese vaardighede eers gevestig moet word, voordat so 'n komplekse konsep ontwikkel en ondersteun kan word. Ten opsigte van die rol wat dosente en

ondersteuningsintervensies in die onderrig, ondersteuning en ontwikkeling van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem speel, stel die respondente dat daar waarskynlik potensiele uitdagings sal wees. Daar is byvoorbeeld beweer dat sommige dosente nie noodwendig bewus is van hierdie skryfvaardigheid nie en boonop nie 'n goeie begrip van hierdie konsep het nie. Om hierby aan te sluit, het die respondente ook erken dat hul terugvoer en interaksie in die klas nie die ontwikkeling en uitdrukking van 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem insluit nie. 'n Behoefte hiervoor is uitgewys, maar ook dat daar in ag geneem moet word dat vandag se studentepopulasie meer tegnologies georiënteerd is en ook dat die meeste van hierdie studente ook nie die ingesteldheid het om self ondersteuningdienste te raadpleeg nie. Die dosente reken ook dat 'n behoefte bestaan aan meer hulpbronne en opleiding om studente effektief tydens die ontwikkeling van hul skrywerstem te ondersteun. Sien afdeling 4.6 vir 'n meer uitgebreide uiteensetting van die respondente se aanbevelings.

5.4 Voorgestelde Afrikaanse uitdeelstuk

In die lig van die problematiese aspekte wat in die empiriese ondersoek geïdentifiseer is, blyk dit dat daar nog baie op eerstejaarstudente se skrywerstem (en hul akademiese vaardighede) verbeter kan word. Dit kan bewerkstellig word deur vir eerstejaarstudente 'n uiteensetting, omskrywing en moontlike leksikale items van die konsep aan te bied. Na aanleiding hiervan asook die leemte wat in die literatuur vir 'n Afrikaanse pedagogiese raamwerk vir die ontwikkeling en uitdrukking van 'n skrywerstem geïdentifiseer is (afdeling 1.1), is 'n uitdeelstuk vanuit tabel 3-2 en uit die resultate van die empiriese ondersoek saamgestel. Die uitdeelstuk bevat 'n uiteensetting en definisie van elke skrywerstemstrategie, moontlike leksikale items en ook fokuspunte vir die korrekte gebruik van elke strategie. Hierdie uitdeelstuk kan deur studente, dosente en ondersteuningsintervensies gebruik word om 'n duidelike begrip rakende die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in Afrikaans te verkry.

Ten opsigte van die verdere ontwikkeling van studente se skrywerstem kan dosente en ondersteuningsintervensies (soos die NWU se skryfsentrum) se terugvoer en die saamgestelde uitdeelstuk belangrike instrumente tydens die korrekte ontwikkelingsproses bied. Sien bylaag N vir die volledige uitdeelstuk, waarvan die eerste opsommende bladsy vervolgens voorgehou word.



5.5 Aanvaarding of verwerping van die hipotesestelling

Die empiriese ondersoek wat hier bo bespreek is, het ten doel gehad om die navorsingsvrae van hierdie studie te beantwoord om sodanig die geformuleerde nulhipotese (H_0) en alternatiewe hipotese (H_a) soos in hoofstuk 1 vermeld is, te toets.

Gebaseer op die resultate wat bespreek is, is dit duidelik dat daar verskeie problematiese aspekte in eerstejaarstudente se uitdrukking van hul akademiese skrywerstem voorkom wanneer dit ontleed word aan die hand van Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk – soos in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk saamgevat. Verder blyk dit ook uit die dosentepersepsies dat studente se akademiese skrywerstem nog onderontwikkeld is en dat daar verder ook 'n leemte in die onderrig, ontwikkeling en ondersteuning van hierdie konsep bestaan. Alhoewel die aantal respondente baie beperk was, blyk dit dat hierdie bevindinge steeds ooreenstem met die bevindinge uit die korpusondersoek.

Na aanleiding hiervan, word die nulhipotese (H_0) verwerp en die alternatiewe hipotese (H_a) word aanvaar:

H_a : Die akademiese skrywerstem, soos dit figureer in die Afrikaanse skryfwerk in die akademiesegeletterdheidsmodule vir studente van die Potchefstroomkampus van die NWU, word as problematies beskou wanneer dit ontleed word aan die hand van Hyland (2008) se metadiskoersmodel en Martin en White (2005) se evalueringsraamwerk soos in Olivier (2017) se heuristiese raamwerk saamgevat, en die dosentepersepsie van akademiese skrywerstem stem ooreen met wat as oneffektiewe en onaanvaarbare ondersteuning en uitdrukking van akademiese skryfwerk in die onderskeie vakdissiplines beskou kan word.

5.6 Beperkinge van die studie

Hierdie verkennende studie het 'n aantal beperkinge. Eerstens was dit nie moontlik om 'n teksanalise van 'n groot aantal tekste uit te voer nie. Tweedens kon sekere hoë frekwensie leksikale items soos *en*, *of* en *maar* nie by hoofstuk 4 ingesluit word nie, aangesien die kodering van elke item in *Atlas.ti* baie tydsaam sou wees. Derdens kon daar ongelukkig nie 'n ondersoek uitgevoer word na eksterne faktore vir 'n gebalanseerde en aanvaarbare skrywerstem nie. Dit sluit die invloed wat die betrokke dissipline se konvensies op die konstruksie van 'n outeur se akademiese skrywerstem toon en ook die invloed van eksterne skrywerstemme in (sien afdeling 1.7.2.1). Vierdens word die klein aantal antwoorde op die vraelys ook as 'n beperking beskou, aangesien hierdie data nie genoeg was om 'n definitiewe en duidelike beeld van al die dosente se persepsies te bied nie. Die persepsies wat wel ontvang is, is wel gebruik om die alternatiewe hipotesestelling te aanvaar. Om by hierdie punt aan te sluit, is die hipotesestelling gevolglik ook net gedeeltelik beantwoord. Vyfdens is daar nie genoeg persoonlike en akademiese besonderhede oor al die deelnemers aan die korpusondersoek ontvang nie.

5.7 Aanbevelings vir verdere navorsing

- Daar is 'n behoefte aan verdere navorsing rakende eerstejaarstudente wat tans in Afrikaans aan die NWU studeer. Hierdeur kan bepaal word of die problematiese aspekte wat in hierdie verkennende studie gevind is, ook gevind kan word in die akademiese skryfwerk van eerstejaarstudente wat in 2023 ingeskryf is.
- In hierdie studie is daar slegs op eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem gefokus, en na aanleiding hiervan word aanbeveel dat die ontwikkeling van studente se akademiese skrywerstem oor twee of drie jaarvlakke ondersoek moet word. Dit wil sê dat 'n vergelykende studie tussen die vordering van 'n spesifieke Afrikaanse studentepopulasie vanaf hul eerstejaar tot hul laaste voorgraadse jaar, en indien moontlik hul nagraadse studies uitgevoer moet word. Sodanig kan die ontwikkelingsproses beter benader word om studente in hierdie proses by te staan.
- Weens die beperkinge hier bo was dit nie in hierdie studie moontlik om 'n vergelyking te tref tussen die uitdrukking van akademiese skrywerstem in die harde en sagte wetenskappe nie. Aangesien die aard van die dissipline ook 'n impak op die balanshantering van 'n akademiese skrywerstem toon, word daar aanbeveel dat só 'n ondersoek uitgevoer moet word.
- Om by die bostaande punt aan te sluit, is dit ook nodig om die impak van eksterne skrywerstemme op studente se akademiese skrywerstem te ondersoek. Só 'n ondersoek kan moontlik ook riglyne bied aan skryfkonsultante en selfs vir dosente in hul terugvoer.
- Na aanleiding van die uitdeeltuk wat in hierdie studie vir die ontwikkeling en uitdrukking van 'n Afrikaanse akademiese skrywerstem saamgestel is, word daar ook aanbeveel dat die ontwikkeling van eerstejaarstudente wat van hierdie uitdeeltuk gebruik maak se akademiese skrywerstem ondersoek en gemeet moet word.

5.8 Samevatting en slot

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting van hierdie studie voorgehou. Daarna is 'n gevolgtrekking van die empiriese studie aangebied om die navorsingsvrae te beantwoord voor die hipotesestelling getoets is. Die studie is uitgevoer om 'n bewussyn in die akademiese gemeenskap te skep oor die potensiele rol van identiteitsuitdrukking in 'n formele register en genre soos akademiese skryfwerk. Om hierdie einddoel te bewerkstellig, is 'n verkennende ondersoek uitgevoer na die problematiek rakende die onderrig, ontwikkeling en uitdrukking van Afrikaanse eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem. Uit die ondersoek blyk dit dat daar verskeie problematiese aspekte in die uitdrukking van eerstejaarstudente se akademiese skrywerstem bestaan. Dit kan deels daaraan toegeskryf word dat hierdie studente nog

onervare akademiese outeurs is, wat nog oor 'n onderontwikkelde akademiese woordeskat beskik en verder ook nog nie 'n outoritatiewe posisie in hul akademiese gemeenskap het nie. Na aanleiding hiervan word voorgestel dat daar meer aandag gegee word aan eerstejaarstudente se woordeskat en spesifiek hul kennis van taalkundige hulpmiddele vir die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem. Hierdie studie vul dus ook 'n leemte in die literatuur, spesifiek ten opsigte van 'n pedagogiese raamwerk en moontlike leksikale items wat vir die uitdrukking van 'n skrywerstem in Afrikaans gebruik kan word.

BIBLIOGRAFIE

- Adendorff, E. 2017. Taalverwerwing en taalonderrig. In: Carstens, W.A.M. & Bosman, N., eds., 2017. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde 2*. Pretoria: Van Schaik. Beskikbaar by EBSCOhost eBook Collection: <https://search-ebSCOhost-com.nwulib.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1495510> Datum van gebruik: 4 Jun. 2022.
- Akbas, E. & Hardman, J. 2017. An exploratory study on authorial (in)visibility across postgraduate academic writing: Dilemma of developing a personal and/or impersonal authorial self. In: Hatipoglu, C., Akbas, E. & Bayyurt, Y., eds. *Metadiscourse in Written Genres: Uncovering Textual and Interactional Aspects of Texts*. Bern, Switzerland: Peter Lang. pp. 139-174. Available from Peter Lang eBook collection: <https://doi.org/10.3726/b11093>
- Akbas, E. & Hardman, J. 2018. Strengthening or weakening claims in academic knowledge construction: A comparative study of hedges and boosters in postgraduate academic writing. *Theory & Practice*, 18:831-859. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.4.0260>
- Ambe, M.B. 2019. *Exploring first-year Students' Voice and Subjectivity in Academic Writing at a University in South Africa*. Belville: University of the Western Cape. (Thesis – MEd). <http://hdl.handle.net/11394/7300>
- Andrianatos, K., Fritz, R., Jordaan, A., Louw, H., Meihuizen, E., Meintjes, Z., Motlhankane, K., Nel, M., Olivier, L., Potgieter, A., Steyn, S., Taljard, M., Van der Merwe, S., Van Dyk, T. & Van Graan, M. 2019. Akademiese Geletterdheid: Die vind, prosessering en produsering van inligting binne die universiteitskonteks. Potchefstroom: Die Sentrum vir Akademiese en Professionele Taalpraktyk. (Werkboek, ALDA 122).
- Angelil-Carter, S. 1996. *Uncovering plagiarism in academic writing: developing authorial voice within multivoiced text*. Grahamstown: Rhodes University. (Thesis – MEd) <http://hdl.handle.net/10962/d1003692>
- Applefield, J.M., Huber, R.L. & Moallem, M. 2000. Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *The High School Journal*, 84(2):35-53. <http://www.jstor.org/stable/40364404>
- Atkinson, D. 2001. Reflections and refractions on the JSLW special issue on voice. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2):107-124.
- Babaii, E., Atai, M.R. & Kafshgarsoutch, M. 2016. A social semiotic analysis of social actors in English-learning software applications. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 35(3):1-40.
- Babaii, E., Atai, M.R. & Mohammadi, V. 2015. Stance in English research articles: Two disciplines of the same science. *Teaching English Language*, 9(1):1-27.

- Bahrami, L., Dowlatabadi, H.R., Yazdani, H. & Amerian, M. 2018. Authorial Stance in Academic Writing: Issues and Implications for Research in English Language Teaching. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(2):69-80.
- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination*. Austin & London: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. In: Emerson, C. & Holquist, M., eds. *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press. pp. 60-103.
- Bangeni, B. 2009. Negotiating between past and present discourse values in a postgraduate law course: implications for writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(1):65-76.
- Beekman, L., Dube, C., Potgieter, H. & Underhill, J. 2019. *Academic Literacy*. Cape Town: Juta and Company.
- Biber, D. & Conrad, S. 2009. *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. 2004. Historical patterns for the grammatical marking of stance: A cross-register comparison. *Journal of historical pragmatics*, 5(1):107-136.
- Biber, D. 2006. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2): 97-116.
- Biber, D. 2012. Corpus-Based and Corpus-driven Analysis of Language Variation and Use. In: Heine, B. & Narrog, H., eds. *Conference proceedings*. The Oxford Handbook of Linguistic Analysis of Language and Variation Use. US: The Oxford Handbook of Linguistic Analysis. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0008> Date of access: 8 Apr. 2021.
- Birch, L.L. 1990. Development of food acceptance patterns. *Developmental Psychology*, 26(4):515-519. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.515>
- Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.M., Otto, S. & Shuart-Faris, N. 2004. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Routledge.
- Bosman, N. & Pienaar, M. 2017. Afrikaanse semantiek. In: Carstens, W.A.M. & Bosman, N., eds., 2017. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde 2*. Pretoria: Van Schaik. Beskikbaar by EBSCOhost eBook Collection: <https://search-ebSCOhost-com.nwulib.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1495510> Datum van gebruik: 6 Aug. 2021.
- Boughey, C. 2008. Text, practices and student learning: A view from the South. *International Journal of Educational Research*, 47(3):192-199.

- Bowden, D. 1996. Stolen voices: Plagiarism and authentic voice. *Composition Studies: Freshman English News*, 24(1-2):5-18.
- Brandt, M. & Carstens, A. 2011. Visuele stereotipering van sportvroue in die sportmedia. *South African Journal for Research in Sport Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning*, 33:1-15. [10.4314/sajrs.v33i2.69685](https://doi.org/10.4314/sajrs.v33i2.69685)
- Brink, N., Kapp, S., Erasmus, C. & Van Rooy, B. 2021. "Woordsoorte: Werkwoorde". *Taalonderrigportaal*. Virtuele Instituut vir Afrikaans. https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal?link=Afdeling-Woordsoorte%2FWerkwoord%2FAAG_Woordsoort_V_Inleiding.html Datum van gebruik: 5 Mrt. 2023.
- Brink, N., Kapp, S. & Fouché, N. 2020. "Woordsoorte: Tussenwerpsels". *Taalonderrigportaal*. Virtuele Instituut vir Afrikaans. https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal?link=Afdeling-Woordsoorte%2FTussenwerpsel%2FAAG_Woordsoort_INTERJ_Inleiding.html Datum van gebruik: 6 Mrt. 2023.
- Brink, N., Kapp, S., Erasmus, C. & Van Rooy, B. 2021. "Woordsoorte: Werkwoorde". *Taalonderrigportaal*. Virtuele Instituut vir Afrikaans. https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal?link=Afdeling-Woordsoorte%2FWerkwoord%2FAAG_Woordsoort_V_Inleiding.html. Datum van gebruik: 5 Mrt. 2023.
- Bruce, E. & Hamp-Lyons, L. 2015. Looking for the academic voice: Assessing undergraduate writing. In: Kavanagh, M. & Robinson, L., eds. *Conference proceedings*. Proceedings of the 2013 BALEAP conference. The Janus moment: Revisiting the past and building the future. University of Nottingham, England. UK: Garnet Reading. pp. 63-75. Available from Garnet education eBook: <https://www.garneteducation.com/product/the-janus-moment-revisiting-the-past-and-building-the-future-proceedings-of-the-2013-baleap-conference-ebook/> Date of access: 6 Nov. 2019.
- Butler, C. 2004. Corpus studies and functional linguistics theories. *Functions of Language*, 11(2):147-186.
- Butler, G. 2011. Supervisor perceptions of the academic literacy requirements of postgraduate students at the University of Pretoria. *Journal for Language Teaching*, 45(1):7-22.
- Butler, G. 2013. Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2):71-87. <https://hdl.handle.net/10520/EJC148779>

- Canagarajah, A.S. 2015. 'Blessed in my own way': Pedagogical affordances for dialogical voice construction in multilingual student writing. *Journal of Second Language Writing*, 27:122-139.
- Canagarajah, A.S. & Matsumoto, Y. 2017. Negotiating voice in translingual literacies: From literacy regimes to contact zones. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38:390-406.
- Candlin, C.N. & Hyland, K., eds. 1999. *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315840390>
- Carstens, A. 2009. *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases*. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – PhD).
- Carstens, A. 2012. Using literacy narratives to scaffold academic literacy in the Bachelor of Education: A pedagogical framework. *Journal for Language Teaching*, 46(2):9-25.
- Carstens, W.A.M. 1994. *Norme vir Afrikaans*. 3de uitg. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, W.A.M. 1996. Konjunksieverhoudings in Afrikaans: 'n verkenning. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir taalkunde*, 14(Suppl. 33):61-76.
- Carstens, W.A.M. 1997. *Afrikaanse tekslinguistiek: 'n inleiding*. Pretoria: Van Schaik.
- Castelló, M., Corcelles, M., Inesta, A., Banales, G. & Vega, N. 2011. Authorial voice in academic writing: A methodological proposal for its analysis. *Revista Signos*, 44(76):105-117.
- Catalano, T. & Waugh, L. 2020. Critical Discourse Analysis, Critical Discourse Studies and Beyond. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-49379-0>
- Clarence, J. 1992. Language, power and voices of a university: The role of critical linguistics in curriculum development. *Journal of Literary Studies*, 8(3-4):145-161.
- Clarence, S. 2012. Making inter-disciplinary spaces for talk about and change in student writing and literacy development. *Teaching in Higher Education*, 17(2):127-137.
- Coffin, C. & Donohue, J.P. 2012. Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1):64-75.
- Combrink, J.G.H. 1995. *Hoe om paragrawe te skryf*. Kaapstad: Tafelberg.
- Crystal, D. 2008. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. Available from Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/49546799_A_Dictionary_of_Linguistics_and_Phonetics_Sixth_Edition Date of access: 10 Nov. 2019.
- De Beaugrande, R.A. & Dressler, W.U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- De Beaugrande, R.A. 1980. *Text, discourse and process: toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood: Ablex.

- DeVries, R. 2000. Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in Psychology*, 18(2-3).
[https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8)
- Du Toit, C. 2012. *Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).
- Elbow, P. 1994. What do we mean when we talk about voice in texts? In: Yancey, K.B., ed. *Voices on voice: Perspectives, definitions, inquiry*. Urbana: National Council of Teachers of English. pp. 1-35.
- Elbow, P. 2007. Voice in writing again: embracing contraries. *College English*, 70(2):168-88.
- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. 2013. Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2):43-71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Eybers, O. & Paulet, E. 2022. Sociocultural theory for academic literacy research involving argumentation in institutions of higher learning. *South African Journal of Higher Education*, 36:115-132.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2):193-217.
- Fairclough, N. 1993. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse and Society*,
<https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Fairclough, N. 1996. A Reply to Henry Widdowson's "Discourse Analysis: A Critical View". *Language & Literature*, 5(1):49-56.
- Flavell, J.H. 1985. *Cognitive development*. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Flower, L. & Hayes, J.R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4):365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fouché, I. 2016. *Assessing the impact of academic literacy interventions in higher education: an evaluation design*. Potchefstroom: North-West University. (Thesis – PhD).
- Fouché, N. 2016. *Kohesiemerkegebruik in die skryfwerk van Afrikaanssprekende graad 6 en graad 9-leerders*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – Med.)
- Fouché, N., Kapp, S., Luther, J. & Erasmus, C. 2021. "Woordsoorte: Bywoorde". *Taalonderrigportaal*. Virtuele Insitituut vir Afrikaans. [https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal?link=Afdeling-Woordsoorte%2FBywoord%2FAAG Woordsoort ADV Inleiding.html](https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal?link=Afdeling-Woordsoorte%2FBywoord%2FAAG%2FWoordsoort%2FADV%2FInleiding.html) Datum van gebruik: 10 Mrt. 2023.

- Fouché, N., Van Den Berg, R. & Olivier, J. 2017. Carstens se raamwerk van Afrikaanse konjunksiemarkers: 'n Akkurater en vollediger weergawe. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3):814-836.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., & Trew, T. 1979. *Language and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Fowler, W.S. 1989. *Progressive Writing Skills*. Surry: Thomas Nelson.
- Frawley, W.J. 2003. *International encyclopedia of linguistics*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, S. 2021. *ATLAS.ti 9 user manual*. *ATLAS.ti scientific software development GmbH* <http://atlasti.com/> Date of access: 6 Apr. 2021.
- Frith, V. & Prince, R. 2016. Quantitative literacy of school leavers aspiring to higher education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 30(1):138-161.
- Garska, J. & O'Brian, S. 2019. Power, identity, and culture in international students' perceptions of academic writing. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1): 62-95. doi: [10.1590/010318138653426454991](https://doi.org/10.1590/010318138653426454991)
- Gennrich, T. & Dison, L. 2018. Voice matters: Students' struggle to find voice. *Reading & Writing*, 9(1), a173. <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.173>
- Graham, P. 2018. Ethics in critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 15(2):186-203. <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1421243>
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. *English Language Series*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. 1975. 14 – Learning How to Mean. In: Lenneberg, E.H. & Lenneberg, E., eds. *Foundations of Language Development*. US: Academic Press. pp. 239-265. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Halliday, M.A.K. 1978. Language as social semiotic. London: Edward Arnold. pp. 256.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hardie, A. & McEnery, T. 2010. On two traditions in corpus linguistics, and what they have in common. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(3): 384-394.
- Helms-Park, R. & Stapleton, P. 2003. Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: An empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing*, 12(3):245-265.
- Hivela, A. & Belcher, D. 2001. Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1):3-106.
- Hofstee, E. 2006. *Constructing a good dissertation : a practical guide to finishing a Master's, MBA or PhD on schedule*. Sandton: Epe.

- Ho Yan Eureka, S. & Crosthwaite, P. 2018. Exploring stance in the manifestos of 3 candidates for the Hong Kong Chief Executive election 2017: Combining CDA and corpus-like insights. *Discourse & Society*, 29(6):629-654.
<https://www.researchgate.net/publication/317360680>
[Academic literacy Why is it important](#)
- Hu, G. & Cao, F. 2015. Disciplinary and paradigmatic influences on interactional metadiscourse in research articles. *English for Specific Purposes*, 39:12-25.
- Hubbard, E.H. 1989. Reference cohesion, conjunctive cohesion and relational coherence in student academic writing. Pretoria: UNISA. (Thesis – PhD).
- Hunston, S. & Thompson, G. 2000. *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. & Guinda, C.S. 2012. *Stance and voice in written academic genres*. London: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K. & Jiang, F.K. 2017. Is academic writing becoming more informal? *English for specific purposes*, 45:40-51.
- Hyland, K. & Jiang, F.K. 2018. “In this paper we suggest”: Changing patterns of disciplinary metadiscourse. *English for Specific Purposes*, 51:18-30.
- Hyland, K. & Tse, P. 2004. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied linguistics*, 25(2):156-177.
- Hyland, K. & Tse, P. 2005. Evaluative that-constructions: Signalling stance in research abstracts. *Functions of language*, 12(1):39-63.
- Hyland, K. 1994. Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks. *English for Specific Purposes*, 13(3):239-256.
- Hyland, K. 1996. Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles. *Applied Linguistics*, 17(4):433-454.
- Hyland, K. 1998a. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 18(3):349-382.
- Hyland, K. 1998b. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. 1998c. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4):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. 1999c. *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman

- Hyland, K. 2000. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. 2002. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8):1091-1112.
- Hyland, K. 2003. *Second language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2004. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. 2005a. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing, continuum guides to discourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. 2005b. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2):173-192.
- Hyland, K. 2005c. Representing readers in writing: Student and expert practices. *Linguistics and Education*, 16(4):363-377.
- Hyland, K. 2008. Disciplinary voices: interactions in research writing. *English Text Construction*, 1(1):5-22.
- Hyland, K. 2009. Corpus informed discourse analysis: The case of academic engagement. In: Maggie, C. Pecorari, D. & Hunston, S. *Academic writing: At the interface of corpus and discourse*. London: Continuum International Publishing Group. pp. 110-128.
- Hyland, K. 2010. Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies. Special Issue on Metadiscourse*, 9(2):125-143.
- Hyland, K. 2012a. *Disciplinary Identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2012b. Undergraduate understandings: Stance and voice in first year reports. In: Hyland, K. & Guinda, C.S., eds. *Stance and voice in written academic genres*. New York: Palgrave Macmillan. pp. 134-150.
- Hyland, K. 2017. Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113:16-29.
- Hyland, K. 2018. *The essential Hyland: studies in applied linguistics*. London: Bloomsbury Academic.
- Hyland, K. 2019a. Academic interaction: Where's it all going? In: Hyland, K. & Wong, L., eds. *Specialized English: New Directions in ESP and EAP Research and Practice*. London: Routledge.
- Hyland, K. 2019b. *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic (Bloomsbury classics in linguistics).
- Hyland, K., ed. 2013. *Discourse studies reader: essential excerpts*. London: Bloomsbury Academic (Bloomsbury discourse).

- Imm, L.G., Eng, W.B., Heng, C.S. & Abdullah, M.H. 2014. Stance-taking using lexico-grammatical features in argumentative writing of Malaysian undergraduates. *Language & communication*, 1(2):113-124.
- Isaac, A. 2012. *Modelling voice as Appraisal and Involvement resources: the portrayal of textual identities and interpersonal relationships in the written stylistic analyses of non-native speaker, international undergraduates*. Canberra: University of Canberra. (Thesis – PhD). <https://doi.org/10.26191/fyn6-gv36>
- Ivanič, R. & Camps, D. 2001. I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2):3-33.
- Ivanič, R. 1998. *Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kotzé, E.F. 2007. Die vangnet van die woord: Forensies-linguistiese getuienis in 'n lastersaak. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies (SALALS)*, 25(3):385-399.
- Jespersen, O. 1965. *A modern English grammar: on historical principles. Part VI, Morphology*. London: George Allen & Unwin.
- Jiang, F. & Hyland, K. 2015. 'The fact that': Stance nouns in disciplinary writing. *Discourse Studies*, 17(5):529-550.
- Johnson, M.N.P. & McLean, E. 2020. Discourse Analysis. In: Kobayashi, A., ed. *International Encyclopedia of Human Geography*. 2nd ed. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10814-5> Date of access: 28 Jan. 2023.
- Johnstone, B. 2000. The individual voice in language. *Annual review of anthropology*, 29(1):405-424.
- Jordaan, A. & Meintjes, Z. 2015. Die gebruik van die metadiskoerskategorie "bewyse" as voorvereiste vir suksesvolle argumentatiewe skryfwerk op tersiêre vlak. *Journal for Language Teaching*, 49(1):281-305.
- Jordaan, A. 2014. *Die gebruik van metadiskoers in Afrikaans T1-skryfwerk van eerstejaar-universiteitstudente*. Vanderbijlpark: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MA)
- Jordaan, A. 2016. Afrikaanse verbandsmerkers: uitbreiding en herkategorisering van voorbeeldwoorde. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(2):147-167.
- Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. 2016. *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.
- Kanselaar, G. 2002. Constructivism and socio-constructivism. <https://kanselaar.net/wetenschap/files/Constructivism-gk.pdf> Date of access: 7 May 2022.

- Keyser, G. 2017. *Die teoretiese begronding vir die ontwerp van 'n nagraadse toets van akademiese geletterdheid in Afrikaans*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Verhandeling – MA) <https://scholar.ufs.ac.za/handle/11660/7704>
- Khamkhien, A. 2015. A Corpus-based Study of Linguistic Features of Evaluative Stance in Academic Discourse. *Humanities and Social Sciences*, 31(1):89-118.
- Khumalo, N.P. & Maphalala, M.C. 2018. Students' perspectives on the role played by academic literacy in the higher education curriculum of South Africa. *Journal of Gender, Information and Development in Africa (JGIDA)*, 7(1):155-173.
- Kotzé, E.F. 2007. Die vangnet van die woord: Forensies-linguistiese getuienis in 'n lastersaak. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies (SALALS)*, 25(3):385-399.
- Kress, G. & Hodge, R. 1979. *Language as Ideology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kristeva, J. 1980. *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2):157-172.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1999. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: Candlin, C.N. & Hyland, K., eds. *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 2006. The "Academic Literacies" Model: Theory and Application. *Theory into Practice*, 45(4):368-377.
- Lea, M.R. 2004. Academic Literacies: A Pedagogy for Course Design. *Studies in Higher Education*, 29(6):739-756.
- Lea, M.R. 2016. Academic literacies: Looking back in order to look forward. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2):88-101.
- Lee, J.J., Bychkovska, T. & Maxwell, J.D. 2019. Breaking the rules? A corpus-based comparison of informal features in L1 and L2 undergraduate student writing. *System*, 80:143-153.
- Lewis, C., Enciso, P. & Maje, E.B. 2007. *Reframing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, and Power*. New York: Routledge.
- Lillis, T. 2001. *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.
- Lillis, T. 2003. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3):192-207.
- Lillis, T. 1997. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3):182-199.

- Lillis, T., Harrington, K. & Mitchell, S. 2015. *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice*. Colorado State University: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Lindquist, H. 2018. *Corpus linguistics and the description of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lonsdale, M. & McCurry, D. 2004. *Literacy in the New Millennium*. Australia: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Loock, I. & De Wet, A. 2010. Die verband tussen die blootstelling aan en gebruik van elektroniese media en akademiese taalvaardigheid. *Journal for Language Teaching*, 44(1):89-105.
- Lötter, R.S.J. 2018. *A study of multilingual Extended Degree Programme (EDP) students: The construction of voice through metadiscourse markers in written texts*. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Thesis – PhD).
<http://hdl.handle.net/10019.1/103647>
- Mahboob, A. & Paltridge, B. 2013. *Critical Discourse Analysis and Critical Applied Linguistics*. In: *Encyclopedia of Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0273> Date of access: 19 Jul. 2020.
- Martin, J.R. & White, P.R. 2003. *The language of evaluation* (Vol. 2). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. & White, P.R. 2005. *The language of evaluation*. London: Palgrave Macmillan.
- Matsuda, P.K. & Tardy, C.M. 2007. Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26(2):235-249.
- Matsuda, P.K. & Tardy, C.M. 2009. The construction of author voice by editorial board members. *Written Communication*, 26(1):32-52.
- Matsuda, P.K. 2001. Voice in Japanese written discourse: Implication for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10:35-53.
- McKinley, J. 2015. Critical Argument and Writer Identity: Social Constructivism as a Theoretical Framework for EFL Academic Writing. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(3):184-207. doi:[10.1080/15427587.2015.1060558](https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1060558)
- McKinley, J.G. 2012. *A study of university students in Japan: Learning and application of academic English writing*. Wellington: The Victoria University of Wellington. (Thesis – PhD). <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2053>
- McQuilan, D. 2021. *Finding your voice in academic writing. Peer-led Student Handbook Series, Handbook 3*. Available from ARROW@TU Dublin
<https://arrow.tudublin.ie/researchporbk/3> Date of access: 10 Feb. 2020.

- Meintjes, Z. 2015. *Koherensie in die argumentatiewe skryfwerk van eerstejaarstudente: 'n teksgebaseerde ondersoek*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).
- Meintjes, Z. 2016. Konjunksiemerkers: 'n indeling in Afrikaans vir die gebruik in geskrewe akademiese argumente op universiteit. *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans*, 23(1):81-102.
- Meintjes, Z. 2023. Hedging: The occurrence and use of restriction and restraint markers in students' argumentative texts. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 63(1):65-82.
- Mhlongo, G.J. 2014. *The impact of an academic literacy intervention on the academic literacy levels of first year students: The NWU (Vaal Triangle Campus) experience*. Vanderbijlpark: North-West University. (Thesis – PhD).
- Moini, R. & Salami, M. 2015. Stance and engagement discourse markers in journal's "author guidelines". *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 34(3):109-140.
- Mori, M. 2017. Using the Appraisal framework to analyze source use in essays: a case study of engagement and dialogism in two undergraduate students' writing. *Functional Linguistics*, 4(1):1-22.
- Mukoroli, J.N. 2016. An investigation of academic writing at the University of Namibia: Engendering an experiential, meaningful and critical pedagogy for English for Academic Purposes. Belville: University of the Western Cape. (Thesis – MPhil). <http://hdl.handle.net/11394/5458>
- Naicker, G.G. 1996. *Konjunktiewe kohesie in die opstelle van Afrikaans tweedetaal matrikulante*. Durban: Universiteit van Natal. (Verhandeling – MA.)
- Nel, M. & Janse van Rensburg, Z. 2022. A holistic, continuous approach to NWU students' academic acculturation: The role of Academic Literacy and the Writing Centre. In: Pool, J., Fernandes-Martins, M.M. & Fourie, M. 2022. *A scholarly approach to student success in Higher Education*. 2nd, ed. <https://hdl.handle.net/10539/33717>
- Nel, M. 2014. Joan Hambidge se idiolek oor die grense van genres: 'n korpuslinguistiese ondersoek. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MA).
- Nel, M. 2018. *Outeurskapidentifikasie en mikroblogs: 'n eksploratiewe forensiese analise in 'n digitale era*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).
- Nel, M. 2023. The need for the inclusion of digital literacy in academic literacy: a lecturer's perspective. Paper delivered at the annual SAALT (South African Association for Language Teaching) conference, Pretoria. <https://saalt.org.za/wp-content/uploads/2023/06/SAALT-annual-conference-programme-19-to-21-June-2023-final.pdf> Date of access: 24 Sept. 2023.

- Nunn, R. & Adamson, J. 2009. *Accepting alternative voices in EFL journal articles*. Busan: Asian EFL Journal Press.
- NWU (Noordwes-Universiteit). 2022. *Taalbeleid van die NWU*.
https://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/2022/LanguagePolicy/2P_2.5_2022_a.pdf Datum van gebruik: 5 Sept. 2022.
- NWU (North-West University). 2021. *NWU Writing Centre*. <http://humanities.nwu.ac.za/nwu-writing-centre> Date of access: 5 Jun. 2021.
- NWU (North-West University). 2021. *Statistical Consultation Services*. <http://natural-sciences.nwu.ac.za/scs/services-and-tariffs/nwu-campuses> Date of access: 12 Aug. 2021.
- Nystrand, M. 1989. A social-Interactive Model of Writing. *Written Communication*, 6(1):66-85.
- Nystrand, M. 2006. The Social and Historical Context for Writing Research. In: MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J., eds. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Olivier, A. & Carstens, A. 2018. A heuristic framework for voice instruction at the doctoral level. *Stellenbosch Papers in Linguistic Plus*, 55(1):7-26.
- Olivier, A.P. 2017. *Authorial voice as a writing strategy in doctoral theses*. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – PhD).
- Olivier, L. & Olivier, J. 2013. The influence of affective variables on the acquisition of academic literacy. *Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer*, 29(2):56-71.
- Olivier, L. 2016. *The effect of an academic literacy course on first-year student writing: A case study*. Potchefstroom: North-West University. (Thesis – PhD).
- O'neil, W.M. 2016. American Behaviorism: A Historical and Critical Analysis. *Theory & Psychology*, 5(2):285-305.
<https://doiorg.nwulib.nwu.ac.za/10.1177/0959354395052008>
- Oteíza, T. 2017. The appraisal framework and discourse analysis. In: Bartlett, T & O'Grady, G., eds. *The Routledge handbook of systemic functional linguistics*. Taylor & Francis.
- Pavlov, J.P. & Thompson, W.H. 1897/1902. *The Work of the Digestive Glands*. London: C. Griffin.
- Pennycook, A. 2008. English As A Language Always In Translation. *European Journal of English Studies*. 12(1):33-47. 10.1080/13825570801900521
- Pfeiffer, V. 2018. Literacies skills and practices in developing writing identity. *Per Linguam*, 34(1):60-76.
- Pfeiffer, F. & Luther, J. 2013. *HAT Taalgids*. South Africa: Pearson Publishing.

- Piaget, J. 1977. *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. London: Basil Blackwell.
- Pienaar, M. 2014. Skrywer-leer-verhoudings: die rol van metadiskoeers in tersiêre studiegids. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(3):317-330.
- Prior, P. 2001. Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2):55-81.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Pearson.
- Ramanathan, V. & Atkinson, D. 1999. Individualism, academic writing & ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8(1):45-75.
- Ramanathan, V. & Kaplan, R.B. 1996. Audience and voice in current L1 composition textbooks: Some implications for ESL student writers. *Journal of Second Language Writing*, 5(1):21-33.
- Rezvani, R. & Mansouri, T. 2013. Stripped of authorship or projected identity? Iranian scholars' presence in research articles. *The Journal of Teaching Language Skills*, 5(1):91-110. <https://civilica.com/doc/1185768>
- Robles, J.S. 2021. Critical Theory and Linguistics. In: Stanlaw, J., ed. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0084> Date of access: 14 Jun. 2020.
- Rudolph, E. 1988. Connective relations connective expressions connective structures. In Petöi, J.S., ed. *Text and discourse constitution: empirical aspects, theoretical approaches*. Berlin: De Gruyter. pp. 97-133.
- SADiLaR (South African Centre for Digital Language Resources). 2018. *South African Multilingual Learner Corpus of Academic Texts (SAMuLCAT)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12185/557> Date of access: 20 Jun. 2020.
- Sardinha, T.B. 2011. Corpus linguistics in South America. In: Viana, V., Zyngier, S. & Barnbrook, G., eds. *Perspectives on corpus linguistics*. Philadelphia: John Benjamins. pp. 29-46.
- Sayah, L. & Hashemi, M.R. 2014. Exploring Stance and Engagement Features in Discourse Analysis Papers. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(3). doi:[10.4304/tpls.4.3.593-601](https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.593-601)
- Scholtz, D. 2016. Improving writing practices of students' academic literacy development. *Journal for Language Teaching*, 50(2):37-55.
- Schunk, D. 2012. *Learning Theories: An Educational Perspective*. 6th ed. Boston: Pearson Education/Allyn & Bacon.

- Scott, M. 2021. WordSmith Tools: Version 8.0. Liverpool: Lexical Analysis Software Ltd.
- Sebolai, K. 2018. The differential predictive validity of a test of academic literacy for students from different English language school backgrounds. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 36(2):105-116.
- Sefalane-Nkohla, P. & Mtonjeni, T. 2019. "We are not a 'fix-it shop'": The writing centre as a uniquely configured learning space. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 57(1):1-23.
- Shchemeleva, I. 2015. The development of stance-taking strategies in L2 students' academic essays: the case of a content-based Russian–American teleconference course. *Journal of Language and Education*, 1(4):45-53.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Centur Crofts.
<https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Sperling, M. & Appleman, D. 2011. Voice in the context of literacy studies. *Reading research quarterly*, 46(1):70-84. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.1.4>
- Stapleton, P. & Helms-Park, R. 2008. A response to Matsuda and Tardy's "Voice in academic writing: the rhetorical construction of author identity in blind manuscript reviews". *English for Specific Purposes*, 27(1):94-99.
- Starfield, S. 2007. New Directions in Student Academic Writing. In: Cummins, J. & Davison, C., eds. *International Handbook of English Language Teaching*. Boston: Springer. pp. 875-890. doi:[10.1007/978-0-387-46301-8_58](https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_58)
- Stefanowitsch, A. 2020. *Corpus linguistics: A guide to the methodology*. Available from Open Access: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/43768> Date of access: 18 Jun. 2021.
- Street, B.V. 1995. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in Development*. Longman: London.
- Street, B.V. 2004. Implications of the New Literacy Studies for re-se arching women's literacy programmes. In: Robinson-Pant, A. eds. *Women, literacy, and development: Alternative perspectives*. Psychology Press. pp.57-67.
- Street, B.V. 2015. Academic Writing: Theory and Practice. *Journal of Educational Issues*, 1(2):10-116.
- Taguchi, N. 2018. Description and explanation of pragmatic development: Quantitative, qualitative, and mixed methods research. *System*, 75:23-32.
- Thesen, L. 1997. Voices, discourse, and transition: In search of new categories in EAP. *Tesol Quarterly*, 31(3):487-511. <https://doi.org/10.2307/3587835>

- Thesen, L.K. 1994. *Voices in discourse: re-thinking shared meaning in academic writing*. Cape Town: University of Cape Town. (Thesis – PhD)
<http://hdl.handle.net/11427/21511>
- Thompson, G. & Hunston, S. 2000. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Thorndike, E.L. 1932. *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College Press.
- Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins Publishing Company. Available from ProQuest Ebook Central:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/northwu-ebooks/detail.action?docID=680385>.
 Date of access: 4 Aug. 2021
- Van Dijk, T.A. 2015. Critical Discourse Analysis. In: Tannen, D., Hamilton, H.E. & Schiffrin, D., eds. *The Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons. Available from ProQuest Ebook Central: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/northwu-ebooks/detail.action?docID=1895501>. Date of access: 12 Jun. 2021.
<https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>
- 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 = Ijenali Yekufundzisa Lulwimi = Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2): 43-69. <https://hdl.handle.net/10520/EJC148780>
- Van Dyk, T. 2021. South African Multilingual Learner Corpus of Academic Texts (SAMuLCAT). <https://hdl.handle.net/20.500.12185/557>
- Van Dyk, T., Cillié, K., Coetzee, M., Ross, S. & Zybrands, H. 2011. Ondersoek na die impak van 'n akademiese geletterdheidsintervensie op eerstejaarstudente se akademiese taalvermoë. *LitNet Akademies*, 8(3). <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC62305>
- Van Dyk, T., Louw, H., Taljard, M. & Cloete, D.J. 2021. Digitale hulp vir akademiese Afrikaans – eerste lesse uit 'n ontwikkelingsprojek. *Literator*, 42(1).
<https://doi.org/10.4102/lit.v42i1.1758>
- Van Dyk, T., Van de Poel, K. & Van der Slik, F. 2013. Reading ability and academic acculturation: The case of South African students entering higher education. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 42:353-369.
 doi: <https://doi.org/10.5842/42-0-146>
- Van Dyk, T., Zybrands, H., Cillié, K. & Coetzee, M. 2009. On being reflective practitioners: the evaluation of a writing module for first-year students in the Health Sciences. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(3):333-344.

- 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 Rooy, B. & Kruger, H. 2016. Faktore wat die weglating van die Afrikaanse onderskikker *dat* bepaal. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(1):102-116.
<https://dx.doi.org/10.17159/2224-7912/2016/v56n1a7> Datum van gebruik: 15 Jun. 2022.
- Van Rooy, B. 2017a. Die Afrikaanse taalkunde van toeka tot nou. In: Carstens, W.A.M. & Bosman, N., eds., 2017. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde 2*. Pretoria: Van Schaik. Beskikbaar by EBSCOhost eBook Collection: <https://search-ebSCOhost-com.nwulib.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1495510> Datum van gebruik: 15 Jun. 2022.
- Van Rooy, B. 2017b. Afrikaanse sintaksis, funksioneel benader. In: Carstens, W.A.M. & Bosman, N., eds., 2017. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde 2*. Pretoria: Van Schaik. Beskikbaar by EBSCOhost eBook Collection: <https://search-ebSCOhost-com.nwulib.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1495510> Datum van gebruik: 15 Jun. 2022.
- Van Rooy, B. & Terblanche, L. 2006. A corpus-based analysis of involved aspects of student writing. *Language Matters*, 37(2):160-82.
- Van Schalkwyk, S., Bitzer, E. & Van der Walt, C. 2010. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(2):189-201.
- Voloshinov, V. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VivA. 2023. Die Virtuele Instituut vir Afrikaans. <http://www.viva-afrikaans.org/>
- Watson, J. B. 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2): 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Watson, J.B. 1924. *Behaviorism*. New York: Peoples' Institute Publishing.
- Watson, J.B. 1928. *The ways of behaviorism*. New York & London: Harper & Brothers.
- Weegar, M.A. & Pacis, D. 2012. A Comparison of Two Theories of Learning – Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning. *E-Leader International Journal*, 7(1). <https://www.g-casa.com/conferences/manila/papers/Weegar.pdf> Date of access: 16 Jun. 2021.

- Weideman, A. 2013. Academic literacy interventions: What are we not yet doing, or not yet doing right? *Journal for Language Teaching = Ijenali Yekufundzisa Lulwimi = Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2):11-23.
- Weideman, A. 2018. Academic literacy: Why is it important? In: *Academic literacy: Five new tests [Introduction]*. Free State: Geronimo Distribution.
https://www.academia.edu/36293073/Academic_literacy_Five_new_tests_Introduction
 _Date of access: 15 Sept. 2021.
- Weimer, M. 2002. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.
<https://tlap.ksu.edu.sa/sites/tlap.ksu.edu.sa/files/attach/ref17.pdf> Datum van gebruik: 28 Jan. 2023.
- White, P.R.R. 2004. Appraisal web site: www.grammatics.com/appraisal Datum van gebruik: 30 Mei 2023.
- Wodak, R. 1996. *Disorders of Discourse*. London: Longman
- Wodak, R. 2013. *Critical Discourse Analysis*. Los Angeles: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446286289>
- Wodak, R. 2001. The discourse-historical approach. *Methods of critical discourse analysis*, 1:63-94.
- Woolfolk, A. 2004. *Educational Psychology*. 9th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wybenga, D.M. 1989. *Taalkompas: elke student se gids*. Pretoria: Serva.
- Xu, X. & Nesi, H. 2017. An analysis of stance and voice in Applied Linguistics research articles across Mainland Chinese and British cultures. *Functional Linguist*, 4(2).
<https://doi.org/10.1186/s40554-016-0037-x>
- Yancey, K.B. 1994. *Voices on voice: Perspectives, Definitions, Inquiry*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Yazdanpanah, M. & Sahragard, R. 2017. A comparison of expert and novice Iranian EFL teachers' procedural knowledge in Iranian language institutes and universities. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9(2):209-251.
- Zou, H. 2018. On Linguistic Philosophy of Mikhail Bakhtin and Hallidayan Systemic Functional Linguistics. *Journal of Language Teaching & Research*, 9(2):367-371.
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.19>
- Zou, H.J. & Hyland, K. 2020. "Think about how fascinating this is": Engagement in academic blogs across disciplines. *Journal of English for Academic Purposes*, 43(100809).

BYLAAG A: ETIEK EN “GATEKEEPERS APPROVAL”

an application to access such information please contact Ms Annamarie De Kock (018 285 2771) for the relevant enquiry form or more information on how the NWU complies with PAIA and POPI.

The NWU RDGC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the NWU RDGC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof Jeffrey Mphahlele

Chairperson NWU Research Data Gatekeeper Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\lest 2.docm
13 November 2018

Current details: (22351930) M:\DSS1\8533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Applications RDGC\Updated RDGC Permission Letter.docm
15 November 2018

File reference: 1.1.4.3

BYLAAG B: TOESTEMMINGSBRIEF



Ethics Committee for Language Matters (ECLM)

INFORMED CONSENT FORM

ECLM Authorization

DATE:

PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND CONSENT FORM

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT: 'n Verkennende ondersoek na die aanwesigheid van skrywerstem in eerstejaargestudente se akademiese skryfwerk

REFERENCE NUMBERS: NWU-00727-21-A7
NWU-GK-22-027

PRINCIPAL INVESTIGATOR: Suzilna Wepener

ADDRESS: 22 Lucca, Lifestyle Estate, Kgaka street, Van der Hoff Park, Potchefstroom

CONTACT NUMBER: 0793777697

You are being invited to take part in a research project that forms part of my **Masters study**. Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research is about and how you could be involved. Also, your participation is **entirely voluntary** and you are free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you do agree to take part. Prior to publication of the study's results (or the point that publication is in process), you may also withdraw the data you generate.

This study has been approved by the **Ethics Committee for Language Matters (ECLM) of the Faculty of Humanities of the North-West University (NWU-00727-21-A7)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Singapore Statement on Research Integrity (2010) and the ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. It might be necessary for the research ethics committee members or relevant authorities to inspect the research records to make sure that we (the researchers) are conducting research in an ethical manner.

What is this research study all about?

- This study will be conducted **in Potchefstroom (online)** and will involve **online questionnaires**. The researchers have been trained to use the methods mentioned in the previous sentence.
- Approximately **70 subject specific lecturers (40x – Academic literacy and 30x – Languages) and 80 lecturers from the soft and hard sciences (40x – soft sciences and 40x – hard sciences)** participants will be included in this study.
- The objectives of this research are:
 - (1) **to investigate and explore the way first year students use and express their academic voice.**
 - (2) **to identify any problematic aspects concerning first year students' use and expression of their academic voice.**
 - (3) **to investigate and explore the perceptions (and opinions) of subject specialist lecturers on student writing and language use, and also lecturers of both the soft and hard sciences concerning the presence and use of first year students' academic voice.**
 - (4) **to improve upon the way academic voice is facilitated and supported in tertiary education, by constructing a resource based on an Afrikaans adaptation of Olivier's (2017) heuristic framework for academic voice. This resource can be used by lecturers, students and the support and development programs.**

Why have you been invited to participate?

- You have been invited to participate because you: **may have taught or encountered the expression of academic voice in students' academic writing.**
- You have also complied with the following inclusion criteria: **you are either a subject specific lecturer (Academic Literacy or Languages), or a lecturer in the soft sciences (Applied Linguistics or Sociology) or the hard sciences (Electrical Engineering or Biology).**
- You will be excluded if: **you do not meet the above-mentioned criteria.**

What will your responsibilities be?

- You will be expected to **fill out the questionnaire and give your honest opinion concerning your experience of the expression of an academic voice.**

Will you benefit from taking part in this research?

- The direct benefits for you as a participant will probably be **to gain more insight into the concept of expressing an academic voice.**
- The indirect benefit will probably be **that lecturers and students will gain a better understanding of facilitating and expressing an academic voice. Also, students (specifically Afrikaans first years) will gain an improvement in the support and development of their academic voice.**

Are there risks involved in your taking part in this research and how will these be managed?

- The risks in this study, and how these will be managed, are summarised in the table below:

Probable/possible risks/discomforts	Strategies to minimize risk/discomfort
You may spend a few hours completing the questionnaire as it has both close-ended as well as open-ended questions. These might take a while, as most of the participants might not know what an academic voice is. Therefore, it might be possible that you will become tired.	The questionnaire will be electronic, with no set time to complete it.

- However, we do believe that the benefits to you and to science (as noted in the previous section) outweigh the risks we have listed. If you disagree, then please feel free not to participate in this study. We will respect your decision.

- *Should we learn, in the course of the research, that someone is harming you, or that you are intending to harm someone, then we must tell someone who can help you/warn the person you are intending to harm.*

Who will have access to the data?

- *Anonymity (that is, in no way will your results be linked to your identity) will be protected. Confidentiality (that is, I/we assure you that we will protect the information we have about you) will be ensured **by the researcher and promotor of this study**. Reporting of findings will be anonymous by **not revealing the identity of the participants of this study**.*
- *Only the researchers **and the statistical consulting services of the NWU** will have access to the data. Data will be kept safe and secure by locking hard copies in locked cupboards in the researcher's office and for electronic data it will be password protected.*
- *Audio-recorded data will be sent to a transcriber who will sign a confidentiality clause (i.e., she will not be allowed to talk to anyone about any aspect of the data). As soon as data has been transcribed it will be deleted from the recorders. The transcripts will be stored on a password-protected computer. All co-coders will sign confidentiality clauses.*
- *Data will be stored for **7 years** in the **NWU's archives**.*

What will happen to the data?

The data from this study will be reported in the following ways:

- The results will be reported by first categorising the results (responses) of the questionnaire according to the respondent's subject discipline and the questions they answered.
- I will then summarize these responses, with a specific focus on key facts and interesting answers.
- Finally, I will use this information to verify and validate the results of the corpus analysis.

In all of this reporting, you will not be personally identified. This means that the reporting will not include your name or details that will help others to know that you participated (e.g., your address or the name of your school). This is a once-off study, so the data will not be re-used.

Will you be paid/compensated to take part in this study and are there any costs involved?

No, you will not be paid/compensated to take part in the study. There will thus be no costs involved.

How will you know about the findings?

- The general findings of the research will be shared with you by
- If you would like feedback on your personal results, then ...

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact (researcher) **Suzilna Wepener** at **079 377 7697** or **suzilnawepener6@gmail.com** if you have any further queries or encounter any problems.
- You can contact the chair of the Ethics Committee for Language Matters (Prof S Coetzee-Van Rooy) at 016 910 3442 or **susan.coetzeevanrooy@nwu.ac.za** if you have any concerns or complaints that have not been adequately addressed by the researcher.
- You will receive a copy of this information and consent form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I agree to take part in a research study entitled:

I declare that:

- I have read and understood this information and consent form and it is written in a language with which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions to both the person obtaining consent, as well as the researcher (if this is a different person), and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressurised to take part.

- I understand that what I contribute (what I report/say/write/draw/produce visually) could be reproduced publically and/or quoted, but without reference to my personal identity.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan, as agreed to.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of participant

.....
Signature of witness

- You may contact me again
- I would like a summary of the findings of this research
- I would like feedback on my functioning/wellbeing as reflected in the questionnaires I completed

☐ **Yes** ☐ **No**

☐ **Yes** ☐ **No**

☐ **Yes** ☐ **No**

The best way to reach me is:

Name & Surname: _____

Postal Address: _____

Email: _____

Phone Number: _____

Cell Phone Number: _____

In case the above details change, please contact the following person who knows me well and who does not live with me and who will help you to contact me:

Name & Surname:

Phone/ Cell Phone Number /Email:

Declaration by person obtaining consent

I **Suzilna Wepener** declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....

.....

Signature of person obtaining consent

Signature of witness

Declaration by researcher

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20.....

Signature of researcher

Signature of witness.....

BYLAAG C: EVALUERINGSRAAMWERK (SKEMATIESE VOORSTELLING)

My aanpassing en vertaling van Martin en White (2005) se Evalueringsraamwerk in Olivier (2017).

HOUDING <i>(Attitude)</i>	Affek	Affek as kwaliteit			
		Affek as proses			
		Affek as kommentaar			
	Oordeel	Modalisering	Waarskynlikheid		
			Gebruiklikheid		
		Modulasie	Verpligting		
			Gereedheid	Neigingsvermoë	
	Waardering		Positief en negatief	Verstandelike procestipe:	Meta-funksie
		Reaksie		Toegeneentheid/liefde <i>(Affection)</i>	Interpersoonlik
		Komposisie		Persepsie	Tekstueel
		Waardasie		Kognisie	Idee <i>(Ideational)</i>
BETREKKING <i>(Engagement)</i>	Monoglos:	Blote bewerings, vanselfsprekend reg en regverdig, beskrywend, verslagagtig en onpersoonlik			
		Sametrekking	Ontken	Voorbeelde	

	Heteroglos: dialogies		Proklameer	Ontken	Nee, nooit, geen, dubbele nie
				Teenspraak	Maar, egter, ongelukkig
				Ooreenkoms	Inderdaad, natuurlik, sekerlik
				Verklaring	Dit is duidelik, reeds, klaarblyklik
				Onderskryf	Bewys, X het gedemonstreer dat
		Uitbreiding	Vermaak		Moontlik, mag dalk, blyk dat
			Eienskap	Erken	X argumenteer, glo, stel
				Afstand	X beweer, voer aan
GRADERING (Graduation)	Krag	Intensifikasie	Kwaliteit		Effens hartseer – baie hartseer
			Proses		Effens versteur – baie versteur
		Kwantifikasie	Klein probleem – groot probleem; 'n paar probleme – verskeie probleme		
	Fokus	Verskerping			'n Egte pa/ vader
		Versagting			'n Tipe verskoning

BYLAAG D: METADISKOERSMODEL

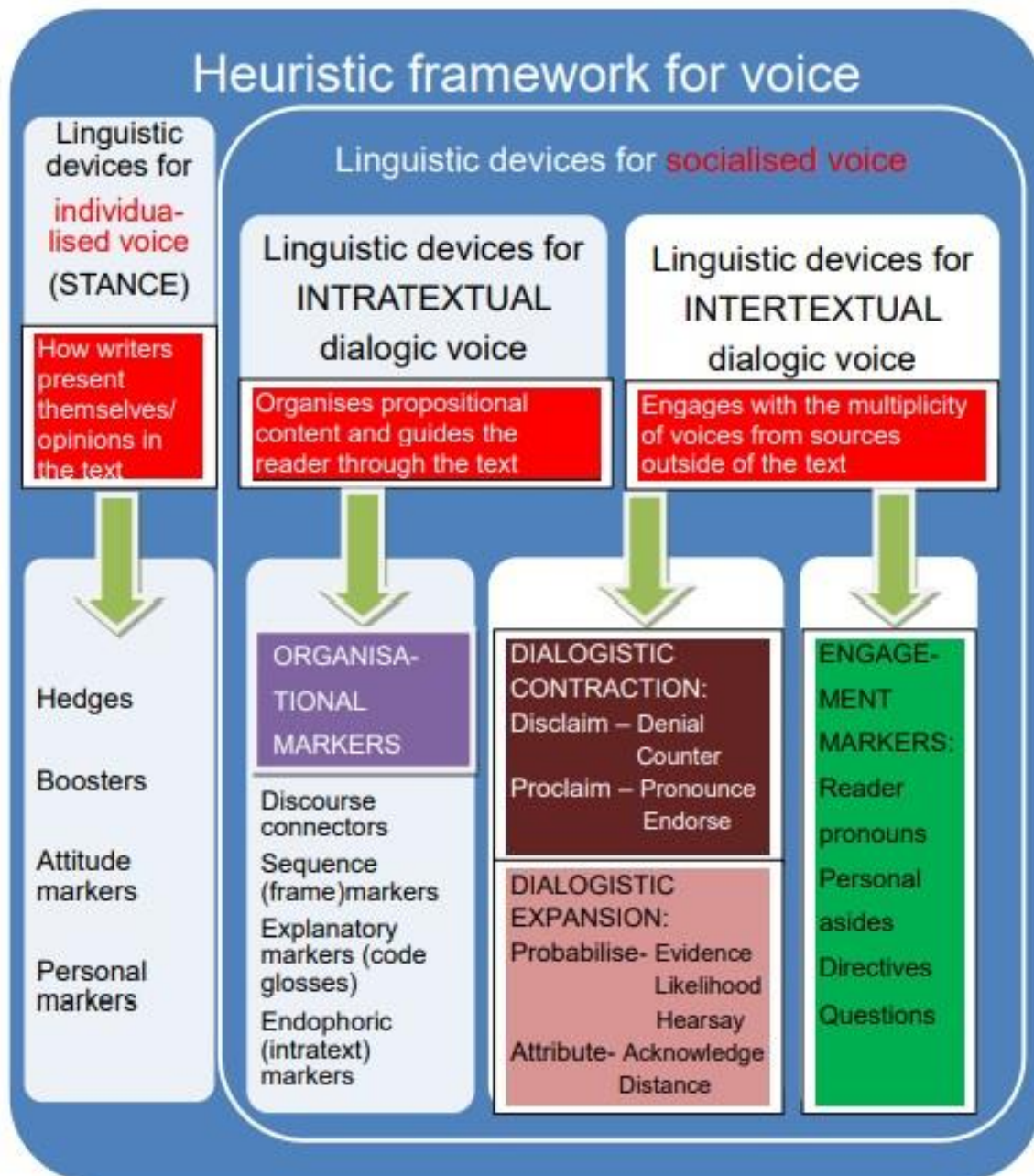
My aanpassing en vertaling van Hyland (2008) se metadiskoersmodel in Olivier (2017).

INTERAKTIEF – LEI DIE LESER DEUR DIE TEKS			
BRON		FUNKSIE	VOORBEELD
Logiese Verbandsmerkers		Druk verhoudinge tussen sinsdele uit	Daarom/dus, aangesien
Raammerkers		Verwys na die doel van die teks of die struktuur daarvan	Tweedens, vervolgens, laastens
Endoforiese merkers		Verwys na informasie in 'n ander deel van die teks	Sien tabel 2.1, Soos reeds bespreek in...
Bewyse		Verwys na informasie van ander tekste	Na aanleiding van..., X beweer...
Kodeverklarings		Uitbreiding op inligting wat reeds verskaf is – vir duidelikheid	Met ander woorde, byvoorbeeld
INTERAKSIONEEL – BETREK DIE LESER BY DIE ARGUMENT			
BRON		FUNKSIE	VOORBEELD
STANDPUNT: (Stance)	Verskansers	Weerhouding van die outeur se standpunt	Dalk, moontlik
	Bekragtigers	Beklemtuning van die outeur se standpunt	Definitief, dit is duidelik
	Houdingsmerkers	Uitdrukking van die outeur se houding teenoor die voorstel/argument	Houdingswerkwoorde: Stem saam, verkies Adjektiewe: Logies, belangrik
	Selfverwysers	Eksplisiete verwysing na die skrywer	Eerstepersoons- en besittlike voornaamwoorde

BETREKKING: <i>(Engagement)</i>	Leser-selfstandige voornaamwoorde	Eksplisiete verwysing na die leser – betrek die leser	Jou, julle, ons
	Persoonlike kommentaar	Outeurs spreek die leser direk aan deur kommentaar te lewer – onderbreking om 'n konneksie te skep	Die teorie – wat baie belangrik is – kan gebruik word...
	Beroep op gedeelde kennis	Gedeelde kennis word ingevoer om die rol van die leser te skep	Natuurlik, duidelik
	Voorskrifte	Maak 'n beroep op die leser om 'n aksie uit te voer of dinge te sien, soos bepaal word deur die outeur	sien (tekstueel), meng die mengsel (fisiek), oorweeg (kognitiewe)
	Vrae	Nooi betrekking uit: die leser word aangemoedig om deel te neem aan die debat met die outeur	Retoriese vrae: Waarom is hierdie argument belangrik?

BYLAAG E: HEURISTIESE RAAMWERK VIR AKADEMIESE SKRYWERSTEM

'n Afrikaanse aanpassing van Olivier (2017) se raamwerk wat vervolgens aangebied is word in Bylaag F voorgehou.



BYLAAG F: ASPEKTE VAN SKRYWERSTEM WAT IN AG GENEEM SAL WORD TYDENS DIE DATAONTREKKINGSPROSES (HYLAND; MARTIN & WHITE) – OLIVIER (2017)

Aspekte van skrywerstem wat in ag geneem sal word tydens die dataontrekkingsproses (Hyland, 2008; Martin & White, 2005) – Olivier (2017)			
Taalkundige strategieë vir geindividualiseerde skrywerstem (STANDPUNT)	Taalkundige strategieë vir gesosialiseerde skrywerstem		
	Taalkundige strategieë vir intratekstuele dialogiese skrywerstem	Taalkundige strategieë vir intertekstuele dialogiese skrywerstem	
Hoe outeurs hulself/hul opinies in die teks voorstel	Organiseer proposisionele inhoud en lei die leser deur die teks	BETREK (<i>engages</i>) die meervoudigheid van skrywerstemme (outeurs) buite die teks	
• Verskansers • Bekragtigers • Houdingsmerkers • Selfbenoeming/ persoonlike voornaamwoorde (INTERAKSIONEEL)	<u>Organiseringsmerkers:</u> • Diskoersverbinders (verbandsmerkers) • Opeenvolgende raammerkers • Verklarende merkers (kodeverklarings) • Endoforiese (intrateks)-merkers (INTERAKTIEF)	<u>Dialogiese sametrekking:</u> Ontkenning: • Ontken • Teenspraak Proklamering: Ooreenkoms (in MW se raamwerk) • Verklaring • Ondersteuning/onderskrywing <u>Dialogiese uitbreiding:</u>	<u>Betrekkingmerkers:</u> • Leser-voornaamwoorde • Persoonlike kommentaar • Voorskrifte • Vrae (BETREKKING)

		Waarskynlikheidmaking: • Bewyse • Waarskynlikheid • Gerugte (<i>hearsay</i>) Toerekening: • Erken • Afstand	

BYLAAG G: VRAELYS

PERSEPSIES VAN DOSENTE AAN DIE NWU (NOORDWES-UNIVERSITEIT) RAKENDE DIE UITDRUKKING, ONTWIKKELING EN ONDERSTEUNING VAN 'n AKADEMIESE SKRYWERSTEM

VRAELYS

Geagte dosent

In my meestersstudie onderneem ek om onder meer kwalitatiewe navorsing oor die persepsies en opinies van dosente aan die Noordwes-Universiteit oor die onderrig (fasilitering) en ontwikkeling (konstruksie) van studente se akademiese skrywerstem uit te voer. Die data wat vanuit die vraelyste geput word, dien as 'n opvolg tot en verifikasie van die resultate van my studie se kwantitatiewe ondersoek (korpusondersoek) na skrywerstem-kenmerke in die akademiese tekste van studente wat verkies om in Afrikaans te skryf. My versoek is dat u asseblief die volgende vrae so eerlik en volledig moontlik sal beantwoord.

Deelname aan die studie is verder vrywillig, en u as respondent kan dus enige tyd u deelname onttrek. U bydrae tot hierdie studie is egter van kardinale belang. U persoonlike inligting (indien u dit verskaf) sal ten alle tye beskerm word, en u identiteit sal op geen punt tydens die data-analise of op enige plek in die studie openbaar word nie. Aansoek om etiese klaring is verder vanaf die Fakulteit se Geesteswetenskappe Navorsingsetiekcommittee gekry. Die NWU etiek-nommer vir die studie is NWU-00727-21-A7, en die NWU RDGC verwysingsnommer is NWU-GK-22-027.

By voorbaat dankie vir u samewerking!

Likertskaal – vierpuntskaal	
Byna altyd	1
Gereeld	2
Soms	3
Nooit	4

1. Kies asseblief die NWU fakulteit, skool en akademiese vlak waarin u klas gee in die aftreklyste van die volgende twee vrae (1.1 - 1.3). Vul ook asseblief die modules wat u aanbied in die laaste vraag (1.4) in:

1.1. Fakulteit

a. Aftrekllys:

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

Geesteswetenskappe

Gesondheidswetenskappe

Ingenieurswese

Natuur- en Landbouwetenskappe

Opvoedkunde

Regte

Teologie

1.2. Skool

a. Aftreklys:

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe:

Rekeningkundige wetenskappe; Besigheidskool; Ekonomiese wetenskappe; Bedryfsielkunde en Mensehulpbronbestuur; Bestuurswetenskappe; Toerismebestuur.

Geesteswetenskappe:

Kommunikasie; Owerheidstudies; Tale; Musiek; Filosofie; Sosiale Wetenskappe

Gesondheidswetenskappe:

Menslike Bewegingswetenskappe; Psigososiale Gesondheid; Verpleegkunde; Farmasie; Fisiologie; Verbruikerswetenskappe; Beroepshigiëne; Voeding

Ingenieurswese:

Bedryfsingenieurswese; Rekenaar en Elektroniese Ingenieurswese; Elektromeganiese Ingenieurswese; Elektriese en Elektroniese Ingenieurswese; Meganiese Ingenieurswese; Chemiese Ingenieurswese; Chemiese Ingenieurswese: Mineraalprosessering; Megatronika; Kerningenieurswese

Natuur- en Landbouwetenskappe:

Skool vir Fisiese en Chemiese Wetenskappe; Skool vir Biologiese Wetenskappe; Skool vir Geo- en Ruimtelike Wetenskappe; Skool vir Wiskundige en Statistiese Wetenskappe; Skool vir Landbouwetenskappe; Skool vir Rekenaarwetenskap en Inligtingstelsels; Sentrum vir Bedryfswiskunde en Informatika; Sentrum vir Inheemse Kennissisteme

Opvoedkunde:

Taalonderwys; Psigososiale Onderwys; Professionele Studies; Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie vir Onderwys; Besigheid en Sosiale Studies in Onderwys

Regte:

BA (Regte); BCom (Regte); LLB (Legum Baccalaureus) en Verlengde LLB (Legum Baccalaureus)

Nagraads – LLM (Legum Magister) Verhandeling; LLM (Legum Magister) Kursuswerk; LLD (Legum Doctor)

Teologie:

Skool vir Christelike Bediening en Leierskap; Skool vir Antieke Taal- en Teksstudies

1.3. Gee u vir voor- of nagraadse studente klas?

a. Aftreklys:

Voorgraads

Nagraads

1.4. Watter modules bied u aan?

a. Paragraaf-antwoord

Let asseblief daarop dat die onderstaande vrae van toepassing is op 'n Afrikaanse óf 'n Engelse skrywerstem (buiten vir vraag 18).

2. Wat verstaan u rakende die konsep akademiese skrywerstem??
 - a. Paragraaf-antwoord
3. Weet u op watter taalkundige wyses 'n akademiese skrywerstem uitgedruk kan word?
 - a. Antwoord (Likertskaal)
 - b. Indien u *Byna altyd; Gereeld of Soms* (1-3) op vraag 3 geantwoord het, verskaf asseblief voorbeelde ter toeligting
4. In u opinie, speel akademiese skrywerstem 'n belangrike rol in akademiese skryfwerk?
 - a. Antwoord (Likertskaal)
 - b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
5. Figureer akademiese skrywerstem in u eie akademiese skryfwerk?
 - a. Antwoord (Likertskaal)
 - b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks, byvoorbeeld waarom of waarom nie?
6. Figureer akademiese skrywerstem in u studente se akademiese skryfwerk?
 - a. Antwoord (Likertskaal)
 - b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks, byvoorbeeld waarom of waarom nie?
7. In u opinie, kan 'n akademiese skrywerstem onderrig of gefasiliteer word?
 - a. Antwoord (Likertskaal)
 - b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

Skrywerstem is 'n konsep wat vanuit die filosofiese benaderings van onder andere Voloshinov (1973), Piaget (1977), Vygotsky (1978) en Bakhtin (1981, 1986) voortvloei en wat na die uitdrukking van 'n 'eie stem in akademiese kommunikasie (diskoers)' verwys. Teen die 1990's is verskeie pogings aangewend om 'n duideliker begrip rakende skrywerstem en die uitdrukking daarvan in akademiese skryfwerk te verkry. Die mees insiggewendste hiervan is die werke van Ivanič (1998) en Hyland (2000) waarin die voorstelling van die "self" of skrywerstem sentraal geplaas word in akademiese skryfwerk as 'n sosiale en interaktiewe proses. Volgens hierdie twee navorsers, asook Olivier (2017) is skrywerstem 'n onlosmaaklike aspek van akademiese skryfwerk, wat deur die betrokke vakdisipline se konvensies en waardes omskryf en voorgeskryf word. Om deur hierdie dissiplinêre konvensies en waardes te navigeer, ten einde vir die ontwikkeling van 'n aanvaarbare akademiese skrywerstem te ontwikkel, benodig studente die ondersteuning en fasilitering van kundiges van die betrokke dissipline.

8. Voel u dat u 'n belangrike rol in die ontwikkeling van u studente se akademiese skrywerstem kan speel?
 - a. Antwoord (Likertskaal)
 - b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
9. Skenk u in u lesings/klasse aandag aan die rol en uitdrukking van 'n skrywerstem in akademiese skryfwerk?

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

10. Hoe gereeld het u interaksie met u studente in die klas?

Interaksie tussen die dosent en student in die klas beteken dat die dosent op verskillende maniere met die studente in die klas kommunikeer, en sodoende die student aktief by die klas en hul eie akademiese vordering betrek. Dit kan deur middel van vrae, opmerkings, die bespreking en verklaring van inhoud en hulp met individuele struikelblokke tydens die klas bewerkstellig word.

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

11. Hoe gereeld moedig u interaksie in die klas (medestudente) en buite die klas (fasiliteerders, skryfkonsultante en ander dosente) aan?

Interaksie tussen studente in die klas beteken dat studente met mekaar kommunikeer en saamwerk om kennis en vaardighede te verwerf. Dit kan gedoen word deur middel van vrae, debatte, groepwerk, projekte, vraag-en-antwoord sessies, en ander aktiwiteite wat studente aanmoedig om met mekaar te kommunikeer.

Interaksie tussen studente en fasiliteerders, skryfkonsultante en ander dosente beteken dat studente deelneem aan gesprekke met persone buite die klaskamer. Dit beteken dat studente die geleentheid kry om inligting en raad te verkry, vrae te vra, in gesprekke betrokke te raak en hul kennis en begrip te verbeter. Hierdie interaksie bevorder ook die ontwikkeling van studente se kritiese denke, probleemoplossing en kommunikasievaardighede.

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

12. Verskaf u terugvoer op u studente se akademiese skryfwerk?

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

Indien u *Byna altyd*, *Gereeld* of *Soms* (1 - 3) op vraag 12 geantwoord het, waarom sou u verkies om nie terugvoer te verskaf nie?

Indien u *Nooit* (4) op vraag 12 geantwoord het, waarom dink u so?

13. Indien u *Byna altyd*, *Gereeld* of *Soms* (1 - 3) op vraag 12 geantwoord het, sluit die terugvoer wat u gee ook terugvoer op akademiese skrywerstem in?

- a. Antwoord (Likertskaal)

14. As evalueerder van u studente se akademiese skryfstukke, beantwoord asseblief die volgende vier vrae:

14.1. Het studente 'n goeie begrip van wat 'n akademiese skrywerstem is?

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

14.2. Weet studente hoe om 'n akademiese skrywerstem effektief uit te druk?

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

14.3. Ondervind u dat u studente toegang tot die nodige ondersteuningsdienste en hulpbronne tydens die ontwikkeling van hul skryfvaardighede (insluitend skrywerstem) het?

- a. Antwoord (Likertskaal)
- b. Motiveer asseblief u antwoord kortliks.

- 14.4. In u opinie, maak studente van die beskikbare ondersteuningsdienste en hulpbronne aan die NWU gebruik?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
15. In u opinie, is die intervensies wat reeds aan die NWU in plek gestel is (Akademiesegeletterdheidsmodules en die NWU Skryfsentrum) effektief genoeg om studente by te staan tydens die ontwikkeling en uitdrukking van 'n aanvaarbare en gebalanseerde akademiese skrywerstem?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
16. Vanuit u ervaring as dosent en akademikus, is daar 'n verskil in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in die sagte wetenskappe teenoor die harde wetenskappe?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
17. Beantwoord asseblief die volgende twee vrae rakende die skryfwerk van beide voor- en nagraadse studente se skryfwerk:
- 17.1. Merk u 'n verskil in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem tussen voor- en nagraadse studente se skryfwerk?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
- 17.2. In u opinie, moet studente slegs in hul eerste jaar bewus gemaak word van en blootgestel word aan die taalkundige wyses waarop 'n akademiese skrywerstem uitgedruk kan word?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
18. In die skryfwerk van studente wat verkies om in Engels te skryf, in plaas van Afrikaans, merk u enige ooglopende verskil in die hantering van daardie skrywerstem?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Motiveer asseblief u antwoord kortliks.
19. In u opinie, is daar enige struikelblokke rakende die bewusmaking en ontwikkeling van studente se akademiese skrywerstemme?
- Antwoord (Likertskaal)
 - Indien u *Byna altyd*, *Gereeld* of *Soms* (1 - 3) op vraag 19 geantwoord het, maak asseblief seker om voorbeelde van die struikelblokke by u antwoord in te sluit.
Indien u *Nooit* (4) op vraag 19 geantwoord het, waarom dink u so?

BYLAAG H: E-POS AAN DIREKTEURE EN VAKLEIERS

Afrikaans to follow English

*Herewith an invitation to join a Master's Degree study. The title of the study is "**’n Verkennende ondersoek na die aanwesigheid van skrywerstem in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk.**"*

*This questionnaire is related to an exploratory research study investigating the presence of an academic writer's voice in the Afrikaans academic writing of first-year students'. The questionnaire seeks to explore the perceptions of NWU lecturers regarding the expression, development, and support of an acceptable academic writer's voice (in Afrikaans). I kindly invite you to take part in this study by clicking on the provided link and completing [the questionnaire](#). Your participation is greatly appreciated and will help us to gain a better understanding of academic voice as identified in the Afrikaans writing of first-year students'. **Please note that the questionnaire is in Afrikaans** you are, however, welcome to answer the questions in English. Thank you for your time and consideration.*

Hiermee ’n uitnodiging om deel te neem aan ’n Meestersgraadstudie. Die titel van die studie is "**’n Verkennende ondersoek na die aanwesigheid van skrywerstem in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk.**"

Navorsing toon aan dat daar ’n definitiewe leemte in die navorsing van akademiese skrywerstem in Afrikaans is, en dat daar nog nie voldoende pedagogiese hulpmiddels in die verband ontwikkel is nie. Navorsing dui verder aan dat ’n aanvaarbare en effektiewe akademiese skrywerstem ontwikkel word deur middel van interaksie met dosente, mede-studente en die beskikbare ondersteuningsbasisse wat aan tersiêre instansies aangebied word. Die genoemde ondersteuningsbasisse sluit byvoorbeeld fasiliteerders, skryfsentra, akademiese geletterdheidsmodules en vakkundiges, soos dosente, in. In die lig hiervan, is dit belangrik om spesifiek ondersoek na die uitdrukking en ontwikkeling van ’n aanvaarbare akademiese skrywerstem (in Afrikaans) in te stel, sowel as om persepsies oor die aard en aanvaarbaarheid van ’n skrywerstem in die Afrikaanse akademiese skryfwerk aan die NWU te verken.

Ten einde die ondersoek uit te voer, word die volgende navorsingsvrae geformuleer: Tot welke mate figureer ’n akademiese skrywerstem in die Afrikaanse skryfwerk van eerstejaarstudente; watter aspekte daarvan kan as problematies beskou word; **wat is die dosentepersepsies (vakkundiges en dosente) rakende die uitdrukking van ’n akademiese skrywerstem**, en tot welke mate kan ’n akademiese skrywerstem op tersiêre vlak ontwikkel en ondersteun word. Die voorgenoemde vrae word aan die hand van ’n gemengde metodologie ondersoek wat ’n korpusondersoek en ’n vraelys insluit.

Die doel van die vraelys is om spesifiek die persepsies van dosente die NWU rakende die uitdrukking, ontwikkeling en ondersteuning van ’n aanvaarbare akademiese skrywerstem te verken. Die dosente-persepsie is van uiterse belang aangesien belangrike navorsing rakende akademiese skrywerstem daarop wys dat die ontwikkeling van studente se akademiese skrywerstem nie ’n individuele proses is nie.

Die teikenpopulasie vir die voltooiing van die vraelys is dosente wat in een van die agt fakulteite aan die NWU klas gee, en wie Afrikaanse skryfstukke evalueer. Indien u aan die vereistes van die teikenpopulasie voldoen, word u hartlik uitgenooi om aan die studie deel te neem.

Die studie het etiese klaring vanaf die Fakulteit se Geesteswetenskappe Navorsingsetiekkomitee gekry. Die NWU etiek-nommer vir die studie is NWU-00727-21-A7, en die NWU RDGC verwysingsnommer is NWU-GK-22-027. Indien u aan die bogenoemde vereistes voldoen, voltooi asseblief die vraelys deur [hier te klik](#). Die vraelys behoort nie meer as 30 minute te neem nie.

Indien u enige addisionele informasie benodig, moet asseblief nie huiwer om my by 079 377 7697 (suzilnawepener6@gmail.com) te kontak nie.

Dankie vir u bereidwilligheid om aan die vraelys deel te neem.

Vriendelike groete,
Suzilna Wepener (Meesterstudent)

BYLAAG I: GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Strategie	Literatuur		
Verskansers	Verskansers (Meintjes, 2023:1) en Jordaan (2014:89)		
	Meintjes (2023)		Jordaan (2014)
	Beperkingsmerkers	Weerhoudingsmerkers	Verskansers
	<i>by benadering</i> <i>deels</i> <i>dit is feitlik seker</i> <i>enigsins</i> <i>in 'n groot mate</i> <i>in 'n mate</i> <i>in 'n sekere sin</i> <i>min of meer</i> <i>op 'n manier</i> <i>tot 'n sekere mate</i>	<i>altemit</i> <i>dalk</i> <i>miskien</i> <i>moontlik</i> <i>na alle waarskynlikheid</i> <i>oënskynlik</i> <i>seker</i> <i>skynbaar</i> <i>vermoedelik</i> <i>waarskynlik</i>	<i>amper</i> <i>feitlik</i> <i>byna</i> <i>blykbaar</i> <i>hieruit blyk dat</i> <i>eintlik</i> <i>kan wees dat</i> <i>miskien</i> <i>moontlik</i> <i>nie noodwendig</i> <i>nie soseer</i> <i>ongeveer</i> <i>naastenby</i> <i>omtrent</i> <i>nagenoeg</i> <i>sowat</i> <i>probeer</i> <i>[ge]poog</i> <i>skynbaar</i> <i>waarskynlik</i>

Bekragtigings	Jordaan (2014: 93 – 96) en Meintjes (2015:126) se voorbeeldlyste van bekragtigings <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="454 275 922 331">Jordaan (2014)</th><th data-bbox="922 275 1385 331">Meintjes (2015 & 2016)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="454 331 922 1137"> <i>belangrik(e)</i> <i>beslis</i> <i>sekerlik</i> <i>verseker</i> <i>ongetwyfeld</i> <i>geen twyfel/ sonder twyfel</i> <i>daadwerklik</i> <i>definitief</i> <i>dit is belangrik dat</i> <i>dit is duidelik (dat)</i> <i>dit is 'n feit (dat)</i> <i>hieruit blyk dit duidelik dat</i> <i>inderdaad</i> <i>inderwaarheid</i> <i>om die waarheid te sê</i> </td><td data-bbox="922 331 1385 1137"> <i>absoluut</i> <i>beslis</i> <i>blykbaar</i> <i>definitief</i> <i>die feit bly</i> <i>die feit van die saak</i> <i>dit bevestig</i> <i>dit bewys</i> <i>dit is duidelik*</i> <i>dit is gewis</i> <i>dit is logies</i> <i>dit is 'n feit</i> <i>immers*</i> <i>enigsins*</i> <i>inderdaad</i> <i>klaarblyklik</i> <i>maar*</i> <i>met sekerheid</i> <i>mos*</i> <i>'n definitiewe bewys</i> <i>ongetwyfeld</i> <i>onomwonde</i> <i>(dit is) seker</i> <i>sonder enige twyfel</i> <i>sonder twyfel</i> <i>steeds</i> <i>tog*</i> <i>verseker</i> </td></tr> </tbody> </table>	Jordaan (2014)	Meintjes (2015 & 2016)	<i>belangrik(e)</i> <i>beslis</i> <i>sekerlik</i> <i>verseker</i> <i>ongetwyfeld</i> <i>geen twyfel/ sonder twyfel</i> <i>daadwerklik</i> <i>definitief</i> <i>dit is belangrik dat</i> <i>dit is duidelik (dat)</i> <i>dit is 'n feit (dat)</i> <i>hieruit blyk dit duidelik dat</i> <i>inderdaad</i> <i>inderwaarheid</i> <i>om die waarheid te sê</i>	<i>absoluut</i> <i>beslis</i> <i>blykbaar</i> <i>definitief</i> <i>die feit bly</i> <i>die feit van die saak</i> <i>dit bevestig</i> <i>dit bewys</i> <i>dit is duidelik*</i> <i>dit is gewis</i> <i>dit is logies</i> <i>dit is 'n feit</i> <i>immers*</i> <i>enigsins*</i> <i>inderdaad</i> <i>klaarblyklik</i> <i>maar*</i> <i>met sekerheid</i> <i>mos*</i> <i>'n definitiewe bewys</i> <i>ongetwyfeld</i> <i>onomwonde</i> <i>(dit is) seker</i> <i>sonder enige twyfel</i> <i>sonder twyfel</i> <i>steeds</i> <i>tog*</i> <i>verseker</i>
Jordaan (2014)	Meintjes (2015 & 2016)				
<i>belangrik(e)</i> <i>beslis</i> <i>sekerlik</i> <i>verseker</i> <i>ongetwyfeld</i> <i>geen twyfel/ sonder twyfel</i> <i>daadwerklik</i> <i>definitief</i> <i>dit is belangrik dat</i> <i>dit is duidelik (dat)</i> <i>dit is 'n feit (dat)</i> <i>hieruit blyk dit duidelik dat</i> <i>inderdaad</i> <i>inderwaarheid</i> <i>om die waarheid te sê</i>	<i>absoluut</i> <i>beslis</i> <i>blykbaar</i> <i>definitief</i> <i>die feit bly</i> <i>die feit van die saak</i> <i>dit bevestig</i> <i>dit bewys</i> <i>dit is duidelik*</i> <i>dit is gewis</i> <i>dit is logies</i> <i>dit is 'n feit</i> <i>immers*</i> <i>enigsins*</i> <i>inderdaad</i> <i>klaarblyklik</i> <i>maar*</i> <i>met sekerheid</i> <i>mos*</i> <i>'n definitiewe bewys</i> <i>ongetwyfeld</i> <i>onomwonde</i> <i>(dit is) seker</i> <i>sonder enige twyfel</i> <i>sonder twyfel</i> <i>steeds</i> <i>tog*</i> <i>verseker</i>				
Houdingsmerkers	Voorbeelde van houdingsmerkers in Jordaan (2014: 97 – 99) en Meintjes (2015:100) <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="454 1236 890 1317">Jordaan (2014)</th><th data-bbox="890 1236 1329 1317">Meintjes (2015) vertaling van Hyland (1998:442) se voorbeelde</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="454 1317 890 1765"> <i>dit is hartseer dat</i> <i>dit is jammer dat</i> <i>dit is ongunstig dat</i> <i>dit is onvoordelig dat</i> <i>dit spyt my dat</i> <i>ek stem nie saam nie</i> <i>ek stem saam</i> <i>kommerwekkend</i> <i>teleurstellende feit</i> <i>nare feit</i> <i>ongelukkig</i> <i>ongelooflik</i> <i>onrusbarend</i> <i>verblydend</i> <i>verrassend</i> </td><td data-bbox="890 1317 1329 1765"> <i>verrassend</i> <i>ek stem saam</i> <i>x beweer</i> </td></tr> </tbody> </table>	Jordaan (2014)	Meintjes (2015) vertaling van Hyland (1998:442) se voorbeelde	<i>dit is hartseer dat</i> <i>dit is jammer dat</i> <i>dit is ongunstig dat</i> <i>dit is onvoordelig dat</i> <i>dit spyt my dat</i> <i>ek stem nie saam nie</i> <i>ek stem saam</i> <i>kommerwekkend</i> <i>teleurstellende feit</i> <i>nare feit</i> <i>ongelukkig</i> <i>ongelooflik</i> <i>onrusbarend</i> <i>verblydend</i> <i>verrassend</i>	<i>verrassend</i> <i>ek stem saam</i> <i>x beweer</i>
Jordaan (2014)	Meintjes (2015) vertaling van Hyland (1998:442) se voorbeelde				
<i>dit is hartseer dat</i> <i>dit is jammer dat</i> <i>dit is ongunstig dat</i> <i>dit is onvoordelig dat</i> <i>dit spyt my dat</i> <i>ek stem nie saam nie</i> <i>ek stem saam</i> <i>kommerwekkend</i> <i>teleurstellende feit</i> <i>nare feit</i> <i>ongelukkig</i> <i>ongelooflik</i> <i>onrusbarend</i> <i>verblydend</i> <i>verrassend</i>	<i>verrassend</i> <i>ek stem saam</i> <i>x beweer</i>				

Selfbenoeming	Selfverwysers (Jordaan, 2014: 105 – 107) en skrywergesentreerde merkers (Meintjes, 2015 & 2023)	
	Selfverwysers (Jordaan. 2014)	Skrywergesentreerde merkers (Meintjes, 2015) en (Meintjes, 2023)
	<i>ek</i> <i>my</i> <i>myne</i> <i>myns insiens</i> <i>na my mening</i> <i>volgens my mening</i> <i>volgens my oordeel</i> <i>volgens my</i> <i>navorser</i> <i>skrywer</i> <i>ons</i> <i>ons-sin</i>	<i>ek</i> <i>my</i> <i>myns insiens</i> <i>ons</i>
Jordaan (2014:104) se samevatting oor die gebruik van selfverwysers		
	Redes waarom daar wel van selfverwysers in 'n akademiese teks gebruik gemaak kan word	Redes waarom selfverwysers vermy moet word met behulp van die passiefkonstruksie
	Dit getuig by ervare skrywers van 'n deeglike ingeligtheid van ander skrywers se opinies.	Onervare skrywers beskerm hulleself teen ander skrywers se kritiek vir tyd en wyl hulle nog nie so goed ingelig is oor ander navorsers se opinies nie.
	Duidelike sinne word geformuleer wanneer die selfverwyser in die sin voorkom. (Dit kan egter subjektiwiteit teweegbring wanneer dit persoonlike afkeure weergee.)	Dit dra by tot objektiewe skryfwerk.
	Die fokus word op die doener geplaas, wat in sommige gevalle wel belangrik is.	Die doener word weggelaat omdat dit in sommige gevalle onbelangrik of vanselfsprekend is. Die fokus word dan eerder op die handeling/saak geplaas.
	Daar word tussen oordele onderskei, byvoorbeeld "ek" (skrywer), "ons" (skrywers) teenoor "ons" (leser en skrywer).	Dit is nie in alle gevalle belangrik om tussen oordele soos "ek" of "ons" te onderskei nie.
	Sommige internasionale vaktydskrifte beveel aan dat ervare navorsers die aktiewe vorm gebruik, sodat duidelike sinskonstruksies verseker kan word.	Sommige dosente beveel aan dat eerstejaarstudente die passiewe vorm gebruik omdat studente nog nie vertrouwd is met ander navorsers se sienings nie en moeilik onderskei tussen selfverwysers by persoonlike voor- of afkeure, en selfverwysers om 'n argument duidelik te stel.

Verbandsmerkers	Carstens (1997:292) se kategorisering van verbandsmerkers (soos aangehaal in Jordaan, 2014:39)	
	Subkategorieë	Voorbeelde
	AANEENSKAKELEND	
	<i>analiserend</i>	naamlik
	<i>beoordelend</i>	egter
	<i>herbewoordend</i>	eerder, met ander woorde
	<i>oorsaak en gevolg</i>	en, gevolglik
	<i>ordenend</i>	ten laaste, ook
	<i>rangskikkend</i>	voorts, vervolgens, verder
	<i>ruimtelik</i>	tussenin
	<i>toevoegend</i>	bygesê, addisioneel
	<i>verklarend</i>	eerder, soos gesê, ten minste
	<i>versterkend</i>	tog, ook, buitendien
	<i>ervattend</i>	anders gestel, dit wil sê
	<i>voortgang</i>	en, plus
	<i>voorwaardelik</i>	naamlik, te wete, op die voorwaarde dat
	TEENSTELLEND	
	<i>alternerend</i>	of, óf...óf, hetsy, mits
	<i>kontrasterend</i>	intendeel, egter, dus, maar
	<i>korrektief</i>	in plaas van, in teenstelling met
	<i>ooreenstemmend</i>	dieselfde, dienooreenkomstig
	<i>toegewend</i>	al, ten spyte van
	<i>vergelykend</i>	as, soos, vergeleke met
	<i>vervangend</i>	meer, alternatiewelik
	<i>voorwaardelik</i>	as, met dien verstande
	<i>wyse</i>	dus, asof
	REDEGEWEND	
	<i>afleidend</i>	met ander woorde
	<i>doel</i>	sodat
	<i>illustreerend</i>	byvoorbeeld, te wete
	<i>kontrasterend</i>	anders, andersins, afgesien hiervan
	<i>oorsaaklik</i>	want, omdat
	<i>opsommend</i>	op die ou end
	<i>plek</i>	waar
	<i>resulterend</i>	as gevolg van, gevolglik
	<i>toegewend</i>	in elk geval, nogtans
	<i>verontagsamend</i>	hoe dit ook al sy, wat ook al
	<i>voorwaardelik</i>	as, mits, tensy
	TYDSAANDUIDEND	
	<i>herhalend</i>	die vorige keer, 'n volgende keer
	<i>hervattend</i>	om te hervat, vervolgens, hieropvolgend
	<i>kontrasterend</i>	terwyl
	<i>onderbroke</i>	tans, later, 'n kort rukke tevore
	<i>oorsaaklik</i>	dan, toe
	<i>opeenvolgend</i>	dan, vandat, volgende

<i>opsommend</i>	ten slotte, laastens
<i>ordenend</i>	eerstens, verder, vervolgens
<i>ruimtelik</i>	daar
<i>spesifiserend</i>	die volgende dag, vyf minute vroeër
<i>stiptelik</i>	op daardie oomblik, toe
<i>voorafgaande</i>	voordat, alvorens
<i>voortgang</i>	intussen, onderwyl, die hele tyd
<i>voorwaardelik</i>	behalwe, indien, wanneer

Jordaan (2014) se herkategorisering van Carstens (1997:292) se indeling van verbandsmerkers		
Merker	Carstens (1997:292) se indeling	Herkategorisering volgens data
<i>egter</i>	Onder andere aaneenskakelende verbandsmerker – beoordelend	Teenstellende verbandsmerker
<i>eerder</i>	Aaneenskakelende verbandsmerker – herbewoordend	Teenstellende verbandsmerker
<i>gevolglik</i>	Onder andere aaneenskakelende verbandsmerker – oorsaak en gevolg	Redegewende verbandsmerker
<i>ten laaste</i>	Aaneenskakelende verbandsmerker – ordenend	Raammerker en endoforiese merker
<i>tussenin</i>	Aaneenskakelende verbandsmerker – ruimtelik	Geen verbandsfunksie nie
<i>dieselfde</i>	Teenstellende verbandsmerker – ooreenstemmend	Aaneenskakelende verbandsmerker
<i>indien</i>	Tydsaanduidende verbandsmerker – voorwaardelik	Redegewende verbandsmerker

Opeenvolgende raammerkers	Voorbeelde van raammerkers (Jordaan, 2014:72; Meintjes, 2015:375; Olivier, 2017:162)								
	<table><tr><th>Jordaan (2014) se raammerkers</th><th>Meintjes (2015) se opeenvolgingsmerkers</th><th>Olivier (2017) vanuit Hyland (2005a en 2005b)</th></tr><tr><td><i>alvorens eerstens in die eerste plek die eerste saak tweedens in die tweede plek die tweede saak derdens in die derde plek die derde saak laaste ten laaste ten slotte daarna hierna dan eindelik die doel is om ten doel samevattend om saam te vat oorsigtelik opsommend op die oomblik nou sal deur die verloop van die skryfstuk verder vervolgens voorts volgende later vorige</i></td><td><i>derdens eerstens hieropvolgend in die eerste plek in die tweede plek in die derde plek laastens tweedens vervolgens volgende</i></td><td><i>finally to conclude my purpose is first second last</i></td></tr></table>	Jordaan (2014) se raammerkers	Meintjes (2015) se opeenvolgingsmerkers	Olivier (2017) vanuit Hyland (2005a en 2005b)	<i>alvorens eerstens in die eerste plek die eerste saak tweedens in die tweede plek die tweede saak derdens in die derde plek die derde saak laaste ten laaste ten slotte daarna hierna dan eindelik die doel is om ten doel samevattend om saam te vat oorsigtelik opsommend op die oomblik nou sal deur die verloop van die skryfstuk verder vervolgens voorts volgende later vorige</i>	<i>derdens eerstens hieropvolgend in die eerste plek in die tweede plek in die derde plek laastens tweedens vervolgens volgende</i>	<i>finally to conclude my purpose is first second last</i>		
Jordaan (2014) se raammerkers	Meintjes (2015) se opeenvolgingsmerkers	Olivier (2017) vanuit Hyland (2005a en 2005b)							
<i>alvorens eerstens in die eerste plek die eerste saak tweedens in die tweede plek die tweede saak derdens in die derde plek die derde saak laaste ten laaste ten slotte daarna hierna dan eindelik die doel is om ten doel samevattend om saam te vat oorsigtelik opsommend op die oomblik nou sal deur die verloop van die skryfstuk verder vervolgens voorts volgende later vorige</i>	<i>derdens eerstens hieropvolgend in die eerste plek in die tweede plek in die derde plek laastens tweedens vervolgens volgende</i>	<i>finally to conclude my purpose is first second last</i>							
Kodeverklarings	Jordaan (2014:84 – 85) en Olivier (2017:162) se voorbeelde van kodeverklarings								
	<table><tr><th>Jordaan (2014) se kodeverklarings</th><th>Olivier (2017) se “code glosses”</th></tr><tr><td><i>anders gesê anders gestel met ander woorde (m.a.w.) naamlik te wete (t.w.) om net ’n paar te noem onder andere (o.a.) onder meer soos byvoorbeeld (bv.) wat faktore insluit soos</i></td><td><i>namely e.g. such as in other words</i></td></tr></table>			Jordaan (2014) se kodeverklarings	Olivier (2017) se “code glosses”	<i>anders gesê anders gestel met ander woorde (m.a.w.) naamlik te wete (t.w.) om net ’n paar te noem onder andere (o.a.) onder meer soos byvoorbeeld (bv.) wat faktore insluit soos</i>	<i>namely e.g. such as in other words</i>		
Jordaan (2014) se kodeverklarings	Olivier (2017) se “code glosses”								
<i>anders gesê anders gestel met ander woorde (m.a.w.) naamlik te wete (t.w.) om net ’n paar te noem onder andere (o.a.) onder meer soos byvoorbeeld (bv.) wat faktore insluit soos</i>	<i>namely e.g. such as in other words</i>								

Endoforiese merkers	Jordaan (2014: 76 – 80) en Olivier (2017) se voorbeelde van endoforiese merkers															
<table><tr><th colspan="2">Jordaan (2014) se Endoforiese merkers</th><th colspan="2">Olivier (2017:171) se “endophoric markers”</th></tr><tr><td colspan="2">alvorens bogenoemde bostaande dan in afdeling kyk figuur laaste na aanleiding van opvolgende hierbo telkens vervolgens voorafgaande voorgenoemde</td><td colspan="2">See (fig 1) in section/chapter part 1 example X Fig X page X Table X X above, below, before, earlier, later</td></tr></table>					Jordaan (2014) se Endoforiese merkers		Olivier (2017:171) se “endophoric markers”		alvorens bogenoemde bostaande dan in afdeling kyk figuur laaste na aanleiding van opvolgende hierbo telkens vervolgens voorafgaande voorgenoemde		See (fig 1) in section/chapter part 1 example X Fig X page X Table X X above, below, before, earlier, later					
Jordaan (2014) se Endoforiese merkers		Olivier (2017:171) se “endophoric markers”														
alvorens bogenoemde bostaande dan in afdeling kyk figuur laaste na aanleiding van opvolgende hierbo telkens vervolgens voorafgaande voorgenoemde		See (fig 1) in section/chapter part 1 example X Fig X page X Table X X above, below, before, earlier, later														
Ontken	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005)															
<table><tr><th>Kategorie</th><th>Kategorie</th><th>Voorbeelde (Engels)</th><th>Voorbeelde (Afrikaans)</th></tr><tr><td>Disclaim: denial (negation)</td><td>Onkenning/Weerspreek: Ontkenning</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Used in combination with verbs</td><td>Werkwoorde (dubbele nie, ontkenningslidwoorde)</td><td>no never do...not does...not cannot will...not</td><td>nee nooit moet ... nie (moet nie, moenie doen ... nie (doen nie, kan ... nie (kan nie) wil ... nie (wil nie)</td></tr></table>					Kategorie	Kategorie	Voorbeelde (Engels)	Voorbeelde (Afrikaans)	Disclaim: denial (negation)	Onkenning/Weerspreek: Ontkenning			Used in combination with verbs	Werkwoorde (dubbele nie, ontkenningslidwoorde)	no never do...not does...not cannot will...not	nee nooit moet ... nie (moet nie, moenie doen ... nie (doen nie, kan ... nie (kan nie) wil ... nie (wil nie)
Kategorie	Kategorie	Voorbeelde (Engels)	Voorbeelde (Afrikaans)													
Disclaim: denial (negation)	Onkenning/Weerspreek: Ontkenning															
Used in combination with verbs	Werkwoorde (dubbele nie, ontkenningslidwoorde)	no never do...not does...not cannot will...not	nee nooit moet ... nie (moet nie, moenie doen ... nie (doen nie, kan ... nie (kan nie) wil ... nie (wil nie)													
Teenspraak	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:172), aangepas vanuit Martin & White (2005)															
<table><tr><th>Kategorie</th><th>Kategorie</th><th>Voorbeelde (Engels)</th><th>Voorbeelde (Afrikaans)</th></tr><tr><td>Disclaim: counter</td><td>Ontken: teenspraak/weerlegging</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Adverbs Adjectives Conjunctions Interjections</td><td>Bywoorde Byvoeglike naamwoorde Voegwoorde Tussenwerpsels</td><td>What is surprising is... Amazing, amazingly, yes Conjunctions used in combination with verbs: sure, yet, but, still, however (Olivier, 2017:172)</td><td>seker maar steeds tog egter/hoewel/nogtans</td></tr></table>					Kategorie	Kategorie	Voorbeelde (Engels)	Voorbeelde (Afrikaans)	Disclaim: counter	Ontken: teenspraak/weerlegging			Adverbs Adjectives Conjunctions Interjections	Bywoorde Byvoeglike naamwoorde Voegwoorde Tussenwerpsels	What is surprising is... Amazing, amazingly, yes Conjunctions used in combination with verbs: sure, yet, but, still, however (Olivier, 2017:172)	seker maar steeds tog egter/hoewel/nogtans
Kategorie	Kategorie	Voorbeelde (Engels)	Voorbeelde (Afrikaans)													
Disclaim: counter	Ontken: teenspraak/weerlegging															
Adverbs Adjectives Conjunctions Interjections	Bywoorde Byvoeglike naamwoorde Voegwoorde Tussenwerpsels	What is surprising is... Amazing, amazingly, yes Conjunctions used in combination with verbs: sure, yet, but, still, however (Olivier, 2017:172)	seker maar steeds tog egter/hoewel/nogtans													

Instemming	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005) <table><tr><th><u>Kategorie</u> <i>Proclaim: concur</i></th><th><u>Kategorie</u> Proklamering: Instemming</th><th><u>Voorbeelde (Engels)</u></th><th><u>Voorbeelde (Afrikaans)</u></th></tr><tr><td><i>Adverbs Verbs Conjunctions Interjections</i></td><td>Bywoorde Werkwoorde Voegwoorde Tussenwerpsels</td><td>Affirm: <i>Of course, indeed, naturally, certainly, obviously, admittedly, some types of rhetorical or “leading” questions I affirm, acknowledge, agree, accept</i> Concede: <i>admittedly...but, sure...however I concede, admit</i></td><td>[Bevestigend] <i>x bevestig, x stem saam dat, x aanvaar</i> [Erkennend] <i>weliswaar ... maar erken ... maar seker ... maar/egter /nietemin ek erken, bieg</i></td></tr></table>	<u>Kategorie</u> <i>Proclaim: concur</i>	<u>Kategorie</u> Proklamering: Instemming	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>	<i>Adverbs Verbs Conjunctions Interjections</i>	Bywoorde Werkwoorde Voegwoorde Tussenwerpsels	Affirm: <i>Of course, indeed, naturally, certainly, obviously, admittedly, some types of rhetorical or “leading” questions I affirm, acknowledge, agree, accept</i> Concede: <i>admittedly...but, sure...however I concede, admit</i>	[Bevestigend] <i>x bevestig, x stem saam dat, x aanvaar</i> [Erkennend] <i>weliswaar ... maar erken ... maar seker ... maar/egter /nietemin ek erken, bieg</i>
<u>Kategorie</u> <i>Proclaim: concur</i>	<u>Kategorie</u> Proklamering: Instemming	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>						
<i>Adverbs Verbs Conjunctions Interjections</i>	Bywoorde Werkwoorde Voegwoorde Tussenwerpsels	Affirm: <i>Of course, indeed, naturally, certainly, obviously, admittedly, some types of rhetorical or “leading” questions I affirm, acknowledge, agree, accept</i> Concede: <i>admittedly...but, sure...however I concede, admit</i>	[Bevestigend] <i>x bevestig, x stem saam dat, x aanvaar</i> [Erkennend] <i>weliswaar ... maar erken ... maar seker ... maar/egter /nietemin ek erken, bieg</i>						
Uitspraak	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005) <table><tr><th><u>Kategorie</u> <i>Proclaim: Pronounce</i></th><th><u>Kategorie</u> Proklamering: Uitspraak</th><th><u>Voorbeelde (Engels)</u></th><th><u>Voorbeelde (Afrikaans)</u></th></tr><tr><td><i>Adverbs Adjectives Phrases Verbs Verbs</i></td><td>Bywoorde (by.w.) Byvoeglike naamwoord (b.nw.) Werkwoord frases (ww.f.)⁷⁹ Werkwoorde (ww.)</td><td><i>absolutely, obviously, clearly, really, indeed, undeniably, already, beyond any shadow of doubt, there can be no doubt, clear, absolute, obvious</i> <i>Emphatic verb to be: the facts of the matter are that, the truth of the matter is that</i> <i>X contends, X must agree that, we can only conclude that, you must agree that</i></td><td><i>x kan net die gevolgtrekking maak dat, x moet saamstem dat</i> <i>absoluut, vanselfsprekend, duidelik, werklik, inderdaad, onteenseglik, reeds, bo enige skadu van twyfel, kan daar geen twyfel wees nie, duidelik, absoluut, voor die hand liggend</i> Nadruklike werkwoord om te wees: <i>die feite van die saak is dat, die waarheid van die saak is dat X beweer, X</i></td></tr></table>	<u>Kategorie</u> <i>Proclaim: Pronounce</i>	<u>Kategorie</u> Proklamering: Uitspraak	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>	<i>Adverbs Adjectives Phrases Verbs Verbs</i>	Bywoorde (by.w.) Byvoeglike naamwoord (b.nw.) Werkwoord frases (ww.f.) ⁷⁹ Werkwoorde (ww.)	<i>absolutely, obviously, clearly, really, indeed, undeniably, already, beyond any shadow of doubt, there can be no doubt, clear, absolute, obvious</i> <i>Emphatic verb to be: the facts of the matter are that, the truth of the matter is that</i> <i>X contends, X must agree that, we can only conclude that, you must agree that</i>	<i>x kan net die gevolgtrekking maak dat, x moet saamstem dat</i> <i>absoluut, vanselfsprekend, duidelik, werklik, inderdaad, onteenseglik, reeds, bo enige skadu van twyfel, kan daar geen twyfel wees nie, duidelik, absoluut, voor die hand liggend</i> Nadruklike werkwoord om te wees: <i>die feite van die saak is dat, die waarheid van die saak is dat X beweer, X</i>
<u>Kategorie</u> <i>Proclaim: Pronounce</i>	<u>Kategorie</u> Proklamering: Uitspraak	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>						
<i>Adverbs Adjectives Phrases Verbs Verbs</i>	Bywoorde (by.w.) Byvoeglike naamwoord (b.nw.) Werkwoord frases (ww.f.) ⁷⁹ Werkwoorde (ww.)	<i>absolutely, obviously, clearly, really, indeed, undeniably, already, beyond any shadow of doubt, there can be no doubt, clear, absolute, obvious</i> <i>Emphatic verb to be: the facts of the matter are that, the truth of the matter is that</i> <i>X contends, X must agree that, we can only conclude that, you must agree that</i>	<i>x kan net die gevolgtrekking maak dat, x moet saamstem dat</i> <i>absoluut, vanselfsprekend, duidelik, werklik, inderdaad, onteenseglik, reeds, bo enige skadu van twyfel, kan daar geen twyfel wees nie, duidelik, absoluut, voor die hand liggend</i> Nadruklike werkwoord om te wees: <i>die feite van die saak is dat, die waarheid van die saak is dat X beweer, X</i>						

⁷⁹ Eie afkorting

				moet saamstem dat, jy moet saamstem dat								
Ondersteuning	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005)											
	<table><tr><td><u>Kategorie</u> Proclaim: endorse</td><td><u>Kategorie</u> Proklamering: ondersteuning/ onderskrywing</td><td><u>Voorbeelde (Engels)</u></td><td><u>Voorbeelde (Afrikaans)</u></td></tr><tr><td>Verbs</td><td>Werkwoorde</td><td>shows proves admits, demonstrates underscores finds</td><td>x wys x het gewys x bewys x erken x demonstreer x onderstreep x bevind</td></tr></table>	<u>Kategorie</u> Proclaim: endorse	<u>Kategorie</u> Proklamering: ondersteuning/ onderskrywing	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>	Verbs	Werkwoorde	shows proves admits, demonstrates underscores finds	x wys x het gewys x bewys x erken x demonstreer x onderstreep x bevind			
<u>Kategorie</u> Proclaim: endorse	<u>Kategorie</u> Proklamering: ondersteuning/ onderskrywing	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>									
Verbs	Werkwoorde	shows proves admits, demonstrates underscores finds	x wys x het gewys x bewys x erken x demonstreer x onderstreep x bevind									
Bewyse	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005)											
	<table><tr><td><u>Kategorie</u> Probabilise; Entertain: Evidence</td><td><u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: Bewyse</td><td><u>Voorbeelde (Engels)</u></td><td><u>Voorbeelde (Afrikaans)</u></td></tr><tr><td>Verbs Nouns Adjectives</td><td>Werkwoorde Selfstandige naamwoorde Byvoeglike naamwoord</td><td>it seems that, there is evidence that, it is possible, a possible explanation is (Martin & White, 2005:105) it seems, it appears, apparently, the research suggests</td><td>dit blyk dat, daar is bewyse dat, dit is moontlik, 'n moonlike oplossing</td></tr></table>	<u>Kategorie</u> Probabilise; Entertain: Evidence	<u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: Bewyse	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>	Verbs Nouns Adjectives	Werkwoorde Selfstandige naamwoorde Byvoeglike naamwoord	it seems that, there is evidence that, it is possible, a possible explanation is (Martin & White, 2005:105) it seems, it appears, apparently, the research suggests	dit blyk dat, daar is bewyse dat, dit is moontlik, 'n moonlike oplossing			
<u>Kategorie</u> Probabilise; Entertain: Evidence	<u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: Bewyse	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>									
Verbs Nouns Adjectives	Werkwoorde Selfstandige naamwoorde Byvoeglike naamwoord	it seems that, there is evidence that, it is possible, a possible explanation is (Martin & White, 2005:105) it seems, it appears, apparently, the research suggests	dit blyk dat, daar is bewyse dat, dit is moontlik, 'n moonlike oplossing									
Waarskynlikheid	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005)											
	<table><tr><td><u>Kategorie</u> Probabilise entertain: Likelihood/ Probability</td><td><u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: waarskynlikheid/ moontlikheid</td><td><u>Voorbeelde (Engels)</u></td><td><u>Voorbeelde (Afrikaans)</u></td></tr><tr><td>Verbs Adverbs Adjectives Adjuncts</td><td>Werkwoorde Bywoorde Byvoeglike naamwoorde Adjunkte</td><td>Will, must, may, the evidence suggests, I think, suppose</td><td>[Modale] wil, (kan), moet, (moes), mag [Werkwoorde]</td></tr></table>	<u>Kategorie</u> Probabilise entertain: Likelihood/ Probability	<u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: waarskynlikheid/ moontlikheid	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>	Verbs Adverbs Adjectives Adjuncts	Werkwoorde Bywoorde Byvoeglike naamwoorde Adjunkte	Will, must, may, the evidence suggests, I think, suppose	[Modale] wil, (kan), moet, (moes), mag [Werkwoorde]			
<u>Kategorie</u> Probabilise entertain: Likelihood/ Probability	<u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: waarskynlikheid/ moontlikheid	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>									
Verbs Adverbs Adjectives Adjuncts	Werkwoorde Bywoorde Byvoeglike naamwoorde Adjunkte	Will, must, may, the evidence suggests, I think, suppose	[Modale] wil, (kan), moet, (moes), mag [Werkwoorde]									

			Apparently, probably An apparent, a likely explanation	die navorsing/bewyse stel voor, ek dink, ek veronderstel, waarskynlik, miskien
Gerugte	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:149), aangepas vanuit Martin & White (2005)			
	<u>Kategorie</u> Probabilise entertain: hearsay	<u>Kategorie</u> Waarskynlikheidmaking; Vermaak: Gerugte	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>
	Verbs Adverbs	Werkwoorde Bywoorde	It is said that I hear I understand that Reportedly	daar word gesê dat ek hoor ek verstaan dat daar word verneem dat
Erken	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:172), aangepas vanuit Martin & White (2005)			
	<u>Kategorie</u> Attribute: acknowledge	<u>Kategorie</u> Toerekening: erken	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>
	Verbs Noun phrases	Werkwoorde Naamwoordfrases	x states, argues, believes, says, acknowledges, outlines, documents, confirms, aligns, describes, declares, announces, reports in X's view	x argumenteer, x glo, x sê, x erken, x stel voor, x belyn, x dokumenteer, x bevestig, in x se siening, in x se opinie, x stel, x beskryf, x proklameer, x rapporteer
Afstand	Engelse voorbeelde vanuit Olivier (2017:172), aangepas vanuit Martin & White (2005)			
	<u>Kategorie</u> Attribute: distance	<u>Kategorie</u> Toerekening: afstand	<u>Voorbeelde (Engels)</u>	<u>Voorbeelde (Afrikaans)</u>
	Verbs	Werkwoorde	X went as far as to suggest, X claims, contends, alleges, avers, declares, attests, it is rumoured that	x het so vêr gegaan as om voor te stel, x beweer, x voer aan, x verklaar, x betuig, x bevestig, daar gaan 'n gerug dat, mense sê dat, x eis

Leser-voornaamwoord e	Voorbeelde vanuit Hyland (2005a & 2005b & 2008) en Olivier (2017)															
	<table><tr><th>Kategorie</th><th>Eie vertaling</th><th>Voorbeelde (Engels)</th><th>Voorbeelde (Afrikaans)</th></tr><tr><td>Interactive resource</td><td>Interaktiewe kategorie</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Reader pronouns</td><td>Persoonlike-voornaamwoorde</td><td>Personal pronouns: You, we (claiming solidarity) Possessive pronouns: your, our</td><td>Persoonlike voornaamwoorde: jy, jou, ons Besitlike voornaamwoorde: joune, ons, ons sh</td></tr></table>	Kategorie	Eie vertaling	Voorbeelde (Engels)	Voorbeelde (Afrikaans)	Interactive resource	Interaktiewe kategorie			Reader pronouns	Persoonlike-voornaamwoorde	Personal pronouns: You, we (claiming solidarity) Possessive pronouns: your, our	Persoonlike voornaamwoorde: jy, jou, ons Besitlike voornaamwoorde: joune, ons, ons sh			
Kategorie	Eie vertaling	Voorbeelde (Engels)	Voorbeelde (Afrikaans)													
Interactive resource	Interaktiewe kategorie															
Reader pronouns	Persoonlike-voornaamwoorde	Personal pronouns: You, we (claiming solidarity) Possessive pronouns: your, our	Persoonlike voornaamwoorde: jy, jou, ons Besitlike voornaamwoorde: joune, ons, ons sh													
Persoonlike kommentaar	Voorbeelde van persoonlike kommentaar (in Engels)															
	<table><tr><th>Olivier (2017) se voorbeelde van “personal asides”</th></tr><tr><td>Using parentheses - -; (often, it is true...); (this, by the way is ...)</td></tr></table>				Olivier (2017) se voorbeelde van “personal asides”	Using parentheses - -; (often, it is true...); (this, by the way is ...)										
Olivier (2017) se voorbeelde van “personal asides”																
Using parentheses - -; (often, it is true...); (this, by the way is ...)																
Voorskrifte	Voorbeelde vir Voorskrifte (Relasiemerkers) in Olivier (2017) en Jordaan (2014)															
	<table><tr><th>Olivier (2017:162) se voorbeelde van “directives”</th><th>Jordaan (2014:99) se relasiemerkers</th></tr><tr><td>consider, note, imagine + modals of obligation: must, should, ought, it is important to understand see, look, consult stir the mixture consider, think</td><td>jy kan sien dat sien afdeling sien grafiek sien figuur sien bladsy sien hoofstuk sien addendum kyk afdeling kyk grafiek kyk figuur kyk bladsy kyk hoofstuk kyk addendum merk dat neem in ag dat onderskei tussen onthou dat</td></tr></table>		Olivier (2017:162) se voorbeelde van “directives”	Jordaan (2014:99) se relasiemerkers	consider, note, imagine + modals of obligation: must, should, ought, it is important to understand see, look, consult stir the mixture consider, think	jy kan sien dat sien afdeling sien grafiek sien figuur sien bladsy sien hoofstuk sien addendum kyk afdeling kyk grafiek kyk figuur kyk bladsy kyk hoofstuk kyk addendum merk dat neem in ag dat onderskei tussen onthou dat										
Olivier (2017:162) se voorbeelde van “directives”	Jordaan (2014:99) se relasiemerkers															
consider, note, imagine + modals of obligation: must, should, ought, it is important to understand see, look, consult stir the mixture consider, think	jy kan sien dat sien afdeling sien grafiek sien figuur sien bladsy sien hoofstuk sien addendum kyk afdeling kyk grafiek kyk figuur kyk bladsy kyk hoofstuk kyk addendum merk dat neem in ag dat onderskei tussen onthou dat															

BYLAAG J: FOUCHÉ *ET AL.* (2017) SE VOORGESTELDE RAAMWERK VAN KONJUNKSIEMERKERS

Subkategorie	Onderafdeling	Konjunksiemerker (realiseringsmiddele)
"In die onderstaande raamwerk is al die aanvullings (in groen), al die wysigings (in rooi) en die uitbreidings (in pers) wat hier bo bespreek is, opgeneem. Die konjunksiemerker wat met asteriske gemerk is, is in meer as een van die vyf hoofkategorieë ingedeel omdat hulle as konjunksiemerker op meer as een manier verbande tussen opeenvolgende sinne kan bewerkstellig" (Fouché <i>et al.</i>, 2017:832) Jordaan (2014) se herkategorisering wat in dié lys opgeneem is (en deur Fouché <i>et al.</i> aanvaar is), word met 'n ondersteping aangedui. Verder word Carstens (1997) se aanvanklike kategorieë in swart aangedui.		
1. Aaneenskakelend ("additive")	1.1 Analiserend	naamlik*
	1.2 Herbewoordend	met ander woorde*, dit wil sê*, anders bewoord/gesê/gestel, met ander woorde gesê, in vakterme gesê/gestel
	1.3 Illustreerend en verduidelikend	byvoorbeeld*, illustratief hiervan is, ter illustrasie, (as) 'n voorbeeld/illustrasie hiervan, ter verduideliking
	1.4 Oorsaak en gevolg	en
	1.5 Chronologiese ordening	ten laaste/laastens*, voorts*, vervolgens*, verder*, in die eerste/tweede/derde/laaste plek*, ten eerste/tweede/derde/slotte*, samevattend*
	1.6 Toevoegend	bygesê, addisioneel, dan*, ook*, behalwe (vir)*, daarbenewens, daarby, benewens*, uitgesonderd*, buiten*, daarnaas, naas, nog
	1.7 Verklarend	soos gesê, ten minste
	1.8 Versterkend	ook*, buitendien, in elk geval*, boonop, bowendien
	1.9 Vervattend	anders gestel*, dit wil sê
	1.10 Voortgang	en, plus
	1.11 Voorwaardelik	naamlik*, te wete*
	1.12 Ooreenstemmend	dienooreenkomstig, dieselfde, net so
2. Teenstellend ("adversative")	2.1 Alternerend	of, óf...óf, hetsy
	2.2 Kontrasterend	intendeel, maar*, egter*, eerder, behalwe (vir)*, tog*, nogtans*, in elk geval*, liewer, sonder dat, terwyl*, aan die een kant, aan die ander kant, anders*, andersins*, daarteenoor, daarenteen, teenoor, teen, al*, nietemin*, benewens*, uitgesonderd*, buiten*
	2.3 Korrektief	in plaas van, in teenstelling met*, in stede van
	2.4 Toegewend	al*, ten spyte van, terwyl*, alhoewel, hoewel, ofskoon

	2.5 Vergelykend	as*, soos*, <i>vergeleke met</i> ; <i>in vergelyking met</i> ; <i>in teenstelling met*</i>
	2.6 Vervangend	<i>meer, alternatiewelik</i>
	2.7 Voorwaardelik	as (nie)*, <i>tensy</i>
	2.8 Wyse	<i>asof</i>
3. Redegewend ("causal")	3.1 Afleidend	<i>met ander woorde*</i>
	3.2 Doel	<i>sodat*</i>
	3.3 Illustreerend	<i>byvoorbeeld*, te wete*</i>
	3.4 Kontrasterend	<i>anders*, andersins*, afgesien hiervan</i>
	3.5 Oorsaak, gevolg, rede	<i>want, omdat, as gevolg van, gevolglik, dus, daarom, dat*, derhalwe, met die gevolg, hierdeur, oor, oordat, sodat*, weens, terwyl*, aangesien, deurdat</i>
	3.6 Opsommend	<i>op die ou end*</i>
	3.7 Plek	<i>waar</i>
	3.8 Verontagsamend	<i>hoe dit ook al sy*, wat ook al</i>
	3.9 Voorwaardelik	as*, mits, <i>indien, op die voorwaarde dat, met dien verstande dat, namate</i>
4. Tydsaanduidend ("temporal")	4.1 Herhalend	<i>die vorige keer, 'n volgende keer</i>
	4.2 Hervattend	<i>om te hervat, vervolgens*, hieropvolgend*</i>
	4.3 Gelyktydigheid	<i>terwyl*, terselfdertyd</i>
	4.4 Onderbroke	<i>tans, later*, 'n kort rukkie tevore</i>
	4.5 Oorsaaklik	<i>dan*, toe*, nou*</i>
	4.6 Opeenvolgend	<i>dan*, vandat, volgende*, toe*, daarna*, nadat, sedert, sedertdien, die volgende oomblik, hieropvolgend*, hierna*</i>
	4.7 Opsommend	<i>ten slotte*, laastens*, ten laaste*, aan die einde, op die ou end*, uiteindelik, eindelik*</i>
	4.8 Ordenend	<i>eerstens*, verder*, vervolgens*</i>
	4.9 Spesifiserend	<i>die volgende dag, vyf minute vroeër, vyf minute later, 'n uur later</i>
	4.10 Stiptelik	<i>op daardie oomblik, toe*, net soos, net toe, sodra*, as*, wanneer*, noudat</i>
	4.11 Voorafgaande	<i>voordat, alvorens*, voorheen, vantevore, vroeër*</i>
	4.12 Voortgang	<i>intussen, onderwyl, die hele tyd, totdat</i>
	4.13 Voorwaardelik dat en of	<i>wanneer*, as*, sodra*</i>
5. Inleiers van	<i>dat en of*</i>	

geprojekteerde bysinne	

BYLAAG K: VERTALINGS VAN DIE ENGELSE LEKSIKALE ITEMS IN DIE INTERTEKSTUELE KATEGORIE

Vertaling van leksikale items vir teenspraak

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>what is surprising is...</i>	wat verbasend is...	-
<i>amazing, amazingly</i>	verbasend, merkwaardig, verstommend	-
<i>yes</i>	ja	bw., telw., s.nw.
<i>sure</i>	seker	b.nw., bw.
<i>yet</i>	tog, nogtans	bw.
<i>but</i>	maar	voegw., bw.
<i>still</i>	tog, nogtans, steeds, nietemin, nog – steeds/altyd	bw.
<i>however</i>	egter, maar, hoewel, ewe(n)wel, nietemin, dog, hoe dit ook (al) sy	bw., voegwoordelike bw.
<i>even</i>	selfs, al; eens, eers	bw.
<i>only</i>	alleen(lik); maar, net (maar), slegs; alte; pas, so pas	bw.
<i>just</i>	net, presies; enkel, eenvoudig; sommer; maar; ewe; netnou, so pas	bw.

Vertaling van leksikale items vir instemming

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>Affirm</i>	bevestig, beaam, verseker, bekragtig	ww.
<i>of course</i>	beslis, inderdaad, natuurlik, sekerlik, vanselfsprekend	b.nw.; byw.
<i>indeed</i>	werklik, in werklikheid; waarlik, voorwaar, met reg, regtig, inderdaad, sowaar; trouens	byw.
<i>naturally</i>	natuurlik, vanselfsprekend; uiteraard	byw.
<i>certainly</i>	sekerlik	Byw.
<i>obviously</i>	klaarblyklik, begryplikewys(e), natuurlik	b.nw.; byw.
<i>admittedly</i>	weliswaar, soos toegegee/erken word, volgens erkenning	bw.
<i>(I) affirm</i>	(ek) bevestig, beaam, verseker	ww.
<i>(I) acknowledge</i>	(ek) erken, gee toe, beken	ww.
<i>(I) agree</i>	(ek) stem saam [saamstem], stem ooreen [ooreenstem], kom ooreen [ooreenkom], stem in [instem], aanvaar	ww.
<i>(I) accept</i>	(ek) aanvaar	ww.
<i>Concede</i>	erken, toegee; ~~toestaan~~ , toestem, ~~afstaan~~ , ~~opgee~~ , ~~pysgee~~ , ~~oorgee~~ , ~~swig~~ , ~~die handdoek ingooi~~	ww.
<i>admittedly ... but</i>	weliswaar ... maar, erken ... maar	bw. + byw.
<i>sure ... however</i>	<i>however</i> = maar/ egter /nietemin/ ~~dog~~ (#) seker ... (#), verseker ... (#), sonder twyfel ... (#), beslis ... (#), gewis ... (#)	bw. + byw.
<i>(I) concede & (I) admit</i>	(ek) erken, gee toe, stem toe (ek) bieg, bely	persoonlike vnw. + ww.

Vertaling van leksikale items vir uitspraak

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>absolutely</i>	volstrek, volkome, ten volle, volmaak, totaal, heeltemal, geheel en al, glad en geheel, ten ene male, glad en al, absoluut	b.nw.; bw.
<i>obviously</i>	klaarblyklik, begryplikerwys(e), natuurlik	b.nw.; byw.
<i>clearly</i>	duidelik, klaarblyklik, onteenseglik, ongetwyfeld	byw.
<i>really</i>	werklik, in werklikheid, waarlik, regtig, inderdaad; waaragtig; ~~teg; darem~~	byw.
<i>indeed</i>	werklik, in werklikheid; waarlik, voorwaar, met reg, regtig, inderdaad, (seer) seker, sowaar; trouens, weliswaar, om die waarheid te sê	byw.
<i>undeniably</i>	onloënbaar, onteenseglik, onbetwisbaar, onweerspreeklik, onmiskienbaar	byw.
<i>already</i>	reeds, alreeds, al klaar	byw.
<i>beyond any shadow of doubt there can be no doubt</i>	ongetwyfeld, sonder (enige) twyfel, verseker, vir seker, beslis; klaarblyklik; onteenseglik, onweerlegbaar	byw.
<i>clear</i>	duidelik, ~~helder~~ ; volkome, heeltemal, totaal	byw.
<i>absolute</i>	volslae, volstrek, volkome, suiwer, skoon; onvoorwaardelik, onbeperk; totaal, absoluut	b.nw.; byw.
<i>obvious</i>	duidelik, klaarblyklik, vanselfsprekend, voor die hand liggend	b.nw.; byw.
<i>(x) contends</i>	(x) stry/ worstel/ betoog/ voer aan (aanvoer)/ beweer	ww.
<i>(x) must agree that</i>	(x) moet saamstem/ ooreenkom, erken, toegee, aanvaar dat	ww.
<i>we can only conclude that</i>	ons kan net tot die gevolgtrekking/slotsom kom dat	ww.
<i>you must agree that</i>	jy moet saamstem/ erken/ toegee/ aanvaar dat	ww.

Vertaling van leksikale items vir ondersteuning

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>shows</i>	wys, toon (aan); bewys, verduidelik	ww.
<i>proves</i>	wys, openbaar, toon, blyk	ww.
<i>admits</i>	~~toelaat; aanneem~~ ; erken, toegee; ~~toestaan~~	ww.
<i>demonstrates</i>	~~aantoon~~ , bewys; wys, ~~(ver)toon~~ , laat blyk; ~~uitleg~~ , verklaar, verduidelik; demonstreer; betoog	ww.
<i>underscores</i>	onderstreep	ww.
<i>finds</i>	bevind	ww.

Vertaling van leksikale items vir bewyse

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>it seems that</i>	dit [lyk] asof, dit [blyk] dat, dit [skyn], dit wil [voorkom]	ww.
<i>it is possible that</i>	dit is [moontlik] dat	b.nw.
<i>there is evidence that</i>	daar is [bewyse] dat	s.nw.
<i>a possible explanation is</i>	'n [moontlike verduideliking] is	b.nw. + s.nw.
<i>it appears</i>	dit [lyk] asof, dit [skyn], dit [blyk]	ww.
<i>apparently</i>	skynbaar, oënskynlik, vermoedelik	b.nw. en bw.
<i>the research suggests</i>	die navorsing [stel voor] [dui op]	ww.

Vertaling van leksikale items vir waarskynlikheid

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>wil</i>	wil, sal	modale hulpww.
<i>must</i>	moet, moes	modale hulpww.
<i>may</i>	kan, mag	modale hulpww.
<i>the evidence suggests</i>	die navorsing/bewyse [stel voor/suggereer/dui op/gee te kenne]	ww.
<i>I think</i>	(ek) dink/glo/oorweeg	ww.
<i>I suppose</i>	(ek) veronderstel/ neem aan/ vermoed/ glo	ww.
<i>apparently</i>	blykbaar, skynbaar	b.nw.; bw.
<i>probably</i>	seker, waarskynlik, miskien, moontlik	b.nw.; bw.
<i>an apparent explanation</i>	'n skynbare verduideliking	b.nw.; bw.
<i>a likely explanation</i>	'n waarskynlike/aanneemlike verduideliking	b.nw.; bw.

Vertaling van leksikale items vir gerugte

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>it is said that</i>	daar word gesê dat	bw., ww.
<i>I hear</i>	ek hoor	ww.
<i>I understand that</i>	ek verstaan/verneem dat	ww.
<i>reportedly</i>	volgens berig; na bewering, na beweer/berig word, volgens gerug(te)	ww.

Vertaling van leksikale items vir erken

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>x states</i>	(ver)meld, noem, stel, verklaar, deel mee (meedeel), sit uiteen (uiteensit), sê, lê voor (voorlê)	ww.

<i>x argues</i>	stry, betwis, argumenteer; redeneer; voer aan (aanvoer), betoog, beredeneer	ww.
<i>x says</i>	Sê	ww.
<i>x acknowledges</i>	(x) beken, erken	ww.
<i>x outlines</i>	(x) belyn	ww.
<i>x documents</i>	(x) dokumenteer	ww.
<i>x confirms</i>	(x) bevestig	ww.
<i>x aligns</i>	(x) belyn	ww.
<i>x describes</i>	beskryf, beskrywe; omskryf, omskrywe; bestempel, aandui, noem	ww.
<i>x declares</i>	verklaar; deklareer, kondig aan (aankondig)	ww.
<i>x announces</i>	kondig aan (aankondig), maak bekend, meld aan, deel mee (meedeel)	ww.
<i>x reports</i>	berug, meld, deel mee (meedeel), meld aan (aanmeld), rapporteer	ww.
<i>in x's view</i>	in x se siening/opinie	s.nw.

Vertaling van leksikale items vir afstand

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>x claims</i>	eis, aanspraak maak op; gee voor (voorgee), hou vol (volhou), verklaar, beweer	ww.
<i>x contends</i>	stry, worstel; betoog, voer aan (aanvoer), beweer	ww.
<i>x alleges</i>	beweer, voer aan (aanvoer); haal aan (aanhaal)	ww.
<i>x avers</i>	betuig, verseker; beweer; bewys	ww.
<i>x declares</i>	verklaar; deklareer, kondig aan (aankondig)	ww.
<i>x attests</i>	getuig, verklaar; bekragtig; toon aan (aantoon); bewys	ww.
<i>x went as far as to suggest</i>	gaan so vêr as om voor te stel dat	-
<i>it is rumoured that</i>	daar gaan 'n gerug dat	-

Vertaling van leksikale items vir Leserbenoeming

Personal pronouns (Hyland, 2005a, 2005b, 2008) (Olivier, 2017)	Persoonlike voornaamwoorde
<i>you</i> <i>we</i> <i>your</i> <i>our</i>	jou/jy joune ons ons s'n

Vertaling van leksikale items vir voorskrifte

Engelse voorbeeld	Afrikaanse vertaling	Woordsoort
<i>consider</i>	beskou; oordink, oorweeg; in ag neem	ww.
<i>note</i>	let op, oplet; kennis neem van; vir kennisgewing aanneem; aanteken, opskryf; noteer	ww.
<i>imagine</i>	(jou) verbeel, (jou) voorstel; fantaseer; bedink; begryp; meen, dink	ww.
<i>think</i>	dink	ww.
<i>must</i>	moet; verplig wees; mag; moes	modale hulpww.
<i>should</i>	sou; behoort; moes, moet	modale hulpww.
<i>ought</i>	behoort	modale hulpww.
<i>it is important to understand</i>	dit is belangrik om te verstaan	-

BYLAAG L: OORVLEUELINGS

Kategorie	STANDPUNT						ORGANISERINGSMERKERS										DIALOGIESE SAMETREKKING				DIALOGIESE UITBREIDING				BETREKKINGSMERKERS													
Strategie	Bekragtigters		Verskansers		Houdingsmerkers		Aaneenskakelende verbandsmerkers		Teenstellende verbandsmerkers		Tydsaanduidende verbandsmerkers		Redegewende verbandsmerkers		Raammerkers		Kodeverklaring		Endoforiese merkers		Teenspraak		Instemming		Uitspraak		Ondersteuning		Waarskynlikheid		Bewyse		Erken		Afstand		Voorskryfte	
KORPUS	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK
absoluut	0,06	0,03																							0,06	0,06												
absolute	0,01	0,01																							0,01	0,01												
al									1,27	0,63											0,11	0,16																
alvorens											0,07	0,27			0,00	0,03			0,00	0,04																		
anders									0,18	1,04			0,23	0,07																								
anders gesê							0,00	0,02									0,00	0,02																				
anders gestel							0,08	0,30									0,08	0,30																				
andersins									0,11	0,24				0,03	0,02																							
begryplikerwyse																							0,00	0,00	0,00	0,00												
behalwe vir							0,01	0,12	0,00	0,04																												
behalwe							0,11	0,45	0,08	0,13																												
benewens							0,03	0,56	0,01	0,07																												
beslis	0,14	0,33																					0,07	0,19	0,14	0,15												
(#) bevestig																							0,00	0,00									0,34	0,36				
blykbaar	0,00	0,09	0,07	0,07																								0,04	0,03									
buiten							0,23	0,17	0,01	0,02																												
byvoorbeeld							4,29	6,16					6,41	9,19			2,12	3,03																				
daarna											0,90	1,11			0,28	0,33																						
die feit van die saak	0,00	0,00																							0,00	0,00												
die navorsing dui op																																						
die navorsing stel voor																																						
(#) dink																																						
eerstens											2,05	0,99			1,58	0,27																			0,18	0,26		
egter								6,28	12,23											5,90	11,84																	
eindelik										0,01	0,02			0,00	0,00																							
ek stem					0,03	0,02																	0,03	0,02														
ek stem saam					0,03	0,01																	0,03	0,01														
enigsins	0,11	0,09	0,17	0,29																																		
(#) erken																							0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,06				0,01	0,14					
(#) gee toe																							0,00	0,00			0,00	0,02										
hiema										0,04	0,21			0,03	0,27																							
hoe dit ook al sy												0,01	0,03									0,01	0,03															
hoewel							0,44	3,16														0,37	3,13															

Kategorie	STANDPUNT						ORGANISERINGSMERKERS										DIALOGIESE SAMETREKKING								DIALOGIESE UITBREIDING								BETREKKINGSMERKERS							
Strategie	Bekragtigers		Verskansers		Houdingsmerkers		Aaneenskakelende verbandsmerkers		Tienstellende verbandsmerkers		Tydsaanduidende verbandsmerkers		Redegewende verbandsmerkers		Raammerkers		Kodeverklaring		Endofoniese merkers		Teenspraak		Instemming		Uitspraak		Ondersteuning		Waarskynlikheid		Bewyse		Erken		Afstand		Voorskryfte			
KORPUS	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK		
in die eerste plek							0.03	0.24							0.03	0.03																								
in die tweede plek							0.00	0.14							0.00	0.02																								
in die derde plek							0.00	0.06							0.00	0.02																								
in elk geval							0.03	0.19	0.01	0.03																														
in werklikheid																								0.00	0.13	0.01	0.13													
inderdaad	0.18	1.21																						0.07	0.62	0.11	0.59													
klaarblyklik	0.07	0.42																						0.03	0.20	0.04	0.22													
kyk figuur																																						0.00	0.12	
kyk afdeling																																						0.00	0.01	
kyk bladsy																																						0.00	0.00	
laaste															0.08	0.06																								
laastens							0.68	0.27			0.51	0.08			1.13	0.09																								
later											0.66	2.51			0.04	0.26																								
met ander woorde							0.31	0.66					0.41	0.71			0.72	1.37																						
m. a. w.							0.06	0.03					0.00	0.00			0.06	0.03																						
met reg																								0.00	0.04	0.00	0.03													
miskien			0.13	0.63																									0.13	0.61										
(#) moontlik			3.24	2.11																								3.24	2.25	0.01	0.08									
naamlik							2.65	4.92									1.66	4.92																						
natuurlik																											0.10	0.12	0.04	0.08										
neem aan																																								
nietemin									0.24	0.39									0.18	0.39																				
nogtans									0.27	0.51									0.20	0.50																				
nou											3.68	3.29			0.17	0.11																								
oënskynlik				0.00	0.38																																			
om die waarheid te sê	0.00	0.09																																						
ongetwyfeld	0.10	0.18																																						
(#) oorweeg																																								
op die ou end											0.01	0.02	0.03	0.02																										
op die ou einde											0.11	0.01	0.10	0.01																										
regtig																											0.01	0.00	0.04	0.02										
samevattend							0.08	0.10							0.08	0.08																								
(#) seker	0.08	0.17	0.14	0.25															0.00	0.04							0.00	0.12		0.08	0.08									
sekerlik	0.06	0.47																									0.06	0.47												

Kategorie	STANDPUNT						ORGANISERINGSMERKERS										DIALOGIESE SAMETREKKING				DIALOGIESE UITBREIDING				BETREKKINGSMERKERS																	
Strategie	Bekragtigters		Verskansers		Houdingsmerkers		Aaneenskakelende verbandsmerkers		Teenstellende verbandsmerkers		Tydsaanduidende verbandsmerkers		Redegewende verbandsmerkers		Raammerkers		Kodeverklaring		Endofoniese merkers		Teenspraak		Instemming		Uitspraak		Ondersteuning		Waarskynlikheid		Bewyse		Erken		Afstand		Voorskrifte					
KORPUS	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK	LK	VK		
sien figuur																			0,14	0,03																						
sien afdeling																			0,00	0,12																						
sien bladsy																			0,00	0,00																						
skynbaar					0,04	0,49																																				
sonder enige twyfel	0,00	0,01																																								
sowaar																																										
steeds	5,57	3,82																																								
te wete							0,03	0,37						0,00	0,13			0,03	0,49			4,64	3,66																			
ten laaste												0,00	0,02			0,00	0,01		0,00	0,01																						
ten slotte												0,04	0,57			1,93	0,40																									
tenwyl									1,82	4,00	0,37	1,48	0,04	0,26																												
tog	1,48	2,22							1,23	2,22											1,50	1,19																				
trouens																								0,01	0,11	0,00	0,23															
uitgesonderd							0,00	0,04	0,00	0,01																																
vanselfsprekend																								0,08	0,11	0,00	0,01															
verder							3,58	3,81				1,35	1,73			0,63	0,16																									
vermoedelik																																										
(#) verseker	0,20	0,01																																								
vervolgens							1,20	0,23				0,08	0,14			0,75	0,53		0,07	0,22					0,00	0,00									0,00	0,00						
volgende												2,61	5,96			5,54	0,40																									
voorts							0,31	1,23								0,03	0,02																									
voorwaar																										0,00	0,01	0,01	0,01													
vorige																0,65	0,08				0,30	0,11																				
vroeër (spelfout)												0,01	0,00							0,01	0,00																					
vroeër												0,27	0,68							0,00	0,38																					
waarlik																										0,00	0,01	0,01	0,02													
waarskynlik							0,97	2,60																																		
weliswaar																																										
werklik																										0,01	0,07	0,00	0,07													
x betoog																																										
x beweer																																										
x kondig aan																																										
x stry																																										
x toon aan																																										
x verklaar																																										
x voer aan																																										

BYLAAG M: VRAELYS ANTWOORDE

Vraag	Antwoord
2. Wat verstaan u rakende die konsep <i>akademiese skrywerstem</i> ?	ANTWOORD 1 (RESPONDENT A): <i>Dat daar 'n keuse is in watter taalgekommunikeer word in die akademie.</i> ANTWOORD 2 (RESPONDENT B): <i>Die STYL van die skrywer se skryfwerk, d.w.s. die fyner nuanses van toon, intonasie, register, algemene noukeurigheid, samehang, ensovoorts wat deurslaan. D.w.s., die sekere singulêre "vingerafdruk" wat 'n skryfstyl kenmerk.</i> ANTWOORD 3 (RESPONDENT C): <i>Die wyse waarop iemand in akademiese skrywes hom-/haarself uitdruk, wat beïnvloed word deur die persoons se psige en ervarings.</i> ANTWOORD 4 (RESPONDENT D): <i>Die eie stem van die student in akademiese formaat.</i> ANTWOORD 5 (RESPONDENT E): <i>Dit is elke student se unieke manier van skryf en hoe hulle hulleself uitdruk in 'n skryfstuk.</i> ANTWOORD 6 (RESPONDENT F): <i>Die eienaarskap wat studente neem van hul skryfwerk en die mate waartoe hul eie identiteit en opinie deurkom in hul skryfwerk.</i>
3. Weet u op watter taalkundige wyses 'n akademiese skrywerstem uitgedruk kan word?	33,3% (respondent B en E) dui aan dat hulle soms weet. ANTWOORD 7 (RESPONDENT B): <i>Deur die keuses wat gemaak word in terme van diksie, grammatika, sintaksis, puntuasie, ensovoorts; sekere hebbelikhede kan ook bydra tot 'n akademiese skrywerstem.</i> ANTWOORD 8 (RESPONDENT E): <i>Die wyse waarop 'n student se persoonlikheid na vore kom in hulle skryfwerk.</i> 16,7% (respondent D) het aangedui dat hy/sy gereeld weet. ANTWOORD 9 (RESPONDENT D): <i>Stellings kan meer formeel gemaak word. Tekste moet minder persoonlike stories bevat.</i>
4. In u opinie, speel akademiese skrywerstem 'n belangrike rol in akademiese skryfwerk?	Dit blyk uit die resultate dat helfte (50%) van die respondente dink dat akademiese skrywerstem definitief (byna altyd) 'n belangrike rol in akademiese skryfwerk speel. ANTWOORD 10 (RESPONDENT B): <i>Dit kan werk of nie werk nie, en as dit nie werk nie sal die skrywer dit moeilik vind om sy of haar sy manuskripte aanvaar te kry vir publikasie.</i> ANTWOORD 11 (RESPONDENT E): <i>Ek glo 'n akademiese skrywerstem bewys tot watter mate die student die kennis kan weergee, en hoe hulle hulleself kan uitdruk.</i> ANTWOORD 12 (RESPONDENT F): <i>Dit is belangrik dat studente hul skryfwerk op 'n professionele en akademiese wyse aanbied deur navorsingsgebaseerd te wees en hul kritiese denkvaardighede ten toon te stel.</i> Twee respondente (33,3%) dink dat dit gereeld 'n belangrike rol speel. ANTWOORD 13 (RESPONDENT C): <i>Alhoewel die inhoud en feite van akademiese skrywes altyd voorrang geniet (anders as ander tipe skrywes), is dit tog belangrik dat die skrywer sy</i>

	<i>unieke stem het en dit volkome uitdruk. Dit gee diepte aan die teks en gee konteks aan die resultate van die artikel, aangesien selfs akademiese skrywes subjektiewe invloede van die skrywer het en dit so gelees moet word. Dit gee ook uiting aan individualiteit - die hoeksteen van vooruitgang en die Westerse samelewing, wat navorsing insluit.</i> ANTWOORD 14 (RESPONDENT D): <i>Dit dra by tot die gehalte van die akademiese werk.</i> Slegs een respondent (16,7%) dink dat hierdie strategie slegs soms 'n belangrike rol speel. ANTWOORD 15 (RESPONDENT A): <i>Dit is beperkend maar bied 'n geleentheid vir lesers om bv wetenskaplike publikasies in hul moedertaal te lees en dus word die taal bevorder.</i>
5. Figureer akademiese skrywerstem <u>in u eie akademiese skryfwerk?</u>	Twee respondente (33,3%) het byna altyd geantwoord ANTWOORD 16 (RESPONDENT C): <i>Ek het 'n spesifieke manier hoe ek inligting oordra. Dit is gevorm deur my meestersgraad en ontwikkel verder as deel van my PhD.</i> ANTWOORD 17 (RESPONDENT E): <i>Ek het beslis 'n skryfstyl a.g.v. my persoonlikheid, en dit bepaal die woorde wat ek gebruik.</i> drie respondente (50%) het gereeld geantwoord ANTWOORD 18 (RESPONDENT B): <i>Ek het inderdaad 'n eie akademiese skrywerstem ontwikkel, en waar dit veral ook problematies is. My skryfwerk is al gekritiseer vir die "oordeegliksdrang" daarvan; ek neig ook om in te lang en komplekse sinne te skryf.</i> ANTWOORD 19 (RESPONDENT D): <i>Veral wanneer ek in Afrikaans publiseer.</i> ANTWOORD 20 (RESPONDENT F): <i>Ek is tans besig met my PhD en poog om my akademiese skrywerstem te ontwikkel, alhoewel en tans nog my voete vind in die akademiese wêreld. Ek hoop om, sodra ek meer selfvertroue het in my navorsingsveld, ek met meer gesag my eie akademiese skrywerstem kan gebruik.</i> een respondent (16,7%) het soms geantwoord. ANTWOORD 21 (RESPONDENT A): <i>Ek publiseer enkele artikels in Afrikaans (Litnet).</i>
6. Figureer akademiese skrywerstem <u>in u studente se akademiese skryfwerk?</u>	Die antwoorde vir hierdie vraag het bietjie verskil waar slegs een respondent aangetoon het dat die studente in sy/haar klasse byna altyd akademiese skrywerstem bevat ANTWOORD 22 (RESPONDENT E): <i>Jy kan duidelike verskille sien in studente se geskrewe werk, en ek glo dit is hulle individuele stem en persoonlikheid wat uitgedruk word deur die skrywerstem.</i> twee respondente dui egter aan dat daar gereeld 'n akademiese skryfwerk in hul studente se tekste voorkom ANTWOORD 23 (RESPONDENT C): <i>Alhoewel ek tog ruimte laat vir my studente om hul skrywerstem te ontwikkel, is daar in akademiese skrywes wel sterk riglyne oor wat werk en nie werk nie. Ek probeer hulle altyd binne hierdie grense hou.</i> ANTWOORD 24 (RESPONDENT D): <i>Net met assesserings waar hulle onder toesig skryf, andersins is hulle geneig om plagiaat te pleeg.</i>

	die meerderheid (3 respondente) dui aan dat dit net soms in hul studente se skryfwerk voorkom. ANTWOORD 25 (RESPONDENT A): <i>Sommige studente druk hulself makliker uit in Afrikaans.</i> ANTWOORD 26 (RESPONDENT B): <i>Ek doseer verlengde program modules - die studente se skryfwerk is nog baie basies. Daar word nog gespartel met die basiese dimensies van taal en skryf, soos byvoorbeeld grammatika, sintaksis, puntuasie, samehang, ensovoorts. Daar is lank deur my gespartel om plek & tyd vir hierdie dimensie in ons kurrikulum ingewerk te kry. En dit terwyl die meeste besigheidskommunikasiehandboeke maak WEL TYD & PLEK DAARVOOR!!</i> ANTWOORD 27 (RESPONDENT F): <i>Studente is soms meer gefokus daarop om die 'regte' antwoorde te verskaf as om hul eie opinies weer te gee. Hul is meer besorg oor hul punt as die ontwikkeling van 'n skrywerstem. Die belangrikheid van die ontwikkeling van hul eie akademiese skrywerstem word nie in die modules wat ek aanbied uiteengesit nie.</i>
7. In u opinie, kan 'n akademiese skrywerstem onderrig of gefasiliteer word?	ANTWOORD 32 (RESPONDENT B): <i>Verskillende vakgebiede het verskillende vereistes, stemme, tone, style. My agtergrond is literatuurwetenskaplik ("theory of literature") van aard, en waar Derrida se oeuvre my fokusarea is, en ek is dus bewus van die konsep van 'n skrywerstem, en dus ook soms verbaas oor die sekere algehele onbewustheid daarvan in die sosiale wetenskappe. In die sosiale wetenskappe blyk dit meerendeels net te gaan oor die INHOUD, en waar dit dan ook op die mees eenvoudige (en selfs banale) wyse oorgedra word. Vanuit my perspektief getuig skryfwerk in die sosiale wetenskappe veral ook gereeld van voorveronderstellings en ander aannames; ek vind dit soms VERSTOMMEND ONFYN, en soms selfs veral ook verwaand, en selfs skaamteloos! Vergelyk byvoorbeeld ook die oeuvre van Gregory Ulmer - sy werk Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys dui spesifiek op die sentrale aspek van die "handtekening" ("signature") in Derrida se oeuvre. Ek vertaal dit as "selfie" (en soms ook as CV) aan my eerstejaars verlengde program studente, en waar ek dit dan veral ook in verband bring met die nosie van "digital footprint" (wat vir alle praktiese doeleindes vir ewig gelees kan word - oftewel die skrywer 'n lewe na die dood bied). Deur my ervaring van sosial wetenskappe as dosent in die gebed, spot ek al dat akademici nie lees, of nie kan of wil lees nie. Om terug te kom by die vraag of 'n akademiese skrywerstem onderrig of gefasiliteer kan word, sou ek meen JA - op voorwaarde daar 'n BEREIDWILLIGHEID in hierdie verband bewerkstellig sou kon word (Sien byvoorbeeld ook Gert Biesta se oeuvre - in besonder: "Witnessing Deconstruction in Education: Why Quasi-Transcendentalism Matters"). Stem en styl is FYN dimensies - dit sal werk & tyd & menslike bronne vereis, en BAIE MEER TAALWERKERS, en dit in AL DIE MOEDERTALE in Suid-Afrika! Hoe gouer ons fyner begin praat en skryf, hoe gouer sal ons by daardie FYNER SAMELEWING WAT ONS SO BROODNODIG HET KAN UITKOM!</i>
8. Voel u dat u 'n belangrike rol in die ontwikkeling van u studente se akademiese skrywerstem kan speel?	<i>Een respondent het aangedui dat hulle byna altyd 'n belangrike rol in die ontwikkeling speel,</i> ANTWOORD 33 (RESPONDENT B): <i>Ja. Dit behoort volgens my presies die (uiteindelike) doel van tersiere opleiding te wees - om studente te help om 'n (skrywer)stem te ontwikkel - die</i>

	internet wag: Het jy 'n goeie skrywerstem, word jy ge-"like", ge-"cite", ensovoorts. Kort voor lank het jy baie "followers" - EN 'N WERK, van die huis af - soos byvoorbeeld as Youtuber, TikToker, blogger, of wat ookal ... Hoe harder ek aan my eie stem werk, hoe fyner en meer forensies kan ek ander stemme lees en evalueer. VALS NUUS is nou meer 'n werklikheid as ooit te vore. Kerke en ander kultuur- en sportorganisasies KAN OOK MEER in hierdie verband doen. Die PASSIEWE STIL - SITTENDE LUISTERAAR behoort iets van die verlede gemaak te word - via tersiere opleiding! Die CELTA-kursus wat ek gedoen het, het my die beginsel van "shut up and teach" geleer - jy het geluk as jy te veel as dosent gepraat het. Jy moes goeie instruksies en goeie begripstoetsvrae kon skryf - dit moes in jou leerplan aangedui word. vier (66,7%) het gereeld aangedui ANTWOORD 34 (RESPONDENT A): Dosente het 'n impak op die bied van geleenthede en skep van ondersteuning daarvoor. ANTWOORD 35 (RESPONDENT C): Beslis. As studieleier kan ek 'n groot invloed hê oor hoe hulle hul stem ontwikkel. ANTWOORD 36 (RESPONDENT D): Met terugvoer op hulle werkstukke kan mens dit aanmoedig. slegs een het soms aangedui. ANTWOORD 37 (RESPONDENT E): Ek hoop dat my metodes van kommunikasie in die klaskamer 'n rol speel om studente te onderrig in die vak spesifieke terminologie, en hulle sodoende help om hulle skrywerstem te ontwikkel. ANTWOORD 38 (RESPONDENT F): Ek sal eers my eie akademiese skrywerstem moet ontwikkel en meer opleiding ontvang rakende die wyses waarop ek my studente kan ondersteun.
9. Skenk u in u lesings/klasse aandag aan die rol en uitdrukking van 'n skrywerstem in akademiese skryfwerk?	slegs vyf het die motivering geantwoord Dit is opmerklik dat geen van die respondente byna altyd aangedui het nie, maar dat 2 gereeld ANTWOORD 39 (RESPONDENT C): As deel van FORP 673 (die navorsingsmodule) se Inleiding, Beginsels en Metodologie-lesings, raak aan aan die belangrikheid van hul eie skrywerstem ontwikkel. ANTWOORD 40 (RESPONDENT E): Ek gebruik graag voorbeelde van vrae, en verduidelik dan vir studente hoe hulle die vraag moet beantwoord, daardeur leer die studente om hulle gedagtes te orden, en hoe om dit weer te gee in 'n assessering. 2 soms ANTWOORD 41 (RESPONDENT B): My studente is nog op eerstejaarsvlak - hulle vind nog hulle voete in tersiere opleiding. ANTWOORD 42 (RESPONDENT D): Meestal in die terugvoer op geskrewe werk. een het nooit aangedui. ANTWOORD 43 (RESPONDENT F): Aangesien ek voorgaande studente onderrig is die klem van my lesings eerder die begrip van die inhoud as akademiese skryfwerk.
10. Hoe gereeld het u interaksie met u studente in die klas?	vier respondente (66,7%) dui byna altyd aan ANTWOORD 44 (RESPONDENT B): Ons is konstant (24/7) in kontak met mekaar via WhatsApp vir die duur van die 12 weke van die semester - my fokus is op DIENSLEWERING: vinnig,

	<i>vriendelik, verbeeldingryk, "vroliek"! Ons sien mekaar een keer per week in die klas - dit is gewoonlik maar meer om die "boksie te merk"; die studente is nie aktief genoeg in die groot klas nie.</i> ANTWOORD 45 (RESPONDENT D): <i>Weeklikse klasse het almal interaksie met die studente.</i> ANTWOORD 46 (RESPONDENT E): <i>Ja, interaksie is baie belangrik vir my. Ek moedig studente aan om vrae te beantwoord, of om vrae te vra. Ek probeer om ook gereeld besprekings in die klas te lei, ek glo dat studente ook bymekaar kan leer in 'n klaskamer.</i> ANTWOORD 47 (RESPONDENT F): <i>Ek het deurlopende interaksie met my studente in die klas. Ek vra gereeld vrae en nooi hul uit om hul opinies te deel. Ek maak ook gebruik van deurlopende assesserings tydens my lesings om studente se begrip te monitor.</i> twee (33,3%) dui gereeld aan. ANTWOORD 48 (RESPONDENT A): <i>Studente is klein groepe en doen praktiese werk wat intensiewe samewerking met dosent en eksterne persone verg.</i> ANTWOORD 49 (RESPONDENT C): <i>Alhoewel die oordra van inligting steeds die belangrikste aspek in klasgee is (veral in ons spesifieke professie), moedig ek vrae en terugvoer nadat ek 'n spesifieke konsep of leereenhed verduidelik het.</i>
11. Hoe gereeld moedig u interaksie in die klas (medestudente) en buite die klas (fasiliteerders, skryfkonsultante en ander dosente) aan?	slegs een het byna altyd aangedui ANTWOORD 50 (RESPONDENT A): <i>Sien vorige antwoord waar vier respondente (66,7%) dui gereeld aan</i> ANTWOORD 51 (RESPONDENT C): <i>Ons professie plaas baie klem op groepwerk. Alhoewel ek 'n groot individualis is (en nie van groepwerk hou nie) besef ek die waarde daarvan. Daarom probeer ek in elke tweede lesing 'n klasgroepopdrag gee waar die studente in groepies van drie tot vier moet saamwerk.</i> ANTWOORD 52 (RESPONDENT D): <i>Sulke geleenthede word so ver moontlik geskep.</i> ANTWOORD 53 (RESPONDENT E): <i>Ek moedig meer kommunikasie in die klaskamer aan, as buite die klaskamer. Ek vra studente wel om in groepe te werk, en daardeur moedig ek kommunikasie en leer tussen studente aan.</i> ANTWOORD 54 (RESPONDENT F): <i>My fokus is eerder op interaksie binne die klas met studente onder mekaar. Ek gee nie tans baie aandag aan studente se interaksie buite die klaskamer nie.</i> slegs een het soms aangedui. ANTWOORD 55 (RESPONDENT B): <i>Studente werk in spannetjies - het 'n groepwerkprojek. Dosente is ten alle tye beskikbaar vir konsultasies - van aangesig tot aangesig of virtueel.</i>
12. Verskaf u terugvoer op u studente se akademiese skryfwerk?	50% dui byna altyd aan ANTWOORD 56 (RESPONDENT A): <i>Terugvoer is leer geleenthede. Dit word of skriftelik via e-fundi gekommunikeer of in klas indien daar spesifieke aspekte is waarmee studente sukkel.</i> ANTWOORD 57 (RESPONDENT E): <i>Ek gee terugvoer op studente se opdragte en wys spel en taalfoute uit. Ek sal ook aandui as 'n sin onduidelik is, en waar die student verkeerde inligting of te min inligting ingesluit het.</i>

	ANTWOORD 58 (RESPONDENT D): Vir Besigheidstudies moet studente opstelle skryf in die eksamen. Die opstelle neem dieselfde formaat aan as die Gr. 12 NSS eksamen. Agt punte van die opstel word toegeken aan LASO naamlik Layout (uitleg); Analysis (analise); Synthesis (sintese); Originality (oorspronklikheid). In my klasse poog ek om my studente voor te berei vir die skryf van die opstel en gee ek voorbeelde van LASO. Ek sal ook opmerkings aanteken op hul skryfstukke of werk, veral waar inligting onduidelik is, of waar addisionele voorbeelde of verduideliking nodig is. 50% gereeld ANTWOORD 59 (RESPONDENT B): Die ware leer geskied deur terugvoer - alles voor dit is bloot middele (selfs "verskonings") om by hierdie terugvoer uit te kom, of so sien en hanteer ek persoonlik die stap van terugvoer. D.w.v. PowerPoints bied ons GEDETAILLEERDE terug oor elke vraag. ANTWOORD 60 (RESPONDENT C): Ek gee omvattende terugvoer tydens elke hersiening van 'n hoofstuk van 'n mini-skripsie of verhandeling. Ek stel veranderinge voor in track changes, maar ook in die kommentaarboksies. Ek lê altyd klem op die goue draad van die skrywe (die feit dat die skrywe eintlik 'n storie is wat uniek en sinvol oorgedra moet word). ANTWOORD 61 (RESPONDENT D): Gaan oor inhoud en akademiese styl.
13. Indien u Byna altyd, Gereeld of Soms (1 - 3) op vraag 12 geantwoord het, sluit die terugvoer wat u gee ook terugvoer op akademiese skrywerstem in?	een antwoord gereeld, vier (66,7%) antwoord soms en een antwoord nooit.
14.1. Het studente 'n goeie begrip van wat 'n akademiese skrywerstem is?	50% antwoord soms ANTWOORD 62 (RESPONDENT A): Ek glo nie hulle is bekend met die term nie. ANTWOORD 63 (RESPONDENT B): Die konsep is nuut - nie eers dosente blyk daarvan te weet nie. ANTWOORD 64 (RESPONDENT F): Ek het nog nooit die term 'akademiese skrywerstem' in my klas of assesserings gebruik nie. 50% antwoord nooit ANTWOORD 65 (RESPONDENT C): Alhoewel ek kortliks daaraan geraak het as deel van FORP 673, kan 'n mens meer klem lê daarop in die toekoms. ANTWOORD 66 (RESPONDENT D): Dit wissel baie tussen die studente. ANTWOORD 67 (RESPONDENT E): Ek dink studente vind dit moeilik om hulle gedagtes weer te gee, en ek dink nie hulle besef al dat hulle 'n unieke manier van skryf het nie.
14.2. Weet studente hoe om 'n akademiese skrywerstem effektief uit te druk?	net vyf antwoorde een (20%) antwoord gereeld ANTWOORD 68 (RESPONDENT C): Ek dink sommige studente is verward - hul glo dat daar slegs een manier van skryf is. Ek beklemtoon wel dat hulle deurgaans hul eie 'storie' oor die aangeleentheid/onderwerp moet vertel. twee (40%) antwoord soms ANTWOORD 69 (RESPONDENT B): Die konsep van stem (STYL, FYNHEID, VORM) is nog nie algemeen genoeg bekend nie; dit word nog nie algemeen genoeg deur dosente waardeur

	<i>nie. Meeste dosente kyk en merk vir INHOUD; vorm se waarde blyk nie genoeg besef te word deur baie dosente nie, gegrond op my ervaring in die sosiale wetenskappe (kommunikasiekunde, bestuurswetenskappe).</i> ANTWOORD 70 (RESPONDENT D): <i>Wissel baie tussen die studente.</i> twee (40%) antwoord nooit ANTWOORD 71 (RESPONDENT E): <i>Studente sukkel in die algemeen om te skryf, en om hulle gedagtes te orden. Daarby is die spelling gewoonlik baie sleg.</i> ANTWOORD 72 (RESPONDENT F): <i>Tensy studente dit in ander generiese modules geleer is, het ek my studente persoonlik nie voorberei om hul akademiese skrywerstem uit te druk nie.</i>
14.3. Ondervind u dat u studente toegang tot die nodige ondersteuningsdienste en hulpbronne tydens die ontwikkeling van hul skryfvaardighede (insluitend skrywerstem) het?	een antwoord byna altyd ANTWOORD 73 (RESPONDENT C): <i>Die biblioteek, die Skryfsentrum en die program se ondersteuning in hierdie verband is volkome. Ek deel ook graag artikels met studente juis om te lees sodat hul skryfvaardighede verbeter.</i> twee (33,3%) antwoord gereeld ANTWOORD 74 (RESPONDENT D): <i>Ja, terugvoer op werkstukke sowel as die skryfsentrums op kampusse kan help.</i> ANTWOORD 75 (RESPONDENT E): <i>Studente het toegang tot die Afrikaanse speltoets, maar hulle gebruik dit nie. Ek dink nie die studente is bewus van ander ondersteuningsdienste nie.</i> drie (50%) antwoord soms. ANTWOORD 76 (RESPONDENT A): <i>Daar word genoem dat daar 'n skryflaboratorium is maar hulle is nie deeglik bewus daarvan nie.</i> ANTWOORD 77 (RESPONDENT B): <i>Ek is nie seker of hierdie dienste groot en goed genoeg is om 'n massa studente te kan hanteer nie. Taal/skrywing/tegnologie-in-die-algemeen/KIER-EN-RANGSKIK/BESTUUR VAN TEKENS/om-te-wees -VIA-DIE-ANDER word volgens my nie genoeg waardeur nie. Sien Antjie Krog rakende 'n "radikale interafhanklikheid" - https://www.youtube.com/watch?v=vq0DodE3PxY</i> ANTWOORD 78 (RESPONDENT F): <i>Aangesien die meeste ondersteuningsdienste op 'hoof' kampus is en nie die onderwyskampus nie, weet ek nie of my studente besef dat dit vir alle studente beskikbaar is nie. Dalk sal meer studente van die dienste gebruik maak indien dit op die Onderwys kampus beskikbaar is (moontlik in die nuwe biblioteek).</i>
14.4. In u opinie, maak studente van die beskikbare ondersteuningsdienste en hulpbronne aan die NWU gebruik?	slegs een antwoord gereeld ANTWOORD 79 (RESPONDENT D): <i>Studente wat spesifiek verwys word maak daarvan gebruik. Ander wissel.</i> 3 (50%) antwoord soms ANTWOORD 80 (RESPONDENT B): <i>Nie genoeg op eerstejaarsvlak nie - die studente vind nog hulle voete. Dosente kan meer in hierdie verband doen. Ek is nie seker of hierdie dienste groot en goed genoeg is om 'n massa studente te kan hanteer nie.</i>

	ANTWOORD 81 (RESPONDENT C): Soms lig studente my in dat hulle daarvan gebruik maak, maar oorhoofs voel dit vir my asof hulle eerder self sal sukkel as om hulp te vra. ANTWOORD 82 (RESPONDENT F): Ek weet nie of studente altyd weet van die ondersteuningsdienste wat beskikbaar is en of hulle dit gebruik nie. Ek besef ek moet hulle ook meer inligting van die aard van die dienste en hoe om daarvan gebruik te maak. twee (33,3%) antwoord nooit ANTWOORD 83 (RESPONDENT A): Ek moet gereeld opvolg en aanmoedig om dit te gebruik. Van my vorige studente het gevoel hulle word nie regtig gehelp nie. ANTWOORD 84 (RESPONDENT E): Ek dink nie hulle is bewus van die ondersteuningsdienste nie, en gebruik dit dus nie.
15. In u opinie, is die intervensies wat reeds aan die NWU in plek gestel is (Akademiesegeletterdheidsmodules en die NWU Skryfsentrum) effektief genoeg om studente by te staan tydens die ontwikkeling en uitdrukking van 'n aanvaarbare en gebalanseerde akademiese skrywerstem?	een dui altyd aan ANTWOORD 85 (RESPONDENT C): Soos bo genoem, is daar genoegsame ondersteuning - die studente moet dit net begin gebruik. twee (33,%) dui gereeld aan ANTWOORD 86 (RESPONDENT D): Daar is net tyd vir soveel intervensie buite die spesifieke vak-modules. ANTWOORD 87 (RESPONDENT F): Ek dink meer aandag moet geskenk word aan die belangrikheid van 'n akademiese skrywerstem, veral in die lig van nuwe kunsmatige intelligensies. Ons moet ook die generasies en hul neigings in gedagte hou. Baie van ons studente wil so min as moontlik moeite in hul werk plaas vir maksimum uitsette. Indien die oorspronklikheid van 'n akademiese skrywerstem en die waarde daarvan beklemtoon word (indien dit dalk beter 'bemark' of oorgedra word), mag studente dit dalk meer ernstig opneem. twee soms aan ANTWOORD 88 (RESPONDENT A): Ek dink nie die dienste word genoegsaam bemark nie. Ontwikkel dit in 'n aangename ruimte wat verwelkomend is en koppel dalk.koffie fasiliteite daaraan. Julle behoort te werk aan die 'branding' van die plek. ANTWOORD 89 (RESPONDENT B): Elke bietjie bystand help. Ek is nie seker of hierdie dienste groot en goed genoeg is om 'n massa studente te kan hanteer nie. een dui nooit aan ANTWOORD 90 (RESPONDENT E): Ek dink die akademiesegeletterdheidsmodules is onvoldoende om die studente voldoende te onderrig en voor te berei vir hulle tersiêre opleiding. Die modules skiet te kort, en moet hersien word.
16. Vanuit u ervaring as dosent en akademikus, is daar 'n verskil in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem in die sagte wetenskappe teenoor die harde wetenskappe?	net vyf antwoorde, maar motivering ses antwoorde 2 (40%) dui altyd ANTWOORD 91 (RESPONDENT C): Die verskil word veral beïnvloed deur die metodologie - met kwalitatiewe metodes is daar altyd meer ruimte vir 'n unieke skrywerstem as met kwantitatief. Dit maak ook sin, want kwalitatiewe metodes is meer subjektief van aard, terwyl kwantitatief teorie toets (wat minder ruimte laat vir 'n unieke stem).

	ANTWOORD 92 (RESPONDENT F): <i>Ek dink die sagte wetenskappe ondersteun die akademiese skrywerstem tot 'n groter mate as die 'harde' wetenskappe.</i> 2 dui gereeld aan ANTWOORD 93 (RESPONDENT B): <i>Die skrywerstem in die harde wetenskappe is soms oorvereenvoudig, en kan soms banaal of selfs brutaal wees; dit blyk onbewus te wees van die genuanseerde/komplekse aard van konsepte. Kort en kragtig het nut en waarde in sekere kontekste, maar dit kan ook van aanannames getuig indien dit op die verkeerde tyd en plek gebruik word. Oorvereenvoudiging kan ook tot vaagheid en onvolledigheid lei, om nie te praat van algehele chaos nie - soos dit al empiries beleef is via te kort en vaag vrae in vraestelle, of ander ander gevalle van instruksies. Die student het die gawe om GAPINGS te voel en vat - die dosent betaal dan die prys ...</i> ANTWOORD 94 (RESPONDENT D): <i>Sagte eienskappe vereis dit meer.</i> een (20%) soms. ANTWOORD 95 (RESPONDENT A): <i>Ek weet nie</i> ANTWOORD 96 (RESPONDENT E): <i>Ek het nie genoeg ervaring in sagte wetenskappe om hierdie te beantwoord nie.</i>
17.1. Merk u 'n verskil in die uitdrukking van 'n akademiese skrywerstem tussen voor- en nagraadse studente se skryfwerk?	twee (33,3%) antwoord altyd ANTWOORD 97 (RESPONDENT C): <i>Op voorgraadse vlak het die studente nog nie 'n volkome begrip van navorsing nie, alhoewel hul gewoonlik hul eie opinies in die skrywes inwerk (wat ook nie na wense is nie). Op nagraadse vlak begin die studente verstaan waaroor navorsing gaan, die grense waarin 'n mens kan skryf en begin hul skaaf aan hul skrywerstem (soms tot so 'n mate dat dit dalk te generies oorkom en die uniek is nie).</i> ANTWOORD 98 (RESPONDENT F): <i>Nagraadse studente wil graag hul stempel afdruk en beskou hulself as 'n kundige-in-wording. Veral met meestersgraad studente moet hul begelei word om meer teksverwysings te verskaf en nie wilde stellings te maak nie (en hul voel gewoonlik baie sterk oor die 'wilde' stellings).</i> 3 (50%) antwoord gereeld ANTWOORD 99 (RESPONDENT B): <i>Na-graadse studente het in die verloop van die proses self iets begin optel van die waarde van die vorm van die taal wat hulle gebruik.</i> ANTWOORD 100 (RESPONDENT D): <i>Nagraadse studente beter hiermee.</i> ANTWOORD 101 (RESPONDENT E): <i>Ek dink nagraadse studente het al baie hulle skrywerstem ontwikkel deur hulle akademiese loopbaan. Tweedens dink ek dat nagraadse studente baie meer en breedvoerige terugvoer kry op hulle skryfwerk, en dus tydens hulle nagraadse studies nog verder ontwikkel.</i> een dui soms aan. ANTWOORD 102 (RESPONDENT A): <i>Meer later in die M proses as vroeër. Ek moet altyd baie help in die begin.</i>
17.2. In u opinie, moet studente slegs in hul eerste jaar bewus gemaak word van en	twee (33,3%) dui gereeld aan

blootgestel word aan die taalkundige wyses waarop 'n akademiese skrywerstem uitgedruk kan word?	ANTWOORD 103 (RESPONDENT C): <i>Onthou, die verantwoordelikheid lê later by die betrokke program wat die konteks van die inhoud en die skrywerstem moet verbind - geen skryfsentrum gaan dit kan doen nie.</i> ANTWOORD 104 (RESPONDENT D): <i>Elke jaar is dit nodig.</i> <i>vier (66,7%) dui nooit aan.</i> ANTWOORD 105 (RESPONDENT A): <i>Dit is 'n vaardigheid wat deurlopend ontwikkel moet word.</i> ANTWOORD 106 (RESPONDENT B): <i>Die akademie sonder 'n taalkundige en/of geesteswetenskaplike vak is 'n klug - taal/letterkunde/letter-kunde is NIE NET 'n middel tot 'n doel nie, dit is ook deel van 'n persoon se identiteit en mag om hom/haar/hulle-self te wees. Sien Derrida se opmerking oor "EK het een taal; dit is nie myne nie." in sy werk Monolingualisme. Sien ook Antjie Krog se werk Mede-wete/Synapse - wat mens "connected in Berlyn" (in die volle sin van die woord - sien Youtube rakende die Nazi-bewind se konsentrasiekampe en getuienis van oorlewendes ...</i> TEGNOLOGIE EN BESTUURSWETENSKAPPE EN TAAL EN RETORIEK TOT DIE HOOGSTE STANDAARD BENUT OM ... TE BEWERKSTELLIG!! <i>) agterlaat.</i> ANTWOORD 107 (RESPONDENT E): <i>Ek dink dit moet 'n deurlopende proses wees sodat die studente beseft dat dit deurlopend ontwikkel soos wat hulle kennis verbreed.</i> ANTWOORD 108 (RESPONDENT F): <i>Nee, ek dink dit moet 'n deurlopende projek wees en dit moet tydens die volle akademiese loopbaan beklemtoon en ontwikkel word. Ek vermoed indien 'n akademiese skrywerstem deur werkgewers gewaardeer word (saam met die bekende 21 eeuse vaardighede), sal studente dit meer ernstig opneem.</i>
18. In die skryfwerk van studente wat verkies om in Engels te skryf, in plaas van Afrikaans, merk u enige ooglopende verskil in die hantering van daardie skrywerstem?	een dui altyd aan ANTWOORD 109 (RESPONDENT F): <i>Afrikaanse studente wat in Engels skryf (en vir die meerderheid studente wat hul opdragte in Engels voltooi waar Engels nie hul moedertaal is nie), is die skryfwerk onpersoonlik.</i> 4 (66,7%) dui soms aan ANTWOORD 110 (RESPONDENT A): <i>Studente wat in moedertaal skryf indien Afrikaans skryf beter en daar is minder plagiaat.</i> ANTWOORD 111 (RESPONDENT B): <i>Studente ken nie altyd die Afrikaanse ekwivalent van 'n woord te ken nie; aanhalings word nie in Afrikaanse vertaal nie.</i> ANTWOORD 112 (RESPONDENT D): <i>Basiese foute word steeds gemaak.</i> ANTWOORD 113 (RESPONDENT E): <i>Ek kry soms die idee dat sekere studente hulle self beter uitdruk in Engels as in Afrikaans. Maar die teenoorgestelde is ook natuurlik waar.</i> een dui nooit aan ANTWOORD 114 (RESPONDENT C): <i>Ek merk geen verskil op nie.</i>
19. In u opinie, is daar enige struikelblokke rakende die bewusmaking en ontwikkeling van studente se akademiese skrywerstemme?	50% dui gereeld aan ANTWOORD 115 (RESPONDENT B): <i>Daar is min tyd & plek vir die verfyning van grammatika, sintaksis, punktuasie ensovoorts in die akademie - dit het my BAIE GESPARTEL GEKOS om tyd & plek daarvoor te maak in ons EERSTEJAARSMODULE. Die</i>

	<i>fokus is meerendeels op INHOUD - daar blyk nie genoeg begrip vir die interessante interafhanklike aard van inhoud en VORM/STYL/FYNHEID te wees onder dosente nie.</i> <i>ANTWOORD 116 (RESPONDENT C): Ek dink die studieleiers van die onderskeie studente kan oor die algemeen 'n meer leidende rol speel in die ontwikkeling van die studente se skrywerstem. Die studieleiers het die vakkundige kennis, verstaan die konteks van die onderwerpe en het gewoonlik die ervaring om die skrywerstem se ontwikkeling te fasiliteer. En dis nie eens nodig om intensiewe opleiding daaroor te gee nie - 'n dagkursus in hoe om die studente in hierdie konteks te lei sal voldoende wees, veral aangesien sulke individue reeds die konteks verstaan (dis nie vreemd of nuut nie).</i> <i>ANTWOORD 117 (RESPONDENT F): Studente wil so graag net hul graad verwerf dat hul nie die verskeie ander vaardighede wat in die proses ontwikkel word, waardeer nie. Indien dosente meer klem op die akademiese skrywerstem in hul modules plaas, glo ek studente sal meer daarop fokus en die belangrikheid daarvan besef.</i> <i>50% dui soms aan.</i> <i>ANTWOORD 118 (RESPONDENT A): Volgens studente is dit soms moeilik om tyd daarvoor te vind, daar is behoefte aan iemand met vakkundige agtergrond.</i> <i>ANTWOORD 119 (RESPONDENT D): Moontlikhede vir plagiaat.</i> <i>ANTWOORD 120 (RESPONDENT E): Ek dink studente se ingesteldheid is 'n struikelblok. Bv. in die akademiesegeletterdheidsmodules; ek dink nie die studente neem hierdie modules ernstig op nie.</i>

BYLAAG N: UITDEELSTUK VIR DIE ONTWIKKELING EN UITDRUKKING VAN 'n AFRIKAANSE AKADEMIESE SKRYWERSTEM





STANDPUNT



Verskansers



Verskansers moet wel versigtig gebruik word omdat dit net as jou opinie kan voorkom en nie 'n goed geformuleerde standpunt nie.

Kan gebruik word:

(1) om standpunte tot 'n algehele moontlikheid of waarskynlikheid te versag, of (2) om volle verantwoordelikheid of verpligting tot die aanvaarding van 'n standpunt van die leser te weerhou.

amper, altemit, byna, by benadering, dalk, deels, dit is feitlik seker, eintlik, feitlik, gepoog, hieruit blyk dat, in 'n mate, in 'n groot mate, in 'n sekere sin, kan wees dat (kan wees), min of meer, na alle waarskynlikheid, na waarskynlikheid, nagenoeg, naastenby, nie noodwendig, nie soseer, omtrent, ongeveer, op 'n manier, poog, probeer, sowat, tot 'n sekere mate

Oorvleuelende leksikale items

blykbaar, enigsins*, miskien*, moontlik*, oënskynlik*, seker*, skynbaar*, vermoedelik*, waarskynlik**



Bekragtigers



Dit is hier belangrik (soos by verskansers) om die verskil tussen 'n feit en ingeligte mening te verstaan. Bekragtigers moet eerder by die uitdrukking van 'n feit (jou bewyse) gebruik word en nie 'n ingeligte mening nie.

Hierdie strategie kan gebruik word om jou standpunt te **versterk** en 'n **gedeelde gemeenskaplikheid** met jou leser te skep, so word alternatiewe stemme en interpretasies beperk.

Onthou dat bekragtigers net by feitlike stellings gebruik moet word en nie net 'n ingeligte mening nie.

belangrik, belangrike, definitief, die feit bly, dit bevestig, dit bewys, dit blyk duidelik, dit is belangrik dat, dit is duidelik, dit is gewis, dit is logies, dit is 'n feit, feit, geen twyfel, hieruit blyk dit duidelik dat, hieruit is gesien dat, hieruit is gesien, hieruit word gesien dat, hieruit word gesien, immers, inderwaarheid, logies, met sekerheid, mos, 'n definitiewe bewys, onomwonde, sonder twyfel

Oorvleuelende leksikale items

absoluut, absolute*, beslis*, blykbaar*, die feit van die saak*, inderdaad*, klaarblyklik*, maar*, om die waarheid te sê*, ongetwyfeld*, sekerlik*, (dit is) seker*, sonder enige twyfel*, steeds*, tog*, verseker**



Houdingsmerkers



In die akademiese genre moet jou houding versigtig uitgedruk word, aangesien die uitlating van 'n persoonlike of emosionele opinie 'n akademiese argument subjektief sal laat voorkom.

Word gebruik om jou affektiewe houding/opinie uit te druk. Jy kan minstens vier verskillende houdings uitdruk: ooreenkoms, belangrikheid, verrassing of frustrasie.

dit is hartseer dat (dit is hartseer), dit is jammer dat (dit is jammer), dit is ongunstig dat (dit is ongunstig), dit is onvoordelig dat (dit is onvoordelig), dit spyt my dat (dit spyt my), ek stem nie saam nie (ek stem nie), kommerwekkend, teleurstellende feit, teleurstellend, nare feit, ongelukkig, gelukkig, ongelooflik, onrusbarend, verblydend, verrassend

Oorvleuelende leksikale items

ek stem saam, ek stem**



Selfbenoeming



Pas op vir die oormatige gebruik van persoonlike voornaamwoorde tot 'n baie subjektiewe teks lei.

Word gebruik om jou se standpunt uit te druk en sodoende jou betrokkenheid, identiteit en standpunt in die teks duidelik gemaak.

ek, my, myne, myns insiens, na my mening, volgens my mening, volgens my oordeel, volgens my, navorser, skrywer, ek voel persoonlik, ek skat, my persoonlike opinie, volgens my opinie

Oorvleuelende leksikale items

*ek dink**



ORGANISERING



Verbandsmerkers



Pas op vir die aaneenryging van feite en sinne.

anders bewoord/gesê/gestel, met ander woorde gesê, in vakterme gesê/gestel, illustratief hiervan is, ter illustrasie hiervan, ter illustrasie, as 'n voorbeeld hiervan, 'n voorbeeld hiervan, as 'n illustrasie hiervan, 'n illustrasie hiervan, illustrasie, illustreer, ter verduideliking, bygesê, addisioneel, daarbenewens, daarby, daarnaas, naas, nog, soos gesê, ten minste, buitendien, boonop, bowendien, dit wil sê, dit wil, en, plus, dienoreenkomstig, dieselfde, net so

Oorvleuelende leksikale items

naamlik, met ander woorde*, dit wil sê*, byvoorbeeld*, ten laaste/laastens*, voorts*, vervolgens*, verder*, in die eerste/tweede/derde/laaste, plek*, ten eerste/tweede/derde/slotte*, samevattend*, dan*, ook*, behalwe (vir)*, benewens*, uitgesonderd*, buiten*, ook*, in elk geval*, anders gestel*, naamlik*, te wete**



Aaneenskakelende verbandsmerkers

Word gebruik om idees aan mekaar te skakel.



Pas op om *dus* te veel te gebruik. Maak ook seker dat jy die verskil tussen *dus* en *daarom* verstaan.

afgesien hiervan, want, omdat, as gevolg van (gevolg), a.g.v., gevolglik, dus, daarom, derhalwe, met die gevolg, hierdeur, oor, oordadig, weens, aangesien, deurdat, waar, wat ook al, mits, indien, op die voorwaarde dat, met dien verstande dat, namate

Oorvleuelende leksikale items

met ander woorde, sodat*, byvoorbeeld*, te wete*, anders*, andersins*, dat*, terwyl*, op die ou end*, hoe dit ook al sy*, as**



Redegewende verbandsmerkers

Word gebruik om inligting in 'n **vorige** sin of gedeelte te **verklaar** en dien as 'n **versterking** van daardie inligting.



Pas op vir die herhaling van een woord soos **alhoewel** of **egter**. Wissel jou teenstellende verbandsmerkers af.

óf...óf, hetsy, intendeel, eerder, liever, sonder dat, sonder, aan die een kant, al, aan die ander kant, daarteenoor, daarenteen, teenoor, teen, in plaas van, in plaas, in stede van, ten spyte van, alhoewel, ofskoon, vergeleke met, in vergelyking met, meer, alternatiewelik, tensy, asof

Oorvleuelende leksikale items

of, maar*, egter*, behalwe (vir)*, tog*, nogtans*, in elk geval*, terwyl*, anders*, andersins*, nietemin*, benewens*, uitgesonderd*, buiten*, in teenstelling met*, al*, terwyl*, hoewel*, as*, soos*, in teenstelling met*, as (nie)**



Teenstellende verbandsmerkers

Word gebruik om **kontrasterende verbande**, **negatiewe verbande** en ook **teenargumente** aan die leser voor te hou.



Maak seker dat jy nie te veel onnodige inligting (wanneer wat gebeur het) aan jou leser probeer voorhou nie.

die vorige keer, 'n volgende keer, om te hervat, terselfdertyd, tans, 'n kort rukkie tevore, tevore, vandat, nadat, sedert, sedertdien, die volgende oomblik, aan die einde, uiteindelik, die volgende dag, vyf minute vroeër, vyf minute later, 'n uur later, op daardie oomblik, net soos, net toe, nou, voordat, voorheen, vantevore, intussen, onderwyl, die hele tyd, totdat

Oorvleuelende leksikale items

vervolgens, hieropvolgend*, terwyl*, later*, dan*, volgende*, toe*, daarna*, hieropvolgend*, hierna*, ten slotte*, laastens*, ten laaste*, op die ou end*, eindelijk*, eerstens*, verder*, vervolgens*, toe*, sodra*, as*, wanneer*, alvorens*, vroeër*, wanneer*, as*, dat, en*, of**



Tydsaanduidende verbandsmerkers

Word spesifiek gebruik om die **volgorde** van idees te organiseer, maar kan ook gebruik word om die **tyd** waarop navorsing plaasvind, aan te dui.



ORGANISERING (VERVOLG)

Kodeverklarings

Word gebruik om **addisionele en verklarende inligting** aan die leser te verskaf om die intensionele betekenis van die outeur se argument of inligting korrek oor te dra.



Pas op om hierdie strategie nie te veel te gebruik en net op 'n gedeelte kennis met jou leser staat te maak om jou argument as oortuigend weer te gee nie.

om net 'n paar te noem, onder andere, (o.a.), onder meer, wat faktore insluit

Oorvleuelende leksikale items

anders gesê, anders gestel*, met ander woorde* (m.a.w*), naamlik*, te wete*, soos*, byvoorbeeld**

Raammerkers

Word gebruik om die leser na 'n ander **hoofpunt** in die teks te verwys en verrig een van die volgende vier funksies:

- (1) om 'n **vooruitskouing** te gee,
- (2) om te verwys na 'n **reeks aspekte** waarop die outeur hul betrokke standpunt of standpunte baseer,
- (3) om 'n **reeks redes, bewyse en voorbeelde** te lys, of
- (4) om **terug te verwys** na bepaalde aspekte of hoofpunte wat reeds bespreek is.



Maak seker dat jy die betekenisverskil tussen *vervolgens*, *volgens* en *gevolglik* verstaan.

die eerste saak, die tweede saak, die derde saak, die doel is om, ten doel, om af te sluit/sluit ek af/ter afsluiting, om saam te vat, oorsigtelik, opsommend, op die oomblik, sal deur die verloop van die skryfstuk

Oorvleuelende leksikale items

alvorens, eerstens*/in die eerste plek*, tweedens*/in die tweede plek*, derdens*/in die derde plek*, laaste*/ten laaste*, laastens*, ten slotte*, daarna*, hierna*, dan*, eindelijk*, samevattend*, nou*, verder*, vervolgens*, voorts*, volgende*, later*, vorige**

Endoforiese merkers

Word gebruik om na 'n **vorige punt** terug te verwys om die outeur se intensionele boodskap en redevoering duidelik oor te dra. Jordaan (2014:73) wys daarop dat die aksie om na vorige inligting terug te verwys slegs binne-in die teks plaasvind (intrateks) en nie gedeeltes vanuit ander tekste insluit nie.



Probeer om meer formele endoforiese merkers te gebruik, soos *voorgemelde* en *telkens*. Maak ook seker dat jy byvoorbeeld *bogenoemde* slegs gebruik wanneer die inligting bo jou sin staan en nie die voorafgaande sin nie.

bogenoemde, bostaande, in afdeling, na aanleiding van, opvolgende, hier bo, telkens, voorafgaande, voorgenoemde, voorgemelde, kyk paragraaf, paragraaf, kyk tabel, sien tabel, kyk voorbeeld, sien voorbeeld, kyk in hoofstuk, sien in hoofstuk

Oorvleuelende leksikale items

alvorens, dan*, kyk figuur*, laaste*, vervolgens*, vorige*, vroeër*, kyk afdeling*, sien afdeling*, kyk bladsy*, sien bladsy*, kyk figuur*, sien figuur**



DIALOGIESE SAMETREKKING

Ontkenning

Ontken

Word gebruik om verskeie moontlike posisies of standpunte te evalueer en dan daardie posisies verkeerd te bewys, sodanig word die outeur se argument ondersteun.



Hierdie twee strategieë werk op die veronderstelling dat die teenoorgestelde argument nie net aangebied word nie, maar dat die positiewe posisie iewers in die teks aangebied word – dit is dus nie net 'n blote ontkenning van 'n stelling nie.

nee, nooit, moet ... nie, (moet nie), moenie, doen ... nie, (doen nie), kan ... nie, (kan nie), wil ... nie, (wil nie)

slegs, eenvoudig, nog steeds, ja, ewenwel, al, dog, eens, eers, alleen, alleenlik, net, slegs, sommer, alte, verbasend, merkwaardig, verstommend, wat verbasend is

Oorvleuelende leksikale items

seker, maar*, steeds*, tog*, eger*/hoewel*/nogtans*, nietemin*, hoe dit ook (al) sy**

Teenspraak

Word gebruik om 'n bepaalde standpunt verkeerd te bewys en die outeur se standpunt en argument as oortuigend weer te gee.



Wees versigtig wanneer hierdie drie strategieë gebruik word. Hierdie strategieë (veral uitspraak) verg 'n gevestigde en outoritatiewe skrywerstem. Indien die strategieë dus te veel gebruik word, sal die outeur se skrywerstem te opvallend wees en die teks kan subjektief voorkom.

uiteraard, soos toegegee word, soos erken word, volgens erkenning, ek beaam, ek beken, ek stem ooreen, ek kom ooreen, ek stem in, ek aanvaar, ek weet, ek bly, ek bely, sjo, ai, eisj, asseblief, foeitog, maggies

Oorvleuelende leksikale items

beslis, inderdaad*, natuurlik*, vanselfsprekend*, werklik*, in werklikheid*, waarlik*, voorwaar*, met reg*, regtig*, sowaar*, trouens*, sekerlik*, klaarblyklik*, begrypklarerwyse*, weliswaar*, ek bevestig*, ek verseker*, ek erken*, ek gee toe*, ek stem*, ek stem saam* [saamstem] dat, x erken*, retoriese vrae (?*)*

Proklamering

Instemming

Hier gebruik jy jou outoritatiewe akademiese skrywerstem om 'n proposisie of standpunt aan die leser as onbetwisbaar, voor die hand liggend of as 'n reeds aanvaarde feit in die kommunikatiewe (akademiese) konteks voor te stel.

volstrek, totaal, heeltemal, geheel en al, glad en geheel, glad en al, ten ene male, duidelik, onteenseglik, reeds, bo enige skadu van twyfel, kan daar geen twyfel wees nie, voor die hand liggend, waaragtig, onloënbaar, onbetwisbaar, onweerspreeklik, onmiskenbaar, alreeds, al klaar, vir seker, onweerlegbaar, volslae, volkome, suiwer, skoon, onvoorwaardelik, onbeprek, moet toegee dat, moet ooreenkom dat, moet aanvaar dat, ons kan net (slegs) tot die gevolgtrekking kom dat, ons kan net (slegs) tot die slotsom kom dat, die waarheid van die saak is dat, x moet saamstem dat, jy moet saamstem dat, jy moet toegee dat

Oorvleuelende leksikale items

absoluut, absolute*, vanselfsprekend*, werklik*, inderdaad*, klaarblyklik*, begrypklarerwyse*, natuurlik*, ongetwyfeld*, seker*, om die waarheid te sé*, sonder enige twyfel*, verseker*, beslis*, in werklikheid*, waarlik*, voorwaar*, met reg*, regtig*, sowaar*, trouens*, weliswaar*, die feite van die saak is dat*, x beweer*, x betoog*, x voer aan*, x moet erken**

x wys, x toon, x verduidelik, x het gewys, x demonstreer, x onderstreep, x bevind, x openbaar, x laat blyk

Oorvleuelende leksikale items

x toon aan, x bewys*, x erken*, x verklaar*, x betoog*, x gee toe**

Uitspraak

Hierdie strategie kan gebruik word om 'n outoritatiewe inlassing of beklemtoning by die teks in te sluit wat sodoende verskeie heteroglossiese posisies erken en uitdaag.

Ondersteuning

Ondersteuning bewerkstellig belyning tussen die outeur en die leser deur die standpunte en menings van eksterne stemme te onderskryf en as 'n begonde feit voor te stel.



DIALOGIESE UITBREIDING

Toerekening

Erken

Word gebruik om die bronne in jou teks te **erken**. Jy moet ingeligte keuses maak ten opsigte van die stelling wat gemaak word, of die eksterne skrywerstemme (of bronne) wat in die betrokke teks gebruik word.



Onthou hierdie strategie word net gebruik om jou bronne te erken. Erken is 'n strategie waar die outeur (en skrywerstem) nie verantwoordelikheid vir proposisies neem nie, maar eerder die proposisies aan 'n eksterne stem toereken.

x argumenteer, x sê, x belyn, x dokumenteer, x bevestig, in x se siening, in x se opinie, x stel, x beskryf, x rapporteer, x vermeld, x betwis, x beskrywe, x omskryf, x bestempel, x dui aan, x noem, x dekladeer, x deel mee, x berig, x dokumenteer, x lê voor, x redeneer, x beredeneer, x omskrywe, x meld aan

Oorvleuelende leksikale items

x erken, x stry*, x verklaar*, x kondig aan*, x bevestig*, x voer aan*, x betoog**

Afstand

Word gebruik om 'n afstand te hou tussen die stellings wat deur eksterne skrywerstemme/bronne gemaak word. Dit kan in 'n akademiese teks deur middel van afstandsraammerkers of werkwoorde bewerkstellig word



Wanneer jy hierdie strategie gebruik, wys jy vir jou leser dat jy bewus is dat dit nog 'n ongegronde stelling uit 'n bron is. Maak seker dat jy nie te veel hiervan gebruik maak nie; dit kan lyk asof jy nie betroubare bronne gebruik nie.

daar gaan 'n gerug dat, x eis, x gee voor, x haal aan, x het so vêr gegaan as om voor te stel, x hou vol, x maak aanspraak op, mense sê dat, x getuig, x betuig, x worstel, x bekragtig

Oorvleuelende leksikale items

x beweer, x stry*, x toon aan*, x voer aan*, x verklaar*, x verseker*, x betoog*, x kondig aan*, x bewys**

Waarskynlikheidmaking

Waarskynlikheid

Word gebruik om waarskynlikheid of moontlikheid in 'n akademiese teks uit te druk.



Al drie waarskynlikheidsstrategieë kan baie handig wees as jy inligting het wat nog nie as 'n feit voorgehou kan word nie. Gebruik dit wel spaarsamig, aangesien 'n oormatige gebruik jou baie onseker van jou saak (en argument) kan laat lyk.

wil (kan), die navorsing suggereer, die navorsing gee te kenne, die bewyse stel voor, die bewyse suggereer, die bewyse dui op, die bewyse gee te kenne, ek glo, ek veronderstel, ek vermoed, 'n skynbare verduideliking, 'n waarskynlike verduideliking, 'n aanneemlike verduideliking

Oorvleuelende leksikale items

moet (moes*), mag*, die navorsing stel voor*, die navorsing dui op*, ek dink*, ek oorweeg*, ek neem aan*, blykbaar*, skynbaar*, seker*, waarskynlik*, miskien*, moontlik**

daar word gesê dat, daar word verneem dat, ek hoor, ek verneem dat, ek verstaan dat, na berig word, na beweer word, na bewering, volgens berig, volgens gerug, volgens gerugte

Gerugte

Verwys na uitdrukkings wat gebruik word om meer as een perspektief in ag te neem, maar neem ook afstand van die betrokke stelling om sodoende die leser by daardie gesprek te betrek. Hierdie tipe uitdrukkings wys verder ook op die outeur se gebrek aan kennis oor die onderwerp of proposisie

Bewyse

Verwys na bewyse ter ondersteuning van 'n argument. Hierdie bewyse is wel net aannames en moet so aangedui word.

dit lyk asof, dit blyk dat, dit is moontlik dat, daar is bewyse dat, 'n moontlike verduideliking, dit skyn, dit blyk, dit wil voorkom

Oorvleuelende leksikale items

blykbaar, skynbaar*, oënskynlik*, vermoedelik*, die navorsing stel voor*, die navorsing dui op**



BETREKKINGSMERKERS

Leserbenoeming

Hierdie strategie word gebruik om die **leser** direk aan te spreek en dus by die teks en die gesprek te betrek.



Indien die strategie korrek gebruik word, kan die leser se belangstelling in die onderwerp en ook hul siening en interpretasie van die argument direk beïnvloed word.

jy, (jou), joune, ons, ons s'n

Persoonlike kommentaar

Hierdie strategie verwys na die outeur se persoonlike (soms informele) inskrywings wat **kommentaar lewer** oor iets wat reeds genoem is.



Wees versigtig om hierdie strategie te gebruik, aangesien dit soms baie informeel kan voorkom. Gebruik hierdie strategie slegs indien jou dosent vir jou persoonlike mening of opinie vra.

*hakies (...)
aandagstrepe (- ... -)
koppeltekens (- ... -) Spelfout*

Voorskrifte

Hierdie strategie word gebruik om die leser **direk aan te spreek** en by die teks te betrek of om die leser se **aandag op 'n bepaalde aspek te vestig**.

Sulke uitdrukkings kan:

- die leser na 'n ander deel van die teks verwys (**tekstuele aksies**),
- die leser lei om 'n spesifieke aksie uit te voer (**fisiese aksies**), of
- aan die leser voorskryf hoe die outeur se argument geïnterpreteer moet word (**kognitiewe aksies**).

aanteken (teken aan), behoort, beskou, dit is belangrik om te verstaan, in ag neem (neem in ag), jou verbeel (verbeel jou), jou voorstel (stel jou voor), kennis neem van (neem kennis van), let op, noteer, oplet, jy kan sien dat, sien afdeling, sien grafiek, sien hoofstuk, sien addendum, kyk afdeling, kyk grafiek, kyk hoofstuk, kyk addendum, merk dat, neem in ag dat, onderskei tussen, onthou dat

Oorvleuelende leksikale items

aanneem (neem aan), dink*, mag*, moes*, moet*, oorweeg*, sien figuur*, sien bladsy*, kyk figuur*, kyk bladsy**

Vrae

Retoriese vrae is 'n strategie wat nie noodwendig 'n antwoord op die gestelde vraag verg nie, maar word deur die outeur gestel om 'n **beroep op die lesers** te doen om **aan die akademiese gesprek (en argument) deel te neem** en hulle sodoende daarby te betrek.



Pas op om te veel op die gedeelde kennis tussen jou en jou leser te berus om jou argument as oortuigend voor te hou.

Vraagteken (?)

BYLAAG O: *TURNITIN*-VERSLAG

26129647:Wepener_Meesters_(11.14).docx

ORIGINALITY REPORT

13 %	13 %	3 %	1 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	repository.nwu.ac.za Internet Source	3 %
2	hdl.handle.net Internet Source	2 %
3	dspace.nwu.ac.za Internet Source	1 %
4	scholar.sun.ac.za Internet Source	1 %
5	repository.up.ac.za Internet Source	1 %
6	uir.unisa.ac.za Internet Source	1 %
7	scholar.ufs.ac.za Internet Source	1 %
8	archive.org Internet Source	<1 %
9	v-des-dev-lnx1.nwu.ac.za Internet Source	<1 %

10	tgwsak.co.za Internet Source	<1 %
11	upetd.up.ac.za Internet Source	<1 %
12	akademies2.rssing.com Internet Source	<1 %
13	Submitted to North West University Student Paper	<1 %
14	www.litnet.co.za Internet Source	<1 %
15	v-des-win3.nwu.ac.za Internet Source	<1 %
16	humanities.nwu.ac.za Internet Source	<1 %
17	www.scielo.org.za Internet Source	<1 %
18	vital.seals.ac.za:8080 Internet Source	<1 %
19	manualzz.com Internet Source	<1 %
20	estatedocbox.com Internet Source	<1 %
21	core.ac.uk Internet Source	<1 %

22	b3f77c64-2d72-45e8-b3d8-aba14b158ae9.filesusr.com Internet Source	<1 %
23	www.akademie.co.za Internet Source	<1 %
24	Submitted to Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies (Aros) Student Paper	<1 %
25	Johan Cilliers. "Binne die kring-dans van die kuns", 'AFRICAN SUN MeDIA', 2016 Internet Source	<1 %
26	www.suiderafrikaanseverenigingvirneerlandistiek.org Internet Source	<1 %
27	docplayer.net Internet Source	<1 %
28	www.ajol.info Internet Source	<1 %
29	researchspace.ukzn.ac.za Internet Source	<1 %
30	www.repository.up.ac.za Internet Source	<1 %
31	5dok.net Internet Source	<1 %
32	af.wikipedia.org Internet Source	<1 %

33	ngkok.co.za Internet Source	<1 %
34	www.sun.ac.za Internet Source	<1 %
35	autodocbox.com Internet Source	<1 %
36	ia801600.us.archive.org Internet Source	<1 %
37	ujcontent.uj.ac.za Internet Source	<1 %
38	repository.library.georgetown.edu Internet Source	<1 %
39	www.grafiati.com Internet Source	<1 %
40	etd.cput.ac.za Internet Source	<1 %
41	repository.unam.edu.na Internet Source	<1 %
42	vdocuments.mx Internet Source	<1 %
43	Marianna Visser. "'N LEKSIKAAL- INTERPRETATIEWE ANALISE VAN ENKELE SEMANTIESE RELASIES IN XHOSA", South African Journal of African Languages, 2012 Publication	<1 %

44	doaj.org Internet Source	<1 %
45	etd.uovs.ac.za Internet Source	<1 %
46	journals.co.za Internet Source	<1 %
47	repository.up.ac.za:8080 Internet Source	<1 %
48	www.researchgate.net Internet Source	<1 %
49	www.journals.co.za Internet Source	<1 %
50	Adèle Jordaan. "Afrikaanse verbandsmerkers: uitbreiding en herkategorisering van voorbeeldwoorde", Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 2016 Publication	<1 %
51	Jacobus S. Oosthuizen. "Van Plotinus tot Teilhard de Chardin", Brill, 1974 Publication	<1 %
52	Sato, Denise Tamaê Borges(Magalhães, Maria Izabel). "A construção da identidade de gênero na educação inclusiva : letramento e discurso", RIUnB, 2014. Publication	<1 %

53	Submitted to University of South Africa Student Paper	<1 %
54	Submitted to University of Stellenbosch, South Africa Student Paper	<1 %
55	D.P. Goosen. "Die Fakulteit Teologie en Godsdienswetenskap : 'n demokratiese etos en aanstellings. 'n Kort besinning", Religion and Theology, 1996 Publication	<1 %
56	Rinda Botha, Johann Pienaar. "DIE MOONTLIKHEID VAN VERPLIGTE MIV-TOETSING VIR SEKSWERKERS IN SUID-AFRIKA NA DEKRIMINALISERING", Obiter, 2021 Publication	<1 %
57	af.cultureoeuvre.com Internet Source	<1 %
58	holyscarecrows.blogspot.com Internet Source	<1 %
59	D. P. Wissing. "ABRAKADABRA: die klem van multisillabige Afrikaanse simplekse", South African Journal of Linguistics, 2012 Publication	<1 %
60	Luan Staphorst. "Voorgevoelens, vertolkings en verklarings: resepsie van 'n 19de-eeuse Ixam-kum", Tydskrif vir Letterkunde, 2021 Publication	<1 %

61	Magdel Le Roux. "AGSA, VROU VAN OTNIAŁ", Journal for Semitics, 2017 Publication	<1 %
62	dokumen.tips Internet Source	<1 %
63	www.dbnl.org Internet Source	<1 %
64	1library.net Internet Source	<1 %
65	Fanie de Beer. "Kommunikasie, kommunikeerbaarheid en hermeneutiek", Communicatio, 2010 Publication	<1 %
66	Rinda Botha, Hennie Oosthuizen. "'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE BELEID TEN OPSIGTE VAN PROSTITUSIE IN SUID-AFRIKA EN ALTERNATIEWE VIR DIE TOEKOMS", Obiter, 2021 Publication	<1 %
67	blogarlingtonx.blogspot.com Internet Source	<1 %
68	etd.uwc.ac.za Internet Source	<1 %
69	eteze.bg.ac.rs Internet Source	<1 %

70	sabbatskoolles.weebly.com Internet Source	<1 %
71	www.saflii.org Internet Source	<1 %
72	www.satnt.ac.za Internet Source	<1 %
73	Rensia Robinson. "Metapoësie as digterlike leesstrategie", <i>Journal of Literary Studies</i> , 12/1999 Publication	<1 %
74	Rufus Gouws. "Op pad na 'n omvattende aanlyn woordeboek -met spesifieke verwysing na die Woordeboek van die Afrikaanse taal Towards a comprehensive online dictionary - with specific reference to the Woordeboek van die Afrikaanse taal", <i>Tydskrif vir Geesteswetenskappe</i> , 2021 Publication	<1 %
75	issuu.com Internet Source	<1 %
76	tede2.pucsp.br Internet Source	<1 %
77	wcedonline.westerncape.gov.za Internet Source	<1 %
78	weet.co.za Internet Source	<1 %

79	www.revistas.usp.br Internet Source	<1 %
80	"Woordeboek Afrikaans-Duits Duits-Afrikaans Bewerk deur.../Wörterbuch Afrikaans-Deutsch Deutsch-Afrikaans be...von", South African Journal of Linguistics, 1995 Publication	<1 %
81	Nancy-Anne Anderson. "Die leë plek: 'n Genologiese onderskeiding", Journal of Literary Studies, 1996 Publication	<1 %
82	news.nwu.ac.za Internet Source	<1 %
83	Corné van der vyver. "Afrikaanse Jakkals-en- Wolftrieksterverhale: Strukturele en inhoudelike patroonmatighede Afrikaans Jackal and Wolf trickster stories: Patterning in the structure and general content", Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 2022 Publication	<1 %
84	Gideon Els. "Die bepaling van ons mees geliefde Afrikaanse kerklied - 'n metodiese ondersoek Determining our most beloved Afrikaans church hymn - a methodical research strategy", Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 2021 Publication	<1 %

85	moam.info Internet Source	<1 %

86	"Dialogicity in Written Specialised Genres", John Benjamins Publishing Company, 2014 Publication	<1 %

87	prijipati.library.usyd.edu.au Internet Source	<1 %

Exclude quotes	On
Exclude bibliography	On

Exclude matches	Off

BYLAAG P: REDIGERINGCERTIFIKAART



MENITZA BOTHA
LANGUAGE PRACTITIONER

linkedin.com/in/menitza-botha
menitza27@gmail.com
mbtranslator.co.za
+27 72 451 5545

14 November 2023

EDITING CERTIFICATE

I, Menitza Botha, accredited member of the Professional Editors' Guild (PEG), with member number BOT018, and accredited member of the South African Translators' Institute (SATI), with member number 1003663, certify that the document entitled '*Verkennde ondersoek na die aanwesigheid van skrywerstem in eerstejaarstudente se akademiese skryfwerk*' with final word count words 76 643 (excluding references, edited per page, 17 pages) has undergone a full and thorough language edit.

As this is an examinable text, the editor may not misrepresent the author's academic abilities, therefore limited changes are permitted.

The following changes were made:

- Errors of spelling, grammar and punctuation were corrected.
- Minor changes to improve clarity and flow were made.
- Unnecessary wordiness, repetitions and/or ambiguity were eliminated.
- The use of the appropriate idiomatic language, style and tone was ensured.
- Clear logical connections were introduced.
- The correct use of specialised terminology, including units of measurement, was ensured.
- Consistency of the presentation of illustrations, diagrams and lists was ensured.
- Consistency of basic formatting to meet style guide requirements was ensured.
- The reference list was checked and corrected according to the style guide.
- The completeness of the parts of the document was ensured.

The following changes were not made:

- The content was not corrected.
- The structure of the document was not changed.
- Facts were not checked.
- Plagiarism and the accuracy and completeness of bibliographic content were not checked.
- The text was not shortened or rewritten.
- No research was done on behalf of the author.

Please refer to the style guide and spelling sheet for more detail. ***The style guide is a list of decisions made by the editor. The author should not be penalised for them in case of disagreement.***

All changes to the document text were made using Microsoft Office's Comments and Track Changes functions. It is the author's responsibility to review and accept or reject these changes.

Yours sincerely
Menitza Botha

Accredited Text Editor (ATE), PEG
Accredited Professional Translator (APTrans), SATI

94 Kaldin's Villa
Emfuleni Golf Estate
Vanderbijlpark, 1911
Gauteng Province
South Africa

BYLAAG Q: BYGEWERKTE STYLBADSY EN SPELLYS

S Wepener (23031): stylblad en spellys

Stylblad

Afrikaanse Woordelys en Spelreëls (2017): AWS

Skryf Afrikaans van A tot Z (2003): SAAZ

Afkortings

- In hierdie teks word punte ná afkortings gebruik waar die gebruik opsioneel is.
- Geen afkortings in opskrifte nie.
- Ná die term die eerste keer voluit gegee is, word slegs die afkorting gebruik.

Hoofletters

- Hoofletters word slegs ná 'n dubbelpunt gebruik indien dit wat op die dubbelpunt volg 'n volsin is. (AWS, reëls 13.19 en 13.20, p. 112)
- Tradisioneel word die bepaler wat 'n syfer, letter of simbool voorafgaan, nie met 'n hoofletter geskryf nie (bv. graad 12, afdeling C, hoofstuk 4, tabel 4-3, ens.)
- Soortname word met kleinletters geskryf (bv. evalueringsraamwerk)
- "Akademiese Geletterdheid" word slegs met 'n hoofletter geskryf indien dit pertinent na die vak aan die NWU verwys. In die meer algemene gebruik word dit met kleinletters geskryf.

Grammatika en sinsbou

- Alhoewel daar in die meeste Afrikaanse komplekse sinne 'n werkwoordkompleks aan die einde van die klouse ontstaan, is dit nie noodwendig so dat 'n werkwoord altyd aan die einde van 'n sin moet verskyn nie, veral nie in gevalle waar dit prosessering bemoeilik nie. In gevalle waar die verskuiwing van die werkwoord na 'n vroeëre posisie in die sin lees vergemaklik, is dit dan gedoen.
- Tempus: Die tempus van die dokument is na die verlede tyd verander, aangesien die studie as 'n verslag dien van navorsing wat reeds uitgevoer is.
- Enkelvoudige "hulle": "Hulle" word saam met enkelvoudige antesedente gebruik om die lomp formulasies "sy/haar" en "hom/haar" uit te skakel en vir inklusiwiteit.
- Alhoewel dit aanvaarbaarder geword het om sinne met neweskikkende voegwoorde te begin, het ek hierdie gebruik verander omdat dit in sekere oorde nog as omstrede beskou word.

Los en vas skryf van woorde

- Samestellende samestellings word vas geskryf (bv. akademiesegeletterheidsoogpunt) (AWS, reël 15.27, p. 184: Indien 'n woordgroep van byvoeglike naamwoord of telwoord plus selfstandige naamwoord wat op sigself nie gekoppel word nie, in 'n samestelling optree as bepaler by 'n volgende selfstandige naamwoord, word al drie elemente van die samestelling vas aan mekaar geskryf.)

Koppeltekens

- Voorvoegsels (anti-, nie-, pro-, sosio-, ens.) word vas aan die res van die woord geskryf, tensy 'n ander reël 'n koppelteken afdwing (AWS, reël 12.27, p. 92).
- Afstandskoppelteken volgens AWS, reël 12.24 (p. 91): Sonder die ingevoegde byvoeglike naamwoord "akademiese" sou dit "multigenreskryfwerk" en "multivlakskryfwerk" wees, dus "multigenre- en multivlak- akademiese skryfwerk".

Skuinsdruk

• <i>et al.</i> verskyn in skuinsdruk volgens die <i>NWU Verwysingsgids</i> (2020), al is dit in die praktyk onkonvensioneel. • Skuinsdruk word nie gebruik om kategorieë en strategieë aan te dui nie, aangesien hierdie woorde tipies baie gebruik word en tot die oormatige gebruik van skuinsdruk sal lei. Individuele leksikale items, wat hoogstens 'n paar keer ter illustrasie gebruik word, verskyn wel in skuinsdruk eerder as aanhalingstekens. Hierdie besluit is gemotiveer deur die feit dat daar baie terme naas mekaar gegee word, en skuinsdruk is minder steurend as aanhalingstekens in hierdie geval. • Teks in Engels word nie in skuinsdruk gegee nie aangesien dit die indruk skep dat die Engelse teks beklemtoon word. Engelse aanhalings moet steeds vloei as deel van die teks. • Skuinsdruk eerder as vetdruk word vir nadruk gebruik. • Aangesien skuinsdruk vir klem gebruik word, en omdat Engelse terme en aanhalings ook beklemtoonde gedeeltes kan bevat, word Engelse terme in aanhalingstekens gegee, nie skuinsdruk nie, behalwe dan in gevalle waar die outeur klem geplaas het.
Nommers en syfers • Getalle een tot nege word uitgeskryf, daarna 10, 11, 12 ens. (SAAZ, riglyn 18.11 tot 18.99, p. 622-624) • 'n Sg. "hard space" (ctrl+alt+spasiebalk) skei duisende van honderde, tiene en ene (dus 1 446 i.p.v. 1466)
Leestekengebruik • Geen "Oxford comma": AWS, reël 13.35 (p. 123): 'n Komma skei gelykwaardige sinsdele wat sonder 'n neweskikkende voegwoord verbind word. Indien 'n neweskikkende voegwoord voor die laaste sinsdeel gebruik word, word daar nie 'n komma voor die neweskikkende voegwoord geplaas nie. • Desimale komma word gebruik, nie 'n punt nie. • 'n Komma skei twee selfstandige klouse (volsinne) wat met 'n voegwoord verbind word, insluitend die voegwoord "en" (AWS, reël 13.41, p. 127) • Die punt of komma word voor die voetnootsyfer geplaas. • Leestekens by aanhalings: AWS, reël 13.67: Indien 'n aanhaling aan sinseinde nie 'n volsin is nie, word die slotleesteken ná die regterkantste aanhalingsteken geplaas.
Spelling • In die geval van wisselvorme of 'n spellingkeuse, word die voorkeurspelvorme soos in die AWS se woordelys gegee, gebruik.
Algemene notas • Onnodige terugverwysing ○ Daar word dikwels na vorige afdelings terugverwys op plekke waar dit onwaarskynlik is dat die leser sal terugverwys of waar terugverwysing nie nodig is om die stelling wat gemaak word, te verstaan nie. Ek het sodanige terugverwysing geskrap. ○ Dit is nie nodig om na 'n konsep as "die bespreekte konsep/voorgenoemde konsep" te verwys nie; die kohesie van die teks maak hierdie verhouding reeds duidelik. • Stopwoorde ○ "Voorhou", "sodoende", "sodanig" en "alvorens" word betreklik baie gebruik; ek het dit soms verander om herhaling te vermy. • Parentese ○ Daar is heelwat gevalle waar inligting as 'n parentese gegee word, waar die idee eintlik net 'n proposisie van die hoofstelling is, nie addisionele inligting nie. In sulke gevalle is die hakies verwyder en die stelling deel van die hoofstelling gemaak, of die skrywer is aangeraai om die voetnoot deel van die teks te maak. • Parentetiese meervoudsaanduiding (leser(s), ens.)

- Hierdie soort aanduiding is nie nodig nie omdat dit duidelik is dat die meervoud die enkelvoud impliseer, en andersom. Wanneer 'n sin soos "Skrywerstem is hoe 'n student hulself aan hul leser uitdruk", weet die leser dat die verwysing hier na of een of meer persone is.
- **Sien, kyk, vgl.**
 - Meestal is hierdie uitdrukkings nie nodig nie; die bronne kan bloot gegee word i.p.v. dat daar herhaaldelik eksplisiet aan die leser gesê word om na die bronne te gaan "kyk".
- **Trappe van vergelyking**
 - Vir trappe van vergelyking het ek die vorm wat die natuurlikste klink (d.w.s. -er en -ste teenoor "meer" en "mees". Hoofstuk 16 van die AWS verduidelik dat die reël waar "meer" en "mees" slegs gebruik word as die grondvorm van die attributiewe byvoeglike naamwoord op 'n -e eindig, besig is om weg te val. **Hierdie verandering is dus dié van die redigeerder, en die student moenie daarvoor gepeenaliseer word nie.**

BYLAAG R: ROU FREKWENSIES EN RATIO-BEREKENINGE

	AANEENSKAKELEND	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
31	anders bewoord	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
34	met ander woorde gesê	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
18	met ander woorde gese (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
19	in vakterme gestel	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
20	in vakterme gesê	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
21	in vakterme gese (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
22	illustratief hiervan is	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
23	as 'n illustrasie hiervan	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
24	bygese (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
26	tenminste (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
30	as 'n voorbeeld hiervan	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
35	(n illustrasie hiervan)	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
1	ter illustrasie hiervan	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
25	ten laaste	0	0,00	7	0,02	0,00	<0,8	Ja
27	anders gesê	0	0,00	9	0,02	0,00	<0,8	Ja
28	uitgesonderd	0	0,00	14	0,04	0,00	<0,8	Ja
7	buitendien	0	0,00	15	0,04	0,00	<0,8	Ja
2	in die derde plek	0	0,00	23	0,06	0,00	<0,8	Ja
5	daarnaas	0	0,00	27	0,07	0,00	<0,8	Ja
59	(illustrasie)	0	0,00	48	0,12	0,00	<0,8	Ja
58	in die tweede plek	0	0,00	55	0,14	0,00	<0,8	Ja
40	bowendien	0	0,00	107	0,27	0,00	<0,8	Ja
13	naas	0	0,00	353	0,90	0,00	<0,8	Ja
57	(dit wil)	1	0,01	3	0,01	1,85	>1,2	Ja
36	soos gesê	1	0,01	14	0,04	0,40	<0,8	Ja
56	behalwe vir	1	0,01	47	0,12	0,12	<0,8	Ja
32	addisioneel	2	0,03	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
43	soos gese (spelfout)	2	0,03	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
3	ter verduideliking	2	0,03	5	0,01	2,22	>1,2	Ja
52	in elk geval	2	0,03	75	0,19	0,15	<0,8	Ja
29	in die eerste plek	2	0,03	93	0,24	0,12	<0,8	Ja
11	(illustreer)	2	0,03	134	0,34	0,08	<0,8	Ja
55	te wete	2	0,03	144	0,37	0,08	<0,8	Ja
41	benewens	2	0,03	219	0,56	0,05	<0,8	Ja
8	m.a.w.	4	0,06	12	0,03	1,85	>1,2	Ja
50	dienoorkomstig	5	0,07	80	0,20	0,35	<0,8	Ja
14	samevattend	6	0,08	39	0,10	0,86	#<0,8 of >1,2	Nee
38	net so	6	0,08	53	0,13	0,63	<0,8	Ja
51	anders gestel	6	0,08	120	0,30	0,28	<0,8	Ja
12	behalwe	8	0,11	177	0,45	0,25	<0,8	Ja
39	dit wil se (spelfout)	10	0,14	4	0,01	13,90	>1,2	Ja
37	daarbenewens	10	0,14	106	0,27	0,52	<0,8	Ja
47	plus	11	0,16	73	0,19	0,84	#<0,8 of >1,2	Nee
17	bygesê	13	0,18	1	0,00	72,28	>1,2	Ja
53	ten minste	15	0,21	337	0,86	0,25	<0,8	Ja
49	buiten	16	0,23	66	0,17	1,35	>1,2	Ja
4	met ander woorde	22	0,31	259	0,66	0,47	<0,8	Ja
54	voorts	22	0,31	483	1,23	0,25	<0,8	Ja
46	dit wil sê	29	0,41	505	1,28	0,32	<0,8	Ja
10	daarby	37	0,52	295	0,75	0,70	<0,8	Ja
16	(n voorbeeld hiervan)	46	0,65	46	0,12	5,56	>1,2	Ja
33	laastens	48	0,68	107	0,27	2,49	>1,2	Ja
6	dieselfde	58	0,82	403	1,02	0,80	#<0,8 of >1,2	Nee
9	vervolgens	85	1,20	92	0,23	5,14	>1,2	Ja
48	boonop	104	1,47	190	0,48	3,04	>1,2	Ja
15	nog	139	1,96	385	0,98	2,01	>1,2	Ja
42	naamlik	188	2,65	1940	4,92	0,54	<0,8	Ja
45	verder	254	3,58	1501	3,81	0,94	#<0,8 of >1,2	Nee
44	byvoorbeeld	304	4,29	2428	6,16	0,70	<0,8	Ja
60	anders gesê	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
61	ter illustrasie	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
62	in die laaste plek	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
63	ten eerste	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
64	ten tweede	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
65	ten derde	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
66	ten slotte	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	# gebruik
66		1465	20,67	11099,00	28,16	0,73	<0,8	Ja
	Oorvleueling	22						
	Verskil	52						
	# Verskil	4						
	Nie in LK of VK	10						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	41	62%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	11	17%					

	TEENSTELLEND	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
5	meer	2652	37,42	7194	18,25	2,05	>1,2	Ja
8	teen	614	8,66	2231	5,66	1,53	>1,2	Ja
4	alhoewel	541	7,63	989	2,51	3,04	>1,2	Ja
36	egter	445	6,28	4821	12,23	0,51	<0,8	Ja
15	eerder	231	3,26	1767	4,48	0,73	<0,8	Ja
3	(sonder)	228	3,22	406	1,03	3,12	>1,2	Ja
38	terwyl	129	1,82	1575	4,00	0,46	<0,8	Ja
29	al	90	1,27	250	0,63	2,00	>1,2	Ja
34	tog	87	1,23	876	2,22	0,55	<0,8	Ja
12	ten spyte van	73	1,03	447	1,13	0,91	≠<0,8 of >1,2	Nee
7	sonder dat	51	0,72	180	0,46	1,58	>1,2	Ja
18	asof	41	0,58	525	1,33	0,43	<0,8	Ja
21	teenoor	38	0,54	796	2,02	0,27	<0,8	Ja
11	hetsy	32	0,45	193	0,49	0,92	≠<0,8 of >1,2	Nee
41	hoewel	31	0,44	1247	3,16	0,14	<0,8	Ja
16	in plaas van	22	0,31	201	0,51	0,61	<0,8	Ja
9	intendeel	22	0,31	125	0,32	0,98	≠<0,8 of >1,2	Nee
20	aan die ander kant	20	0,28	320	0,81	0,35	<0,8	Ja
6	tensy	20	0,28	63	0,16	1,77	>1,2	Ja
35	nogtans	19	0,27	201	0,51	0,53	<0,8	Ja
32	nietemin	17	0,24	155	0,39	0,61	<0,8	Ja
17	in vergelyking met	15	0,21	172	0,44	0,48	<0,8	Ja
10	(in plaas)	15	0,21	86	0,22	0,97	≠<0,8 of >1,2	Nee
40	anders	13	0,18	411	1,04	0,18	<0,8	Ja
2	alternatiewelik	13	0,18	23	0,06	3,14	>1,2	Ja
19	daarteenoor	11	0,16	153	0,39	0,40	<0,8	Ja
37	andersins	8	0,11	94	0,24	0,47	<0,8	Ja
26	tenspyte van (spelfout)	8	0,11	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
24	of ... of	7	0,10	525	1,33	0,07	<0,8	Ja
23	aan die een kant	6	0,08	196	0,50	0,17	<0,8	Ja
31	behalwe	6	0,08	53	0,13	0,63	<0,8	Ja
14	liewer	6	0,08	44	0,11	0,76	<0,8	Ja
1	insteede van (spelfout)	3	0,04	1	0,00	16,68	>1,2	Ja
22	vergeleke met	2	0,03	53	0,13	0,21	<0,8	Ja
13	in stede van	2	0,03	13	0,03	0,86	≠<0,8 of >1,2	Nee
25	daarenteen	1	0,01	218	0,55	0,03	<0,8	Ja
39	benewens	1	0,01	27	0,07	0,21	<0,8	Ja
33	in elk geval	1	0,01	10	0,03	0,56	<0,8	Ja
30	buiten	1	0,01	7	0,02	0,79	<0,8	Ja
27	ofskoon	0	0,00	172	0,44	0,00	<0,8	Ja
42	behalwe vir	0	0,00	16	0,04	0,00	<0,8	Ja
43	uitgesonderd	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
28	vregelyk met (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
44	in teenstelling met	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,9	≠ gebruik
44		5522	77,91	68,10	0,17	450,85	>1,2	Ja
	Oorvleueling	15						
	Verskil	37						
	≠ Verskil	5						
	Nie in LK of VK	2						
	oorgebruik in LK vs VK (<0,8)	28	64%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	9	20%					

	REDEGEWEND	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
7	dus	1790	25,25	5188	13,16	1,92	>1,2	Ja
5	omdat	1318	18,59	2912	7,39	2,52	>1,2	Ja
15	waar	920	12,98	4146	10,52	1,23	>1,2	Ja
3	as gevolg van	715	10,09	651	1,65	6,11	>1,2	Ja
6	daarom	546	7,70	1329	3,37	2,28	>1,2	Ja
11	indien	532	7,51	1875	4,76	1,58	>1,2	Ja
12	aangesien	463	6,53	1677	4,26	1,54	>1,2	Ja
30	byvoorbeeld	454	6,41	3622	9,19	0,70	<0,8	Ja
10	want	359	5,06	1117	2,83	1,79	>1,2	Ja
8	(gevolg)	264	3,72	779	1,98	1,88	>1,2	Ja
13	gevolglik	230	3,24	878	2,23	1,46	>1,2	Ja
9	weens	204	2,88	620	1,57	1,83	>1,2	Ja
16	deurdat	77	1,09	458	1,16	0,93	≠<0,8 of >1,2	Nee
4	mits	42	0,59	63	0,16	3,71	>1,2	Ja
14	hierdeur	41	0,58	161	0,41	1,42	>1,2	Ja
2	(a.g.v.)	30	0,42	9	0,02	18,53	>1,2	Ja
19	derhalwe	29	0,41	414	1,05	0,39	<0,8	Ja
31	met ander woorde	29	0,41	279	0,71	0,58	<0,8	Ja
1	asgevolg van (spelfout)	19	0,27	1	0,00	105,65	>1,2	Ja
27	anders	16	0,23	28	0,07	3,18	>1,2	Ja
18	namate	10	0,14	116	0,29	0,48	<0,8	Ja
24	oordat	8	0,11	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
26	op die ou einde	7	0,10	4	0,01	9,73	>1,2	Ja
22	afgesien hiervan	6	0,08	651	1,65	0,05	<0,8	Ja
20	met die gevolg	4	0,06	78	0,20	0,29	<0,8	Ja
33	terwyl	3	0,04	101	0,26	0,17	<0,8	Ja
29	andersins	2	0,03	9	0,02	1,24	>1,2	Ja
28	op die ou end	2	0,03	7	0,02	1,59	>1,2	Ja
21	wat ook al	1	0,01	38	0,10	0,15	<0,8	Ja
17	met dien verstande dat	1	0,01	11	0,028	0,51	<0,8	Ja
32	hoe dit ook al sy	1	0,01	10	0,03	0,56	<0,8	Ja
25	op die voorwaarde dat	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
35	te wete	0	0,00	50	0,13	0,00	<0,8	Ja
23	derhalwe (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
34	m.a.w.	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
35		8124	114,62	27282	69,22	1,66	<0,8	Ja
	Oorvleueling	10						
	Verskil	32						
	≠ Verskil	1						
	Nie in LK of VK	2						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	13	41%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	19	59%					

	TYDSAANDUIDEND	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
36	nou	261	3,68	1297	3,29	1,12	<0,8 of >1,2	Nee
4	tans	242	3,41	821	2,08	1,64	>1,2	Ja
2	voordat	192	2,71	348	0,88	3,07	>1,2	Ja
42	volgens	185	2,61	2348	5,96	0,44	<0,8	Ja
35	eerstens	145	2,05	390	0,99	2,07	>1,2	Ja
38	verder	96	1,35	680	1,73	0,78	<0,8	Ja
11	sedert	89	1,26	998	2,53	0,50	<0,8	Ja
7	nadat	66	0,93	429	1,09	0,86	<0,8 of >1,2	Nee
37	daarna	64	0,90	438	1,11	0,81	<0,8 of >1,2	Nee
5	voorheen	62	0,87	382	0,97	0,90	<0,8 of >1,2	Nee
44	later	47	0,66	988	2,51	0,26	<0,8	Ja
17	uiteindelik	44	0,62	863	2,19	0,28	<0,8	Ja
34	laastens	36	0,51	30	0,08	6,67	>1,2	Ja
15	terselfdertyd	35	0,49	495	1,26	0,39	<0,8	Ja
46	terwyl	26	0,37	585	1,48	0,25	<0,8	Ja
10	net soos	26	0,37	264	0,67	0,55	<0,8	Ja
14	aan die einde	20	0,28	261	0,66	0,43	<0,8	Ja
43	vroeër	19	0,27	269	0,68	0,39	<0,8	Ja
6	(tevore)	19	0,27	118	0,30	0,90	<0,8 of >1,2	Nee
8	totdat	17	0,24	133	0,34	0,71	<0,8	Ja
3	vandat	12	0,17	23	0,06	2,90	>1,2	Ja
12	intussen	8	0,11	94	0,24	0,47	<0,8	Ja
33	op die ou einde	8	0,11	4	0,01	11,12	>1,2	Ja
41	vervolgens	6	0,08	57	0,14	0,59	<0,8	Ja
45	alvorens	5	0,07	106	0,27	0,26	<0,8	Ja
22	om te hervat	4	0,06	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
48	ten slotte	3	0,04	224	0,57	0,07	<0,8	Ja
47	hierna	3	0,04	83	0,21	0,20	<0,8	Ja
19	sedertdien	2	0,03	237	0,60	0,05	<0,8	Ja
9	die volgende dag	2	0,03	18	0,05	0,62	<0,8	Ja
18	vantervore	1	0,01	52	0,13	0,11	<0,8	Ja
16	noudat	1	0,01	16	0,04	0,35	<0,8	Ja
13	die hele tyd	1	0,01	12	0,03	0,46	<0,8	Ja
40	eindelik	1	0,01	9	0,02	0,62	<0,8	Ja
39	op die ou end	1	0,01	8	0,02	0,70	<0,8	Ja
1	onderwyl	1	0,01	1	0,00	5,56	>1,2	Ja
21	'n volgende keer	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
31	'n uur later	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
50	vroeër (spelfout)	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
49	ten laaste	0	0,00	7	0,02	0,00	<0,8	Ja
30	op daardie oomblik	0	0,00	5	0,01	0,00	<0,8	Ja
26	die volgende oomblik	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja
20	die vorige keer	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
23	'n kort rukkie tevore	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
24	nada (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
25	sederd (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
27	vyf minute vroeër	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
28	vyf minute vroeër (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
29	vyf minute later	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
32	net toe	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
51	hieropvolgend	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
51		1753	24,73	33,23	0,08	293,33	>1,2	Ja
	Oorvleueling	18						
	Verskil	37						
	≠ Verskil	5						
	Nie in LK of VK	9						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	30	59%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	7	14%					

	Raammerkers	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
14	<i>volgende</i>	393	5,54	157	0,40	13,92	>1,2	Ja
18	<i>ten slotte</i>	137	1,93	157	0,40	4,85	>1,2	Ja
17	<i>eerstens</i>	112	1,58	106	0,27	5,88	>1,2	Ja
15	<i>laastens</i>	80	1,13	34	0,09	13,08	>1,2	Ja
22	<i>vervolgens</i>	53	0,75	208	0,53	1,42	>1,2	Ja
16	<i>vorige</i>	46	0,65	31	0,08	8,25	>1,2	Ja
19	<i>verder</i>	45	0,63	64	0,16	3,91	>1,2	Ja
24	<i>daarna</i>	27	0,38	131	0,33	1,15	≠<0,8 of >1,2	Nee
3	<i>ten doel</i>	16	0,23	34	0,09	2,62	>1,2	Ja
21	<i>nou</i>	12	0,17	45	0,11	1,48	>1,2	Ja
25	<i>samevattend</i>	6	0,08	31	0,08	1,08	≠<0,8 of >1,2	Nee
23	<i>laaste</i>	6	0,08	24	0,06	1,39	>1,2	Ja
4	<i>ter afsluiting</i>	5	0,07	17	0,04	1,64	>1,2	Ja
5	<i>opsommend</i>	4	0,06	32	0,08	0,70	<0,8	Ja
27	<i>later</i>	3	0,04	103	0,26	0,16	<0,8	Ja
28	<i>hierna</i>	2	0,03	108	0,27	0,10	<0,8	Ja
26	<i>in die eerste plek</i>	2	0,03	11	0,03	1,01	≠<0,8 of >1,2	Nee
20	<i>voorts</i>	2	0,03	6	0,02	1,85	>1,2	Ja
2	<i>die doel is om</i>	2	0,03	3	0,01	3,71	>1,2	Ja
1	<i>om af te sluit</i>	2	0,03	1	0,00	11,12	>1,2	Ja
6	<i>om saam te vat</i>	1	0,01	11	0,03	0,51	<0,8	Ja
10	<i>oorsigtelik</i>	0	0,00	20	0,05	0,00	<0,8	Ja
29	<i>alvorens</i>	0	0,00	12	0,03	0,00	<0,8	Ja
11	<i>op die oomblik</i>	0	0,00	8	0,02	0,00	<0,8	Ja
31	<i>in die tweede plek</i>	0	0,00	8	0,02	0,00	<0,8	Ja
32	<i>in die derde plek</i>	0	0,00	6	0,02	0,00	<0,8	Ja
33	<i>ten laaste</i>	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
7	<i>die derde saak</i>	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
8	<i>die eerste saak</i>	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
9	<i>die tweede saak</i>	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
12	<i>sal deur die verloop van die skryfstuk</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
13	<i>sluit ek af</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
30	<i>eindelik</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
34	<i>tweedens</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
35	<i>derdens</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
35		956	13,49	1375,00	3,49	3,87	>1,2	Ja
	Oorvleueling	20						
	Verskil	27						
	≠ Verskil	3						
	Nie in LK of VK	5						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	13	37%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	14	40%					

	Kodeverklarings	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	p-waarde	Praktiese beduidendheid	Prakties beduidende verskil
8	<i>byvoorbeeld</i>	150	2,12	1194	3,03	0,70	<0,8	Ja
1	<i>onder andere</i>	130	1,83	924	2,34	0,78	<0,8	Ja
10	<i>naamlik</i>	118	1,66	1940	4,92	0,34	<0,8	Ja
9	<i>met ander woorde</i>	51	0,72	538	1,37	0,53	<0,8	Ja
2	<i>onder meer</i>	31	0,44	967	2,45	0,18	<0,8	Ja
11	<i>anders gestel</i>	6	0,08	120	0,30	0,28	<0,8	Ja
7	<i>m.a.w.</i>	4	0,06	12	0,03	1,85	>1,2	Ja
12	<i>te wete</i>	2	0,03	194	0,49	0,06	<0,8	Ja
3	<i>o.a.</i>	1	0,01	64	0,16	0,09	<0,8	Ja
5	<i>om net n paar te noem (spelfout)</i>	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
13	<i>anders gesê</i>	0	0,00	9	0,02	0,00	<0,8	Ja
4	<i>om net n paar te noem</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
6	<i>wat faktore insluit</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
13		494	6,97	5962	15,13	0,46	<0,8	Ja
	Oorvleueling	7						
	Verskil	11						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	2						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	10	77%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	1	8%					

	Endoforiese merkers	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
2	bogenoemde	228	3,22	601	1,52	2,11	>1,2	Ja
3	bostaande	37	0,52	140	0,36	1,47	>1,2	Ja
5	na aanleiding van	23	0,32	204	0,52	0,63	<0,7	Ja
25	kyk bladsy	23	0,32	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
19	vorige	21	0,30	42	0,11	2,78	>1,2	Ja
8	hierbo	14	0,20	632	1,60	0,12	<0,8	Ja
6	voorafgaande	10	0,14	367	0,93	0,15	<0,8	Ja
18	sien afdeling	10	0,14	10	0,03	5,56	>1,2	Ja
21	laaste	5	0,07	98	0,25	0,28	<0,8	Ja
20	vervolgens	5	0,07	87	0,22	0,32	<0,8	Ja
7	in afdeling	3	0,04	119	0,30	0,14	<0,8	Ja
4	opvolgende	2	0,03	9	0,02	1,24	>1,2	Ja
1	sien paragraaf	2	0,03	3	0,01	3,71	>1,2	Ja
29	vroeër (spelfout)	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
15	telkens	0	0,00	429	1,09	0,00	<0,8	Ja
30	vroeër	0	0,00	151	0,38	0,00	<0,8	Ja
13	sien tabel	0	0,00	65	0,16	0,00	<0,8	Ja
26	sien figuur	0	0,00	48	0,12	0,00	<0,8	Ja
17	voorgenoemde	0	0,00	27	0,07	0,00	<0,8	Ja
23	kyk figuur	0	0,00	25	0,06	0,00	<0,8	Ja
11	kyk tabel	0	0,00	20	0,05	0,00	<0,8	Ja
16	voorgemelde	0	0,00	14	0,04	0,00	<0,8	Ja
22	alvorens	0	0,00	14	0,04	0,00	<0,8	Ja
14	sien voorbeeld	0	0,00	11	0,03	0,00	<0,8	Ja
24	kyk afdeling	0	0,00	5	0,01	0,00	<0,8	Ja
12	kyk voorbeeld	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
28	ten laaste	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
10	kyk paragraaf	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
27	sien bladsy	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
9	kyk in hoofstuk	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
30		384	5,42	3129	7,94	0,68	<0,8	Ja
	Oorvleueling	13						
	Verskil	29						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	1						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	23	77%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	6	20%					

	Ontken							
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
4	kan ... nie	515	7,27	1482	3,76	1,93	>1,2	Ja
7	kan nie	87	1,23	407	1,03	1,19	>1,2	Ja
6	moet ... nie	84	1,19	372	0,94	1,26	>1,2	Ja
2	moet nie	45	0,63	72	0,18	3,48	>1,2	Ja
9	nooit	36	0,51	288	0,73	0,70	<0,8	Ja
8	wil ... nie	24	0,34	144	0,37	0,93	≠<0,8 of >1,2	Nee
3	doen ... nie	18	0,25	43	0,11	2,33	>1,2	Ja
5	doen nie	17	0,24	52	0,13	1,82	>1,2	Ja
1	moenie	12	0,17	6	0,02	11,12	>1,2	Ja
10	nee	4	0,06	49	0,12	0,45	<0,8	Ja
15	wil nie	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
11	doenie (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
12	doennie (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
13	kanie (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
14	kannie (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
16	willie (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
17	wilnie (spelfout)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
17		842	11,88	2919	7,41	1,60	>1,2	Ja
	Oorvleueling	0						
	Verskil	10						
	≠ Verskil	1						
	Nie in LK of VK	6						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	3	18%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	7	41%					

	Teenspraak							
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
2	net	747	10,54	2353	5,97	1,77	>1,2	Ja
23	egter	418	5,90	4665	11,84	0,50	<0,8	Ja
19	steeds	329	4,64	1442	3,66	1,27	>1,2	Ja
4	selfs	264	3,72	2004	5,08	0,73	<0,8	Ja
7	slegs	205	2,89	2796	7,09	0,41	<0,8	Ja
20	tog	106	1,50	469	1,19	1,26	>1,2	Ja
3	eers	60	0,85	294	0,75	1,13	>1,2	Ja
16	nogsteeds	48	0,68	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
26	hoewel	26	0,37	1232	3,13	0,12	<0,8	Ja
25	nogtans	14	0,20	197	0,50	0,40	<0,8	Ja
24	nietemin	13	0,18	154	0,39	0,47	<0,8	Ja
1	sommer	9	0,13	21	0,05	2,38	>1,2	Ja
21	al	8	0,11	64	0,16	0,70	<0,8	Ja
11	eenvoudig	4	0,06	229	0,58	0,10	<0,8	Ja
6	eens	3	0,04	35	0,09	0,48	<0,8	Ja
10	alleen	2	0,03	86	0,22	0,13	<0,8	Ja
5	alleenlik	2	0,03	19	0,05	0,59	<0,8	Ja
12	dog	1	0,01	66	0,17	0,08	<0,8	Ja
9	ja	1	0,01	16	0,04	0,35	<0,8	Ja
8	verbasend	1	0,01	15	0,04	0,37	<0,8	Ja
22	hoe dit ook al sy	1	0,01	10	0,03	0,56	<0,8	Ja
15	merkwaardig	0	0,00	31	0,08	0,00	<0,8	Ja
27	seker	0	0,00	15	0,04	0,00	<0,8	Ja
14	ewenwel	0	0,00	14	0,036	0,00	<0,8	Ja
17	verstommend	0	0,00	10	0,025	0,00	<0,8	Ja
13	alte	0	0,00	7	0,018	0,00	<0,8	Ja
18	wat verbasend	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
27		2262	31,91	41,22	0,10	305,15	>1,2	Ja
	Oorvleueling	9						
	Verskil	26						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	1						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	21	78%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	5	19%					

Instemming								Prakties beduidende verskil
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	
23	<i>werklik</i>	10	0,14	30	0,08	1,85	>1,2	Ja
24	<i>natuurlik</i>	7	0,10	48	0,12	0,81	≠<0,8 of >1,2	Nee
25	<i>vanselfsprekend</i>	6	0,08	44	0,11	0,76	<0,8	Ja
31	<i>inderdaad</i>	5	0,07	243	0,62	0,11	<0,8	Ja
26	<i>beslis</i>	5	0,07	74	0,19	0,38	<0,8	Ja
30	<i>sekerlik</i>	4	0,06	187	0,47	0,12	<0,8	Ja
2	<i>uiteraard</i>	2	0,03	283	0,72	0,04	<0,8	Ja
28	<i>klaarblyklik</i>	2	0,03	79	0,20	0,14	<0,8	Ja
22	<i>ek stem</i>	2	0,03	6	0,02	1,85	>1,2	Ja
21	<i>ek stem saam</i>	2	0,03	4	0,01	2,78	>1,2	Ja
29	<i>trouens</i>	1	0,01	44	0,11	0,13	<0,8	Ja
27	<i>weliswaar</i>	1	0,01	26	0,07	0,21	<0,8	Ja
1	<i>ek weet</i>	1	0,01	2	0,01	2,78	>1,2	Ja
20	<i>regtig</i>	1	0,01	1	0,00	5,56	>1,2	Ja
37	<i>ek verseker</i>	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
34	<i>in werklikheid</i>	0	0,00	52	0,13	0,00	<0,8	Ja
35	<i>met reg</i>	0	0,00	17	0,04	0,00	<0,8	Ja
39	<i>waarlik</i>	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja
38	<i>voorwaar</i>	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
19	<i>volgens erkenning</i>	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
3	<i>ai</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
4	<i>asseblief</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
5	<i>eisj</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
6	<i>ek aanvaar</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
7	<i>ek beaam</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
8	<i>ek beken</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
9	<i>ek bely</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
10	<i>ek bieë</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
11	<i>ek kom ooreen</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
12	<i>ek stem in</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
13	<i>ek stem ooreen</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
14	<i>foeitog</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
15	<i>maggies</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
16	<i>sjoë</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
17	<i>soos erken word</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
18	<i>soos toegegee word</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
32	<i>ek erken</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
33	<i>ek gee toe</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
36	<i>sowaar</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
40	<i>begryplikerwyse</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
41	<i>ek bevestig</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
41		50	0,71	1146	2,91	0,24	<0,8	Ja
	Oorvleueling	22						
	Verskil	19						
	≠ Verskil	1						
	Nie in LK of VK	21	51%					
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	14	34%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	5	12%					

Uitspraak							Prakties beduidende verskil
Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	
41 <i>x beweer</i>	350	4,94	171	0,43	11,38	>1,2	Ja
6 <i>duidelik</i>	279	3,94	2033	5,16	0,76	<0,8	Ja
10 <i>reeds</i>	119	1,68	2393	6,07	0,28	<0,8	Ja
3 <i>alreeds</i>	28	0,40	131	0,33	1,19	>1,2	Ja
8 <i>heeltemal</i>	23	0,32	235	0,60	0,54	<0,8	Ja
39 <i>x betoog</i>	23	0,32	6	0,02	21,31	>1,2	Ja
40 <i>verseker</i>	14	0,20	5	0,01	15,57	>1,2	Ja
9 <i>totaal</i>	11	0,16	122	0,31	0,50	<0,8	Ja
46 <i>beslis</i>	10	0,14	58	0,15	0,96	<0,8 of >1,2	Nee
1 <i>al klaar</i>	9	0,13	9	0,02	5,56	>1,2	Ja
52 <i>inderdaad</i>	8	0,11	234	0,59	0,19	<0,8	Ja
49 <i>werklik</i>	8	0,11	72	0,18	0,62	<0,8	Ja
51 <i>ongetwyfeld</i>	7	0,10	72	0,18	0,54	<0,8	Ja
47 <i>x voer aan</i>	7	0,10	45	0,11	0,86	<0,8 of >1,2	Nee
7 <i>voor die hand liggend</i>	4	0,06	38	0,10	0,59	<0,8	Ja
45 <i>absoluut</i>	4	0,06	22	0,06	1,01	<0,8 of >1,2	Nee
53 <i>klaarblyklik</i>	3	0,04	88	0,22	0,19	<0,8	Ja
50 <i>natuurlik</i>	3	0,04	30	0,08	0,56	<0,8	Ja
43 <i>regtig</i>	3	0,04	6	0,02	2,78	>1,2	Ja
12 <i>geheel en al</i>	1	0,01	63	0,16	0,09	<0,8	Ja
54 <i>in werklikheid</i>	1	0,01	50	0,13	0,11	<0,8	Ja
11 <i>onteenseglik</i>	1	0,01	41	0,10	0,14	<0,8	Ja
48 <i>waarlik</i>	1	0,01	8	0,02	0,70	<0,8	Ja
5 <i>onbetwisbaar</i>	1	0,01	7	0,02	0,79	<0,8	Ja
4 <i>vir seker</i>	1	0,01	5	0,01	1,11	>1,2	Ja
44 <i>absolute</i>	1	0,01	4	0,01	1,39	>1,2	Ja
2 <i>onbeperk</i>	1	0,01	3	0,01	1,85	>1,2	Ja
42 <i>voorwaar</i>	1	0,01	2	0,01	2,78	>1,2	Ja
60 <i>trouens</i>	0	0,00	91	0,23	0,00	<0,8	Ja
64 <i>seker</i>	0	0,00	49	0,12	0,00	<0,8	Ja
63 <i>om die waarheid te sê</i>	0	0,00	37	0,09	0,00	<0,8	Ja
32 <i>suiwer</i>	0	0,00	32	0,08	0,00	<0,8	Ja
34 <i>volkome</i>	0	0,00	32	0,08	0,00	<0,8	Ja
62 <i>weliswaar</i>	0	0,00	28	0,07	0,00	<0,8	Ja
23 <i>onmiskenaar</i>	0	0,00	26	0,07	0,00	<0,8	Ja
58 <i>met reg</i>	0	0,00	12	0,03	0,00	<0,8	Ja
57 <i>x moet erken</i>	0	0,00	10	0,03	0,00	<0,8	Ja
35 <i>volslae</i>	0	0,00	9	0,02	0,00	<0,8	Ja
36 <i>volstrek</i>	0	0,00	8	0,02	0,00	<0,8	Ja
28 <i>onvoorwaardelik</i>	0	0,00	6	0,02	0,00	<0,8	Ja
19 <i>moet aanvaar dat</i>	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
33 <i>ten ene male</i>	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
65 <i>sonder enige twyfel</i>	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja
18 <i>kan daar geen twyfel wees nie</i>	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
29 <i>onweerlegbaar</i>	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
61 <i>vanselfsprekend</i>	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja
22 <i>onloënbaar</i>	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
13 <i>bo enige skadu van twyfel</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
14 <i>die waarheid van die saak is dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
15 <i>glad en geheel</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
16 <i>glad en al</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
17 <i>ly moet saamstem dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
20 <i>moet ooreekom dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
21 <i>moet toegee dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
24 <i>ons kan net tot die gevolgtrekking kom dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
25 <i>ons kan net tot die slotsom kom dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
26 <i>ons kan slegs tot die gevolgtrekking kom dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
27 <i>ons kan slegs tot die slotsom kom dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
30 <i>onweerspreklik</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
31 <i>skoon</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
37 <i>waaragtig</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
38 <i>x moet saamstem dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
55 <i>begryplikerwyse</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
56 <i>die feit van die saak is dat</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
59 <i>sowaar</i>	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
65	922	13,01	16,01	0,04	320,15	>1,2	Ja
Oorvleueling	27						
Verskil	44						
≠ Verskil	3						
Nie in LK of VK	18						
ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	34	52%					
oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	10	15%					

Ondersteuning								
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
4	x bevind	84	1,19	423	1,07	0,20	<0,8	Ja
2	x toon	61	0,86	270	0,69	0,23	<0,8	Ja
3	x verduidelik	60	0,85	270	0,69	0,22	<0,8	Ja
1	x bewys	46	0,65	30	0,08	1,53	>1,2	Ja
6	x wys	36	0,51	779	1,98	0,05	<0,8	Ja
10	x verklaar	28	0,40	23	0,06	6,77	>1,2	Ja
12	x toon aan	9	0,13	85	0,22	0,59	<0,8	Ja
11	x betoog	5	0,07	14	0,04	1,99	>1,2	Ja
5	x demonstreer	2	0,03	14	0,04	0,79	<0,8	Ja
13	x erken	0	0,00	22	0,06	0,00	<0,8	Ja
9	x openbaar	0	0,00	21	0,05	0,00	<0,8	Ja
7	x laat blyk	0	0,00	14	0,04	0,00	<0,8	Ja
8	x onderstreep	0	0,00	10	0,03	0,00	<0,8	Ja
14	x gee toe	0	0,00	9	0,02	0,00	<0,8	Ja
15	x het gewys	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
15		331	4,67	1984	5,03	0,93	<0,8	Ja
	Oorvleueling	5						
	Verskil	15						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	0						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	12	80%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	3	20%					

Waarskynlikheid								
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
16	moontlik	230	3,24	887	2,25	1,44	>1,2	Ja
14	waarskynlik	82	1,16	232	0,59	1,97	>1,2	Ja
18	miskien	9	0,13	241	0,61	0,21	<0,8	Ja
1	ek glo	9	0,13	17	0,04	2,94	>1,2	Ja
17	seker	6	0,08	33	0,08	1,01	≠<0,8 of >1,2	Nee
13	ek dink	5	0,07	27	0,07	1,03	≠<0,8 of >1,2	Nee
19	skynbaar	3	0,04	126	0,32	0,13	<0,8	Ja
15	blykbaar	3	0,04	10	0,03	1,67	>1,2	Ja
8	ek vermoed	0	0,00	6	0,02	0,00	<0,8	Ja
23	ek oorweeg	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
2	die bewyse dui op	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
3	die bewyse gee te kenne	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
4	die bewyse stel voor	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
5	die bewyse suggereer	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
6	die navorsing gee te kenne	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
7	die navorsing suggereer	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
9	ek veronderstel	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
10	h aanneemlike verduideliking	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
11	h skynbare verduideliking	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
12	h waarskynlike verduideliking	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
20	ek neem aan	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
21	die navorsing dui op	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
22	die navorsing stel voor	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
23		347	4,90	1580	4,01	1,22	>1,2	Ja
	Oorvleueling	11						
	Verskil	8						
	≠ Verskil	2						
	Nie in LK of VK	13						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	4	17%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	4	17%					

		Bewyse						
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
4	dit blyk	18	0,25	230	0,58	0,44	<0,8	Ja
1	dit blyk dat	17	0,24	105	0,27	0,90	≠<0,8 of >1,2	Nee
2	dit wil voorkom	11	0,16	90	0,23	0,68	<0,8	Ja
3	dit lyk asof	3	0,04	34	0,09	0,49	<0,8	Ja
5	daar is bewyse dat	3	0,04	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
8	dit is moontlik dat	1	0,01	33	0,08	0,17	<0,8	Ja
13	oënskynlik	0	0,00	79	0,20	0,00	<0,8	Ja
11	skynbaar	0	0,00	67	0,17	0,00	<0,8	Ja
12	vermoedelik	0	0,00	15	0,04	0,00	<0,8	Ja
6	dit skyn	0	0,00	5	0,01	0,00	<0,8	Ja
7	'n moontlike verduideliking	0	0,00	4	0,01	0,00	<0,8	Ja
9	die navorsing dui op	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
10	die navorsing stel voor	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
13		53	0,75	663	1,68	0,44	<0,8	Ja
	Oorvleueling	6						
	Verskil	11						
	≠ Verskil	1						
	Nie in LK of VK	1						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	11	85%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	0	0%					

	Gerugte							
	Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
1	daar word gesê dat	5	0,07	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
2	daar word gese dat (spelfout)	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
9	na bewering	0	0,00	21	0,053	0,00	<0,8	Ja
7	na berig word	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
3	daar word verneem dat	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
4	ek hoor	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
5	ek verneem dat	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
6	ek verstaan dat	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
8	na beweër word	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
10	volgens berig	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
11	volgens gerug	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
12	volgens gerugte	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
12		6	0,08	22	0,06	1,52	>1,2	Ja
	Oorvleueling	0						
	Verskil	4						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	8						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	4	33%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	0	0%					

Erken								Prakties beduidende verskil
Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat		
1 x sê	129	1,82	313	0,79	2,29	>1,2	Ja	
2 x stel	127	1,79	425	1,08	1,66	>1,2	Ja	
6 x beskryf	56	0,79	400	1,01	0,78	<0,8	Ja	
4 x argumenteer	37	0,52	146	0,37	1,41	>1,2	Ja	
23 x noem	35	0,49	0	0,00	0,00	<0,8	Ja	
25 x bevestig	24	0,34	141	0,36	0,95	≠<0,8 of >1,2	Nee	
3 x redeneer	11	0,16	38	0,10	1,61	>1,2	Ja	
5 x dui aan	8	0,11	49	0,12	0,91	≠<0,8 of >1,2	Nee	
11 in x se siening	5	0,07	121	0,31	0,23	<0,8	Ja	
10 x omskryf	4	0,06	71	0,18	0,31	<0,8	Ja	
8 x rapporteer	3	0,04	44	0,11	0,38	<0,8	Ja	
7 x vermeld	3	0,04	26	0,07	0,64	<0,8	Ja	
9 x berig	2	0,03	33	0,08	0,34	<0,8	Ja	
29 x stry	2	0,03	0	0,00	0,00	<0,8	Ja	
26 x erken	1	0,01	55	0,14	0,10	<0,8	Ja	
12 in x se opinie	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja	
22 x meld aan	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja	
31 x voer aan	0	0,00	55	0,14	0,00	<0,8	Ja	
30 x verklaar	0	0,00	32	0,08	0,00	<0,8	Ja	
16 x bestempel	0	0,00	22	0,06	0,00	<0,8	Ja	
15 x beskrywe	0	0,00	16	0,04	0,00	<0,8	Ja	
14 x beredeneer	0	0,00	5	0,01	0,00	<0,8	Ja	
24 x omskrywe	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja	
13 x belyn	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
17 x betwis	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
18 x deel mee	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
19 x dekladeer	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
20 x dokumenteer	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
21 x lê voor	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
27 x betoog	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
28 x kondig aan	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
31	449	6,33	1993	5,06	1,25	>1,2	Ja	
Oorvleueling	7							
Verskil	21							
≠ Verskil	2							
Nie in LK of VK	8							
ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	17	55%						
oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	4	13%						

Afstand							Resultaat	Prakties beduidende verskil
Leksikale item	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio			
15 x stel	36	0,51	368	0,93	0,54	<0,8	Ja	
14 x beweer	14	0,20	140	0,36	0,56	<0,8	Ja	
1 x getuig	4	0,06	10	0,03	2,22	>1,2	Ja	
6 x eis	3	0,04	0	0,00	0,00	<0,8	Ja	
13 x verklaar	1	0,01	5	0,01	1,11	>1,2	Ja	
3 mense sê dat	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja	
4 x bekragtig	0	0,00	13	0,03	0,00	<0,8	Ja	
19 x toon aan	0	0,00	11	0,03	0,00	<0,8	Ja	
5 x betuig	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja	
10 x hou vol	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja	
8 x haal aan	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja	
12 x worstel	0	0,00	2	0,01	0,00	<0,8	Ja	
20 x voer aan	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja	
21 x verseker	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja	
22 daer gaan 'n gerug dat	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
7 x gee voor	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
9 x het so vër gegaan as om voor te stel	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
11 x maak aanspraak op	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
16 x betoog	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
17 x kondig aan	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
18 x stry	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
22 x bewys	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik	
22	59	0,83	559	1,42	0,59	<0,8	Ja	
Oorvleueling	8							
Verskil	15							
≠ Verskil	0							
Nie in LK of VK	7							
ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	13	59%						
oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	2	9%						

	Leserbenoeming	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
3	ons	1705	24,05	7410	18,80	1,28	>1,2	Ja
2	jy	518	7,31	1574	3,99	1,83	>1,2	Ja
1	jou	417	5,88	662	1,68	3,50	>1,2	Ja
4	joune	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
5	ons s'n	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
5		2640	37,25	9646	24,48	1,52	>1,2	Ja
	Oorvleueling	0						
	Verskil	3						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	2						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	0	0%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	3	60%					

	Voorskrifte	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
3	behoort	207	2,92	1706	4,33	0,67	<0,8	Ja
31	dink	13	0,18	103	0,26	0,70	<0,8	Ja
2	in ag neem	5	0,07	11	0,03	2,53	>1,2	Ja
4	onthou dat	3	0,04	38	0,10	0,44	<0,8	Ja
1	dit is belangrik om te verstaan	3	0,04	5	0,01	3,34	>1,2	Ja
30	oorweeg	2	0,03	12	0,03	0,93	≠<0,8 of >1,2	Nee
5	onderskei tussen	1	0,01	13	0,03	0,43	<0,8	Ja
12	jou voorstel	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
13	(stel jou voor)	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
23	(oplet)	1	0,01	0	0,00	0,00	<0,8	Ja
22	let op	0	0,00	57	0,14	0,00	<0,8	Ja
35	sien figuur	0	0,00	48	0,12	0,00	<0,8	Ja
32	kyk figuur	0	0,00	25	0,06	0,00	<0,8	Ja
24	merk dat	0	0,00	13	0,03	0,00	<0,8	Ja
8	beskou	0	0,00	11	0,03	0,00	<0,8	Ja
36	sien afdeling	0	0,00	10	0,03	0,00	<0,8	Ja
33	kyk afdeling	0	0,00	5	0,01	0,00	<0,8	Ja
9	(neem in ag)	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja
16	kennis neem van	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja
25	neem in ag dat	0	0,00	3	0,01	0,00	<0,8	Ja
11	(verbeel jou)	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
27	sien addendum	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
29	sien hoofstuk	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
37	sien bladsy	0	0,00	1	0,00	0,00	<0,8	Ja
6	aanteken	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
7	(teken aan)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
10	jou verbeel	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
14	(stel jouself voor)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
15	jy kan sien dat	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
17	(neem kennis van)	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
18	kyk addendum	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
20	kyk grafiek	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
21	kyk hoofstuk	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
26	noteer	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
28	sien grafiek	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
34	kyk bladsy	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
38	neem aan	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,8	≠ gebruik
39	aanneem	0	0,00	0	0,00	0,00	<0,9	≠ gebruik
37		237	3,34	2070	5,25	0,64	<0,8	Ja
	Oorvleueling	10						
	Verskil	23						
	≠ Verskil	1						
	Nie in LK of VK	13						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	21	57%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	2	5%					

	Vrae	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
	Vraagteken [?]	41	0,58	132	0,33	1,73	>1,2	Ja
1		41	0,58	132	0,33	1,73	>1,2	Ja
	Oorvleueling	0						
	Verskil	1						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	0						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	0	0%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	1	100%					

	Persoonlike kommentaar	LK	LK Ratio	VK	VK Ratio	Ratio	Resultaat	Prakties beduidende verskil
1	Koppeltekens [-...-] (spelfout)	3	0,04	15	0,04	1,11	<0,8	Ja
2	Aandagstreep [-...-]	2	0,03	329	0,83	0,03	<0,8	Ja
3	Hakkies [(...)]	2	0,03	11	0,03	1,01	<0,8	Ja
3		7	0,10	355	0,90	0,11	<0,8	Ja
	Oorvleueling	0						
	Verskil	3						
	≠ Verskil	0						
	Nie in LK of VK	0						
	ondergebruik in LK vs VK (<0,8)	3	100%					
	oorgebruik in LK vs VK (>1,2)	0	0%					